



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC

CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

ELIDIANE FERREIRA SERPA

**AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO
IFCE A PARTIR DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DAS DISCENTES MÃES
DO CAMPUS ACARAU**

FORTALEZA

2020

ELIDIANE FERREIRA SERPA

AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFCE
A PARTIR DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DAS DISCENTES MÃES DO
CAMPUS ACARAÚ

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas Programa (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: ciências sociais aplicadas.

Professora-Orientadora: Dr^a Gema
Galvani Silveira Leite Esmeraldo

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S495a Serpa, Elidiane Ferreira.

Avaliação das ações da política de assistência estudantil do IFCE a partir das necessidades específicas das discentes mães do campus Acaraú / Elidiane Ferreira Serpa. – 2020.

169 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo.

1. Avaliação . 2. Assistência Estudantil . 3. Trabalho Reprodutivo . 4. Discentes-mães. I. Título.

CDD 320.6

ELIDIANE FERREIRA SERPA

AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFCE
A PARTIR DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DAS DISCENTES MÃES DO
CAMPUS ACARAÚ

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas Programa (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: ciências sociais aplicadas.

Aprovada em: 28/04/2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Doutora Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Doutora Danielle Maia Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Doutora Maria do Socorro Ferreira Osterne
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

À todas as mulheres mães que resistem e lutam, que são silenciadas ou não conseguem falar, que gritam, mas não são ouvidas, que se sentem sozinhas, mas não estão sós; em especial, à minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Para avançarmos na luta coletiva, é importante reconhecer quem esteve ao nosso lado nas trincheiras da vida.

Agradeço, especialmente, à minha mãe, pelo apoio permanente em todas as fases da minha vida, pelo amor demonstrado através do sacrifício da sua individualidade para garantir a minha sobrevivência e do meu irmão.

Ao meu filho Martin, pelas dores e alegrias diárias, pelos aprendizados constantes e pela relação de amor mais pura que já vivi.

À minha tia Eliane, pelo amor, apoio e incentivo a mim e à nossa família.

À minha amiga Germana, pelo apoio quando tudo perdeu sentido, por ter me ajudado a me reencontrar.

Às minhas amigas Leina e Lara, por me acolherem, quando a maternidade se transforma em solidão, por me lembrarem que a força e o amor crescem dentro de nós, a cada batalha vencida.

Às minhas amigas Cecília e Cynthia pela amizade verdadeira, por estarem presentes nos bons e maus momentos, pelo incentivo, apoio e aprendizados compartilhados.

À minha amiga Rafaela, pela amizade fortalecida durante essa caminhada.

À minha amiga Patrícia, pelas trocas de experiências maternas e apoio.

À minha amiga Marília, pela inspiração, apoio, carinho e cuidados compartilhados, e pela contribuição direta nesta pesquisa.

À minha amiga Tarsiana, pela amizade, alegrias e momentos compartilhados, e pela contribuição direta nessa pesquisa.

À minha amiga Julia, pelo carinho, cuidados e apoio compartilhados no cotidiano.

À professora Tatiana Raulino, pela inspiração para estudar sobre maternidade.

À professora Gema Galgani, minha orientadora, pelo acolhimento das minhas necessidades enquanto mulher-mãe-estudante, pelos ensinamentos, direcionamentos e trocas de conhecimentos, no processo de construção dessa pesquisa.

Às discentes-mães entrevistadas, pelos depoimentos sinceros sobre suas histórias de vida, pela confiança e inspiração para a conclusão desse estudo.

Aos colegas servidores entrevistados, pela contribuição valiosa para pensarmos o nosso fazer profissional na assistência estudantil.

Aos colegas da CAE, pelo apoio e compreensão durante a jornada do mestrado.

Às professoras Daniele Maia e Socorro Osterne, pela participação na minha banca, pela inspiração e pelo trabalho que realizam em prol da emancipação das mulheres.

Ao pai do meu filho, pelo incentivo no início do mestrado e pelos cuidados com o Martin na reta final desse estudo.

Aos professores do MAPP, pelos ensinamentos e doação durante as aulas intensivas.

Aos colegas de turma do MAPP, pelas trocas, afetos e apoio desde o início da seleção do mestrado.

A todos que torceram por mim nessa trajetória. Muito obrigada!

“Eles dizem que é amor. Nós dizemos que é trabalho não pago”. Silvia Federici (2019).

RESUMO

A posição social que as mulheres ocupam, especialmente as que são mães, tem sido inferior à dos homens como nos mostra a história da sociedade. Documentos históricos, estatísticas, teorias, experiências vividas e compartilhadas entre mulheres despertaram um olhar crítico sobre as problemáticas enfrentadas por esses sujeitos. A partir da minha inserção profissional, como assistente social no IFCE /campus Acaraú, e enquanto estudante do MAPP/UFC, decidimos avaliar a Política de Assistência Estudantil do IFCE a partir das necessidades específicas das discentes-mães que estudam no campus Acaraú. A perspectiva da avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2008) foi tomada como um dos métodos para guiar a realização dessa pesquisa. A avaliação da Política de Assistência Estudantil do IFCE se deu a partir de quatro aspectos: contexto histórico de sua constituição; trajetória dessa Política no IFCE; análise do conteúdo das normativas dessa Política; e o espectro temporal e territorial da implementação dessa Política no campus Acaraú. Utilizamos, também, teorias feministas materialista-dialética na construção das análises em torno das condições de vida das discentes-mães. Saffioti (2005) explica como o sistema patriarcal está na base das relações de gênero entre homens e mulheres, sustentando a dominação daqueles sobre estas. Nesse contexto, observamos o desenvolvimento do modo de produção capitalista, através da apropriação das relações de dominação patriarcal, intensificando a exploração das mulheres nas esferas públicas e privadas. Dessa forma, as relações sociais reproduzidas no mundo do capital acarretam a subordinação das mulheres em todos os âmbitos sociais. As discentes-mães em questão vivenciam circunstâncias diferenciadas que dificultam o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, quando comparadas às demais estudantes que não possuem filhos. A invisibilidade e naturalização do trabalho reprodutivo não-pago das discentes-mães, estão no cerne da exploração e opressões que elas sofrem. Desse modo, defendemos que a Política de Assistência Estudantil do IFCE evidencie essa conjuntura para que sejam pensadas e implementadas ações específicas para as discentes-mães como um instrumento de combate às desigualdades de gênero.

Palavras-chave: avaliação; assistência estudantil; trabalho reprodutivo; discentes-mães.

ABSTRACT

The social position which women hold, especially the ones who are mothers, has been inferior to men's, as we can see through the history of society. Historical documents, statistics, theories, lived and shared experiences among women aroused a critical look over the problems faced by these subjects in their everyday lives. Having my own professional insertion in mind, as a social assistant at IFCE campus Acaraú, and as a student at MAPP/UFC, it was decided to evaluate the Student Assistance Policy from IFCE, going over the specific necessities of the students who are mothers which study at the campus of Acaraú. The evaluation perspective in depth (RODRIGUES, 2008) was taken as one of the methodologies to guide the execution of this research. The examination of the Student Assistance Policy of IFCE pointing out four aspects: historical context of its constitution; the journey this Policy went through at IFCE; the analysis of the norms content of this Policy; and the temporal and territorial ranges of the establishment of the mentioned Policy at the campus of Acaraú. Linked to this method, we also used materialistic dialectic feminist theories to build up analysis about the life conditions of the student mothers. Saffioti (2005) explains how the patriarchal system is on the basis of the gender relations between men and women, supporting the domination of the former upon the latter. Inside this context, we have observed the development of the capitalist methods of production, through the seizing of the relations of patriarchal domination, intensifying the exploitation of women on the public and private domains. This way, the social relations reproduced in the capital world result in the subordination of women in all areas. The students who are mothers at the campus Acaraú live under differentiated circumstances, which make harder for them to advance in their academic lives, when compared to the students who do not have children. The invisibility and naturalisation of the reproductive non-paid work, carried out by the students who are mothers, are in the center of their exploitation and oppression suffered by them. Therefore, we defend that the Student Assistance Policy of IFCE make this set of aspects clear so that specific actions for the students who are mothers can be thought and executed in the institution, in order to use this Policy as an instrument of combat against gender inequalities.

Key words: evaluation; student assistance; reproductive work; student mothers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Histórico das conquistas das mulheres no Brasil.....	78
Quadro 2 - Perfil das discentes mães.....	121
Quadro 3 - Categorias da pesquisa.....	122
Quadro 4 - Perfil dos profissionais do campus.....	140
Quadro 5 - Atendimento a discentes mães do campus Acaraú.....	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Quantidade de alunas matriculadas nos cursos técnicos (semestre 2018.2).....	34
Tabela 2	– Quantidade de alunas matriculadas nos cursos superiores (semestre 2018.2).....	34
Tabela 3	– Quantidade de alunas com filhos matriculadas nos cursos técnicos (semestre 2018.2).....	35
Tabela 4	– Quantidade de alunas com filhos matriculadas nos cursos técnicos (semestre 2018.2).....	36
Tabela 5	– Quantidade de alunas matriculadas nos cursos técnicos que responderam à enquete.....	40
Tabela 6	– Quantidade de alunas matriculadas nos cursos superiores que responderam à enquete.....	41
Tabela 7	– Quantidade de Alunas com filhos matriculados nos cursos técnicos após enquete.....	42
Tabela 8	– Quantidade de Alunas com filhos matriculadas nos cursos superiores após enquete.....	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Curso das discentes mães.....	117
Gráfico 2 - Idade das estudantes.....	118
Gráfico 3 - Contagem de Etnia das discentes mães.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.E	Assistência Estudantil
AMB	Articulação de Mulheres Brasileiras
CAE	Coordenação de Assuntos Estudantis
CCA	Coordenação de Controle Acadêmico
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior
DAE	Diretoria de Assuntos Estudantis
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFET's	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
PAE	Política de Assistência Estudantil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios
PPE	Plano de Permanência e Êxito
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNDH	Programa Nacional dos Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProJovem	Programa de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação
ProUni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RFEPT	Rede Federal de Ensino Profissional, Científica e Tecnológica
ROD	Regulamento da Organização Didática
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISAE	Sistema Informatizado de Assistência Estudantil
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	18
1.1	As partes do todo: os capítulos e suas reflexões.....	24
2.	A CONSTRUÇÃO DA PERSPECTIVA AVALIATIVA E OS TRILHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	27
2.1	O percurso metodológico: tensionamentos e inspirações....	27
2.2	Avaliação de uma Política Pública como processo.....	46
3.	REFLEXÕES SOBRE A MULHER NA SOCIEDADE DE CLASSES	49
3.1.	Trabalho reprodutivo no cerne da questão.....	59
3.2	A condição social da mulher-mãe-estudante no Brasil.....	67
3.3	Políticas públicas e a agenda de gênero no Brasil.....	82
4.	ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFCE: UMA POLÍTICA PARA MULHERES MÃES?.....	88
4.1	A Assistência Estudantil no Brasil: identidades históricas.....	88
4.2	A trajetória da Política de Assistência Estudantil do IFCE.....	97
4.3	Assistência Estudantil no campus Acaraú.....	105
4.4	As discentes mães na PAE: reflexos no campus Acaraú.....	108
5.	DESAFIOS PARA A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFCE.....	116
5.1	As discentes mães como protagonistas da avaliação da PAE.	116
5.2	Avaliação dos pares.....	140
6.	REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES FINAIS.....	147
	REFERÊNCIAS.....	154

APENDICE A - ENQUETE PARA IDENTIFICAR AS ESTUDANTES DO IFCE/CAMPUS ACARAÚ QUE SÃO MÃES.....	160
APÊNDICE B QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES MÃES DO IFCE/CAMPUS.....	161
APÊNDICE C TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	166
APENDICE D ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA SOBRE A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA NO IFCE.....	168
APENDICE E ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NO CAMPUS ACARAÚ.....	169

1. INTRODUÇÃO

O processo de construção do problema a ser estudado nesta pesquisa perpassa o desejo de destacar a mulher e a maternidade no meio acadêmico de discussão das políticas públicas no Brasil, para que possamos avançar nas ações concretas direcionadas para o público central deste estudo, as discentes mães¹ do Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação do Ceará (IFCE)/campus Acaraú. Entendemos como necessária e urgente a problematização das relações de poder no âmbito privado como uma questão política. Essa escolha se deve à busca pessoal e profissional de uma coerência do meu discurso com a minha² prática profissional, já que o projeto dessa pesquisa partiu de desejos pela justiça social para as mulheres.

A posição secundária da mulher, em relação aos homens, na sociedade brasileira, apesar dos avanços nos últimos anos, aponta uma cultura fundamentada nos papéis sociais atribuídos à mulher através da lógica opressora e desigual do patriarcado e do capitalismo no Brasil. A Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra através de seus relatórios, como veremos mais a frente, que ao longo dos últimos 10 (dez) anos (2009/2015/2018), houve uma desigual ocupação da esfera pública por homens e mulheres, apesar de uma tímida redução dessas desigualdades.

Em 2009, enquanto as mulheres ocupadas gastaram, em média, 22 horas semanais em afazeres domésticos, a média entre os homens foi de 9,5 horas (IBGE, 2009). Em 2015, as mulheres dedicaram 21,5 horas semanais aos afazeres domésticos, e os homens dedicaram apenas 10 horas semanais aos mesmos (IBGE, 2015). Já em 2017, em relação à mesma variável, horas gastas em afazeres domésticos, observamos que as mulheres dedicaram 20,9 horas aos afazeres domésticos e os homens 10,8 horas (IBGE, 2018).

¹ Para nos referir às discentes mães, sujeitos centrais dessa pesquisa, também, iremos utilizar os termos “alunas mães” e “estudantes mães” para evitar a repetição excessiva do primeiro termo.

² Nesta pesquisa, os verbos são utilizados nas primeiras pessoas do singular e do plural, considerando o processo de conjectura do conhecimento produzido, ora a partir de uma posição privilegiada desta pesquisadora que escreve, ora a partir de discussões com a Prof.^a Dr.^a orientadora deste estudo Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo.

A Síntese de Indicadores Sociais, Relatório produzido a partir dos dados do PNAD/IBGE (2018) aponta que 39% das mulheres entre 18 e 29 anos que não estudavam nem haviam concluído o Ensino Médio, era por motivo de ocupação com cuidados: afazeres domésticos, com criança, adolescente, idoso ou pessoa com necessidades específicas. Dessa mesma faixa etária, 14% das mulheres não concluíram o Ensino Superior pelo mesmo motivo, e 33% delas apontaram a necessidade de trabalhar como motivo para não conclusão do Ensino Superior (IBGE, 2018).

Entre as mulheres, com força de trabalho potencial, que estavam disponíveis para trabalhar, mas que não procuraram trabalho, 20,7% afirmaram não ter tomado providência para conseguir uma ocupação por ter que cuidar de afazeres domésticos, de filho ou de outro parente (IBGE, 2018). O mesmo motivo representou apenas 1,1% das respostas dos homens.

Já com dados mais recentes, a Síntese de Indicadores Sociais de 2019 do PNAD/IBGE aponta que a taxa de participação das mulheres no mercado de trabalho, por exemplo, foi de 45,3% enquanto a dos homens foi de 64,3%, mesmo com um maior nível de escolaridade das mulheres observado em 2018.

Em relação à ocupação do espaço acadêmico pelas mulheres, um Relatório da Editora Científica Elsevier (ELSEVIER, 2017) aponta que a produção científica de mulheres brasileiras cresceu consideravelmente nos últimos anos. Entre 1995 e 2015, as mulheres passaram a assinar metade dos artigos científicos produzidos no Brasil, quando, no período anteriormente analisado (1996-2000), estas eram responsáveis por 38% dessa produção.

Entretanto, isto não significa que a igualdade entre os homens e mulheres no âmbito da ciência brasileira já foi alcançado. Os desafios persistem quando observamos dados deste mesmo Relatório que avalia a participação de pesquisadoras com patente elevada em relação à dos pesquisadores, e mostra apenas 19% de participação de mulheres contra 81% de participação de homens com patentes elevadas na produção científica do país.

Então, o que está por trás desses números? É preciso ir além de dados numéricos para compreender o cerne dessa desigualdade mesmo em condições aparentemente “igualitárias” entre homens e mulheres. Esses dados explicitam que o trabalho doméstico e ideia do cuidado feminino são elementos que sustentam a base das desigualdades entre homens e mulheres no Brasil. Contudo, essas

relações desiguais da esfera doméstica não estão isoladas da totalidade social, elas reverberam nas outras atividades da esfera pública onde as mulheres buscam se inserir. Isso não é por acaso. Estamos inseridos no modo de produção capitalista que se apropriou da dominação do sistema patriarcal, já existente nas sociedades, para manter as mulheres como subordinadas em função de uma maior produção de lucros para as classes dominantes. Esse trabalho imposto às mulheres, o trabalho reprodutivo, é invisibilizado para que as mulheres não exijam o pagamento que lhes é devido nesse sistema de produção.

A análise desses fatos somada à construção do processo de tornar-me mãe contribuíram para um olhar mais atento à condição das mulheres mães. As vivências cotidianas como mulher, assistente social e mãe me fizeram, há quatro anos, sentir “na pele” as desigualdades sociais decorrentes dessas identidades. Atuando como Assistente Social no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - Campus Acaraú desde 2015, lotada na Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE), decidi pesquisar algo relacionado ao público discente que atendo diariamente na Instituição. Pude notar, durante o trabalho cotidiano, que as discentes mães desta unidade de Ensino, citaram elementos ligados à maternidade e às representações sociais das mulheres, como empecilhos e/ou obstáculos para os seus estudos.

Situações como “não tenho com quem deixar meu filho”, “meu filho está doente”, “meu marido não deixa eu participar”, foram alegadas por discentes mães como justificativas para faltas a atividades acadêmicas, decisão de trancar e/ou dificuldades em permanecer no curso. Por outro lado, refleti que não ouvi esse tipo de justificativa por parte de alunos, que possuem filhos ou não.

Estudar e trabalhar fora de casa podem ser meios para a construção da emancipação da mulher, quando possibilitam que ela perceba seu lugar no mundo, suas potencialidades, seus direitos, seus desejos, seus sonhos e, também, as amarras sociais que insistem em prendê-la no ambiente doméstico. Porém, se a mulher não estiver em um contexto de circunstâncias favoráveis e não contar com uma rede de apoio para cumprir as tarefas que lhe serão exigidas, encontrará mais obstáculos para ocupar a esfera pública e problematizar, politicamente, suas demandas.

Com especificidades dentro do universo “mulher”, as mulheres que são mães passam por alterações e procedimentos físicos que fazem parte dos aspectos

biológicos dos seus corpos, que possuem, naturalmente, a função de reprodução da espécie. Porém, a construção diária da maternidade é uma experiência única de cada mulher, considerando-se sua autonomia enquanto ser social reproduzido em meio e contexto específicos. Identificamos, assim, o caráter heterogêneo da experiência materna entre as mulheres, que também são plurais quanto à identidade, contexto de vida e aspirações.

Na contramão da autonomia e especificidades identitárias das mulheres-mães, os padrões deterministas advindos da cultura machista reproduzida na sociedade patriarcal funcionam como meios de opressão para as mulheres, sejam elas mães ou não. A idealização da maternidade impõe comportamentos às mulheres que podem ser inviáveis para o desejo delas e o contexto em que vivem.

Nesse sentido, as mulheres recebem normas a serem seguidas sobre a sua maternidade, considerada, muitas vezes, característica inerente às mulheres, desconsiderando-se a corresponsabilidade de todos diante do desenvolvimento dos seres (crianças/adolescentes), da reprodução social, de valores, de cultura e de sociabilidades que podem ser benéficas para todos e todas. As mulheres-mães são culturalmente responsabilizadas como indivíduos pelo trabalho reprodutivo, mas por outro lado, não possuem autonomia sobre o seu corpo e sua vida. Como nos mostra Badinter (2019), a escolha da mulher sobre ser mãe ou não é julgada como se fosse uma decisão coletiva, desconsiderando a autonomia da mulher sobre o seu corpo e a sua vida.

A junção desses elementos impulsionou reflexões sobre as ações da Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFCE direcionadas as discentes mães do IFCE/Campus Acaraú. Cabe ressaltar que o meu trabalho enquanto Assistente Social no IFCE é fundamentado pelas orientações da PAE.

Essa Política, apesar de assim ser caracterizada no IFCE, ganhou status de Programa a partir do Decreto 7.234/2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Porém, como não foi institucionalizada nacionalmente através de uma lei, votada pelo Poder Legislativo, possui uma fragilidade maior, já que pode ser alterada pelo Poder Executivo, representado pelo Presidente da República.

Através desse Decreto, foi permitido que cada Instituição de Ensino Superior (IES) desenvolva sua própria política de Assistência Estudantil sem perder de vista os princípios estabelecidos no Decreto citado acima. O IFCE criou a sua própria Política de Assistência Estudantil, a partir de um processo que envolveu a

participação de diversos sujeitos institucionais, principalmente, aqueles que atuam diretamente nessa Política, como assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros, pedagogos e servidores da casa.

A PAE do IFCE pode ser classificada como uma política progressista, considerando-se seus objetivos, princípios e diretrizes pautados nos direitos humanos universais. Um de seus princípios é a equidade na prestação dos serviços educacionais, visando o acesso, à ampliação das condições de permanência e de êxito acadêmico (CONSUP, 2015).

Partindo de contextos em que as obrigações da maternidade se tornaram empecilhos na trajetória acadêmica de discentes mães do IFCE/Campus Acaraú, conforme atendimentos realizados nesta unidade, passei a questionar sobre como poderia ser aplicada à equidade através das ações da Política de Assistência Estudantil do IFCE no atendimento às estudantes-mães com demandas diferenciadas em função de opressões historicamente construídas pelo sistema capitalista patriarcal.

No IFCE Campus de Acaraú, é ofertado o Auxílio Discentes Mães e Pais³ para alunos e alunas que são pais e mães e tem filhos de até 12 (doze) anos incompletos sob sua guarda, além de outras atividades direcionadas a toda a diversidade de alunos, como atendimentos individuais, discussões em grupo, campanhas socioeducativas dentre outros (CONSUP, 2019). Entretanto, é questionável à adequação dessas ações às necessidades dessas estudantes para a permanência e êxito nos seus estudos e objetivos acadêmicos diante das condições desiguais que as mulheres enfrentam para ocupar a esfera pública, nesse caso, o IFCE.

Ao construir um olhar crítico sobre esses fatos, pude elencar os seguintes questionamentos que direcionam a proposta desta pesquisa: as ações da Política de Assistência Estudantil do IFCE Acaraú são equânimes considerando as especificidades das discentes mães no tocante ao processo de permanência e êxito dessas estudantes na Instituição? Os/as profissionais da Assistência Estudantil do IFCE/Acaraú consideram as especificidades das discentes mães no atendimento prestado a estas? As discentes mães tem conhecimento da Política de Assistência

³ O valor desse auxílio segue o Regulamento de Auxílios Estudantis do IFCE (Resolução nº 14/2019 do Conselho Superior do IFCE). Atualmente, o valor pago no *campus* Acaraú é de R\$ 230,00.

Estudantil e das suas ações no campus Acaraú? As discentes mães se reconhecem como sujeitos de direitos?

Nesse sentido, esta pesquisa busca evidenciar as necessidades específicas das discentes mães do IFCE/Acaraú, que possuem o ofício de estudar no contexto das desigualdades decorrentes da sua identidade, das representações criadas em torno da mulher-mãe na sociedade. Para tanto, o objetivo geral desse estudo é **avaliar** as ações da Política de Assistência Estudantil do IFCE/Campus Acaraú a partir das necessidades específicas das discentes mães em relação ao processo de permanência e êxito desses sujeitos nesta Instituição de Ensino.

Como objetivos específicos, delineamos: **mapear** as ações referentes a esta Política que são direcionadas a essas estudantes no campus Acaraú; **analisar** o atendimento dos profissionais da Assistência Estudantil deste Campus prestado às discentes mães; **identificar** as necessidades específicas das discentes mães no tocante ao processo de permanência e êxito na Instituição; **conhecer** o posicionamento das discentes mães sobre as ações da Política de Assistência Estudantil no Campus Acaraú.

Tendo em vista a recente implantação dessa Política no IFCE, em 2015, são necessárias avaliações sistemáticas dos procedimentos adotados para o aperfeiçoamento do atendimento oferecido ao público, de acordo com as demandas que são apresentadas no cotidiano. Avaliar uma política é importante para a criação de parâmetros de ações e de estratégias para o seu fortalecimento e implementação, em consonância com seus princípios, diretrizes e objetivos. Assim, essa investigação também pode oferecer subsídios para a implementação de ações específicas para as discentes-mães no âmbito da Política de Assistência Estudantil do IFCE/Campus Acaraú.

Quanto ao meu desenvolvimento profissional, esta pesquisa pode contribuir para uma atuação profissional mais comprometida com a defesa de uma sociedade com equidade entre homens e mulheres, e, por conseguinte, de acordo com os valores do Projeto Ético-Político do Serviço Social.

Além disso, a proposta desta pesquisa representa um ato de resistência diante do contexto atual em que o máximo gestor do Governo Federal, representado pelo Presidente da República, o senhor Jair Bolsonaro, vem adotando medidas⁴ que

⁴ Fonte: < <https://exame.abril.com.br/brasil/governo-nao-faz-repasses-a-programa-de-combate-a-violencia-contra-a-mulher/>>. Acesso em 21 de março de 2020.

atingem diretamente as conquistas das mulheres no campo das políticas públicas, além de propagar declarações⁵ misóginas e racistas sobre as mulheres, numa clara tentativa de manter o *status quo* do patriarcado. A seguir, apresentamos a dinâmica de construção e exposição desse trabalho.

1.1 As partes do todo: os capítulos e suas reflexões

Este estudo está dividido em partes, organizado em capítulos, que estão dispostos de modo a possibilitar uma compreensão sistemática dos raciocínios construídos e dos caminhos elucidados a fim de aperfeiçoar a Política de Assistência Estudantil do IFCE, diante da problemática central abordada, a partir do olhar de uma pesquisadora feminista.

Apresentamos na introdução o modo como a problemática da pesquisa foi elaborada, a partir da proposta do Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), e utiliza a avaliação não apenas como um instrumento de produção do conhecimento, mas também como uma categoria de análise dentro da proposta de estudo desse Curso. A avaliação será considerada como um processo na medida em que se reconstitui a partir do próprio ato de avaliar uma política pública. Ainda na introdução, apresentamos o contexto da pesquisa e sua relevância social.

A escolha dos sujeitos da pesquisa ocorreu antes mesmo da delimitação da política pública a ser discutida. Ciclos de vida pessoais e profissionais determinaram a elaboração de questionamentos em torno da justiça social para mulheres, que são tratadas historicamente como o “segundo sexo”. A partir disso, os objetivos, geral e específicos, foram traçados a fim de avaliar a Política de Assistência Estudantil do IFCE. O *locus* delimitado foi o campus Acaraú, unidade em que eu, pesquisadora, exerço a função de assistente social. Recortes das desigualdades sociais relacionadas à condição social da mulher brasileira são destacados para justificar a relevância dessa análise em torno das ações da Política de Assistência Estudantil do IFCE, ofertadas para as discentes mães.

No segundo capítulo, buscamos guiar o leitor na compreensão do roteiro adotado na construção dos nexos elucidativos que fundamentam o conhecimento

⁵ Disponível em: < <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-18/jair-bolsonaro-retoma-credencial-machista-com-insinuacao-sexual-contra-jornalista.html>>. Acesso em 21 de março de 2020.

disseminado nesse estudo. Serão apresentados os conceitos dos procedimentos metodológicos utilizados, as etapas a serem seguidas, a definição da amostra dos sujeitos investigados, as técnicas, os instrumentais de pesquisa escolhidos e a visão de mundo que norteia o olhar sobre a problemática abordada.

Decidimos utilizar o método feminista materialista dialético para as análises em torno do contexto social em que vivem as discentes-mães do campus Acaraú. Já a avaliação da Política de Assistência Estudantil do IFCE, é realizada através do método da avaliação em profundidade, que busca, através de seus elementos apontar o sentido político dessa Política.

No capítulo três, explicamos como as teorias feministas materialistas dialéticas contribuem para desvelar a posição da mulher na sociedade de classes. Apontamos como o trabalho doméstico ou reprodutivo se consolida como base para a exploração das mulheres na sociedade capitalista-patriarcal-racista e o processo de reprodução desses valores e prática no Brasil a partir do modo da sua colonização por Portugal. No segundo tópico desse capítulo, tecemos reflexões sobre a mulher-mãe-estudante no país a partir de condições sociais históricas. No último tópico deste capítulo, tratamos sobre as políticas públicas no Brasil no plano da agenda de gênero construída no país.

No capítulo quatro, retratamos o contexto histórico da assistência estudantil no Brasil no entorno das políticas sociais brasileiras seletivas e focalizadas do Estado capitalista. Nesse processo de constituição dessa Política, pontuamos as convergências e divergências de perspectivas relacionadas aos ciclos políticos e econômicos vivenciados no país. Após situar o PNAES no Brasil, apresentamos a trajetória da assistência estudantil no IFCE, considerando-se as particularidades da sua conjectura no *lócus* da pesquisa, o *campus* Acaraú. Em seguida, problematizamos os atendimentos realizados às discentes-mães no IFCE e suas repercussões no campus Acaraú.

No quinto capítulo, demonstramos os desafios para a Política de Assistência Estudantil do IFCE diante das necessidades específicas das discentes-mães do campus Acaraú, e a da avaliação destas sobre essa Política. As percepções dessas estudantes sobre suas necessidades, a maternidade, a profissão “estudante” e a Política de Assistência Estudantil do IFCE são relacionadas às categorias de análise demarcadas nesse estudo. Evidenciamos, também, as percepções dos profissionais que estão à frente das ações da Coordenadoria de

Assuntos Estudantis (CAE) no campus e suas sugestões quanto a possíveis melhorias no atendimento prestado às discentes-mães.

Por fim, apresentaremos reflexões com propostas para a construção de estratégias para que a Política de Assistência Estudantil do IFCE possa se aproximar da realidade social em que vivem as discentes mães do Campus Acaraú, e possibilitar um atendimento mais equânime a esse público.

É importante ressaltar que esta pesquisa não pretende esgotar as discussões acerca do tema, tampouco fixar verdades imutáveis, considerando-se a dinâmica constante de mudanças na sociedade. Mas busca trazer à tona a importância dos estudos sobre mulheres para mulheres no contexto das relações de dominação entre os sexos e do constante retrocesso dos direitos das mulheres no atual cenário de dominação do conservadorismo na sociedade brasileira.

2. A CONSTRUÇÃO DA PERSPECTIVA AVALIATIVA E OS TRILHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1 O percurso metodológico: tensionamentos e inspirações

Na busca por coerência científica, o método é fundamental para dar a direção e planejar as etapas de aproximações sucessivas à problemática delimitada. Neste capítulo, pretendemos, então, explicar como se deu a realização das etapas desta pesquisa e a utilização do conjunto de técnicas, fundamentos e processos que alicerçam as reflexões aqui geradas.

A escolha da metodologia utilizada nesse trabalho ultrapassa as questões meramente técnicas e instrumentais. Ela advém de um desejo de produzir um estudo feito por mulheres, para que outras mulheres possam utilizá-lo na luta por seus direitos e espaço equânimes na sociedade. O conhecimento para mulheres é poder na luta contra a discriminação e as desigualdades.

Dessa forma, cabe refletir sobre a permanência de mulheres e mulheres mães nas Instituições de Ensino, considerando os condicionantes sociais, culturais, políticos e econômicos que interferem na vida das mulheres. A partir disso, levantamos o seguinte questionamento: que ações o Estado, como provedor de políticas públicas para o desenvolvimento social, vem realizando em prol das mulheres?

Para responder a essa questão, adotamos uma metodologia que se caracteriza pela busca da compreensão da realidade de discentes mães, atendidas pela Política de Assistência Estudantil do IFCE/campus Acaraú, de uma cidade interiorana no contexto das relações de dominação patriarcal. Escolher esse caminho significa, também, buscar “quebrar os muros da Universidade” e aproximar essa produção de conhecimento à melhoria na vida dessas mulheres, para tornar essa “ciência” útil à sociedade, valendo-se do verdadeiro papel dessa Instituição.

Estudar sobre a condição da mulher na nossa sociedade é um ato político contra hegemônico diante da naturalização da violência e opressão às mulheres tão presentes na cultura brasileira e no Estado do Ceará[4]. É considerar que as relações de poder no âmbito privado constituem uma questão política (BIROLI, 2018).

Neste estudo, ao olhar para as mulheres mães do IFCE enxergamos não somente para a estudante à nossa frente, mas também para suas vidas particulares, suas histórias de vida, suas escolhas e percursos trilhados até os dias atuais. Perspectiva com a qual corrobora com a filósofa feminista e negra Ribeiro (2018, p. 44) que destaca em sua obra um trecho da estudiosa feminista Teles:

Falar da mulher, em termos de aspiração e projeto, rebeldia e constante busca de transformação, falar de tudo o que envolva a condição feminina, não é só uma vontade de ver essa mulher reabilitada nos planos econômico, social e cultural. É mais do que isso. É assumir a postura incômoda de se indignar com o fenômeno histórico em que metade da humanidade se viu milenarmente excluída nas diferentes sociedades no decorrer dos tempos (TELES, 1993, p.9).

Nesse sentido, identificamos um alinhamento também com Oliveira (1998, p. 19), quando ele afirma que “promover a consonância entre a pesquisa e a biografia é altamente estimulante, pois atribui vida ao estudo, retirando da produção intelectual poeiras de artificialismo”, algo tão presente nas obras da academia. Para além das motivações internas, buscamos, também, atentar para a linguagem utilizada, ao empregar uma maior clareza e simplicidade no vocabulário. É importante não tornar e/ou criar estudos seletivos. Entretanto, a atenção é necessária para evitar um reducionismo dos processos que envolvem a problemática aqui investigada.

Desse modo, produzir esse texto (estudo) envolveu um trabalho artesanal de construir conhecimento a partir de experiências pessoais e profissionais, interesses políticos, mas também muita leitura para manter o olhar crítico sobre o que está perto e longe do que observamos no cotidiano. Esse processo foi permeado por idas e vindas para ir além das aparências, chegar ao cerne do problema, associar teoria e prática, manter o rigor científico, ancorado na análise racional, e criar saberes com potenciais a fim de transformar a realidade investigada.

Um dos desafios desse estudo foi a utilização de dois métodos e a interligação dos mesmos para buscar compreensões a respeito da Política de Assistência Estudantil (suas ações, serviços, atendimentos) ofertada às discentes mães do campus Acaraú. Ressaltamos que esta pesquisa pertence ao campo das ciências sociais em conexão ao da avaliação. Assim, é importante esclarecer os

fundamentos teórico-metodológicos de cada um desses campos e como eles podem se complementar para responder aos questionamentos levantados.

O primeiro método utilizado neste trabalho é materialista histórico dialético, mais especificamente, o feminismo materialista, que conduz o olhar (sob o ponto de vista de mulheres) para a realidade com uma “lupa”, que conjuga teoria e prática, como um “movimento-teórico”, e busca superar as desigualdades do mundo. Esse método se utiliza do pressuposto filosófico marxista, o materialismo histórico dialético, a partir da posição social das mulheres. Ele busca compreender a base material de dominação, exploração e opressão às mulheres na sociedade capitalista (HYRATA, 2018).

Além disso, o materialismo histórico dialético “[...] incorporado aos estudos feministas marxistas, possibilita uma perspectiva teórica e também político-interventiva de desnaturalização das particularidades das diversas desigualdades” (CISNE, p. 214, 2018), se adequando, assim, à nossa busca pela aplicação prática deste estudo posteriormente.

Por conseguinte, é necessário detalhar os meandros deste percurso, entendendo que:

A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real (MARX, 1985, p. 140 APUD GASPARRETO, p. 37).

Segundo Marx (2008) é a realidade concreta que possibilita a existência do pensamento. E essa realidade é construída pelo ser na sua interação em sociedade, o ser social. Nos utilizamos de um ponto de vista filosófico para compreender a concepção de ser social de Marx citado por Chagas a seguir:

Ser um ser social quer dizer aqui não mais vida em geral, abstrata, mas uma qualidade de vida, a vida determinada, a vida social humana. E o ser social, que determina a consciência, está, por sua vez, condicionado historicamente pela produção material da vida, produção essa que significa não só produção econômica (economicismo), mas produção e reprodução dos meios necessários à vida, à sobrevivência humana, que envolve tanto produção de bens materiais quanto de bens imateriais, produção de objetividade e subjetividade, de elementos objetivos e subjetivos (CHAGAS, 2013, p. 64)

Nesse sentido, buscaremos desvelar as necessidades específicas das discentes-mães, enquanto seres sociais, em relação aos seus processos de

permanência e êxito nos cursos em que participam no IF do campus Acaraú, e de que forma a Política de Assistência Estudantil do IFCE pode amparar essas mulheres.

Sob o olhar do método materialista histórico dialético, a produção da vida está diretamente ligada ao desenvolvimento do trabalho como elemento central no processo de construção do ser social. Nesse sentido, a partir de reflexões sobre a produção e reprodução dos meios necessários à vida concreta, mulheres antropólogas, sociólogas, economistas, filósofas e historiadoras, identificaram a existência de dois tipos de trabalho que dão origem à base material e imaterial da sociedade: o trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo.

O trabalho reprodutivo refere-se ao trabalho doméstico e aos cuidados com a família, que garantem a reprodução e o desenvolvimento humano; e o trabalho produtivo gera bens materiais (DELPHY, 2015). O trabalho reprodutivo foi historicamente imposto às mulheres sustentado pelas relações de gênero patriarcais, e o trabalho produtivo, aos homens.

Podemos observar, assim, que historicamente existe uma desigualdade na posição social ocupada por mulheres e homens, sustentada por uma divisão do trabalho. Desse modo, é importante compreender as consequências que essa desigual posição social causa na vida das discentes-mães participantes dessa pesquisa, as quais objetivam concluir um curso de graduação numa cidade do interior do Ceará.

Para isto, utilizamos três dimensões do método materialista histórico dialético: totalidade, historicidade e contradição.

A totalidade significa compreender as partes de um todo, as interações entre essas partes e, posteriormente, esse novo “composto” que é formado a partir das modificações decorrentes das interações entre essas partes (GASPARRETO, 2013). Assim, consideramos a multiplicidade das necessidades sociais das discentes-mães, enquanto mulheres-mães-estudantes, que produzem, cotidianamente, uma “nova realidade” de mulheres-mães nesse território específico em que vivem, a partir das suas interações sociais de resistência para permanecerem estudando, e, por conseguinte, essa “nova realidade local” influencia a totalidade das condições de vida das mulheres-mães-estudantes do país. Para uma melhor compreensão, Prado Júnior (1973, p.24) explica:

[...] uma totalidade é sempre mais que a simples soma de suas partes. E em que consiste esse 'mais'? Precisamente na relação que congrega aquelas partes e faz delas um sistema de conjunto que absorve e modifica sua individualidade anterior. Ou antes, a transforma em nova individualidade que é função do todo e somente existe nesse todo.

Em outras palavras, as necessidades das discentes-mães, que surgem durante a continuidade dos seus estudos no Ensino Superior, diante do contexto de estudar, ser mulher e mãe de uma cidade interiorana, representam uma particularidade na sociedade patriarcal capitalista. Porém, essa particularidade acaba tornando-se o “todo” desse território.

Outra categoria de análise desse método é a historicidade. Ela refere-se ao movimento e ao resgate da gênese dos processos sociais (GASPARRETO, 2013). A historicidade da condição da mulher na sociedade patriarcal e capitalista mostra como se deu a configuração da sua posição secundária na ocupação de esferas de interações sociais e no mundo do trabalho. Do mesmo modo, essa categoria possibilita desvelar a construção social da maternidade e dos valores culturais que a envolvem atualmente. É o que se chama conhecer o “velho” para entender o “novo”.

O processo de elaboração desse “novo”, as necessidades das discentes mães do campus Acaraú diante da permanência no Ensino Superior, não é linear e coeso. É um movimento dinâmico e com contradições, representado por avanços, retrocessos, possibilidades e transformações criadas no cotidiano de relações sociais que essas discentes-mães estabelecem para romperem com as amarras do sistema capitalista patriarcal. A permanência dessas mulheres no Ensino Superior indica um processo de superação frente ao contexto em que estão inseridas. Essa superação faz parte, também, da filosofia marxista, conhecida como práxis, ou seja, uma transformação material da realidade (GASPARRETO, 2013).

É no movimento diário de driblar o cansaço pelo trabalho de casa, de cuidado com os filhos e fora de casa, que essas mulheres-mães ocupam uma esfera pública tão importante, como a de educação, e produzem uma demanda específica para a Política de Assistência Estudantil do IFCE, no contexto da permanência e êxito estudantil nessa Instituição.

No outro lado do percurso metodológico desse estudo, avaliaremos as respostas da Política de Assistência Estudantil do IFCE frente à realidade das discentes-mães, bem como os desafios existentes. Esse segundo método de análise

refere-se à perspectiva da avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2008), que será detalhada no tópico seguinte.

A fusão desses dois métodos não é perfeita nem simétrica, pois a realidade social não é um dado fechado e acabado, mas deve conter conexões sustentáveis para o processo de construção de conhecimento (CARVALHO, 2004). Essa imbricação assimétrica pressupõe “desconstruir o pré-construído” para desvendar a realidade através de múltiplos olhares capazes de apresentar os “vários lados da história”.

Dito isto, é importante detalhar a metodologia empregada para abordar o “recorte” deste estudo, que, por sua vez possui uma natureza qualitativa, pois busca destacar os sentidos que os interlocutores envolvidos(as)/convidados(as) atribuem àquilo que lhes foi questionado a respeito do problema delimitado. Estamos tomando como direcionamento o conceito dado por Minayo (2009, p. 21), quando diz que a abordagem qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Para fins de classificação, esta pesquisa caracteriza-se por ser “exploratória” (GIL, 2002), pois busca estudar e explorar as necessidades específicas das discentes mães do IFCE/Campus Acaraú no contexto da Política de Assistência Estudantil, a fim de tornar evidente essa discussão, e possibilitar a criação de hipóteses quanto a alternativas adequadas no atendimento desse público, tal como veremos no capítulo cinco.

Quanto aos procedimentos técnicos, esta investigação contou com pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa de campo, observação simples e observação-como-participante, atendimentos consensuados, enquete, questionário, entrevista em profundidade. Os atendimentos consensuados foram necessários a partir da emergência espontânea de dados relevantes para esta investigação, decorrente do contato direto com as discentes mães do campus Acaraú, através da realização do meu trabalho enquanto profissional nesta casa. Deste modo, é importante esclarecer de que forma utilizamos estas técnicas de pesquisa e a compreendemos teoricamente.

A pesquisa bibliográfica refere-se ao estudo das teorias já produzidas sobre as categorias de análise, as quais foram, inicialmente, definidas a partir do recorte escolhido, que são: discentes mães, maternidade, trabalho doméstico, assistência estudantil e avaliação, que serão trabalhadas em tópicos e capítulos

posteriores. Esses conceitos são “as chaves” que compõem as partes interligadas que estão no cerne da problemática aqui investigada.

Porém, foi durante as etapas de realização da pesquisa de campo, que se tornou relevante o estudo de outros conceitos basilares para elucidar questões emergentes quanto ao tema pesquisado. É o que chamamos de categorias de análise emergentes do campo. São elas⁶: patriarcado, divisão social e sexual do trabalho, trabalho produtivo e trabalho reprodutivo, e mulher. É a partir do olhar de teóricas feministas materialistas que estas categorias serão aprofundadas e contextualizadas com os dados empíricos encontrados no quinto capítulo deste estudo.

A pesquisa documental foi realizada em duas vertentes: uma relativa aos regulamentos da Assistência Estudantil no Brasil e no IFCE, e outra composta por dados colhidos sobre a Coordenadoria de Assuntos Estudantis do IFCE/Campus Acaraú, setor onde atuo como assistente social, e nos Sistemas virtuais internos do IFCE, “Q-Acadêmico e SISAE”.

Foram esses dados que deram subsídios para o início do processo de delimitação da amostra da pesquisa, bem como para a avaliação da Política de Assistência Estudantil do IFCE, segundo o critério de análise de conteúdo dos seus marcos regulatórios, que compõe a avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2008), que será explanada posteriormente. É importante salientar que o fato de ser servidora desta unidade de Ensino, contribuiu para um acesso mais facilitado a esses dados, embora a Instituição apresente falhas na atualização e precisão destes, como veremos adiante.

Quanto ao processo para definição da amostra de discentes mães participantes da pesquisa, iniciamos com a verificação no Q-Acadêmico da quantidade de alunas matriculadas nos cursos regulares do campus, modalidades técnico subsequente (para pessoas que concluíram o Ensino Médio) e superior (para pessoas que concluíram o Ensino Médio e passaram na seleção do Sistema de Seleção Unificada (SISU) do MEC) no semestre 2018.2, que compreendeu o período de 26 de novembro de 2018 à 16 de maio de 2019.

⁶ Essas categorias serão trabalhadas no capítulo terceiro desse estudo.

Ao verificar o Q-Acadêmico, identificamos 412 (quatrocentas e doze) matrículas de estudantes mulheres neste semestre nos cursos regulares (técnicos e superiores). Porém, 8 (oito) delas estiveram matriculadas, simultaneamente, em um curso técnico e em um curso superior. Dessa forma, a quantidade de alunas matriculadas foi de 406 (quatrocentas e seis).

Tabela 1 – Quantidade de alunas matriculadas nos cursos técnicos (semestre 2018.2)

Cursos Técnicos	Quantidade de Alunas Matriculadas
Aquicultura	51
Construção Naval	8
Eventos	40
Meio Ambiente	43
Pesca	21
Restaurante e Bar	30
TOTAL	193

Fonte: Elaborado própria da autora.

Tabela 2 – Quantidade de alunas matriculadas nos cursos superiores (semestre 2018.2)

Cursos Superiores	Quantidade de Alunas Matriculadas

Licenciatura em Ciências Biológicas	166
Licenciatura em Física	53
TOTAL	219

Fonte: Elaborado própria da autora.

O processo de matrícula dos estudantes no IFCE se inicia com o preenchimento de uma ficha sobre os dados pessoais dos alunos. Uma das perguntas deste formulário é se a(o) discente possui filha(o). Cabe esclarecer que essa ficha é preenchida pelos próprios discentes e posteriormente, os dados são inseridos no Q-Acadêmico por servidores do IFCE. De acordo com os dados cadastrados, das 406 discentes matriculadas nos cursos regulares no 2018.2, 37 delas possuíam filhos na época.

Tabela 3 – Quantidade de alunas com filhos matriculadas nos cursos técnicos (semestre 2018.2)

Cursos Técnicos	Quantidade de Alunas Matriculadas com Filhos
Aquicultura	5
Construção Naval	1
Eventos	6
Meio Ambiente	5

Pesca	2
Restaurante e Bar	3
TOTAL	22

Fonte: Elaboração própria da autora

Tabela 4 – Quantidade de alunas com filhos matriculadas nos cursos técnicos (semestre 2018.2)

Cursos Superiores	Quantidade de Alunas Matriculadas com Filhos
Licenciatura em Ciências Biológicas	12
Licenciatura em Física	4
TOTAL	16

Fonte: Elaboração própria da autora

Entretanto, após observar o nome das estudantes identificadas pelo Q-Acadêmico como mães, observamos que uma delas estava matriculada em dois cursos simultaneamente. Deste modo, consideramos que 36 alunas matriculadas no semestre 2018.2 são mães, segundo o Q-Acadêmico.

A próxima etapa para a delimitar a amostra da pesquisa se deu com o início da pesquisa de campo. Esta é uma fase decisiva para um estudo qualitativo e ela deve ser guiada pelos referenciais teóricos adotados e os aspectos operacionais inerentes ao seu processo (MINAYO, 2009). Esse tipo de pesquisa inclui dois momentos: a fase exploratória do campo e o trabalho de campo propriamente dito (MINAYO, 2009).

Na fase exploratória, são determinados o campo de observação/realização da pesquisa, os critérios e estratégias para a delimitação dos interlocutores da pesquisa, o referencial teórico, as técnicas e os instrumentos para a coleta de dados, as etapas do trabalho no campo e os procedimentos para análise. Já o trabalho de campo propriamente dito é o momento de interação entre a pesquisadora e os interlocutores da pesquisa, através do qual é produzida uma realidade empírica que é observada e analisada pela pesquisadora (MINAYO, 2009).

Um dos tensionamentos na construção dessa pesquisa ocorreu na fase do trabalho de campo. Foi desafiador realizar entrevistas e se aproximar de pessoas com quem se tem um contato diário, como colega de trabalho ou como profissional, com outro olhar, o “olhar de estrangeiro” de pesquisadora, para buscar captar os reais sentidos que os sujeitos entrevistados/participantes dão às suas ações e percepções.

Nesse caminho, a técnica da observação simples foi utilizada como algo inerente ao problema investigado, tendo em vista a minha posição de mulher-mãe-assistente social em relação ao *lócus* e aos interlocutores da pesquisa. Consideramos, assim, que a observação, também, não é neutra (MINAYO, 2010).

Cabe mencionar, como já citado, que o *lócus* da pesquisa, foi o *campus* Acaraú do IFCE. As especificidades locais, incluindo aspectos culturais e históricos do município, onde essa unidade de Ensino se encontra, serão tratadas num tópico mais adiante.

Voltando aos aspectos do campo, essa “tripla identidade” que carrego, relacionada aos objetivos da pesquisa, contribuiu para que algumas discentes mães se sentissem confortáveis para compartilhar, com detalhes ricos, experiências de vida durante os atendimentos e conversas de corredores no *campus* Acaraú, que classificamos como extremamente relevantes para a análise da problemática delimitada, através de afirmações como “você é mãe, você entende, né?!”. Nesse sentido, podemos afirmar que essa observação foi “como participante”. Conforme explica Minayo:

O observador-como-participante é uma terceira modalidade de observação. Costuma ser utilizada, frequentemente, como estratégia complementar ao uso das entrevistas, na relação com os atores em momentos considerados importantes para efeitos da pesquisa. Trata-se de um modo de observação quase formal, em curto espaço de tempo, e suas limitações advêm desse contato bastante superficial (2010, p. 281-282).

Cabe ressaltar que, ao contrário do que diz Minayo (2010), neste estudo, as limitações dessa observação-como-participante advêm desse momento, considerado importante para a pesquisa, ser uma prática profissional (atendimento realizado às discentes mães pela pesquisadora), que exige reflexões outras ligadas a encaminhamentos técnicos profissionais ao mesmo tempo em que são identificados elementos relacionados à investigação, e não por ser um contato superficial, como aponta esta autora.

Entretanto, daí surgiu um tensionamento metodológico no que diz respeito à permissão para utilizar esses dados que foram captados durante momentos formais e informais do meu exercício profissional. É o que chamamos de “atendimentos consensuados”, para diferenciar dos dados obtidos na etapa da entrevista em profundidade com as discentes mães delimitadas na amostra.

Defendemos que estes dados dos “atendimentos consensuados” não podem ser desconsiderados diante da riqueza de detalhes captados no tocante às suas contribuições à pesquisa. Por isto, uma das estratégias utilizadas para legitimar esses dados, segundo os padrões éticos de realização deste estudo, foi a solicitação, através da assinatura do termo livre e esclarecido (APÊNDICE C) e a submissão do Projeto para realização desta pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC), para a utilização dessas informações prestadas por essas discentes mães nesses momentos específicos.

Dessa forma, compreendemos que o aproveitamento desses “atendimentos consensuados” foi complementar ao trabalho de campo propriamente dito e representou uma adequação metodológica necessária de acordo com o objetivo maior dessa pesquisa, que foi captar as verdadeiras percepções das discentes-mães, sujeitos centrais na análise desse estudo.

Após este parêntese sobre a emergência dessa “fonte extra” de dados, é necessário retornar à explicação sobre as etapas da fase exploratória desta pesquisa. A segunda etapa, foi a realização de uma enquete (APÊNDICE A), direcionada a todas as alunas matriculadas nos cursos regulares, para comparar com os dados institucionais do Q-Acadêmico, relativos à quantidade de alunas mães matriculadas no semestre 2018.2.

Antes da aplicação da enquete, foram coletados dados referentes ao curso, semestre e turno de aula dessas discentes, para a organização das idas às salas de aula. Em seguida, busquei a colaboração de discentes de cada curso para

a aplicação da enquete nas turmas. Esses colaboradores foram sensibilizados quanto à importância deste estudo na busca por melhorias na Política de Assistência Estudantil para as discentes mães. O instrumental da enquete foi numerado para o controle da quantidade de respondentes de cada turma.

A aplicação da enquete ocorreu, em sua maior parte, durante as aulas letivas no campus e, em menor proporção, na hora dos intervalos de aula. Cabe ressaltar o encontro de obstáculos que prejudicaram a comparação dos dados institucionais com os dados da enquete.

O semestre letivo avaliado (2018.2) foi bem peculiar, com recesso no meio do semestre e com bastante intercorrências devido ao grande volume de chuvas na região, o que somado às péssimas condições das estradas e precariedade do transporte escolar ofertado aos alunos/alunas do IFCE/Campus Acaraú, contribuiu para grande número de faltas às aulas dos estudantes no período. Com isso, várias tentativas de encontrar todas as discentes matriculadas nas turmas para que preenchessem a enquete, foram frustradas.

Cabe destacar que a contribuição de discentes das turmas na aplicação da enquete foi essencial para termos informações mais precisas. Esses/as colaboradores/colaboradoras puderam indicar alunas que não mais estavam frequentando as aulas, o que nos fez observar que não conseguiríamos que 406 alunas preenchessem a enquete, tendo em vista que algumas já haviam abandonado ou trancado o curso.

Contudo, a enquete foi um instrumento importante para encontrar dados qualitativos problematizadores. O primeiro ponto a ser destacado é que há falhas na identificação (cadastro da informação) das discentes matriculadas no campus que são mães. Observamos que, tanto discentes que são mães não estavam identificadas como tal no Q-Acadêmico, quanto alunas que não são mães, assim estavam caracterizadas nesse Sistema. Compreendemos a necessidade de se pensar formas efetivas de identificação dessas discentes como ação primeira no processo de construção de um atendimento direcionado a esse público.

Percebemos, também, durante a aplicação da enquete, que algumas alunas não quiseram se identificar como mães e questionaram se eram “obrigadas” a responder a enquete. Podemos relacionar essa negativa como uma desvalorização social da maternidade uma vez que os cuidados com os filhos não são valorizados na sociedade capitalista (KERGOAT, 2010).

Outra questão identificada foi o fato de discentes mães matriculadas estarem faltando às aulas, como por exemplo, para cuidar de filho doente, conforme relatado por um dos colaboradores, colega de turma. Nesta situação, que medida poderia ser tomada para equalizar as condições dessa discente mãe para cumprir suas obrigações de estudante?

A Síntese de Indicadores Sociais de 2019 (IBGE, 2019) aponta que, segundo os dados da PNAD Contínua 2018, as mulheres jovens da faixa etária de 18 a 29 anos que não estudavam nem trabalhavam representavam 67,7% das entrevistadas; enquanto os homens na mesma condição representavam 51,5% dos entrevistados. Cabe destacar que 35,8% das jovens que não estudavam nem trabalhavam era devido à dedicação a afazeres domésticos e cuidados com terceiros. Ainda, este mesmo documento mostra que a quantidade de horas semanais que as mulheres ocupam com afazeres domésticos e cuidados com parentes ou não parentes era o dobro de horas gastas pelos homens (21,3 horas e 10,9 horas, respectivamente).

Voltando ao aspecto quantitativo alcançado com a enquete, chegamos aos seguintes dados referentes à quantidade de alunas que preencheram o formulário:

Tabela 5: Quantidade de alunas matriculadas nos cursos técnicos que responderam à enquete.

Cursos Técnicos	Quantidade de Alunas que responderam à enquete
Aquicultura	30
Construção Naval	6
Eventos	28
Meio Ambiente	22

Pesca	15
Restaurante e Bar	20
Total	121

Fonte: Elaboração própria da autora

Tabela 6: Quantidade de alunas matriculadas nos cursos superiores que responderam à enquete.

Cursos Superiores	Quantidade de Discentes que responderam à enquete
Licenciatura em Ciências Biológicas	102
Licenciatura em Física	43
Total	145

Fonte: Elaboração própria da autora

Comparando-se essa quantidade total de alunas que responderam à enquete, 266 (duzentos e sessenta e seis), teríamos um correspondente a aproximadamente 66% (sessenta e seis por cento) das alunas que, segundo o Q-Acadêmico, matricularam-se no semestre 2018.2 em cursos técnicos e superiores, 406. Porém, após avaliar o número de alunas que concluíram o semestre, aprovadas ou não, constatamos que esse número foi bem menor do que a quantidade inicial de alunas matriculadas. Dessa forma, entendemos que certa

quantidade de alunas abandonou ou trancou o curso, o que nos indica que a maior parte das alunas, que estudaram no semestre 2018.2, preencheu a enquete.

O que nos chamou a atenção com o resultado da enquete foi, também, um maior número de discentes mães, 41 (quarenta e uma, no total, o que indica que parte delas, não está identificada no Q-Acadêmico com essa característica).

Tabela 7 – Quantidade de Alunas com filhos matriculadas nos cursos técnicos após enquete

Cursos Técnicos	Quantidade de Alunas com Filhos - Após Enquete
Aquicultura	4
Construção Naval	1
Eventos	4
Meio Ambiente	6
Pesca	1
Restaurante e Bar	3
TOTAL	19

Fonte: Elaboração própria da autora

Tabela 8 – Quantidade de Alunas com filhos matriculadas nos cursos superiores após enquete.

Cursos Superiores	Quantidade de Alunas Matriculadas com Filhos/Enquete
Licenciatura em Ciências Biológicas	14
Licenciatura em Física	8
TOTAL	22

Fonte: Elaboração própria da autora.

A enquete (**APENDICE A**) questionava se a aluna possuía filho/filha e se gostaria de participar da pesquisa, enfatizando o objetivo de avaliar a Política de Assistência Estudantil do IFCE a partir das necessidades das discentes mães. Caso quisessem, poderiam se identificar para um contato posterior. Entretanto, algumas discentes, que se identificaram como mães, não demonstraram interesse em participar da pesquisa. Destas, 6 (seis) são dos cursos técnicos e 4 (quatro) dos cursos superiores. Assim, contabilizamos o total de 31 (trinta e uma) alunas mães com interesse em participar da pesquisa.

Ao analisar esses dados e o nome das discentes mães percebemos, também, que algumas destas que conheço, através da prática profissional, não estavam identificadas no Q-Acadêmico como mães. São alunas que relataram ser mães durante atendimentos. Esta incongruência apontou um dado preliminar referente a falhas no registro institucional para identificação dessas alunas. Pensar e propor melhorias no serviço prestado a essas alunas exige, inicialmente, dados confiáveis sobre esse público.

A próxima etapa, no caminho para chegar à amostra de discentes mães interlocutoras, foi a aplicação de um questionário (APENDICE B), com perguntas abertas e fechadas. O objetivo do questionário foi identificar critérios relevantes para a escolha das discentes que participariam da entrevista em profundidade, a última etapa da pesquisa de campo, e também, conhecer, minimamente, o contexto social

das mesmas como um subsídio para as entrevistas em profundidade. As 31 (trinta e uma) discentes mães foram contatadas e orientadas sobre o questionário, que foi enviado por email. Destas, 20 (vinte) responderam ao questionário nos semestres letivos 2019.1 e 2019.2 (que está vigente atualmente e se encerra no mês de abril de 2020).

Das 20 (vinte) estudantes que preencheram o questionário online, 10 (dez) encontravam-se afastadas do curso, por trancamento, abandono ou conclusão do curso. Apesar disso, busquei contatar estas para uma possível entrevista. Obtive contato com apenas duas discentes, que se encontravam afastadas do curso e se dispuseram a ser entrevistadas. Cabe destacar que estas duas entrevistas foram realizadas na casa dessas discentes, com autorização prévia das mesmas.

Devido ao restrito número de estudantes em andamento nos seus cursos, e com disponibilidade para entrevista, no caso, as 10 (dez) restantes, decidimos entrevistar todas a fim de ter resultados mais representativos. Assim, a amostragem do público central desta pesquisa, as discentes mães, é composta por 12 (doze) estudantes interlocutoras.

Destacamos as discentes mães como público central devido à necessidade de recorrer a outros interlocutores para nos aproximarmos da essência da Política de Assistência Estudantil do IFCE, tendo em vista a sua avaliação na perspectiva em profundidade (RODRIGUES, 2008).

Estes outros interlocutores foram profissionais que compõem à Coordenadoria de Assuntos Estudantis do IFCE/campus Acaraú, professores e técnicos administrativos que participam e/ou participaram da implementação da Política de Assistência Estudantil do IFCE e uma técnica administrativa que atua na Reitoria do IFCE, na DAE. Eles foram convidados, também, a dar entrevistas sobre suas experiências referentes a essa Política, que nos levaram às bases da trajetória nacional e local do contexto de configuração da Assistência Estudantil no IFCE.

As entrevistas em profundidade foram realizadas presencialmente nos espaços do IFCE/campus Acaraú, na Reitoria do IFCE na cidade de Fortaleza, na casa de duas discentes mães em Acaraú e por email. Foram gravadas com prévia autorização dos interlocutores, num processo de escuta e observação simples buscando captar, também, o “não dito”, através de expressões corporais e reações emocionais dos entrevistados que remetessem a aspectos significativos para esta

investigação. Por fim, essas entrevistas foram transcritas e, posteriormente, analisadas e interpretadas.

Cabe, pois, apresentarmos a técnica de análise qualitativa dos dados coletados a fim de proceder à conclusão dessa investigação. Amparando-nos em Minayo (2015), compreendemos que durante toda a consecução deste estudo houve momentos de análise e interpretação de dados que nortearam a “montagem didática” deste texto, num processo aparentemente linear, mas que, na verdade, envolveu mudanças e continuidades teórico-metodológicas até à construção do conhecimento aqui expresso.

É importante diferenciar, inicialmente, que análise e interpretação não correspondem a uma mesma ação no contexto das pesquisas qualitativas. Utilizando Minayo (2015, p. 80), entendemos que:

[...] na análise o propósito é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes que foram decompostas e, por último, na interpretação - que pode ser feita após a análise ou após a descrição - buscam-se sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado.

Podemos observar, também, que, segundo Minayo (2015), não existe uma sequência rígida quanto à ordem de uso da descrição, análise e interpretação dos dados coletados e estudados, como podemos observar ao longo do texto produzido até este ponto. Apesar disso, a descrição e a análise são úteis para a interpretação (MINAYO, 2015).

Devido à utilização de dois métodos de análise nesta pesquisa, feminismo materialista dialético e avaliação em profundidade, é importante esclarecer que as técnicas utilizadas para a interpretação dos dados de natureza sociológica estão imbricadas com os dados da avaliação da Política de Assistência Estudantil do IFCE proposta. Seguindo Minayo (2015), adotamos o método de interpretação de sentidos, que se sustenta nos significados tecidos pelos indivíduos a partir da base material e social onde estão inseridos. Para melhor compreensão:

A articulação entre essas duas perspectivas pode ser útil para o método de interpretação, uma vez que, a partir dela, poderemos, ao mesmo tempo, caminhar no desvendamento do significado consensual daquilo que nos propomos interpretar e estabelecemos uma crítica acerca dos dissensos e das contradições dos significados e sobre as suas relações com o contexto (MINAYO, 2002; 2006). (MINAYO, 2015, p. 99).

Esta escolha comunga com a teoria feminista materialista por estar ancorada na compreensão das estruturas de significados estabelecidos socialmente a partir das condições sociais objetivas em que os sujeitos desta construção estão inseridos (GOMES et al., 2005).

O caminho percorrido para a análise, interpretação dos dados coletado para esta pesquisa foi dividido em etapas (MINAYO, 2015). Inicialmente, realizamos a categorização de unidades de análise do material. Depois, foi feita uma divisão dessas categorias por segmento de sujeitos interlocutores (discentes-mães, professores, gestores do IFCE). Após isto, buscamos problematizar as ideias explícitas e implícitas no material, relacionando-as ao material teórico utilizado. Por último, realizamos textos-sínteses das categorizações que conformam o todo desta investigação.

O detalhamento da metodologia empregada nesta pesquisa é importante para guiar o leitor na apreensão das reflexões aqui contidas. Por isso, consideramos necessário escrever um tópico específico para explicar o método de avaliação aplicado neste estudo, como veremos a seguir.

2.2 Avaliação de uma Política Pública como processo

Avaliar uma política pública pelo viés da condição da mulher num determinado espaço/tempo, que visa à redução das desigualdades sociais e equidade nos serviços prestados, requer um roteiro teórico-metodológico capaz de fazer emergir as contradições presentes no sistema capitalista vigente, onde o Estado “ajusta-se e é ajustador”⁷ no contexto das relações de poder da sociedade capitalista. Essa realidade mostra-se complexa na medida em que engloba o passado, o presente e as possibilidades de um futuro, ou seja, de transformações (ARAÚJO, 2003).

A avaliação não é compreendida aqui como uma técnica aplicada, mas sim como um processo de construção do conhecimento sobre determinada política

⁷ [...] nessa fase atual do sistema do capital, constitui-se um Estado ajustador: ajusta e ajusta-se ao padrão de acumulação e formas de valorização do capital (SOUSA, p. 185, 2010).

pública e sobre a avaliação que se faz. É um tipo de pesquisa que indaga sobre as políticas públicas e a própria avaliação.

Ao negar a perspectiva de avaliação como uma técnica aplicada, o sentido que se dá à pesquisa avaliativa aproxima-se de um processo compreensivo e interpretativo da política pública, sem pretensões de neutralidade, com um posicionamento político definido. Dessa forma, a avaliação torna-se uma categoria teórica de análise necessária nesse tipo de pesquisa para direcionar o sentido epistemológico e político que se quer adotar.

A “avaliação” como categoria de estudo, também possui várias facetas e cada uma delas com um sentido político. A proposta de avaliação voltada para a defesa e afirmação dos direitos humanos é considerada contra hegemônica, em relação aos demais modelos utilizados historicamente e seus objetivos inerentes, pois aponta para a afirmação de direitos, justiça social e democracia. Nesse sentido, ela se adequa a esse estudo, pois ele busca desnaturalizar a condição social em que vivem as mulheres e as mulheres que são mães na nossa sociedade, a partir da realidade vivenciada pelas discentes do IFCE/Campus Acaraú.

Concordamos, pois, que a pesquisa de avaliação em políticas públicas não é neutra, porém deve conter rigor científico através de uma metodologia problematizadora, capaz de interpretar a essência de uma política.

A partir desses pressupostos, o percurso metodológico trilhado nesse estudo, é inspirado na perspectiva de avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2008), a qual engloba quatro dimensões de análise: **o conteúdo da política; a análise do contexto em que foi formulada; a sua trajetória institucional e o seu espectro temporal e territorial.**

O conteúdo da política refere-se à análise dos textos oficiais, regulamentos, leis que compõem a política, buscando evidenciar seus conceitos basilares e a coerência interna desses elementos (RODRIGUES, 2016). Nesse estudo, fizemos um apanhado histórico sobre as características assumidas pela assistência estudantil no Brasil a partir das suas regulamentações lançadas ao longo dos anos. Coube, também, avaliar a perspectiva nacional e a perspectiva local (IFCE), quanto à coerência dos conteúdos normativos dessa Política existentes.

A análise do contexto compreende atentar para o cenário político, econômico e social em que a política foi formulada, percebendo as situações que

contribuíram para determinada conformação da política (RODRIGUES, 2016). As políticas públicas são afetadas conforme a dinâmica social do país.

A trajetória institucional corresponde às particularidades que a política assume durante o seu caminho de implementação numa certa instituição (RODRIGUES, 2016). As relações de poder entre os servidores que protagonizaram/protagonizam a efetivação da política, bem como os interesses institucionais dominantes interferem na configuração que a Política adquire nesse contexto, que nem sempre está de acordo com os conceitos e valores basilares que a norteiam.

O espectro temporal e territorial caracteriza-se pela abordagem das especificidades locais, onde a política está sendo desenvolvida, bem como da historicidade que este local carrega no tempo investigado (RODRIGUES, 2016). A Política de Assistência Estudantil do IFCE delinea-se no campus Acaraú a partir das especificidades locais de uma cidade litorânea no interior do Estado do Ceará, com demandas sociais e culturais que desafiam as respostas do poder público e geram questionamentos sobre as ações que vêm sendo implementadas.

Identificamos que, ao exigir o estudo da política nestas quatro dimensões, a perspectiva em profundidade pressupõe realizar uma avaliação “ao mesmo tempo extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional” (Rodrigues, 2016, p. 107), apreendendo o processo social, político e cultural que compõe a totalidade imbricada no contexto acadêmico das discentes mães do IFCE/campus Acaraú em relação à Política de Assistência Estudantil ofertada nessa unidade.

Nesse sentido, interpelamos os atores envolvidos com a formulação, execução e vivência da Política de Assistência Estudantil do IFCE a fim de compreender os diferentes significados atribuídos a essa Política, capazes de revelar sua essência e contradições.

A seguir, mergulharemos nos pressupostos teóricos feministas que contribuíram para evidenciar as construções históricas que envolvem as problemáticas em torno da mulher e da mulher-mãe no Brasil.

3. REFLEXÕES SOBRE A MULHER NA SOCIEDADE DE CLASSES

As inquietações que culminaram na realização desta pesquisa surgiram a partir de experiências pessoais de opressão, que, por sua vez, auxiliaram na percepção de experiências comuns a outras mulheres também no ambiente de trabalho e nas ruas. Foram as leituras de mulheres feministas que permitiram a compreensão do cerne da causa dessas vivências comuns a muitas mulheres, que não são meras coincidências.

O feminismo pode ser entendido como a teoria produzida pelos movimentos feministas (PINTO, 2010). Dessa forma, torna-se mais adequado utilizar o termo “feminismos” diante da quantidade e pluralidade de movimentos feministas existentes na contemporaneidade. Esses movimentos diferenciam-se de acordo com as diferentes opressões vivenciadas pelas mulheres, em intensidades e em contextos sócios históricos distintos, que motivam a luta pela libertação das mulheres (COSTA e SARDENBERG, 2008).

Vale salientar que a ideia de emancipação evidenciada pelo feminismo difere da ideia de emancipação do ponto de vista masculino de igualdade de direitos. Teles pontua que o feminismo “busca a libertação das mulheres e dos homens, pois estes têm sido vítimas do mito do macho, que os coloca como falsos depositários do supremo poder, força e inteligência” (2009, p. 11).

Ainda, esta autora (Teles), conceitua o movimento feminista como “as ações de mulheres dispostas a combater a discriminação e subalternidade das mulheres e que buscam criar meios para que as próprias mulheres sejam protagonistas de sua vida e história” (2009, p.12). Apesar de sua pluralidade, as teorias feministas e os movimentos feministas podem ser divididos por “ondas” (MATOS, 2010). Essas “ondas” referem-se aos momentos, contextos históricos, marcados por determinadas lutas das mulheres.

Na primeira onda do feminismo⁸, surgiram duas vertentes teóricas, o feminismo burguês ou liberal e o feminismo socialista (COSTA e SARDENBERG, 2008). O feminismo burguês ou liberal “limitava-se a reivindicar uma série de reformas jurídicas quanto ao status da mulher” (COSTA e SARDENBERG, 2008, p.

⁸ Momento conhecido como o “feminismo bem comportado”, originado após as Revoluções Burguesas Europeias do final do século XVIII (Revolução Francesa e Independência Americana). (Costa, 2005).

26), considerando, assim, que a igualdade para as mulheres seria alcançada apenas com a formalização de direitos, sem questionar padrões da organização de trabalho e responsabilidades domésticas.

As socialistas entendiam a opressão às mulheres como “consequência do surgimento da propriedade privada, como parte do problema social geral das sociedades classistas” (COSTA E SARDENBERG, 2008, p. 26). Defendiam uma sociedade socialista e que, sem as classes sociais, desigualdades de sexo, raça, e idade, por exemplo, seriam eliminadas (COSTA e SARDENBERG, 2008).

As teorias feministas aqui não são utilizadas para dialogar com os elementos desta pesquisa de acordo com a sua classificação temporal dentro das ondas feministas. Mas a partir dos sentidos e elucidações que dão às problemáticas encontradas numa perspectiva teórica contra hegemônica, que evidencia as particularidades das necessidades das discentes mães aqui investigadas, considerando que “nem todo feminismo liberta, emancipa, acolhe o conjunto de mulheres que carregam tantas dores nas costas” (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019).

Corroborando com essa crítica, Ribeiro (2018) pontua que “se a universalização da categoria “mulheres” não for combatida, o feminismo continuará deixando muitas delas de fora e alimentando assim as estruturas de poder (RIBEIRO, 2018, p. 47)”.

Nesse sentido, as feministas encontraram no marxismo conceitos que poderiam potencialmente explicar as estruturas sociais através das quais as mulheres são exploradas e oprimidas. Porém essa aproximação não se deu de forma “acrítica”, desafiando os limites do marxismo, expandiram o seu potencial teórico-crítico através da incorporação da dimensão sexuada nas relações sociais.

No plano político, o feminismo materialista parte do postulado da indissociável conexão entre a luta das mulheres e a luta de classes, pelo facto do capitalismo ser uma totalidade social, essa luta deve-se travar não só no plano econômico, mas também no da cultura, o que inclui a ciência.

Desse modo, é importante pensar a partir do conhecimento de mulheres que questionam as condições de participação da mulher na esfera pública (BIROLI, 2018), questionam o *status quo* e a noção de universalidade produzida a partir do olhar enviesado de cientistas homens e brancos, que dominam a produção científica brasileira.

Isto, porque os obstáculos que colocam as mulheres em posição desigual em relação aos homens na ocupação do espaço público são advindos de “dinâmicas sociais de desvantagens”, como aponta Biroli (2018), formadas por elementos materiais, simbólicos e institucionais, muitas vezes invisíveis na sociedade, que os produz e reproduz de modo acrítico e excludente.

A opressão às mulheres é considerada milenar. Por outro lado, a consciência crítica feminina só começa a ser esboçada no século XVII com o advento do capitalismo (COSTA e SARDENBERG, 2008). O desenvolvimento da indústria gerou a demanda da mão de obra feminina nas fábricas, o que colocou as mulheres em circunstâncias cada vez mais desiguais e degradantes em relação aos homens (COSTA e SARDENBERG, 2008). Os salários inferiores, condições de trabalho insalubres sem acesso às leis trabalhistas, tripla jornada de trabalho, falta de direito de votar foi o cenário que motivou inglesas e francesas a lutarem por direitos liberais ao perceberem sua condição de subalternidade (COSTA e SARDENBERG, 2008).

Nesse sentido, avaliar uma política pública pelo olhar de mulheres feministas remete à reflexão sobre o “caráter patriarcal do pensamento e das instituições políticas modernas, as conexões e as tensões entre patriarcado e capitalismo” (BIROLI, 2018, p. 171).

Isto pressupõe compreender profundamente, antes de tudo, a histórica relação entre homens e mulheres para além dos papéis sociais que estes desempenham, para compreender, conseqüentemente, a história das mulheres. E esta, é marcada pela dominação masculina, ou seja, pela subordinação das mulheres aos homens (SAFFIOTI, 2005).

Esse domínio exercido por homens sobre mulheres é o que Saffioti define como patriarcado (2005, pág. 39). Algumas autoras feministas analisam esta categoria a partir de Weber, seguindo uma linha psicológica/mental para dimensionar o patriarcado, conforme nos aponta Saffioti (2005). Contudo, neste trabalho, concordamos com a dimensão histórica desta categoria, que o configura como fenômeno social (SAFFIOTI, 2005).

Saffioti (2005) utiliza-se de várias caracterizações do patriarcado, construídas por outros estudiosos, reforçadas e complementadas por ela, para discutir os elementos que compõem a estrutura desse sistema. Um conceito

importante para adentrar nesta seara é encontrado em Hartmann (apud Saffioti, 2005, p. 41) para definir o patriarcado:

“[...] um conjunto de relações sociais que tem uma base material e no qual há relações hierárquicas entre homens, e solidariamente entre eles, que os habilitam a controlar as mulheres. Patriarcado é, pois, o sistema masculino de opressão das mulheres (1979, p.232, nota 1)”.

Através desse controle sobre as mulheres, os homens garantem para si e seus dependentes, as condições necessárias para a reprodução da vida, o que inclui as condições materiais e imateriais de subsistência e/para a reprodução humana, a partir de seus interesses e manutenção dos seus privilégios, enquanto indivíduos dominantes das mulheres, as subordinadas. Saffioti aponta, assim, que a opressão do sistema patriarcal pode ser compreendida como uma dominação-exploração (SAFFIOTI, 2005, p. 42):

Neste regime, as mulheres são objetos da satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros, de força de trabalho e de novas reprodutoras. Diferentemente dos homens como categoria social, a sujeição das mulheres, também enquanto grupo, envolve prestação de serviços sexuais a seus dominadores. Esta soma de dominação com exploração é aqui entendida como opressão. Ou melhor, como não se trata de fenômeno quantitativo, mas qualitativo, ser explorada e dominada significa uma realidade nova.

Dessa forma, destacamos a partir disso, pelo menos duas faces do patriarcado, esse sistema de dominação-exploração. Existe uma base econômica, que discrimina as mulheres e as colocam em posição marginal, quanto a salários, ocupação, e funções político-econômicas deliberativas, como podemos observar nos seguintes dados da Síntese de Indicadores Sociais da população brasileira (IBGE, 2019, p. 26):

[...] a estrutura produtiva brasileira traz também alguns elementos e relações trabalhistas típicas de economias em desenvolvimento, como por exemplo, o grande número de trabalhadores em Serviços domésticos, 6,2 milhões, em 2018 (ou 6,8% dos ocupados). Nessa atividade verificou-se também a maior disparidade em relação à distribuição de homens e mulheres, sendo esta essencialmente constituída de ocupações femininas (5,8 milhões de mulheres e 458 mil homens). [...] (p. 30) Entre as mulheres, o nível de instrução aparece com maior influência do que entre os homens: em 2018, a taxa de participação das mulheres com ensino superior completo era 2,6 vezes maior que a das mulheres sem instrução ou com ensino fundamental incompleto; já a dos homens mais escolarizados era 1,5 vez maior que a dos menos escolarizados[...] Se, por um lado, o cenário de

crise econômica dos anos anteriores parece ter contribuído para levar mulheres para a força de trabalho, por outro, sua taxa de participação em 2018 permaneceu bem aquém à dos homens, 52,9% e 72,0%, respectivamente [...] A maior escolaridade das mulheres não é, portanto, suficiente para levá-las à força de trabalho em proporção maior ou similar à dos homens.

A outra face das relações sociais de dominação controla a sexualidade⁹ e a capacidade reprodutiva da mulher. Um exemplo disso é a Lei nº 9263/96 (BRASIL, 1996), que trata da cirurgia de laqueadura tubária nas mulheres, e estabelece que esse procedimento só pode ser realizado com o consentimento do cônjuge, nos casos em que as mulheres possuem relação conjugal. Outro fato polêmico no país é a criminalização do aborto. No Brasil, as mulheres não podem decidir sobre a interrupção da sua gravidez sob pena de reclusão, exceto nas situações comprovadas de estupro, malformação do feto e risco à saúde da mãe, conforme o Código Penal Brasileiro. Entretanto, apesar dessa “abertura” para a realização do aborto, na prática, as mulheres que vivenciam situações adequadas para o aborto legal encontram resistências nas unidades de saúde do país¹⁰.

Compreendemos, assim, que o sistema patriarcal atua nas diversas esferas sociais. Dessa forma:

Politizar o privado significa ampliar a visão da política para além dos limites da esfera pública e de suas implicações institucionais, como também, considerar que as relações de poder entre os gêneros atravessavam as duas esferas, isto é, o conjunto das relações sociais (SCAVONE, 2010, p. 48).

Apesar da constatação da dominação e exploração das mulheres na sociedade capitalista, cabe ressaltar que esse modo de produção não foi o “criador” das desigualdades entre homens e mulheres no âmbito do trabalho. Entretanto, foi nesse modelo de organização social que essas desigualdades se acentuaram:

A sociedade não prescinde, entretanto, do trabalho das mulheres das camadas inferiores. Muito pelo contrário, a inferiorização social de que tinha

⁹ “Disseminar mitos sobre a sexualidade feminina e fazer com que mulheres não tenham conhecimento do próprio corpo teve uma função social histórica: o controle social”. Fonte: <<https://azmina.com.br/reportagens/por-que-a-sexualidade-da-mulher-e-tratada-como-questao-de-saude/>> -. Acesso em: 02 de março de 2020.

¹⁰ “Aborto legal é negado em 57% dos hospitais que governo indica para procedimento”. Fonte: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/06/aborto-legal-e-negado-em-57-dos-hospitais-que-governo-indica-para-procedimento.shtml>>. Acesso em 02 de março de 2020.

vido alvo a mulher desde séculos vai oferecer o aproveitamento de imensas massas femininas no trabalho industrial. As desvantagens sociais de que gozavam os elementos do sexo feminino permitiam à sociedade capitalista em formação arrancar das mulheres o máximo de mais-valia absoluta através, simultaneamente, da intensificação do trabalho, da extensão da jornada de trabalho e de salários mais baixos que os masculinos, uma vez que para o processo de acumulação rápida de capital era insuficiente a mais-valia relativa obtida através do emprego da tecnologia de então (SAFFIOTI, 1976, p. 19).

Entretanto, Saffioti (2005) aponta que se faz necessário acrescentar que, além da hierarquia entre homens e mulheres existe, também, uma contradição entre os interesses destes indivíduos. Ao passo que os homens desejam manter o *status quo* dos seus privilégios, as mulheres aspiram à condição de igualdade para com os homens.

Isto significa que não adianta ampliar o acesso das mulheres a melhores salários, a ocupação de cargos políticos importantes ou de funções deliberativas importantes na economia, como é o caso de mulheres que alcançam cargos importantes, mas reproduzem a ordem vigente do capital de controle e subalternidade das mulheres em detrimento dos homens¹¹, pois o patriarcado continua agindo, não foi eliminado. O que se deseja é a igualdade das mulheres em todas as esferas sociais, pública e privada, já que esse sistema impõe a subordinação das mulheres em todas as esferas de sociabilidade.

Outra dimensão do patriarcado, que deve ser conhecida, refere-se ao gênero. Observamos divergências e confusões teóricas sobre as categorias gênero e patriarcado.

O feminismo materialista/marxista vai teorizar o gênero baseando-se nas categorias filosóficas constituintes do marxismo, partindo do princípio materialista da dialética, da centralidade, entre outras questões, as articulações entre vida material e simbólica, estabelecendo as conexões entre produção e reprodução social, entre divisão social e sexual do trabalho, em última análise, entre o sistema de gênero e o de classe social.

Seguindo as reflexões de Saffioti (2005), apresentaremos a nossa compreensão sobre o gênero e sua relação com o patriarcado. Um primeiro ponto a

¹¹ A atual Ministra da pasta da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do atual Governo de Jair Bolsonaro, Damares Regina Alves, vetou a educação sexual em votação na ONU e qualquer menção à saúde e direitos reprodutivos no Brasil. Disponível em < <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-01-29/o-ventre-como-instrumento-de-poder.html> >. Acesso em 01 de março de 2020.

se considerar sobre gênero é a sua dimensão histórica. Apesar de não poder ser entendido separado do sexo, que faz parte da natureza humana, o gênero não possui um caráter biológico, ele é uma categoria histórica social, ou seja, é a elaboração social, mediante representações criadas, sobre o que é masculino e feminino na sociedade, a partir da consciência humana, como um ato intencional projetado sobre a natureza biológica do ser, o sexo (genitália).

Foi relevante a utilização do termo gênero em contraposição a ideia de que a anatomia do corpo era imutável e determinante para as escolhas sexuais do indivíduo. Entretanto, a repulsa a esta categoria, indicada por Joan Scott (1991) está na redução analítica das mulheres a partir deste termo, como se a palavra “gênero” explicitasse as desigualdades entre os sexos e nomeasse a parte oprimida, o que não ocorre.

Saffioti (2005) defende, pois, a possibilidade de estudos sobre mulheres com a inclusão de reflexões, também, sobre gênero, mas também a possibilidade de se compreender a mulher, separadamente, num estudo (Scott, 1988, apud 2005). Dessa forma, essa autora considera necessário ultrapassar o conceito meramente descritivo de gênero, ressaltando a presença inquestionável das relações de poder existente entre as categorias de sexo.

É importante voltar ao termo “patriarcado”, por um instante, para destacar uma questão. Utilizaremos o termo “gênero” e “relações de gênero” neste estudo, já que é coerente o seu uso simultaneamente junto àquele, pois pressupõe, necessariamente, a presença das duas categorias de sexo, homem e mulher: “o processo de dominação só pode ocorrer numa relação social. Os dominantes e os dominados. Nenhum pode ser eliminado. Para haver dominação, deve existir subordinado” (SAFFIOTI, 2005, p. 50).

Já a nomenclatura “relações sociais de sexo”, muito utilizada pelas feministas francesas nos estudos das relações entre homens e mulheres, pressupõe “reciprocidade” a partir do termo “relação” (SAFFIOTI, 1996, p. 24-25). Por consequência, é impossível pensar em patriarcado a partir de reciprocidade, quando esse sistema é caracterizado pela dominação do homem sobre a mulher.

Por outro lado, Saffioti (2005) aponta que não é interessante o uso exclusivo do conceito de gênero em detrimento do patriarcado. O gênero é muito mais amplo que o patriarcado. Segundo os estudos da historiadora Lerner

(SAFFIOTI, 2005), aquele remete aos primórdios da humanidade, por volta de 250 a 300 mil anos atrás, enquanto o patriarcado existe há cerca de cinco milênios.

No patriarcado, a relação entre homens e mulheres é caracterizada, obrigatoriamente, por uma hierarquia, o que implica uma desigualdade entre estes seres sociais. Quando nos referimos à gênero ou relações de gênero, compreendemos que “[...] o poder pode ser democraticamente partilhado, gerando liberdade, como também exercido discricionariamente, criando desigualdades” (SAFFIOTI, 2005, p. 47). Isto nos leva a compreender que “o patriarcado é, pois, um caso específico de relações de gênero”. Por conseguinte, eliminar o conceito de patriarcado significaria invisibilizar esse sistema de dominação dos homens sobre as mulheres, naturalizando esta subordinação das mulheres, e minar as possibilidades de mudança quanto às desigualdades decorrentes desse sistema.

Aqui, cabe outro parêntese para destacarmos as bases que permitiram o desenvolvimento do patriarcado, o qual não ocorreu de modo “natural”. Segundo pesquisas de Lerner conforme (SAFFIOTI, 2005), nas sociedades onde existia maior igualdade entre homens e mulheres, chamadas de “sociedade da caça e da coleta”, estas eram responsáveis pela coleta, que era realizada todos os dias, pela maternagem e pela preparação de alimentos, já os homens, respondiam pela caça, que ocorria uma ou duas vezes por semana. Essa distinção de quantidade de tempo livre, segundo esta autora, permitiu, certamente, que os homens usassem sua criatividade para “criar sistemas simbólicos que inferiorizaram as mulheres, como também forneceram elementos para a interpretação do cotidiano no sentido da constituição de sua primazia” (SAFFIOTI, 2005, p.54).

Saffioti (2005) recorre, também, a Johnson (1997) para ressaltar que a produção de excedentes, na agricultura e na criação de animais, atividades que eram realizadas mais especificamente por homens, foi uma pré-condição que possibilitou a dominação do homem sobre a mulher.

Seguindo este raciocínio, o excedente foi possível através do controle dos homens sobre o meio ambiente, o que ampliou, conseqüentemente, o trabalho empregado na sua produção contínua. A partir daí os homens perceberam a necessidade de mais filhos para dar conta da complexidade das atividades agrícolas e pecuárias.

Retornando aos estudos de Johnson (1997) como aponta Saffioti (2005), quando os homens descobriram a sua função na reprodução humana, que antes era

visto como um fenômeno exclusivo de um “poder” específico das mulheres, passaram a ter mais um recurso para dominar as que eram do seu grupo, inclusive nas suas capacidades reprodutivas.

Outra questão importante a ser problematizada para a compreensão do patriarcado é a imbricação do gênero com classe social e racismo, que sustentam a sua estrutura de poder. Saffioti (2005, p.59) apresenta a “metáfora do nó” para explicar o “enlace” dessas subestruturas:

Uma voz menos grave ou mesmo aguda de uma mulher pode não ser relevante em sua atuação segundo o preconceito étnico-racial, mas o é, seguramente, na relação de gênero e, até certo ponto, na de classes. O importante é analisar estas contradições na condição de fundidas ou enoveladas ou enlaçadas em um nó. Não se trata da figura do nó apertado, mas do nó frouxo, deixando mobilidade para cada uma de suas componentes.

A análise das relações de gênero, neste caso, as do patriarcado, não pode ocorrer sem o estudo dessas subestruturas de contradições sociais (gênero, classe, raça/etnia) e da síntese resultante desta totalidade, que se torna uma nova realidade de acordo com a posição dessas três contradições básicas na sociedade, citadas acima. Esta “mistura” não significa uma soma, mas a produção de uma realidade distinta, onde estas subestruturas se influenciam numa determinada conjuntura social.

É importante dizer, ainda, que estas subestruturas podem ser analisadas separadamente, mas se faz necessário realizar o caminho inverso da síntese de imbricação das mesmas para se alcançar um entendimento profundo das engrenagens do patriarcado, que as unifica na sua estrutura. Vale, pois, esclarecer como essas subestruturas são aproveitadas pelo patriarcado para sua manutenção e perpetuação na sociedade.

A teórica e ativista, Angela Davis, na sua obra “Mulheres, raça e classe”, já apontava que as discriminações de raça, classe e gênero não são mutuamente excludentes. Este pensamento foi, posteriormente, chamado de interseccionalidade, um conceito desenvolvido pela estadunidense e jurista negra Kimberlé Crenshaw para “designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe” (HIRATA, 2018, p. 20). Este conceito pode ser definido, também, como uma ferramenta teórico-metodológica para a análise da conjuntura de subordinação, em

que as mulheres estão incluídas, sendo as mais penalizadas aquelas que sofrem por serem mulheres, negras e pobres.

Kergoat (2010, p. 94) explica que essas relações de raça, classe e gênero:

[...] formam um nó que não pode ser desatado no nível das práticas sociais, mas apenas na perspectiva da análise sociológica; e as relações sociais são coextensivas: ao se desenvolverem, as relações sociais de classe, gênero e “raça” se reproduzem e se co-produzem mutuamente.

Desse modo, é importante analisar o efeito conjugado das opressões de gênero, raça e classe na vida das mulheres, que não são meras abstrações, como apontam as estatísticas sociais, já citadas, sobre a vida da mulher no Brasil. Nesse sentido, destaca Souza-Lobo (2011, p. 288):

Sexismo e racismo são questões políticas, que fazem parte da nossa vida, do dia a dia das que procuram emprego, vão a hospitais ou postos de saúde, abortam escondidas como criminosas, amam, andam pelas ruas, cuidam dos filhos.

Compreender, pois, a posição social das mulheres na sociedade capitalista, a partir da imbricação das relações de poder de gênero, classe e raça que a envolvem, é essencial para uma prática social transformadora. Isto é, sobre entender como funciona a apropriação do sistema capitalista das opressões de gênero e de raça para explorar a força de trabalho disponível nas piores condições possíveis, dentre as quais se encontram o “trabalho feminino” e o trabalho não pago realizado pelas mulheres majoritariamente (CISNE, 2013).

Nesse sentido, Mirla Cisne (p. 224, 2018) reforçando sua análise anterior:

Não é possível, assim, separar as relações de produção das relações sociais, das quais as relações de sexo e raça são, indiscutivelmente, parte constitutiva. Trata-se de analisar, por exemplo, que as discriminações de sexo no trabalho não são uma especificidade das mulheres, mas “elementos fundamentais que estão na base da dominação da classe operária” (Souza-Lobo, 2011, p. 79). Isso nos leva ao alerta de “evitar a armadilha da dicotomia entre a análise de relações ditas gerais e de relações ditas ‘específicas’, como se existissem relações de trabalho neutras” (Idem, p. 163-164). [...] Trata-se de analisar como as mulheres sofrem uma exploração particular, ainda mais intensa do que a dos homens da classe trabalhadora, e que isso atende diretamente aos interesses dominantes.

Não se trata de fragmentar a classe trabalhadora, mas de compreender as suas particularidades para depois compreendê-la como um todo, mantendo a sua

unidade, apesar das diferenças de suas partes. Em outras palavras, isso significa que é necessário reconhecer a heterogeneidade da classe social, porém, as relações de gênero e de raça, que a constituem, devem ser entendidas a partir do seu ponto em comum, na busca de um projeto de sociedade coletivo classista e emancipatório (CISNE, 2018).

Como exemplo disso, podemos observar o trabalho doméstico no Brasil, que é quase sempre mal remunerado ou não pago. Observamos que as taxas mais elevadas de informalidade no mercado de trabalho entre as mulheres ocorreram nas atividades de serviços domésticos 73,1% em 2018 no Brasil (IBGE, 2019). Sobre os rendimentos no país neste mesmo ano, por recorte de cor ou raça, identificamos que “atividades econômicas de menores rendimentos médios são as que proporcionalmente possuem mais ocupados de cor ou raça preta ou parda e pessoas do sexo feminino” (IBGE, 2019). Os rendimentos das pessoas brancas em 2018 foram em média de 73,9% a mais do que os rendimentos de pretos ou pardos. E os homens receberam, em média, 27,1% a mais que as mulheres no mesmo período.

Vimos que a exploração do trabalho reprodutivo encontra-se, pois, no cerne das problemáticas em torno da posição da mulher na sociedade brasileira. A dinâmica dessas relações sociais comunga para uma divisão social e sexual do trabalho relacionadas à dinâmica de produção de bens e de reprodução da vida.

Explanaremos, a seguir, as perspectivas feministas marxistas em torno da exploração da força de trabalho da mulher no sistema patriarcal-capitalista-racista no Brasil.

3.1. Trabalho reprodutivo no cerne da questão

A relação de dominação do homem sobre a mulher, também, ganha materialidade através do trabalho, ou melhor, por meio da divisão social do trabalho entre os sexos, também chamada de divisão sexual do trabalho (KERGOAT, 2009).

Essa expressão foi utilizada, inicialmente, por antropólogas feministas, que apontaram a ideia de divisão social do trabalho pautada nas relações de poder entre os sexos, com especificidades históricas de cada sociedade. Considerando as

relações sociais na sociedade patriarcal, essa divisão de tarefas sociais exprime a dominância que prevalece dos homens sobre as mulheres num contexto específico.

Kergoat (2009, p.67) explica que esse trabalho é dividido de acordo com dois “princípios organizativos: o da separação (existem trabalhos de homens e outros de mulheres) e o da hierarquização (um trabalho de homem “vale” mais do que um de mulher)”. Por sua vez, as funções “ditas de homem” possuem mais valor social do que as “atividades de mulheres”. As primeiras estão concentradas, prioritariamente, na esfera pública e são chamadas de produtivas, e as últimas são responsabilizadas pelas atividades reprodutivas, no âmbito privado. As expectativas sobre as responsabilidades que devem ser assumidas por mulheres e por homens interferem de uma forma determinista na socialização de crianças no processo de tornar-se mulher e tornar-se homem (BIROLI, 2018).

Entretanto, as concepções sobre qual trabalho “é de mulher” ou “de homem”, assim como o lugar da mulher no mercado de trabalho, vem mudando ao longo dos anos, apesar da permanência desses dois princípios na base da divisão sexual do trabalho. Nesse sentido, Kergoat (2009, p. 68) aponta que:

[...] problematizar em termos de divisão sexual do trabalho não remete a um pensamento determinista; ao contrário, trata-se de pensar a dialética entre invariantes e variações, pois, se supõe trazer à tona os fenômenos da reprodução social, esse raciocínio implica estudar ao mesmo tempo seus deslocamentos e rupturas, bem como a emergência de novas configurações que tendem a questionar a própria existência dessa divisão.

Para compreender como esse conceito, da divisão sexual do trabalho, contribui para as desigualdades entre homens e mulheres, Saffioti (1976) sugere ultrapassar o ponto positivo de que a mulher pode obter meios para a sua subsistência através da venda da sua força de trabalho. A questão é que as mulheres entraram no sistema produtivo capitalista com desvantagens a partir da subvalorização do seu trabalho em vários aspectos, enquanto ser marginalizado na sociedade (SAFFIOTI, 1976).

A condição histórica de submissão das mulheres fundamentou a apropriação do trabalho feminino por um preço mais barato, em circunstâncias degradantes e até gratuito, considerando-se a necessidade do trabalho doméstico realizado pelas mulheres para a reprodução da vida, conseqüentemente, de mão-de-obra para o trabalho (SAFFIOTI, 1976).

Apesar do avanço da luta das mulheres com uma pequena redução das desigualdades entre homens e mulheres no âmbito do trabalho (IBGE, 2018), Biroli (2018) afirma que a divisão sexual do trabalho retira importantes recursos para ocupação da política pelas mulheres, o que dificulta a inserção de temas de interesse das mulheres na agenda pública de discussões sobre problemas políticos, visto que os homens brancos e heterossexuais, que dominam espaços institucionais da política, se beneficiam do privilégio de assumirem menos responsabilidades domésticas (BIROLI, 2018).

Dessa forma, a reprodução das desvantagens das mulheres na sociedade ocorre diariamente, tendo em vista a centralidade do trabalho doméstico e de cuidados para a reprodução da vida, da mão-de-obra de trabalho, das relações de trabalho, ou seja, das condições que permitem a organização social capitalista (BIROLI, 2018).

Guiando-nos por Silvia Federici (2019), entendemos que trabalho doméstico é outra nomenclatura, difundida no senso comum, para identificar o trabalho reprodutivo. Podemos defini-lo, também, como “o complexo de atividades e relações por meio das quais nossa vida e nosso trabalho são reconstituídos diariamente” (FEDERICI, 2019, p. 20). Essa autora relaciona o contexto das guerras mundiais na Europa, em que as mulheres vivenciaram extrema exploração do trabalho doméstico para garantir a reprodução de soldados para a guerra, bem como todo o sofrimento com a violência predominante inerente à disputa de poder entre os países envolvidos na guerra, como elementos que influenciaram as mulheres e o movimento feminista à confrontarem a dinâmica imposta do trabalho doméstico.

Foi nesse cenário que surgiu a “Campanha Internacional Salários para o Trabalho Doméstico” (*International Wages for Housework Campaign*) em 1972, da qual Silvia Federici fazia parte. A *Wages for Housework* reunia correntes políticas de diversas partes do mundo e de setores do proletariado mundial, com identificação marxista e experiências de movimentos anticolonialistas. Os/as ativistas e estudiosos/as que compuseram esse movimento realizaram uma releitura da análise marxiana de trabalho não remunerado e passaram a considerar o trabalho doméstico como fator essencial na caracterização da exploração das mulheres na sociedade capitalista. De acordo com Federici:

[...] o movimento anticolonialista nos ensinou a ampliar a análise marxiana do trabalho não remunerado para além dos limites da fábrica e, assim, compreender que a casa e o trabalho doméstico não são estranhos ao sistema fabril, mas sim a sua base. A partir daí, também aprendemos a buscar os protagonistas da luta de classes não apenas entre o proletariado industrial masculino, mas sobretudo entre os escravizados, os colonizados e a massa de trabalhadores não remunerados marginalizada pelos anais da tradição comunista, à qual agora podemos acrescentar a figura da dona de casa proletária, reconceitualizada como sujeito da (re)produção da força de trabalho (FEDERICI, 2019, p. 23).

Federici (2019) sustenta que a hegemonia das relações capitalista reorganiza o território em função das suas necessidades fabris e de acumulação de lucros. Dessa forma, a casa e o trabalho doméstico são considerados partes essenciais do sistema fabril, pois sem o trabalho realizado neste espaço social não seria possível manter as pessoas (força de trabalho), que, diariamente, trabalham para sobreviver na sociedade capitalista, e, assim, contribuem para a acumulação de lucros para aqueles que detêm o poder e o capital. Então, a “fábrica social” incorporou a disciplina, horários, padrões de comportamento necessários para atender ao padrão de sucesso da “fábrica trabalhista” na perspectiva do lucro. Dessa forma, o tempo da mulher é apropriado com a exploração do trabalho doméstico na sociabilidade capitalista (GUILLAUMIN, 2005 citado em ALMEIDA, 2010).

Nesse sentido, as relações sociais reproduzidas na casa, no quarto e na cozinha foram reconhecidas como as primeiras e centrais no circuito de produção capitalista, já que nestes espaços se inicia a produção da força de trabalho, para depois essas relações ocuparem a fábrica, a escola, o hospital, a igreja, em suma, todos os espaços da esfera pública. Porém, o trabalho doméstico se diferencia dos trabalhos considerados produtivos porque ele não é remunerado nem reconhecido como passível de ser remunerado, ou seja, há uma desvinculação desse trabalho do circuito de produção capitalista, o que contribui para a naturalização do mesmo como trabalho não remunerado.

Federici (2019) aponta a necessidade de um salário para o trabalho doméstico como uma estratégia, revolucionária, a única do ponto de vista feminista, segundo a mesma, para que esse trabalho seja visibilizado e possa permitir a luta pelo fim do capitalismo. Entretanto, essa estratégia enfrenta controvérsias quando há a redução do salário para o trabalho doméstico a uma quantia em dinheiro.

A autora defende que o salário para o trabalho doméstico deve ser olhado dentro de uma perspectiva política de transformação das relações na sociedade capitalista. Cabe explicar melhor este argumento da autora, com o qual

concordamos. O salário, na relação de trabalho, significa o preço pago pelo trabalho realizado, conforme um contrato social, que seria justo, do ponto de vista capitalista, apesar do trabalhador não ter acesso ao excedente de riqueza, que é apropriado pelo patrão, e não ter escolha para sobreviver na sociedade capitalista, que não seja vender sua força de trabalho por um salário. Mas o problema é que o trabalho doméstico foi imposto às mulheres, como um atributo natural da psique e da personalidade femininas, para que, dessa forma, não fosse remunerado e, assim, aceito pelas mulheres como inevitável, além de proporcionar-lhes satisfação e valorização enquanto mulheres na sociedade (FEDERICI, 2019).

Nesse sentido, o trabalho doméstico na perspectiva capitalista se apropria da individualidade das mulheres quando elas abandonam seus projetos individuais em prol de projetos coletivos da família patriarcal (GUILLAUMIN, 2005, citado em ALMEIDA, 2010), forjando suas subjetividades com a introjeção da dominação patriarcal.

Em outras palavras, o trabalho doméstico tornou-se uma regra padrão construída socialmente para as mulheres. Como reforça Federici “[...] não existe nada natural em ser dona de casa, tanto que são necessários pelo menos vinte anos de socialização e treinamento diários, realizados por uma mãe não remunerada, para preparar a mulher para esse papel” (Federici, 2019, p.43). E quem não se encaixa nesse padrão, enfrenta um problema individual de “anormalidade”, de fracasso enquanto mulher na sociedade patriarcal. Isto porque o capitalismo teve/tem como arma poderosa a ideia de que o trabalho doméstico não é trabalho, que foi amplamente disseminada no senso comum a fim de impedir que as mulheres lutem contra esse tipo de trabalho, exceto no espaço de casa.

Federici (2019) explica que a luta pelo salário do trabalho doméstico não se refere à busca pela inclusão das mulheres, donas de casa, na lógica das relações capitalistas. Ao contrário da visão economicista, a autora defende que as mulheres nunca estiveram fora desse circuito de produção. Essa luta representa o desejo pela destruição do papel social imposto às mulheres na divisão sexual do trabalho na sociedade de classes, que as coloca numa posição de submissão e dupla exploração pelo capital, contribuindo para a hegemonia desse sistema. Trabalhar fora de casa, que é visto como algo que pode proporcionar liberdade para as mulheres, não só aumenta a exploração destas como também reproduz essa “função” da mulher em outras esferas da vida pública.

Nesse sentido, com a exigência de um salário destinado ao trabalho doméstico, as mulheres dariam o primeiro passo para recusar esse trabalho, e, assim, esse trabalho se tornaria visível e “legítimo” nas relações de produção capitalista, como, também, campo de disputa de poder da classe trabalhadora, contra a exploração desse trabalho em si e sua naturalização como trabalho feminino.

Entretanto, é necessário superar a visão simplista de que o salário para o trabalho doméstico pouco acrescentaria na vida daquelas mulheres que não desejam trabalhar como donas de casa e/ou não dependem desse salário para sobreviver. Na verdade:

Essa fraude que se esconde sob o nome de “amor” e “casamento” afeta a todas nós, até mesmo se não somos casadas, porque, uma vez que o trabalho doméstico é totalmente naturalizado e sexualizado, uma vez que se torna um atributo feminino, todas nós, como mulheres, somos caracterizadas por ele. Se realizar certas tarefas é considerado natural, então se espera que todas as mulheres as realizem e que, inclusive, gostem de fazê-lo — até mesmo aquelas mulheres que, devido à sua posição social, podem escapar de (grande) parte desse trabalho, já que o marido pode pagar empregadas domésticas e psiquiatras e desfrutar de várias formas de diversão e relaxamento. Podemos não servir a um homem, mas todas estamos em uma relação de servidão no que concerne ao mundo masculino como um todo (FEDERICI, 2019, p.46).

Dessa forma, o sentido político da remuneração para o trabalho doméstico se dá na medida da reapropriação do dinheiro fruto da exploração de mulheres, mães, avós que realizam/realizaram essa tarefa numa casa/família. Por isso, se traduz, também, no poder das mulheres de destruir o poder do capital de extrair mais trabalho delas, além daquele realizado em casa.

Cabe ressaltar, também, a importância do padrão de família nuclear para o sucesso da produção capitalista. Essa família, “[...] como a conhecemos no “Ocidente”, é uma criação do capital para o capital, como uma instituição que deveria garantir a quantidade e a qualidade da força de trabalho e o seu controle” (FEDERICI, 2019, p. 72).

Engels (2009), em sua obra “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, aponta que a limitação da estrutura familiar a pai, mães e filhos era uma forma de preservar as riquezas excedentes na família, concentrando, assim, o capital. Para isto, foram disseminados valores religiosos, legais e morais visando à manutenção dessa família, chefiada por um homem, o patriarca, que dominava seus

servos, esposa e filhos, como numa representação das classes (dominante e dominada) da sociedade capitalista no âmbito familiar. Nesse sentido, a estruturação da família nuclear foi fundamental para a disponibilidade de uma força de trabalho estável e disciplinada.

A família é um universo composto de ambivalências: “[...] é feito de afetos, cuidado e apoio, de exploração do trabalho, do exercício da autoridade e da violência” (BIROLI, 2018, p. 91). Na sociedade patriarcal, ela assume a função de controle, de produção e reprodução de privilégios.

Flávia Biroli (2018) destaca que mulheres e homens definem limites nas suas relações a partir de concepções de vida aceitáveis e valorizadas e, por outro lado, a partir de outras, consideradas negativas, que são estigmatizadas e repercutem em privações para os membros das famílias. Nesse sentido, os ideais em torno do gênero e da sexualidade são instrumentos de controle sobre os corpos e normalização de afetos. Estes ideais são traduzidos na domesticidade feminina, nos padrões de maternidade e do amor romântico nas relações conjugais.

Já discutir família na perspectiva de produção e reprodução de privilégios, se refere aos modelos de famílias contidos em leis e políticas públicas que acabam privilegiando quem se encaixa nessas regras e excluindo aqueles que possuem outras formas de organização. Dessa forma, essa situação produz desigualdades e as reproduz na medida em que os membros de famílias fora do padrão deixam de ter acesso a direitos e recursos materiais, pois os padrões de família se baseiam, também, em condições materiais, que não são as mesmas para todas na sociedade capitalista.

Considerando estes pontos de vista, a emancipação das mulheres perpassa a desconstrução desse padrão de família, que é conectada a contextos culturais e sociais específicos, refletidos, também, nas normatizações e políticas públicas, através dos quais a subalternidade e exploração das mulheres são mantidas e reproduzidas nas famílias “tradicionais”. E a desconstrução desse modelo de família inclui a desnaturalização das injustiças causadas pela imposição do trabalho doméstico às mulheres, em todas as suas dimensões. Flávia Biroli reforça que:

O silêncio sobre as injustiças na família alimenta a tolerância à exploração e à violência e acomoda exigências diferentes de respeito à integridade física e psíquica dos indivíduos, quer se considere a esfera privada, quer a pública. Em outras palavras, a tolerância social à subordinação tem como

um dos componentes a despolitização das relações familiares e do que se passa na esfera doméstica. (BIROLI, 2018, p. 93)

Esse padrão de trabalho imposto às mulheres não causa apenas cansaço físico, mas emocional e mental. A mulher para ser aceita como mulher na sociedade “programa” suas energias, desejos, afetos, emoções e sexualidade em função das necessidades de produção capitalista, destituindo-se assim de sua espontaneidade enquanto sujeito, minando sua autonomia, potencialidade e criatividade.

Exigir uma remuneração para esse trabalho e torná-lo visível na sociedade, nas suas diversas faces, seria reconhecer, também, a possibilidade de redescoberta da mulher e da construção de uma identidade autêntica livre de padrões. Compreendemos, desse modo, que é importante conhecermos a condição social da mulher no Brasil, imposta ao longo dos anos, para pensarmos estratégias no caminho da luta pela emancipação das mulheres e da classe trabalhadora como um todo.

3.2 A condição social da mulher-mãe-estudante no Brasil

A utilização prática pretendida com esse estudo é tornar visível a mulher, suas identidades e demandas históricas específicas como mães e estudantes no Brasil a fim de subsidiar ações de transformação das condições de suas vidas. Aproximando-nos de Louro (1997, p. 16), compreendemos que “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito”.

Isso implica a necessidade de dar visibilidade à história contada por mulheres a partir de uma posição crítica, considerando os discursos do senso comum, ainda existentes. Partindo desse ponto, é importante olharmos para a história das mulheres no Brasil ao longo da sua formação social, buscando romper com meras descrições sobre as condições de vida e de trabalho das mulheres nas esferas públicas e privadas.

Queremos dizer que as mulheres confrontam opressões que não são apenas problemas pessoais, mas políticos, pois as circunstâncias privadas desses “problemas” são geradas por fatores políticos. Desse modo, quando as experiências

pessoais são contextualizadas com a estrutura social dominante, as soluções passam, necessariamente, a ser coletivas.

Dessa forma, é relevante esclarecer o nosso entendimento sobre o complexo conceito de identidade, que aqui se faz a partir de estudos feministas materialistas. Apoiando-nos em Louro (1997), temos a compreensão de que as relações de gênero são constituintes da identidade dos sujeitos. Esta autora explica que:

Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos — étnicos, sexuais, de classe, de gênero, etc. — constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse "empurrado em diferentes direções", como diz Stuart Hall (1992, p.4). Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. (LOURO, 1997, p. 20)

Buscaremos, pois, fundamentar uma breve reflexão sobre a constituição dos sujeitos “mulher-mãe-estudante” a partir das relações de gênero, classe e raça que vem se reproduzindo no país ao longo dos anos. Atualmente, identificamos que as últimas notícias sobre as condições de vida das mulheres no Brasil estão bem distantes de condições dignas de vida das mulheres de um modo geral.

Após divulgação de dados alarmantes sobre a violência contra a mulher no país em 2018, várias manchetes nos jornais alertavam sobre o risco de vida que nós corremos cotidianamente: “O perigo de ser mulher no Brasil”¹²; “ Ser mulher no Brasil machuca”¹³; “A dura realidade de ser mulher no Brasil”¹⁴.

Além dos riscos iminentes de sofrer violência no seu dia-a-dia, as mulheres brasileiras enfrentam desiguais condições de vida na esfera do trabalho, da formação profissional e da família, conforme dados já citados anteriormente. Diante disso, cabe questionarmos que contexto histórico antecede a presente

¹² Disponível em: <<https://www.atribuna.com.br/cidades/o-perigo-de-ser-mulher-no-brasil-1.67811>>. Acesso em 20 de março de 2020.

¹³ Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/especiais/ser-mulher-no-brasil-machuca/>>. Acesso em 20 de março de 2020.

¹⁴ Disponível em: <<https://aconteceagora.com.br/dura-realidade-de-ser-mulher-no-brasil/>>. Acesso em 20 de março de 2020.

conjuntura de vida das mulheres no Brasil para pensarmos estratégias futuras de emancipação.

A história das mulheres não é só delas, é também aquela da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura. É a história do seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreram e que praticaram, da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos (PRIORE, 2004, p.6).

A formação social e econômica do povo brasileiro remete ao marco do início da colonização do país pelos portugueses no século XV no contexto da expansão comercial ultramarina. A partir deste período, temos as primeiras identificações de organização social e econômica nesta terra a partir dos registros europeus.

As primeiras atividades econômicas na colônia brasileira foram ancoradas numa organização social pautada nas desigualdades sociais, considerando-se a lógica de acumulação capitalista na sua fase mercantil, e, também, no desinteresse de desenvolvimento deste território e dos povos que aqui habitavam. A chamada colonização de exploração tinha uma base econômica primária exportadora. Caracterizava-se por grande concentração de terra, cultivo de único produto para exportação e contava com mão-de-obra escravizada e concentração de renda, além do envio de grande parte da riqueza aqui produzida para o continente europeu.

Além dessas características econômicas, a organização social brasileira foi marcada pela miscigenação, a mistura (violenta) das raças e culturas portuguesas, indígenas e africanas. Esse processo de colonização/dominação não foi harmônico como indica Gilberto Freyre (2003). Pelo contrário, a extrema violência com que os índios brasileiros, e posteriormente os negros da África, foram tratados revelam a imposição de valores, exploração e escravização desses povos: “[...] raças arrebanhadas pela força e incorporadas pela violência na colonização, sem que para isso se lhe dispensasse menor preparo e educação para o convívio em uma sociedade tão estranha para elas” (PRADO JÚNIOR, 1942, p. 29).

As mulheres indígenas foram as primeiras habitantes do gênero feminino no Brasil de que se tem notícia a partir da representação contida nos registros europeus do período colonial. Essas mulheres ocupavam um papel na sociedade de acordo com os costumes de suas etnias. Em geral, trabalhavam na agricultura, produziam tecidos, produziam a bebida tradicional para os rituais e itens para as festas, cuidavam dos filhos e dos prisioneiros (PRIORE, 1993). Contudo, o início da

dominação portuguesa significou a imposição de valores e hábitos europeus que estavam direcionados a resultados lucrativos para a metrópole portuguesa.

De acordo com Miranda (2003), houve uma inversão de papéis sociais e sexuais pela via da escravização, que causou a desorganização social e econômica nas aldeias indígenas. Os homens passariam a trabalhar no cultivo da cana-de-açúcar e as mulheres na casa do senhor de engenho, responsáveis pelo serviço doméstico e sendo escrava sexual.

Por outro lado, de acordo com o processo de dominação e destruição da cultura dos povos nativos indígenas pelos europeus, a mulher indígena foi “peça chave” para o sucesso da exploração do Brasil por Portugal. Ela foi responsabilizada pela procriação de um povo mestiço da sociedade nascente, diante da falta de mulheres além das indígenas:

Disto resulta a caça às mulheres indígenas, arrancadas à força de suas aldeias, de seus maridos e filhos para o mundo do colono europeu, dando início à população mameluca que tanto marcou os primórdios da colônia vicentina, da vila de santo André da Borda do campo e, depois, da aldeia de São Paulo de Piratininga. (MIRANDA, 2003, p.8)

A inclusão da mulher indígena na organização social patriarcal colonial representou o estabelecimento de uma ordem de normatização do corpo da mulher e das relações sociais em que ela estava inserida sob o domínio e interesse do homem português:

Delimitar o papel das mulheres, normatizar seus corpos e almas, esvaziá-las de qualquer poder ou saber ameaçador, domesticá-las dentro da família. Objetivos que se adequavam perfeitamente aos fundamentos do império colonial português (PRIORE, 1993, p. 5).

Autores apontam que havia uma preocupação particular com a nudez feminina tal qual uma afronta maior que a nudez masculina: “[...] não consentindo de modo algum, que andem nus, especialmente as mulheres, com escândalo da razão e horror da mesma honestidade” (BEOZZO, 1983, p.136). O que na verdade não passava de um moralismo disseminado para encobrir a mente patriarcal do homem europeu e para justificar seus atos violentos.

A indígena que vivia naturalmente nua representava “fartura” para o português que, culturalmente, não considerava a nudez algo natural. Para este, a nudez estava ligada à sexualidade. O fato de a mulher indígena viver nua era como um “banquete” para o homem português, que se satisfazia, não de modo harmônico

e consensual como sugere Freyre (2004, p. 83-84), “dada a liberdade que tinha o europeu de escolher mulher entre dezenas de índias”, mas com violência e opressão, como aponta Miranda (2003, p. 8) “um quadro dessa nova situação das mulheres indígenas transferidas para a esfera do projeto colonial, como escrava doméstica, como companheira forçada e reprodutora, surge em todos os documentos”. Podemos observar que, desde os primórdios da organização social do Brasil, a violência contra a mulher e a sua subalternidade era naturalizada por um discurso falacioso de um suposto “desejo” e/ou consentimento das mulheres.

É importante destacar que a objetificação e a normatização da vida da mulher para a domesticação e controle da família patriarcal foi sendo reproduzida na Colônia com grande influência da Igreja Católica sob justificativas de punições divinas:

A Igreja apropriou-se também da mentalidade androcêntrica presente no caráter colonial e explorou as relações de dominação que presidiam o encontro de homem e mulher, incentivando a última a ser exemplarmente obediente e submissa (PRIORE, 1993, p.25).

Neste mesmo período, além dos homens da Igreja, também os médicos endossavam a idéia da inferioridade estrutural da mulher. Herdeiros das concepções antigas e tradicionais apoiavam-se em Quintiliano, Valério Máximo, Fulgêncio e Platão para repetir que ela era possuidora de um temperamento comumente melancólico, era um ser débil, frágil, de natureza imbecil e enfermica (PRIORE, 1993, p.37).

Nesse contexto, um forte mecanismo de controle da mulher e da propriedade privada foi o casamento. O matrimônio com uma única mulher manteria o poder e os riquezas produzidas no seio da família patriarcal. Esse contrato social era incentivado pela Igreja, ao mesmo tempo em que esta condenava as relações poligâmicas entre indígenas e entre indígenas e portugueses. Porém, houve uma resistência, inicial, para que os homens europeus atendessem a esse “bom costume cristão”.

As mulheres que viviam na Colônia neste período eram as indígenas, exceto contáveis portuguesas trazidas para o Brasil para perpetuar a organização familiar. Desse modo, o empecilho criado para o casamento girava em torno da condição de escrava da mulher indígena. O homem português não queria que a(s) índia(s) com quem convivia(m) tivesse a condição de “mulher-livre” após o casamento, pois “mantendo a esposa na condição de escrava, o marido faz dela apenas a doméstica para cuidar da casa, para cozinhar, lavar-lhe a roupa e satisfazê-lo sexualmente” (MIRANDA, 2003, p.11). A mentalidade patriarcal

escravocrata colonial era de que a mulher indígena devia obedecer às normas sociais que lhe privavam a autonomia e devia continuar sendo serva dos seus senhores.

E para sacramentar a figura da mulher submissa, obediente e do lar, a maternidade foi exaltada e valorizada como um atributo que continha todas as características determinadas para a mulher ideal na sociedade da Colônia brasileira. Este discurso estava diretamente ligado às necessidades da política de povoamento e exploração econômica do Brasil-colônia, pois era o discurso utilizado no sistema capitalista para acentuar os lucros gerados a partir do trabalho não pago das mulheres.

Lembrando, como já explicado em tópico anterior desse estudo, que o patriarcado não foi gerado no modo de produção capitalista. Exemplo disso, são os relatos etnográficos sobre os costumes das mães indígenas brasileiras que apontam o acúmulo do trabalho destas de cuidado com os filhos com o trabalho fora de casa, no caso, na agricultura:

Os filhos eram amamentados durante um ano e meio e, neste período, eram transportados em pedaços de pano conhecidos como *typoia* ou *typyia*. Mesmo trabalhando nas roças, as mães não se apartavam dos filhos: carregavam as crianças nas costas ou encaixavam-nas nos quadris (PRIORE, 2004, p. 199).

Entretanto, as relações sociais reproduzidas no Brasil seguiam o modelo imposto por Portugal, país europeu que estava no início das suas incursões no sistema capitalista primário. Dessa forma, a cultura dominante de exploração das mulheres indígenas levava a um caminho de submissão frente às necessidades de desenvolvimento do capitalismo português, no caso, a geração de lucros a partir da exploração do trabalho através da escravização de povos nativos, e posteriormente, de africanos no território brasileiro.

É possível identificar nos estudos de Mary Del Priore (1993, p. 9) a relação da disseminação desses costumes e comportamentos em função da geração de lucros da colônia portuguesa brasileira:

Mas o projeto para uma participação feminina na Empresa Ultramarina não aproveitou das mentalidades européias apenas a idéia da demonização da mulher como agente de Satã, o crescimento da devoção marial e a piedade doméstica que as incitava a copiar as santas-virgens, ou o desprezo que lhes votavam os homens da Ciência. Todo um comportamento relativo à vida privada tinha-se instalado na Europa empurrando as populações

femininas para a interiorização de novos valores domésticos, a valorização da vida familiar e, no seio desta, dos filhos e das crianças.

Entretanto, a mulher reproduziu essa idealização de “mulher sacramentada” como exercício de certo poder na única esfera social em que tinha legitimidade e participação nesta época, que entendemos como estratégias de resistência na luta por seu espaço na sociedade:

Além do respaldo afetivo e material, a prole permitia à mulher exercer, dentro do seu lar, um poder e uma autoridade dos quais ela raramente dispunha no mais da vida social. Identificada com um papel que lhe era culturalmente atribuído, ela valorizava-se socialmente por uma prática doméstica, quando era marginalizada por qualquer atividade na esfera pública (PRIORE, 1993, p. 6).

Esses estereótipos da figura da mulher foram sendo impregnados na cultura dos brasileiros e repassados de geração a geração: a mulher é para cuidar da casa, dos filhos, ser obediente e fiel ao marido, deve se vestir de forma discreta sem exibir o corpo, deve estar bela para o marido, dentre outros tipos de normatizações sociais. Entendemos que a mulher indígena era escravizada, assim como os homens indígenas, mas sofria uma tripla exploração, a social, a sexual e a do trabalho. A partir daí foram sendo selados papéis sociais na recente organização social existente no país até então:

O casal e a vida conjugal eram valorizados, pois valorizava-se neles a repartição criteriosa de tarefas. Esta divisão de encargos no seio da vida doméstica e privada delimitava também os papéis sociais de gênero, e os moralistas do período são os primeiros a pleitear uma função para a mulher no interior da vida privada. Ela deveria fazer o trabalho de base de todo o edifício familiar: caberia-lhe educar cristãmente a prole, ensinar-lhe as primeiras letras e as primeiras atividades, cuidar de seu sustento e saúde física e espiritual, obedecer e ajudar ao marido [...] enfim, ela seria responsabilizada pelo sucesso ou fracasso do processo civilizatório e da aplicação das normas tridentinas à sociedade familiar (PRIORE, 1993, p. 40).

A organização social da colônia brasileira passou a contar, também, com negros africanos escravizados por volta da metade do século XVI, quando Portugal iniciou a produção de cana-de-açúcar no Nordeste. Os negros vinham na condição de escravos das colônias portuguesas da África. Chegando aqui, os africanos eram violentados e obrigados a compor uma organização social escravocrata, com uma condição e posição pré-definida por seus dominadores.

Vale lembrar que a formação social brasileira foi marcada pelo racismo produzido e disseminado pela mistura violenta de dominadores portugueses com índios e negros escravizados. Nesse sentido, as relações de raça construídas nesse contexto, também, criaram determinantes para diferenciação social dos brasileiros:

[...] o que permitia essa diferenciação social era a condição do indivíduo, mais é necessário também ressaltar que a cor da pele era um requisito muito importante para definição dessa hierarquia no século XIX. Hierarquia essa que colocava de um lado: os brancos, e do outro, os negros e indígenas considerados inferiores (SILVA, 2010, p.3).

É necessário pontuar que as mulheres negras estavam no nível mais precário de condições de vida na pirâmide da sociedade escravocrata:

Inseridos nesse contexto estão às mulheres negras escravas, que sem dúvida estavam colocadas em um nível social inferior, tanto por ser mulher, como por ser negra e, também escrava. Ser mulher, e ser escrava dentro de uma sociedade extremamente preconceituosa, opressora e sexista, é reunir todos os elementos favoráveis a exploração, tanto econômica quanto sexual, e também ser o alvo de humilhações da sociedade nos seus diferentes seguimentos (SILVA, 2010, p.3).

Quanto à maternidade, mesmo sendo um fenômeno social de valorização das mulheres na sociedade colonial, não era vista da mesma forma quando se tratava das negras escravizadas ou alforriadas:

A escrava foge dos princípios que norteiam as relações familiares da sociedade escravocrata, diferentemente das mulheres da classe dominante à sexualidade da escrava não se enquadra nos parâmetros ideológicos da família branca, não está voltada a procriação e nem a reprodução. [...] Assim uma mulher negra grávida era mantida desenvolvendo trabalho compulsório e com respeito aos filhos, a esses nenhuma importância era dada já que aos olhos do senhor eram antieconômicos (SILVA, 2010, p.3).

Mesmo quando a maternidade era utilizada como instrumento de opressão às mulheres na colônia, havia diferenciação destas devido à raça, como nos mostra Mary Del Priore:

A mulher branca que assumisse o filho ilegítimo ficava sujeita a condenação moral, enquanto as negras e mestiças não estavam sujeitas aos preconceitos sociais como as brancas de posição [...] modesta. Um filho ilegítimo [de mulheres negras e mestiças] não desonrava a mãe no mesmo grau de uma mulher branca (PRIORE, 2004, p.198).

É importante destacar que esse processo de escravização de mulheres negras e indígenas não foi recebido de forma pacífica por essas mulheres. Elas passaram a criar estratégias de fuga, resistência e transformação da realidade em que viviam. Priore (2004) aponta exemplos de resistências de mulheres negras que vivam nas Minas Gerais:

Formavam assim uma verdadeira multidão de negras, mulatas, forras ou escravas que circulavam pelo interior das povoações e arraiais com seus quitutes, pastéis, bolos, doces, mel, leite, pão, frutas, fumo e pinga, aproximando seus apetitosos tabuleiros dos locais de onde se extraíam ouro e diamantes (PRIORE, 2004, p. 122).

Além desses trabalhos, fugas e organizações em quilombos, as mulheres negras recorriam à prostituição, assim como mulheres brancas pobres, como forma de sobreviver em meio à miséria a que eram submetidas na sociedade escravocrata. Porém, as mulheres negras eram mais estigmatizadas e discriminadas por realizarem essa prática:

As prostitutas eram identificadas por apelidos nas comunidades em que habitavam. Surgia assim “Sopinha”, “Cachoeira”, “Rabada”, “Pisca”, “Comprimento”, “Foguete”, “A mãe do Mundo” e muitos outros. O estigma da prostituição agora aparecia acompanhado desses termos depreciativos que reforçavam a desclassificação social de mulheres negras, mulatas, carijós empurradas para aquela prática (PRIORE, 2004, p.157).

Quanto aos estudos formais, estes eram restritos às mulheres da casa grande, apesar de limitações quanto ao tipo de conteúdo repassado para meninos e meninas:

O programa de estudos destinado às meninas era bem diferente do dirigido aos meninos, e mesmo nas matérias comuns, ministradas separadamente, o aprendizado delas limitava-se ao mínimo, de forma ligeira, leve. Só as que mais tarde seriam destinadas ao convento aprendiam latim e música; as demais restringiam-se ao que interessava ao funcionamento do futuro lar: ler, escrever, contar, coser e bordar; além disso, no máximo, que “a mestra lhes refira alguns passos da história instrutivos e de edificação, e as faça entoar algumas cantigas inocentes, para as ter sempre alegres e divertidas”. No conjunto, o projeto educacional destacava a realização das mulheres pelo casamento, tornando-as afinal hábeis na “arte de prender a seus maridos e filhos como por encanto, sem que eles percebam a mão que os dirige nem a cadeia que os prende”. (PRIORE, 2004, p.50)

Podemos observar que, desde o Brasil-colônia, apesar do ideal burguês de mulher, de família e de maternidade disseminados pelos colonizadores, as

mulheres vivenciaram dominação, exploração e opressões de modo diferenciado. Como aponta Flávia Biroli (2018, p. 20), “[...] não existe posição nem vivência comum a todas as mulheres”.

A transição do ideal de maternidade tradicional, aquele em que a mulher é vista exclusivamente como mãe e dona de casa, para o ideal moderno de maternidade, aquele em que a mulher é vista como mãe, dentre outras possibilidades, foi forjado em meio à consolidação do capitalismo industrial (CISNE, 2018). O ingresso da mulher-mãe no mercado de trabalho foi marcado por contradições e desigualdades, como explica Scavone:

No momento em que as mulheres das famílias operárias, no séc. XIX, começaram a associar, de forma crescente, trabalho fora do lar e maternidade (leia-se, também, como trabalho no lar), instaurou-se a lógica da dupla responsabilidade, que se consolidou no séc. XX, com o avanço da industrialização e da urbanização, recebendo por parte das análises feministas contemporâneas a designação de "dupla jornada de trabalho" (SCAVONE, 2001, p.49).

A maternidade se colocou, desde o início das intenções para com esta pesquisa, como categoria de análise fundamental, considerando a característica específica dos sujeitos centrais desta pesquisa, as discentes mães do IFCE/campus Acaraú. Dessa forma, é necessário apresentar de que forma compreendemos esse fenômeno na sociedade.

Optamos por discutir a maternidade a partir das implicações da divisão sexual do trabalho, do racismo e da exploração do trabalho para as mulheres heterossexuais. Não tratamos aqui a despeito das experiências de maternidade planejadas e vivenciadas de forma satisfatória para alguns grupos de mulheres. E sim daquelas que, somadas a outros fatores de vulnerabilidade, como raça, classe e gênero, causam restrições ao desenvolvimento da autonomia das mulheres e à ocupação da esfera pública por esses sujeitos. Dessa forma, compreendemos que a classe, a raça, o gênero e a sexualidade são dimensões sociais que diferenciam as vivências das mulheres frente às opressões, dominação e exploração na sociedade capitalista-racista-patriarcal.

A perspectiva da maternidade ligada à imposição histórica do trabalho doméstico às mulheres, fruto da divisão sexual do trabalho, como explicado anteriormente, sobrecarrega ainda mais as mulheres na esfera privada, dificultando mais a participação dessas mulheres no mercado de trabalho remunerado, formal ou

informal, quiçá em outras atividades não obrigatórias para a sobrevivência na sociedade capitalista. Cabe ressaltar que a responsabilidade que é cobrada da mãe, muitas vezes, não ocorre com o pai. A própria linguagem utilizada pela mulher para representar os cuidados dos filhos pelos pais demonstra isso: “ele me ajuda”.

Desse modo, é importante considerar que o modelo de maternidade padrão burguês oprime aquelas mulheres que dependem somente da sua força de trabalho para sobreviver, bem como de políticas públicas que forneçam apoio no cuidado com as crianças, principalmente, nos primeiros anos de idade destas, e não compõem o modelo padrão de família, sendo a única responsabilizada pelo seu desenvolvimento e o dos seus filhos. Flávia Biroli destaca que “no Brasil, é alta a correlação entre o acesso das crianças a creches e a empregabilidade das mães, o que tem efeitos para a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres” (BIROLI, 2018, p. 109).

O Censo Escolar de 2019 apresenta que as matrículas nas creches públicas de crianças de 0 a 3 anos cresceram 4,4% no país em relação a 2018. Porém, PNAD Contínua 2018 (IBGE, 2018) mostra que apenas 34% das crianças dessa idade estavam nas creches, o que representa 3,5 milhões de crianças. Apesar do pequeno aumento, aproximadamente 6,7 milhões de crianças dessa faixa etária ainda estavam fora das creches em 2018. É importante lembrar que a necessidade de cuidados com as crianças não se encerra aos 3 anos de vida e a maioria das escolas de Ensino Básico do país não são de tempo integral. E quem cuida dessas crianças quando não estão na escola? Qual o perfil social e de renda das suas famílias? Essa problemática pode ser enfrentada de diferentes formas pelas mulheres, de acordo com sua posição socioeconômica e do contexto em que vivem.

As respostas que buscamos para os questionamentos desse estudo são relacionadas ao projeto político do país, pois “não se trata, assim, de algo que se defina no plano da moralidade, mas, sim, das respostas possíveis[...] à necessidade de cuidado das crianças em contextos em que os equipamentos públicos são escassos e precários” (BIROLI, 2018, p. 110).

Não podemos deixar de explicitar a condição das mulheres mães negras do Brasil. Elas continuam na base da pirâmide social no Brasil, país onde metade de sua população é afrodescendente, chefiam 63% das casas com filhos até 14 anos e vivem abaixo da linha da pobreza, segundo a PNAD contínua de 2018 (IBGE, 2018).

Além da pobreza, essas mulheres enfrentam a perda dos filhos. O Relatório¹⁵ do IPEA traçou dados de homicídios de jovens entre 15 e 29 anos em 2017 no país, e mostra que 75% destes eram negros. Quem ampara essas mulheres? Nestes casos, a maternidade vivenciada pelas mulheres mais pobres apresenta as marcas da precarização e da invisibilidade dessas mulheres para o Estado.

Além dessa opressão e exploração, cabe mencionar a dimensão da maternidade compulsória, quando não é permitida a realização segura do aborto nos casos de gravidez indesejada pelas mulheres. Elas tem sua autonomia restrita pelo Estado e ainda correm o risco de morrer em clínicas clandestinas¹⁶.

Por outro lado, as teorias maternalistas produzidas no final dos anos 1970 e 1980¹⁷ se apropriaram de estereótipos baseados na ética do cuidado e dos afetos, como algo necessariamente presente nas relações entre mães e filhos, para valorizar uma suposta diferenciação positiva das mulheres mães. As mulheres teriam uma moral superior mais propensa ao amor e ao cuidado (BIROLI, 2018).

A disseminação histórica da ética do amor e do cuidado foi criticada e chamada de “mito do amor materno” por Elizabeth Badinter (1985), filósofa francesa pesquisadora das relações sociais em torno da maternidade. Ela explica que não existe “instinto do amor materno”, como algo natural, inerente às mulheres, e sim uma conquista do amor materno, que pode ser adquirido ou não:

[...] a autora constata a extrema variabilidade desse sentimento, segundo a cultura, as ambições ou as frustrações da mãe. Não pode então fugir à conclusão de que o amor materno é apenas um sentimento humano como outro qualquer e como tal incerto, frágil e imperfeito. Pode existir ou não, pode aparecer e desaparecer, mostrar-se forte ou frágil, preferir um filho ou ser de todos. Contrariando a crença generalizada em nossos dias, ele não está profundamente inscrito na natureza feminina. (BADINTER, 1985, p. 7)

¹⁵ Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48504184>>. Acesso em 24 de março de 2020.

¹⁶ “Uma mulher morre a cada dois dias por aborto inseguro, diz Ministério da Saúde”. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/uma-mulher-morre-a-cada-2-dias-por-causa-do-aborto-inseguro-diz-ministerio-da-saude_64714.html>. Acesso em 24 de março de 2020.

¹⁷ Obras de Nancy Chodorow, Carol Gilligan, Jean Betkhe e Sara Ruddick in Biroli, (2018, p. 115).

Badinter (1985) defende que esse “mito do amor materno” representa um peso a mais na vida das mulheres, principalmente das mulheres que já são mães, na medida em que dita que “toda mulher deve ser mãe e uma boa mãe”:

Mais precisamente, os defensores do amor materno "imutável quanto ao fundo" são evidentemente os que postulam a existência de uma natureza humana que só se modifica na "superfície". A cultura não passa de um epifenômeno. Aos seus olhos, a maternidade e o amor que a acompanha estariam inscritos desde toda a eternidade na natureza feminina. Desse ponto de vista, uma mulher é feita para ser mãe, e mais, uma boa mãe. Toda exceção à norma será necessariamente analisada em termos de exceções patológicas. A mãe indiferente é um desafio lançado à natureza, a anormal por excelência. (BADINTER, 1985, p. 15)

Cabe observar que as atitudes maternas presentes na sociedade ocidental, bem como interesse e dedicação aos cuidados com as crianças não existiram desde sempre, tal como a ideia do instinto do amor materno. Na verdade, as relações familiares como um produto histórico não são estáveis nem homogêneas. A idealização do amor materno foi fruto da evolução social a partir do século XVIII (BADINTER, 1985), que, aqui, interpretamos como a apropriação da dominação patriarcal das mulheres para exploração do trabalho não pago da esfera privada das sociedades capitalistas.

A partir do exposto, compreendemos que as condições de vida das mulheres, mães, sobretudo para as mulheres negras, foram construídas numa base de relações sociais autoritárias de submissão, discriminação, violência e exclusão desde o início da formação social, política e econômica do Brasil. E essa realidade continua sendo reproduzida conforme dados já apresentados anteriormente.

Por outro lado, a vida das mulheres foi marcada, também, por muita luta e resistência para sobreviverem no meio de tantas adversidades forjadas no sistema racista, patriarcal e capitalista brasileiro. No quadro abaixo, destacamos importantes conquistas das mulheres ao longo dos últimos séculos no Brasil:

Quadro 1: Histórico das conquistas das mulheres no Brasil.

ANO	CONQUISTAS DAS MULHERES NO BRASIL
1827	A primeira lei sobre educação para mulheres é proclamada no Brasil mas, restringindo o acesso às escolas elementares

1832	Nísia Floresta traduz a obra de Wollstonecraft sob o título de Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens. Trazendo tradução e suas próprias traduções, é considerada como a primeira feminista brasileira
1879	As mulheres brasileiras conseguem o direito de frequentar instituições de ensino superior, mesmo sob críticas da sociedade as mulheres brasileiras conseguem o direito de frequentar instituições de ensino superior, mesmo sob críticas da sociedade.
1885	Chiquinha Gonzaga estréia como a primeira maestrina brasileira
1887	Rita Lobato Velho forma-se como a primeira médica brasileira
1915	A Caixa Econômica Federal institui novo regulamento que permitia à mulheres casadas ter seus próprios depósitos bancários, desde que não houvesse a objeção do marido
1917	Deolinda Daltro, professora e fundadora do Partido Republicano Feminino, lidera passeata exigindo que o voto fosse estendido às mulheres
1922	Fundada a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), por Bertha Lutz, a principal articuladora feminista do período
1928	Juvenal Lamartine, governador potiguar, consegue alterar lei eleitoral para dar direito de voto às mulheres, no entanto, os mesmos acabaram anulados. No mesmo ano, a primeira prefeita da história brasileira foi eleita: Alzira Soriano de Souza, em Lajes (RN)
1932	O novo Código Eleitoral Brasileiro é, finalmente, promulgado por Getúlio Vargas, dando direito ao voto para as mulheres. No mesmo ano, Maria Lenk seguiu para Los Angeles como a única mulher da delegação olímpica daquele ano
1934	Eleita a primeira deputada do país, Carlota Pereira Queiróz.
1962	O Estatuto da Mulher Casada é aprovado no Brasil, resguardando que mulheres casadas não precisavam mais da autorização do marido para trabalhar fora de casa, além do direito de requerer a guarda dos filhos na separação
1983	Minas Gerais e São Paulo tornam-se os primeiros estados a criar conselhos estaduais da condição feminina para discutir políticas públicas. No mesmo ano, o Ministério da Saúde instituiu o Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher. No mesmo ano, Sally Ride tornou-se a primeira mulher astronauta.
1985	Criada a primeira Delegacia de Atendimento Especializado à Mulher, em São Paulo, além da aprovação do projeto de lei que instituiu o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, no intuito de eliminar a discriminação e aumentar a participação feminina nas atividades políticas, econômicas e culturais.
1987	Criado o Conselho Estadual dos Direitos da Mulher do Rio de Janeiro

1988	Avanços na Constituição Brasileira por meio do lobby do batom, garantindo direitos e deveres iguais entre homens e mulheres perante a lei
1988	Iº Encontro Nacional de Mulheres Negras lança as bases para o pensamento feminista negro no Brasil
1994	Roseana Sarney é eleita como a primeira governadora de um estado brasileiro, o Maranhão, sendo reeleita quatro anos depois
1995	Foi criado um Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra interligado ao Ministério da Justiça, objetivando sugerir ações e políticas que valorizasse a população negra através da elaboração de políticas de ação afirmativa
1996	Instituído o sistema de cotas na Legislação Eleitoral brasileira, garantindo a inscrição mínima de 20% nas chapas. Neste mesmo ano, Nélida Piñon é a primeira mulher a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras
1998	Benedita da Silva torna-se a primeira mulher a presidir uma sessão do Congresso Nacional
2000	I Conferência Nacional de Mulheres Brasileiras reconheceu o enfrentamento ao racismo e à discriminação social como parte da luta das mulheres
2006	Sancionada a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06), que aumentou o rigor nas punições em crimes contra a mulher.
2007	II Conferência Nacional de Políticas para Mulheres onde foi produzido o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
2010	Dilma Rouseff eleita como a primeira presidente mulher do Brasil
2015	Sancionada a Lei do Femicídio, colocando o assassinato de mulheres entre crimes hediondos

Fonte: Disponível em: <<https://escolaeducacao.com.br/lutas-e-conquistas-das-mulheres/>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

É relevante reconhecermos e celebrarmos os avanços das mulheres ao longo dos últimos anos no Brasil, porém, é necessário destacarmos as condições atuais que estas enfrentam para ocupar a esfera pública, resistindo ao ideal de domesticidade da mulher, para que possamos desnaturalizar o acúmulo de trabalho (funções) desempenhado pelas mulheres. Quando pensamos no direito à educação das mulheres, este se encontra limitado por condicionantes sociais, culturais e políticos, presentes em todas as esferas da sociedade, que dificultam o acesso e à permanência de mulheres nos espaços sociais de produção e disseminação de conhecimento, em maior ou menor grau de acordo com o contexto em que vivem.

Os relatos das discentes mães envolvidas nesta pesquisa, seja aqueles das entrevistas propriamente ditas, seja aqueles considerados nesta pesquisa como “atendimentos consensuados”, um mecanismo extra desse estudo, explicado anteriormente, despertaram problemáticas relacionadas à maternidade e ao contexto de vida de mulheres estudantes, muitas vezes invisibilizadas no IFCE.

Para compreendermos melhor essa questão, para os fins desse estudo, buscamos evidenciar condicionantes que encobrem e naturalizam a dupla ou tripla jornada de trabalho enfrentada pelas mulheres mães estudantes nas Universidades Públicas do país.

O FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis) realizou a V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais em 2019, que visa “descrever o perfil médio socioeconômico e cultural dos (as) discentes das Instituições Federais de Ensino Superior” (FONAPRACE, 2019, p. 2) para subsidiar as ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil. Analisando os dados divulgados, observamos que:

[...] houve crescimento da participação do sexo feminino relativamente às pesquisas anteriores. Na V Pesquisa estudantes do sexo feminino representam 54,6%; já quem se declarou do sexo masculino representa 45,1% e ainda se observou 0,3% sem declaração. Com exceção dos indígenas aldeados, para todos os demais grupos de cor ou raça, há um percentual de mulheres maior do que de homens. Cabe destacar o predomínio de mulheres entre os discentes de cor amarela, com mais de 60% de mulheres. (FONAPRACE, 2019, p.42)

Apesar da maior presença feminina nas universidades públicas, ainda persistem as desigualdades de classe e gênero entre os estudantes: “Em suma, a renda é um fator de desigualdade que se combina com sexo e raça. Entre os estudantes de renda mais alta há um predomínio de discentes do sexo masculino e brancos”. (FONAPRACE, 2019, p. 43).

Outro dado importante, que reflete costumes disseminados desde os primórdios do Brasil, é a predominância de mulheres estudantes em áreas de trabalho relacionadas ao cuidado:

Estudantes do sexo masculino são sobre representados nas Ciências Exatas e da Terra e Engenharias, enquanto estudantes do sexo feminino predominam nas Ciências da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística e Letras. Isso aponta para uma maior proporção do sexo feminino em carreiras associadas ao cuidado. (FONAPRACE, 2019, p.44)

Quanto à quantidade de filhos(as) dos estudantes, os dados apontam a menor presença de mães estudantes nas universidades quanto maior for a quantidade de filhos, o que indica uma maior responsabilização das mulheres pelo cuidado com os filhos(as) do que para os homens:

Dentre estudantes com 4 ou mais filhos, 53,4% são do sexo masculino. Dentre estudantes com 1 filho (a) quase 60% são do sexo feminino. À medida que cresce o número de filhos (as) diminui o percentual de estudantes deste sexo, o que indica que maternidade e vida acadêmica são mais difíceis de conciliar, quando estudantes do sexo feminino têm mais de 1 filho (a). (FONAPRACE, 2019, p.60)

Outro dado sobre a desigualdade entre pais e mulheres mães é que “dentre estudantes do sexo feminino que são mães, 92,7% tem algum filho (a) que mora com ela, enquanto dentre discentes do sexo masculino que são pais, este percentual é de 75,5%” (FONAPRACE, 2019, p.62).

Em suma, quando nos referimos às mulheres-mães-estudantes do país, é importante atentar para as condições de vida dessas mulheres, que até hoje carregam marcas de um passado histórico de uma sociedade patriarcal, escravista e capitalista, traduzidas em condições de desigualdade, violência, exclusão e invisibilidade, apesar das importantes conquistas alcançadas. As mulheres precisam lutar, diariamente, para se manterem vivas e garantirem as conquistas alcançadas num cenário político conservador e de retrocessos.

Nesse sentido, pensar em políticas públicas para mulheres-mães-estudantes no Brasil requer análises críticas que considerem as diferentes bases sociais invisibilizadas de exploração e opressão em que estas mulheres estão, historicamente, inseridas, para que sejam pensadas ações estratégicas que proporcionem o acesso equânime aos direitos sociais e à esfera pública por essas mulheres. Cabe ressaltar a importância da apropriação e produção do conhecimento pelas mulheres neste contexto para que elas sejam protagonistas do movimento de ruptura da lógica de dominação, opressão e exploração em que vivem enquanto sujeito coletivo.

3.3 Políticas públicas e a agenda de gênero no Brasil

Falar de políticas públicas remete ao processo de constituição, desenvolvimento e posição do Estado brasileiro no mundo capitalista globalizado. É

a partir da relação da sociedade com esse Estado e das necessidades sociais emergentes que vão surgir as políticas públicas para responder a essas demandas.

Recorremos a Mirla Cisne (2018) para pautarmos nossa concepção de Estado:

[...] O Estado, constituído na concepção gramsciana pela “sociedade civil”¹⁸ e pela “sociedade política”, integra uma relação dialética entre consenso e coerção para a garantia da reprodução do capital. É o nível de acirramento dos conflitos de classe que define o grau de um ou de outro (CISNE, 2018, p. 59).

Nesse contexto, é de suma importância que a população demandante e beneficiária de políticas públicas possua consciência e conhecimento das relações materiais em que vivem para construir sua força na luta pelos serviços públicos que almejam.

A reivindicação pelo controle social surgiu com a tomada de consciência dos sujeitos sobre os seus direitos na sociedade de classe. Podemos conceituar controle social como “[...] a ação exercida de forma organizada, sistemática e individualizada pela sociedade civil sobre o Estado para o acompanhamento e a fiscalização das políticas públicas” (PINHEIRO, ARAÚJO, 2017, p. 162).

Esse movimento pela participação da população nas políticas públicas brasileiras foi impulsionado com a Constituição de 1988. Ela possibilitou a instituição de mecanismos de controle social - as conferências e os conselhos -, por meio dos quais a sociedade pode controlar a ação do Estado, configurando os agentes sociais em atores políticos com poder decisório e fiscalizatório quanto às políticas públicas.

Políticas públicas aqui são entendidas como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente) (SOUZA, 2006, p. 26). Já as políticas públicas sociais “se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais” (HÖFLING, 2001, p. 31). A partir dessas definições, compreendemos que as políticas públicas

¹⁸ Segundo Gramsci, a sociedade civil é definida com o “conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’” e corresponde “à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade” (GRAMSCI, 2000, p. 20-21)

sociais são um campo de disputa de poder de classe, raça e gênero na sociedade capitalista patriarcal.

O formato dessas políticas está diretamente relacionado à orientação político-econômica do Estado e à pressão social dos grupos que disputam o poder na agenda pública. Nesse sentido, cabe mencionar a inserção subordinada do Brasil ao capital financeiro internacional no processo de globalização, mais especificamente, hoje, dependente das ações hegemônicas dos Estados Unidos, num governo conservador de direita que defende o Estado mínimo.

Enxergamos que o cenário atual não é favorável para o acolhimento de demandas que atravessam o campo do gênero. Mas, nesse momento, é importante conhecermos os passos da configuração da agenda de gênero no país para pensarmos estratégias para a Política de Assistência Estudantil do IFCE frente às demandas das discentes mães diante das limitações e desafios presentes.

As conquistas das mulheres foram frutos do protagonismo delas nos movimentos feministas, nos partidos políticos e nos sindicatos em diferentes momentos da história do país como apresentado no quadro do capítulo anterior. Mesmo com um número bem inferior de mulheres nas instâncias políticas oficiais, foi graças à organização coletiva que elas se constituíram enquanto sujeito coletivo para incluir suas pautas nas agendas governamentais.

A mobilização das mulheres ganhou força no movimento pela redemocratização do país nos anos 1980 e suas pautas, inicialmente, giravam em torno de direitos básicos essenciais à reprodução, como saneamento básico, moradia, transporte e renda, questões que eram cobradas pelos trabalhadores pobres de um modo geral (FARAH, 2004).

Posteriormente, as mulheres passaram a exigir o atendimento de questões ligadas à condição da mulher como salários equiparados ao dos homens, direito a creches, saúde da mulher, métodos de contracepção e ações de prevenção e punição à violência contra a mulher. Nesse sentido, os movimentos sociais somaram forças ao movimento feminista para a inclusão dessas pautas na agenda política do país, visando a superação da condição de desigualdade das mulheres no Estado democrático de direito.

Isto resultou na busca pela ocupação dos espaços políticos governamentais, pela redefinição das políticas públicas estatais, com a incorporação das demandas de gênero, num cenário de redemocratização do Estado. Foi nesse

contexto que constatamos avanços das demandas das mulheres nos anos 1980, como já citados.

Em contrapartida, nos anos 1990, quando o país assumiu uma orientação mais neoliberal, observamos uma redução das respostas do Estado às necessidades sociais o que acarretou impactos na estrutura das políticas públicas. Estas passaram a ser redefinidas em torno da descentralização das responsabilidades entre o governo federal, estadual e municipal; focalização ou seletividade nas prioridades das ações, com a “eleição” dos mais necessitados; democratização dos processos decisórios entre o Estado e a sociedade civil, mas com a inserção de organizações da sociedade civil e do setor privado na promoção dos serviços públicos; e a busca pela eficiência e eficácia do Estado (FARAH, 2004).

Considerando a subordinação do país ao capital financeiro internacional, o Brasil globalizado teve a influência dos demais governos neoliberais e organismos internacionais no trato das pautas de gênero. Como pontua Flávia Biroli (2018, p. 190): ““despolitizada e tecnocratizada”, a noção de gênero passou a figurar no “receituário neoliberal de muitos governos latino-americanos e instituições intergovernamentais”.

Por outro lado, é interessante registrar a reação do movimento feminista na esfera internacional permitiu a criação da Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB) em 1994, com atuação no âmbito nacional e internacional, “para coordenar as ações dos movimentos de mulheres brasileiras com vistas à sua consolidação como sujeito político”. Essa coalizão de mulheres teve e tem o importante papel de potencializar e organizar movimento, protestos e marchas com uma agenda de luta antirracista e anticapitalista ligada às necessidades das mulheres e da população LGBT.

Verificamos que nesse embate, de avanços, retrocessos e reações, pela inclusão das demandas de gênero na agenda pública, houve uma consolidação das políticas seletivas de ajuste neoliberal para as mulheres mais pobres, o que foi chamado de feminização da pobreza (FARAH, 2004). Essas medidas específicas para as mulheres mais pobres foram baseadas nos números das desigualdades entre homens e mulheres já apontados nesse estudo. Mesmo com a discriminação positiva nas ações privilegiadas para as mulheres, essa estratégia recebeu críticas por reforçar a divisão sexual do trabalho em detrimento do desenvolvimento da mulher como sujeito, com a responsabilização das mulheres pelas transformações

nos âmbitos familiares, e, também, por não considerar as diferenças entre as mulheres pobres, homogeneizando esse grupo apenas pela classe social.

Outro ponto crucial para construção da agenda de gênero no Brasil foi o início do Governo Lula em 2003. A chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder, partido de centro-esquerda formado por movimentos sociais, representou uma maior permeabilidade do Estado aos movimentos feministas (BIROLI, 2018). Ao longo dos treze anos de Governos do PT (2003-2015) houve conquistas importantes para as mulheres, dentre elas, podemos destacar a “PEC das domésticas” (72/2013), que visa equalizar os direitos das trabalhadoras domésticas aos de outros trabalhadores e a Lei do Feminicídio (13104/2015), que criminaliza o homicídio por motivo de ódio às mulheres.

Por outro lado, também, foram observados retrocessos na agenda de gênero nesses governos. Como reação a essas conquistas, os setores conservadores do Governo e a oposição galgaram espaço na agenda de gênero, principalmente no que se refere aos direitos reprodutivos das mulheres, e com o apoio de setores conservadores religiosos contracenaram disputas acirradas pelo enquadramento conservador da família, das relações conjugais e da sexualidade no Congresso Nacional. Essas reações acarretaram inflexões de conquistas construídas em muitos anos de luta das mulheres, como a priorização de políticas para a maternidade (Programa Rede Cegonha) em detrimento de uma abordagem integral à saúde da mulher (BIROLI, 2018).

A partir do exposto, compreendemos que a presença dos movimentos feministas em espaços institucionalizados de poder não foi suficiente para incluir as pautas de gênero na agenda de governo sem resistências dos setores conservadores. Por isso, “há considerável distância entre a agenda levada pelas mulheres ao âmbito estatal, por meio dos dispositivos e espaços de participação institucional, e as leis e as políticas de fato implementadas” (BIROLI, 2018, p. 197).

A ampliação da participação de mulheres feministas no Estado, o adensamento da agenda de gênero e os conflitos pela reação conservadora favoreceu à disseminação de pensamentos feministas no país com o “boom” do feminismo em 2012, com a facilitação da internet ao possibilitar conexões de diferentes coletivos de mulheres de todo o país.

Essa multiplicação de movimentos e coletivos ocorreu com diferentes tipos de organização, expressão e discursos na esfera pública não institucionalizada.

Nesse contexto, identificamos os “contrapúblicos subalternos”, noção cunhada por Nancy Fraser, apontada por Biroli (2018), em mobilizações paralelas de discursos de grupos subordinados que assumem a interpretação sobre suas identidades, necessidades e interesses específicos. Ao mesmo passo, vimos emergir um conservadorismo reacionário se apropriando das mesmas facilidades e espaços de discussão virtual. Porém, essa multiplicidade e grande presença nas redes, não significou o engajamento efetivo das mulheres nas lutas encampadas nas redes sociais.

Outro episódio que merece ser citado na construção da agenda de gênero no país foram as consequências do golpe parlamentar de 2016 para as mulheres. O Governo de Michel Temer (2016-2018) fechou os canais de diálogo entre o governo e os movimentos feministas, iniciou o desmonte da Secretaria de Políticas para Mulheres e elegeu apenas homens como ministros do seu governo, além de outros ataques à classe trabalhadora em geral como a PEC 287.

Esse cenário de retrocessos na agenda de gênero se aguçou com a eleição do Presidente, de extrema direita, Jair Bolsonaro em 2018. Esse governo vem adotando reduções drásticas de investimento nas políticas para mulheres, bem como incentivando uma agenda conservadora em todos os âmbitos da sociedade.

Em suma, entendemos que a ampliação e a efetividade da agenda de gênero no país estão diretamente relacionadas à democratização do Estado de direito à participação de mulheres, de movimentos sociais e feministas nos espaços políticos de discussão e decisão de leis, políticas públicas e alocação de recursos (BIROLI, 2018).

Feita esta análise das demandas de gênero na agenda política brasileira ao longo dos últimos anos, avaliaremos, no próximo capítulo, em que medida as demandas dessa agenda estão presentes na Política de Assistência Estudantil do IFCE, considerando a presença de mulheres e mulheres-mães nos espaços de educação dessa Instituição.

4. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFCE: UMA POLÍTICA PARA MULHERES MÃES?

Antes de adentrarmos na discussão sobre a Política de Assistência Estudantil do IFCE em relação às ações ofertadas às discentes-mães, é importante percorrer as importantes etapas de constituição dessa política dentro do contexto nacional das políticas públicas.

4.1 A Assistência Estudantil no Brasil: identidades históricas

A Assistência Estudantil, como um serviço de apoio aos estudantes, esteve ligada ao Ensino Superior do país desde os seus primórdios. Visando à construção de um olhar aprofundado sobre o que se tem como Política de Assistência Estudantil no IFCE hoje, é importante mergulhar nos sentidos atribuídos a esse campo ao longo do seu desenvolvimento.

Apesar das diferenciações entre o Ensino Superior das universidades e o Ensino Profissional Tecnológico, específico dos Institutos Federais de Educação, é relevante compreender os aspectos das identidades históricas da Assistência Estudantil que influenciam nas problemáticas encontradas para a implementação dessa Política no IFCE.

As faces da Assistência Estudantil no Brasil estiveram relacionadas aos marcos regulatórios que estabeleceram as bases conceituais de suas (re)formulações e ao contexto político, econômico e social que impulsionou o desenvolvimento dessas ações. Em outras palavras, que interesses motivaram a constituição de um serviço de apoio aos estudantes no Brasil? A quem se destinava esses serviços?

As primeiras ações regulamentadas no país, que remetem à noção de assistência ao estudante, datam de 1931, período do Governo de Getúlio Vargas, através do decreto nº 19.851, que estabelecia a Caixa do Professorado Universitário para beneficência aos estudantes reconhecidamente pobres.

Com um governo de características centralizadoras, nacionalistas e populistas, Getúlio manteve-se no poder por 15 anos consecutivos e ficou conhecido como o “pai dos pobres”. Nestes regulamentos, a assistência ao estudante acompanhou o viés paternalista e assistencialista de Getúlio, aos “mais

necessitados”, e foi sendo implementada sem associação com as dívidas históricas dos trabalhadores, pobres, negros, mulheres e crianças que foram abandonados pelo poder público durante anos de defasagem de políticas públicas.

Na mesma linha beneficente, encontram-se dispositivos das Constituições de 1934 e 1946. A primeira apresentou o fornecimento de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar, médica e vilegiaturas. A segunda incluiu o termo “eficiência escolar” aos benefícios que deveriam ser concedidos aos estudantes, indicando uma ligação da oferta desse serviço à contrapartida da produtividade estudantil, como uma espécie de validação/justificativa do investimento governamental realizado para os alunos beneficiários.

Cabe ressaltar que as ações de assistência estudantil implementadas até essa época foram direcionadas para alunos dos cursos superiores. Porém, uma quantidade ínfima de estudantes que eram de famílias pobres conseguia acessar o Ensino Superior no país (BRANDÃO, 2017). Dessa forma, primeiramente, era necessário democratizar o acesso às universidades públicas para considerar que as ações de Assistência Estudantil pudessem se expandir para um viés de democratização das condições de permanência e êxito nas unidades de Ensino Superior.

Após a Ditadura de Vargas em 1945, foram treze anos de luta de intelectuais, estudantes e trabalhadores em defesa da educação pública até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961. As perspectivas da educação como um direito, assim como a assistência ao estudante, foram possíveis graças à pressão de um movimento organizado em torno de novas teorias pedagógicas disseminadas na época, encabeçadas por Paulo Freire, a “Nova Escola Popular” (SAVIANI, 2007).

Apesar da forte cultura da caridade no nosso país, a mudança legal de perspectiva da Política para um direito, contribuiu para abrir novos caminhos para implementação de suas ações. Um deles foi a possibilidade de haver uma maior conscientização política dos estudantes e suas reivindicações, que exigiam avanços nos serviços prestados até então.

Durante a Ditadura Militar, a partir do Golpe de 1964, esse movimento de debates e organizações em defesa da educação pública e popular foi calado e desarticulado em nome da segurança nacional e da obediência civil. A ideologia nacionalista é novamente convertida em civismo e patriotismo. A assistência

estudantil é direcionada para a eficiência escolar, marca dos princípios do tecnicismo, da produtividade e da meritocracia presentes nos governos conservadores (BRANDÃO, 2017).

A Constituição de 1967 trouxe no seu texto a gratuidade do Ensino Médio e Superior para alunos comprovadamente pobres, instituiu a gratuidade de bolsas de estudo para o Ensino Superior com posterior reembolso, e determinou a obrigatoriedade da assistência educacional em todos os sistemas de ensino para os alunos pobres, porém visava à eficiência escolar. Apesar das “concessões” aos estudantes, possibilitando um maior acesso a escolarização e formação de alunos de famílias de baixa renda, o tom conservador desta Constituição denuncia uma perspectiva de retorno ao poder público, o que colocou as ações de amparo aos estudantes como uma ação que exigia uma recompensa pelo “investimento”.

Em 1970, houve a criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DECRETO N.º 66.967, DE 27 DE JULHO DE 1970), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que tinha como objetivo ofertar assistência estudantil nacionalmente para estudantes do Ensino Superior, através de ações dos programas de moradia, alimentação e assistência médica-odontológica. Na década de 70, o país passou pelo chamado “milagre econômico”, durante o Governo Médici. Existia a necessidade de mão-de-obra qualificada para reerguer a economia e, nesse projeto, a educação foi utilizada para atender as demandas do mercado, demonstrando os interesses dominantes na nossa sociedade (SAVIANI, 2007).

Nesse cenário, foi criado o Programa de Bolsa Trabalho (BRASIL, 1972), em 1972, para subsidiar às necessidades de reprodução do capital a custos baixos, com a exploração da mão-de-obra estudantil e a “inclusão” dos estudantes de baixa renda no projeto de desenvolvimento do país. Essas medidas fizeram com que houvesse uma ampliação do número de estudantes cursando o Ensino Superior. Entretanto, a Diretoria de Assistência ao Estudante do MEC foi extinta em 1980 sob a justificativa de que implicava altos gastos para a administração pública (FONAPRACE, 2000).

Outro documento importante com referência à assistência estudantil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971. Ela estabeleceu a obrigatoriedade da assistência educacional para os alunos. Já em 1972, foi lançado o Decreto nº 69.927/72, que representou o fortalecimento do Programa Assistencial Bolsa Trabalho. Apesar da importância do repasse financeiro e da possibilidade do

desenvolvimento dos estudantes através da experiência profissional, essas ações tinham um objetivo mais produtivista do que de amparo aos estudantes. A força de trabalho barata contribuía para a arrecadação de lucros, por outro lado, as condições para a realização dessas atividades exigiam tempo e esforço que poderiam ser aplicados para um melhor desempenho acadêmico dos estudantes.

Não houve diálogo significativo entre os movimentos sociais organizados, dentre eles o movimento estudantil, e o governo brasileiro, até o início do período da redemocratização em 1985. Nesse sentido, também não houve avanços nas ações de assistência ao estudante, exceto a oferta de material escolar para estudantes da Educação Básica, conforme foi estabelecido pela Lei nº 7.091/1983 (BRANDÃO, 2017).

O período de efervescência social que se segue demarca mudanças de perspectivas para as Políticas de Educação de Ensino Superior e de Assistência Estudantil. Duas organizações tiveram um papel relevante no processo de discussão sobre as demandas da Educação Superior e dos estudantes, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), criado em 1987; e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), criado em 1989. O FONAPRACE e a ANDIFES protagonizaram diálogos com o MEC que foram revertidos, mais tarde, na regulamentação da Política de Assistência Estudantil no Brasil.

A redemocratização do país, sob a pressão de movimentos sociais organizados, teve no seu auge a promulgação da Constituição de 1988, considerada como a Carta Cidadã. A CF de 88 trouxe no seu texto a perspectiva da educação como um direito e o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o que deu embasamento legal e ideológico para a instituição da Política de Assistência Estudantil no país (BRASIL, 1988). Acompanhando os princípios da CF de 88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 1996) estabeleceu este mesmo princípio no seu artigo 3º, inciso I. Entretanto, o amparo legal não foi suficiente para garantir esses avanços dos serviços públicos ofertados na prática.

O Governo Fernando Collor de Melo (1990-1992), com princípios neoliberais, adotou medidas recessivas diante dos direitos conquistados em 1988. Na mesma linha, foram os sucessivos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), em que houve um baixo investimento na Educação

Superior, com conseqüente sucateamento das universidades e do serviço público prestado, o que produziu o “terreno fértil” para o avanço da Educação Superior Privada, objetivo preconizado pelo projeto de educação neoliberal (BRANDÃO, 2017).

Apesar das articulações do FONAPRACE, a partir dos resultados da I Pesquisa sobre o Perfil Discente do Ensino Superior, realizada pela Entidade, a falta de investimentos não permitiu melhorias na assistência ofertada ao estudante nesse período.

Entretanto, a pesquisa do FONAPRACE sobre o perfil dos estudantes das IFES fundamentou as pressões políticas que culminaram na Lei nº 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Esse Plano apresentou metas de ações para a melhoria da Educação em dez anos. Dentre essas ações, foram pautados o acesso e a permanência dos alunos nas IES, que, posteriormente se concretizaram através do Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2001).

O Governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), que teve início em 2003 e findou em 2010, representou um direcionamento mais alinhado à Constituição de 1988 quanto às políticas públicas sociais. Diante das gritantes desigualdades sociais e regionais do país, uma das metas do governo foi incluir parcela da população historicamente excluída no Ensino Superior. Nesse governo, várias ações do PNE de 2001 começaram a se concretizar.

Nesse caminho, foi promulgada a Lei nº 11.195/2005, que estabeleceu a expansão da oferta de educação profissional no país por meio da criação de mais unidades de ensino por parte da União, em parceria com Estados e Municípios. O Decreto nº 6.095/2007 estabeleceu as diretrizes para a criação dos Institutos Federais de Tecnologia, no caso, a integração dos antigos CEFETE's à Rede Federal de Ensino Superior.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil foi regulamentado em 2007 no contexto da expansão e democratização do acesso ao Ensino Superior e de Educação Profissional público no país. Esse contexto estava inserido numa totalidade maior da realidade brasileira em que o Governo do Partido dos Trabalhadores (PT) protagonizou iniciativas que representaram avanços nas

políticas sociais do Brasil, como o constante diálogo com os movimentos sociais organizados.

Entretanto, faz-se necessário compreender as contradições contidas nesse processo. O Ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, então Presidente em 2007, estava no seu segundo mandato eleitoral quando tomou medidas que fortaleceram as políticas públicas sociais, dentre elas, a Assistência Estudantil.

Apesar da matriz ideológica de esquerda do PT e da origem social de Lula, um retirante do sertão nordestino que viveu a realidade da miséria, o governo não rompeu com as bases capitalistas e atuou tentando ser uma balança para equilibrar os interesses antagônicos existentes entre os ricos e os pobres, entre a direita e a esquerda, da sociedade brasileira. Mesmo com notória sensibilidade para lidar com a realidade das milhões de pessoas que viviam abaixo da linha da pobreza naquela época, houve, também, no seu governo uma aproximação com o grande empresariado neoliberal brasileiro.

Dentre as marcas do seu governo estão os IF's. O Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação do Ceará (IFCE) fez parte da II fase de expansão da Rede Federal de Ensino Profissional e Técnico, instituída através da Lei nº 11.892/2008. A partir desta determinação, todas as instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica tornaram-se Institutos Federais. Essa Lei acelerou o processo de expansão das unidades de Ensino de Educação Profissional. Cabe destacar que os IF's possuem equiparação às Universidades Federais, exceto algumas particularidades, o que indica a ampliação e o acesso mais democrático ao Ensino Superior considerando a interiorização dessas Instituições para cidades antes não contempladas com a oferta de Ensino Superior gratuito.

Nesta data, já havia sido lançado a Portaria 39 do MEC que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para as instituições de Ensino Superior. Porém, a Política de Assistência Estudantil do IFCE só foi regulamentada em 2015, baseada nas diretrizes do Decreto nº 7.234/2010, que trouxe mais exigibilidade ao Programa como uma política pública.

O PNAES visa assistir aqueles discentes considerados pertencentes a famílias de baixa renda, de modo a ampliar as condições dos mesmos para permanência na educação superior pública federal. Esse Programa deve ser implementado através de atividades de ensino, pesquisa e extensão inter-

relacionadas, compreendendo as áreas de moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, e acesso, participação e aprendizagem para pessoas com deficiência (BRASIL, 2010).

Pode-se observar, entretanto, que os avanços nas políticas sociais foram possíveis sob os limites permitidos pelo modelo econômico adotado pelo governo. Este, por um lado, buscou amenizar as desigualdades sociais, e, por outro, adotou medidas de incentivo ao produtivismo capitalista. Essas políticas, na “Era Lula”, ficaram conhecidas como “compensatórias, residuais, focalistas e seletivas” (SCHMIDT e SILVA, 2015) por não possuírem estrutura e investimento público para se tornarem serviços permanentes e universais. As Políticas de Educação e Assistência Estudantil, como políticas sociais, acompanharam o direcionamento da focalização e da seletividade.

Nesse sentido, a expansão da Assistência Estudantil no Governo Lula fez parte de um Plano de reestruturação da Educação Superior pública no Brasil, mas dividiu os superávits destinados a essa Política com os investimentos, também, realizados no Ensino Superior privado (BRASIL, 2003).

Nos anos iniciais de implementação do PNAES, após 2010, houve uma curva ascendente nos investimentos realizados nas IES do país, bem como nos recursos destinados à Assistência Estudantil. Dessa forma, apesar de seletiva e focalizada, foi possível legitimar essa Política nas IES como um direito dos estudantes.

Além disso, o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007, reforçou a demanda crescente por assistência estudantil nas IES, devido à interiorização e expansão das universidades, incluindo parcela de pessoas historicamente excluídas da educação pública superior.

Outro fator relevante que contribuiu para o aumento da demanda por assistência estudantil foram as medidas afirmativas, que possibilitaram a inclusão de pessoas de baixa renda na ocupação das novas vagas de matrículas que surgiram a partir da expansão e interiorização do Ensino Superior no país. Essas medidas foram representadas pela Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas, a qual estabelece a ocupação de, no mínimo, 50 % das vagas para estudantes que tenham cursado todo o Ensino Médio em escolas públicas, e destas, 50 % devem ser direcionadas para estudantes de famílias que tenham até 1,5 salários mínimos per capita.

Então, todo esse direcionamento de inclusão social do Governo Lula colocou a necessidade do PNAES como elemento estratégico e essencial para a democratização e permanência no Ensino Superior, principalmente daqueles já alijados de outros serviços essenciais no Brasil.

Contudo, a crise política e econômica que assolou o país a partir do final de 2014 fez com que a fragilidade dessa Política viesse à tona diante da falta de sua institucionalização obrigatória e de fundo de investimento próprio.

O golpe de 2016, com a ascensão do Presidente Michel Temer (2016-2018), representou um cenário de incertezas para a Política de Assistência Estudantil do IFCE diante da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 (BRASIL, 2016), que congelou os investimentos públicos, inclusive para as políticas sociais, para os próximos 20 anos. Além disso, os recentes cortes de recursos atingiram as Instituições Públicas de Ensino Superior, prejudicando ainda mais aquelas que fizeram parte da Rede de Expansão Federal, como é o caso do Campus Acaraú, que ainda está sendo estruturado quanto às suas demandas de infraestrutura, por exemplo.

Este quadro foi intensificado em 2019 com o início do Governo Bolsonaro, que reduziu os investimentos na área da Educação¹⁹. Além disso, resolveu priorizar o investimento na educação básica²⁰ em detrimento do investimento na educação superior, como se ambos não fossem importantes para a população.

Somando-se a estes fatos, os discursos²¹ do Presidente e de membros do seu governo incentivaram o acirramento da polarização no país além de deixar claro a não priorização de investimentos públicos como medida para retirar o país da recessão econômica, como já foi apresentado no tópico anterior. Sob o lema “menos direitos, mais trabalho”, o Governo aprovou as Reformas Trabalhista e

¹⁹ Disponível em: <<https://www.terra.com.br/economia/bolsonaro-corta-investimentos-em-educacao-saude-e-seguranca,a0c81ff72f5ab50614d67ac1bd1b057a392c245i.html>>. Acesso em 21 de março de 2020.

²⁰ Disponível em: < <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/05/bolsonaro-dinheiro-retirado-de-universidades-sera-investido-em-ensino-basico.html>>. Acesso em 21 de março de 2020.

²¹ Discursos de polarização: Ao longo da campanha presidencial, em 2018, Bolsonaro propôs reduzir “gastos” e combater o “marxismo cultural” nas instituições de ensino superior mantidas com recursos públicos, assumindo um discurso difundido pelo escritor o guru do bolsonarismo, Olavo de Carvalho. Ao assumir a Presidência, fez diversas declarações nessa direção, endossadas pelo ex-ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez e agora por seu sucessor, Abraham Weintraub. Disponível em:<<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2019/05/04/O-governo-contra-as-universidades-em-dados-e-an%C3%A1lises>>. Acesso em 20 de março de 2020.

Previdenciária em 2019, que cortaram importantes conquistas dos trabalhadores e contribuíram para piorar o nível de pobreza de grande parte da população do país.

A eleição do deputado Jair Bolsonaro para Presidente em 2018 acirrou mais ainda os ânimos entre progressistas e conservadores na esfera das políticas públicas. Existe um movimento que busca resistir e assegurar os direitos sociais conquistados e existe um movimento que considera que o “governo dá o peixe e não ensina o povo a pescar”, o que fragiliza as políticas públicas que visam assegurar direitos, como a Política de Assistência Estudantil.

Diante da autonomia das IES para regulamentar o PNAES em cada unidade, a existência do FONAPRACE tornou-se muito importante nesse contexto para a discussão, no plano nacional, das problemáticas e desafios da Política de Assistência Estudantil no sentido de ser aprimorada nacionalmente, e assim, fortalecida. É importante que as IES se apropriem dos resultados da V pesquisa sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação (FONAPRACE, 2019) para consolidar políticas institucionais.

Atualmente, alguns projetos de lei estão em tramite na câmara dos deputados federais e abordam perspectivas de avanços e retrocessos: os Projetos de Lei nº 1.270/2015 e nº 3.474/2015 sugerem a Regulamentação do Programa Nacional de Assistência Estudantil; já o P.L. nº 6.086/2016 retira os Institutos Federais da abrangência do PNAES; e o mais recente PL, de nº 8.739/2017, “institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), vinculada ao Plano Nacional de Educação”. Esta última iniciativa, proveniente de um partido de oposição, foi uma tentativa de fortalecer a assistência estudantil no país diante da redução²² de investimentos nesse Programa nos últimos anos. Esses Projetos de Lei refletem as disputas ideológicas que estão presentes na sociedade brasileira polarizada nos últimos anos.

²² Em 2009, foram autorizados R\$ 220 milhões. O volume de recursos destinado foi sendo sempre ampliado e chegou a R\$ 1 bilhão, em 2016. Em 2017, foi aprovado o valor de R\$ 990 milhões. Note que este montante é inferior ao empenhado em 2016 e, até o momento, foram empenhados apenas R\$ 747 4 Coordenação de Comissões Permanentes - DECOM - P_7341 CONFERE COM O ORIGINAL AUTENTICADO PL 8739/2017 milhões, ou seja, o empenho máximo não chegará aos valores de 2016. Para 2018 a situação é de estagnação: a proposta orçamentária encaminhada ao Congresso destinou R\$ 967 milhões para o Programa (PL nº 8.739/2017).

4.2 A trajetória da Política de Assistência Estudantil do IFCE

O Decreto 7234/2010 determina que o PNAES deve ser implementado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de acordo com suas particularidades. Porém, somente em 2015 foi aprovada a Política de Assistência Estudantil do IFCE (CONSUP, 2015). No período anterior a 2015 (2008 a 2014), as ações de assistência ao estudante foram guiadas pelo PNAES na Instituição, mas não tinha garantia institucional devido à falta de um regulamento próprio.

O seu Regulamento, aprovado em 2015, preconiza:

Art. 4º A política de assistência estudantil visa ao atendimento dos objetivos estabelecidos pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (Decreto 7.234/2010) e também aos seguintes: I - reduzir as desigualdades sociais; II - incentivar a participação da comunidade do IFCE em ações voltadas à sustentabilidade e à responsabilidade social; III - ampliar as condições de participação democrática, para formação e o exercício de cidadania visando à acessibilidade, à diversidade, ao pluralismo de ideias e à inclusão social; IV - promover o acesso universal à saúde, ancorado no princípio da integralidade, reunindo ações e serviços de acordo com a realidade local, de modo a fortalecer a educação em saúde; V - contribuir para a inserção do aluno no mundo do trabalho, enquanto ser social, político e técnico. (CONSUP, 2015)

Outro documento que compõe a Política de Assistência Estudantil do IFCE é o Regulamento de Concessão de Auxílios Estudantis (RAE) (Resolução nº 14/2019), que determina de que forma deve ser ofertada a assistência pecuniária aos discentes regularmente matriculados na Instituição através de auxílios estudantis. Cabe ressaltar que consta também, neste documento, determinações acerca do acompanhamento multiprofissional que deve ser realizado junto aos estudantes beneficiários (CONSUP, 2016).

Foram aprovadas, também, mais duas Resoluções que possuem conteúdo referente à Assistência Estudantil, a nº 54/2015 e a nº 009/2016. A primeira aprova o Regimento de Moradias do IFCE para os campi que possuem estrutura física, logística e recursos humanos para o alojamento dos alunos, mediante seleção. E a segunda, diz respeito à Bolsa Permanência do IFCE, que são benefícios pecuniários para estudantes comprovadamente de comunidades tradicionais (indígenas ou quilombolas) e ou estudantes de famílias de baixa renda.

A interiorização do IFCE para Municípios que não contavam com unidades de Ensino Superior, nem públicas nem privadas, representou a inclusão de

uma parcela excluída da sociedade, com muitas dificuldades para o acesso e a permanência no Ensino Superior no Estado do Ceará.

Essas condições criaram as demandas para a assistência estudantil, o que, por sua vez, demandou a realização de concursos públicos para profissionais atuarem nessa Política, e também, uma organização institucional para direcionar os trabalhos desse corpo técnico. O Ministério da Educação teve papel importante na liberação de códigos de vagas para a composição das equipes que atuavam nas novas unidades interioranas do IFCE.

Pode-se dizer que a Política de Assistência Estudantil do IFCE apresenta objetivos mais amplos e estruturados do que aqueles do PNAES. Um diferencial importante dessa Política é a presença dos termos “participação” e “diversidade” com vistas à inclusão social. O mesmo pode ser dito sobre as diretrizes de implementação, acompanhamento e avaliação da Política de Assistência Estudantil. O IFCE estabelece planejamento, estratégias e sistematização dessas ações. Vale destacar que cada Campus possui uma realidade específica e que o Regulamento da Política permite certa adequação dos procedimentos institucionais diante das necessidades locais, mas sem fugir da essência da Política.

Nesse sentido, é importante resgatar as práticas e os valores que direcionavam as ações de assistência ao estudante na Instituição, desde os seus primórdios, para compreender os desdobramentos dessa cultura institucional nos valores, hoje, hegemonicamente, preconizados pela Assistência Estudantil no IFCE.

O Centro Federal de Educação Técnica do Ceará (CEFET) passou a ser IFCE, em 2008, através da lei nº 11.892/2008. Nesse momento, foram criadas as Pró-Reitorias do Instituto e o setor de Assistência Estudantil do IFCE ficou subordinado à Pró-Reitoria de Extensão até 2012. Nesse início, os profissionais que chegavam e eram direcionados para a assistência estudantil atuavam de forma assistemática sem orientações estruturadas sobre o seu papel na Instituição.

As ações de assistência estudantil no período referiam-se ao que já vinha sendo realizado na Instituição quando esta ainda era CEFET. Como pontua Lorena Brandão:

Apesar da elaboração recente dessa Política na instituição, vale ressaltar que há registros de práticas voltadas à assistência dos (as) estudantes quando esta ainda se denominava Escola Técnica Federal do Ceará, cujas ações estavam engendradas na lógica do trabalho tendo como exemplo o Programa Especial de Bolsa de Estudo – PEBE, que estava voltado para

trabalhadores (as) sindicalizados (as) e seus dependentes, regulamentado pelo Decreto 57.870, de 25 de fevereiro de 1966, de acordo com o Boletim de Serviço do CEFET do ano 2000. (BRANDÃO, p. 75, 2017)

Observa-se que a ideologia em torno da Assistência Estudantil no IFCE era vinculada às representações simbólicas do trabalho, como instrumento de disciplina dos estudantes mais pobres e “pagamento” como recompensa pelo trabalho realizado.

[...] eu me lembro bem, que existia um manual da bolsa de trabalho. Nesse ano (2012), teve a revisão do regulamento, a gente discutiu ele amplamente, inclusive foi nesse ano que finalizou a bolsa de trabalho, porque houve uma denúncia no ministério público, por um estudante, de que o IF estava utilizando recurso do PNAES e tava exigindo contrapartida como forma de trabalho (TÉCNICA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, 2018).

Observamos que a atuação da Assistência Estudantil do IFCE foi, nos seus primórdios, direcionada à concessão de auxílios pecuniários. Essa ação foi criada para dar amparo aos estudantes dentro das suas necessidades, no contexto da sociedade capitalista, excludente e desigual. Mas, essa perspectiva de amparo como um direito não foi introjetada de imediato no IFCE, devido à antiga cultura de concessão das bolsas de trabalho, onde as condições para a concessão desse benefício exigiam disciplina e hábitos ligados à relação de trabalho. Havia uma linha tênue entre os antigos costumes de concessão das bolsas de trabalho e a concessão de auxílios:

[...] como alternativa pra isso (fim da bolsa trabalho), esse grupo, junto com os estudantes, propôs o auxílio formação, porque a gente queria quebrar a ideia da bolsa, que sempre tinha esse viés meritocrático, e o auxílio denotava essa não exigência de contrapartida direta, não exigência de mérito, a contrapartida poderia ser menor [...] mas tem momentos em que realmente ele tem essa característica de bolsa porque é contínuo, tem um valor, embora que tem campus que insistem que os estudantes fiquem lá como se fossem trabalhadores (nos laboratórios) (TÉCNICA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, 2018).

Os profissionais que compunham a Assistência Estudantil do IFCE, descontentes com a estrutura organizacional em torno das suas ações e com as orientações documentais²³ que norteava suas práticas profissionais de concessão de auxílios estudantis, começaram a exigir, coletivamente, medidas de melhorias

²³ Resolução nº 23/2011 do CONSUP/IFCE aprovou a criação do Regulamento de Auxílios aos discentes. Antes dessa resolução, haviam documentos que orientavam a concessão da bolsa-trabalho, segundo os entrevistados.

para a implementação da assistência estudantil. A redefinição do processo de concessão de auxílios estudantis ocorreu nesse contexto:

[...] exatamente nesse ano (2012) a gente começou a discutir a reestruturação do regulamento. Em 2010, houve um Seminário Nacional de Assistência Estudantil que foi realizado em Fortaleza. Então, alguns colegas, que entraram em 2009, que estavam à frente também do movimento sindical, eles passaram pra gente. Com base nesse seminário, nas leituras e nas vivências dos colegas,urgia uma necessidade de que esse documento fosse mais participativo, inclusive isso foi pauta local de greve. Eu me lembro bem que a gente discutiu o RAE com um grupo bem grande de estudantes, numa conjuntura bem diferente da que a gente tem hoje. Eram tipo plenárias, bem grandes, em Fortaleza, com alunos de todos os campi, e foi muito nesse contato, era o contato direto [...] Houve a revisão do Regulamento, com a participação de todos os assistentes sociais, os estudantes participaram, a gente conseguia auxílios para esses estudantes virem, só que tudo era feito de uma forma muito menos formal do que existe hoje, muito menos estruturada do que a gente tem hoje. Tinha muito esse cenário das coisas serem feitas muito de boca e pouco documentado. (TÉCNICA DA GESTÃO, 2020)

A redefinição desse primeiro Regulamento, com a aprovação da Resolução²⁴ foi protagonizado pelas demandas dos profissionais da Assistência Estudantil do IFCE, fortalecidos pelo movimento sindical que estava em greve em 2012 e com a participação dos estudantes de vários campi da Instituição. Porém, ao final dessa mobilização para uma construção participativa desse Regulamento, houve uma manobra institucional, que beneficiou os interesses dos diretores gerais dos campi, membros do Colegiado de Dirigentes dos campi (COLDIR) do IFCE:

[...] aí no final, a gente foi levar o RAE pro COLDIR, aí eles formaram uma comissão, a gente ficou só com uma representação do serviço social e com uma representação estudantil. E nesse momento houveram alterações no Regulamento sem esse grupo maior estar presente[...] eles incluíram o auxílio pré-embarque internacional, que a gente não concordava, fizeram alterações no Regulamento que não foram passadas no grupão que tinha discutido ele. (TÉCNICA DA GESTÃO, 2020)

Esse episódio contribuiu para uma grande insatisfação dos profissionais da assistência estudantil pela falta de diálogo da gestão do IFCE nos processos decisórios naquele período. E essa insatisfação continuou crescendo pela forma como ocorreu a criação da Diretoria Sistêmica de Assuntos Estudantis (DAE), ligada à Reitoria, em 2013. A DAE foi criada para gerenciar os trabalhos como unidade estratégica para o alcance dos objetivos da Instituição, sendo assim reconhecida

²⁴ Resolução nº 008/2013 CONSUP/IFCE. Atualmente, a Resolução que encontra-se vigente é a de nº 14/2019 do CONSUP do IFCE.

como importante para as ações direcionadas à permanência e ao êxito dos estudantes.

Apesar da criação dessa Direção ter sido uma resposta às demandas dos servidores que participaram da greve de 2012, ela não ocorreu tal qual o esperado por estes profissionais, demonstrando a fragilidade da assistência na correlação de forças (interesses) institucionais:

[...] de 2012 para 2013, foi criada a DAE. A nossa luta era pra que fosse criada uma Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. Era pauta do movimento de greve. Não foi um processo discutido. A DAE foi criada e pronto. E já haviam profissionais meio que fazendo esse papel sem a estrutura organizacional da Reitoria, e essas pessoas não foram chamadas, consultadas, então não foi construído. Houve uma insatisfação. Acho que desde aí isso gera uma falta de identificação, de credibilidade da DAE em relação aos profissionais. A própria estruturação da DAE vem como um consolo pra não criação da Pró-reitoria (TÉCNICA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, 2018).

A primeira Diretora da DAE foi a Professora Elenilce Gomes, que era assessora do então Reitor na época, Professor Cláudio Ricardo. Ela representou, pela sua posição na Instituição, os interesses da gestão do IFCE para os profissionais da Assistência Estudantil lotados no campi. Nesse início, foi a Professora Elenilce Gomes quem impulsionou os trabalhos para a construção do Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFCE:

[...] pouco tempo depois (da criação da DAE) ela disse a gente tem que construir uma política de assistência estudantil. Só que nossos questionamentos dentro e fora da DAE era de que as coisas não eram discutidas, não eram dialogadas. Sempre era essa dificuldade, "ah, porque não tem diária, porque não dá pra construir com todo mundo". E aí foram criados os mecanismos mais viáveis para poder as coisas serem feitas. Foi formada uma comissão, chama, forma uma comissão e essa comissão vai dialogando com os campi. Tipo uma democracia participativa. (TÉCNICA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, 2018)

Nessas circunstâncias, foi produzido e aprovado o primeiro regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFCE, através da Resolução nº 024/2015. Foi um marco importante para a ruptura da concepção disciplinar e assistencialista, de concessão de bolsas, da Assistência Estudantil. Essa ampliação da Política permitiu a organização de serviços e programas em torno de outras temáticas necessárias para o desenvolvimento integral e integrado do estudante, além dos repasses financeiros. O seu texto demonstrou o alinhamento da Assistência Estudantil com os princípios da Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, observa-se a partir de 2015, a tentativa de uma mudança de direcionamento ideológico na trajetória da Política de Assistência Estudantil do IFCE a partir da sua regulamentação. Contudo, esse processo trouxe a tona conflitos referentes à constituição histórica da Política na Instituição e as suas diferentes concepções que estão sendo alvo de disputas políticas (gasto x investimento; favor x direito; necessidades básicas x integralidade; universalidade x seletividade).

Cabe ressaltar que esses conflitos são em parte decorrentes do próprio texto da Política, que em determinados pontos mostra-se incoerente devido à dualidade de concepções presentes. Pode-se observar tais incoerências, por exemplo, nos dois pontos destacados a seguir (CONSUP, 2015, p. 2):

Art. 2º A política de assistência estudantil se pautará nos seguintes princípios: II - educação e assistência estudantil como um direito social e universal; Art. 19 No âmbito da área temática Auxílios Em Forma de Pecúnia vincula-se o Programa de Auxílios. §1º O Programa de Auxílios consiste em conceder aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica auxílios em forma de pecúnia com o objetivo de ampliar as condições de permanência, visando minimizar as desigualdades sociais.

Os princípios da universalidade e da seletividade estão presentes ao mesmo tempo na Política, o que acarreta confusões e fragiliza, na prática, a concepção mais ampla de direitos contida no texto, considerando-se o contexto histórico desta que foi essencialmente assistencialista.

Havia uma hegemonia da concepção assistencialista centrada nos repasses pecuniários disseminados na cultura organizacional, atividade esta específica de assistentes sociais na Instituição. Entretanto, outros debates foram surgindo a partir das demandas que foram se colocando com o avanço da interiorização do IFCE, que tiveram o seu ápice na culminância do atual Regulamento da Política de Assistência Estudantil em vigor, que contém uma perspectiva hegemônica progressista, como podemos observar nas suas diretrizes:

Art. 3º Serão observadas, essencialmente, as seguintes diretrizes norteadoras: I - oferta de educação pública, gratuita, laica e de qualidade; II - criação de mecanismos de participação e controle social; III - participação do estudante por meio de suas organizações representativas, na formulação, implementação e avaliação dos planos, programas e projetos a serem desenvolvidos; IV - promoção da intersetorialidade entre as diferentes políticas sociais; V - formação de espaços de diálogo entre família, escola e comunidade; VI - valorização de uma educação em saúde, em prol da qualidade de vida; VII - integralidade e qualidade nos serviços prestados pela instituição; VIII - incentivo às manifestações culturais no ensino, pesquisa e extensão; IX - combate a todas as formas de preconceito e discriminação; X - promoção do acesso ao esporte, cultura e

lazer nos diferentes níveis; XI - realização de avaliação e/ou pesquisa para subsidiar o planejamento e execução das ações (CONSUP, 2015, p. 2).

O avanço da consolidação da assistência estudantil no IFCE com a aprovação do regulamento da política em 2015 foi refreado já em 2016 com o golpe de governo que levou ao poder o Presidente Michel Temer (2016-2018). Esse período foi marcado pela destituição de direitos, com cortes nos recursos que seriam destinados à Educação e às políticas sociais. Uma onda de discursos conservadores e ataques aos investimentos sociais, somada ao quadro de recessão econômica do país, contribuíram para ameaçar a Política de Assistência Estudantil do IFCE diante da sua fragilidade perante o cenário nacional.

Apesar dessas inflexões nacionais, documentos importantes a respeito da assistência estudantil foram elaborados na Instituição. Com a necessidade da aplicação das diretrizes da Política, surgiram demandas específicas dos profissionais, que compõem a assistência estudantil do IFCE, de orientações institucionais para respostas às solicitações dos estudantes nos diversos campi. Esse movimento resultou nos trabalhos para a composição dos Referenciais de Atuação dos Profissionais de Assistência Estudantil (IFCE, 2016). Esse referencial contém orientações sobre as funções dos profissionais de serviço social, de psicologia, de enfermagem, de nutrição e outros que atuam nessa Política.

Contudo, é importante pontuar que as incoerências das concepções desse Regulamento, somadas às condições estruturais e as relações políticas para a implementação dessa Política no IFCE, ameaçam, na prática, a legitimidade da assistência estudantil como um direito:

[...] então assim, o que esperam de nós e o que nós queremos como assistentes sociais, o que o Estado exige perante o assistente social nem sempre é o que tá previsto no nosso projeto ético-político, daí eu já percebo que a gente tem uma contradição. Isso ligado à carga horária excessiva, ao número pequeno de profissionais diante do número de estudantes, uma estruturação da Política de Assistência Estudantil que nos deixa muito presas à seleção de auxílio. A gente é muito mais visto como aquele que seleciona e averigua a permanência do que aquele que discute políticas estudantis. A gente quer uma coisa, mas a instituição empurra outra pra gente fazer, é difícil sair desse contexto. A gente tem que tá criando ações, criando projetos, a gente tem que tá correndo atrás. Aí ninguém libera, porque tem que dá conteúdo, tem que ter aula. A própria estrutura organizacional, como se pensa a educação, pro mercado, uma educação tecnicista, conteudista, vai de encontro a essa educação mais ampla que a gente imagina, emancipatória. Então, há muitas divergências de projetos (TÉCNICA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, 2018).

O aumento do conservadorismo motivou embates políticos entre a comunidade acadêmica do IFCE de um modo geral. Nesse cenário, é importante destacar a tímida atuação do movimento estudantil do IFCE. Os estudantes não protagonizaram a luta por melhorias estruturais e políticas para a assistência estudantil como aliados dos profissionais, que buscaram fortalecimento no movimento de greve. O contato direto do movimento estudantil era com a gestão do IFCE, o que culminou em conquistas pontuais para os estudantes, mas que não se traduziram em avanços concretos para a Política de Assistência Estudantil. Observamos, assim, um distanciamento entre os atores mais interessados e afetados por essa Política no IFCE, os profissionais da assistência estudantil e os estudantes, salvo as exceções.

[...] os estudantes ainda nos veem muito como aquela figura burocrática, que seleciona ou tira auxílios deles, muito mais do que profissionais aliados salvo outras relações que foram construídas, mas não consigo ver isso como uma identidade institucional. Eu vejo isso como uma identidade local. Eu digo isso porque os próprios movimentos de greve nem sempre tinham o apoio do movimento estudantil (TÉCNICA DA REITORIA, 2020)

Essa conjuntura de falta de diálogo, interesses divergentes na Instituição e falta de apoio do movimento estudantil contribuiu para um enfraquecimento da atuação coletiva dos profissionais da assistência estudantil em termos de mobilizações para exigir pautas unificadas em torno da Política.

Apesar disso, nos últimos dois anos, foram disponibilizadas importantes publicações pela DAE com direcionamentos para ações socioeducativas de afirmação de direitos para os estudantes, na contramão da cultura conservadora disseminada pelo governo federal.

A equipe técnica da DAE, mesmo com um número reduzido de profissionais e falta de estrutura adequada frente às demandas existentes na Instituição, vem buscando construir uma identidade institucional de uma assistência estudantil baseada na defesa e afirmação de direitos sociais para os estudantes, num processo contraditório de avanços e retrocessos, que refletem o contexto nacional de implementação do PNAES.

Abordaremos no tópico seguinte algumas particularidades da Política de Assistência Estudantil no campus Acaraú a fim de compreendermos as influências desse espaço social na implementação dessa Política.

4.3 Assistência Estudantil no campus Acaraú

A cidade de Acaraú está situada na zona litorânea da Região Extremo Litoral-Oeste do Estado do Ceará, com extensão territorial de 843,0 km². Suas terras são cortadas pelo mar e pelo Rio Acaraú. Os principais itens de sua economia são o coco, a castanha, a lagosta, o camarão e o peixe.

A cidade passa por processo de modernização e crescimento econômico, alavancados pelo setor educacional, comércio e de serviços, pesca, agricultura, carcinicultura, parques eólicos e turismo - por estar próxima à região da Rota das Emoções, do Ministério do Turismo (IBGE, 2010).

A implantação do campus em Acaraú ocorreu em 2010. As atividades iniciais do campus foram realizadas em espaço cedido na Escola Maria Alice Ramos Gomes devido à sua estrutura física ainda não contar com espaço adequado aos profissionais já lotados na unidade naquele momento. Na medida em que as obras foram avançando, os servidores foram ocupando os espaços que são do campus atualmente. Os desafios foram imensos para a prestação dos primeiros serviços diante das deficiências organizacionais no processo de interiorização do IFCE.

O início das ações de assistência estudantil no campus Acaraú se deu através da atuação da Professora Soniamar Saraiva. Também formada em Serviço Social, a Professora do curso Técnico em Pesca voluntariou-se para contribuir com estas ações por ocasião da recente implantação do campus em 2010, e por estar aguardando o início das aulas dos alunos no segundo semestre dos cursos:

Vim como docente na área de pesca, mas a minha graduação é em serviço social. [...] chegou um ponto que o campus ainda não estava pronto, e começaram as primeiras duas turmas, e ainda estava funcionando ali no Liceu. Aí veio recurso que era para o auxílio formação. Eu não lembro se nessa época era esse nome, era essa mesma bolsa de trabalho, e como veio recurso, os alunos se candidataram e aí precisavam de uma assistente social pra entrevistar, pra poder fazer a seleção. Então, ela (pedagoga que trabalhava na Coordenação Técnico-Pedagógica) pediu pra mim. Eu não estava em sala de aula ainda, eu ia entrar no segundo semestre, os alunos ainda estavam começando. Aí eu realizei as entrevistas pra poder selecionar esses alunos pra eles receberem os auxílios, já que estavam disponíveis (SONIAMAR, 2020).

Podemos perceber que não houve um planejamento adequado da Política de Expansão da Rede Federal de Ensino para a estruturação do funcionamento dos campi do IFCE pelo interior do Estado, tendo em vista a falta de profissionais de áreas específicas para atuar em setores essenciais de atendimento ao aluno.

Após esse momento inicial, outras demandas foram surgindo para a assistência estudantil e a Professora Soniamar Saraiva foi então convidada pelo diretor do campus, na época, Professor Amilton, para estar à frente da condução dessas atividades:

[...] em seguida, em 2011, é que veio o orçamento mesmo de todas as ações. Inclusive pra merenda escolar e não havia nenhum profissional da área no campus pra poder fazer esse trabalho. Na época, o diretor geral, que era o Professor Amilton me chamou, eu tava com a carga horária baixa também, tava tudo começando. E aí eu me voluntariei pra fazer esse trabalho. Como a gente tava começando tudo, foram os primeiros encontros realizados em Fortaleza, foi um momento que houve uma mudança na assistência estudantil. Os recursos vinham e a gente que delimitava quais eram as ações dentro da assistência estudantil que a gente queria colocar os recursos, e foi um período em que o recurso era alto e o número de alunos era pequeno. O Professor Amilton chamava das “vagas gordas” (SONIAMAR, 2020).

Essa época das “vacas gordas” marcou a história da assistência estudantil no campus Acaraú pela maior disponibilidade de recursos para o pagamento de auxílios estudantis, comparando-se ao pequeno número de alunos matriculados no início. Apesar desse ponto positivo, os desafios eram enormes para a consolidação da Política no campus:

A primeira dificuldade que eu senti foi em relação assim a conhecer. A gente não sabia quem eram os nossos alunos. Todo mundo aqui era novo. Não tinha ninguém que fosse daqui. Então eu iniciei uma pesquisa. Todos os alunos quando se matriculavam, tinha um questionário que eles respondiam, aí tracei um perfil socioeconômico. Esse material todinho gerou um relatório. Então, foi nessa época que a gente traçou um perfil dos nossos alunos. Foi nessa época também que eu fiz muita visita domiciliar, porque uma coisa que tá com acontecendo hoje com o PPE, os fatores externos, já não é tão patente assim a questão das famílias. Mas na época, os pais tinham uma resistência muito grande dos alunos virem estudar aqui (SONIAMAR, 2020).

Podemos observar que essas iniciativas da Professora Soniamar Saraiva foram essenciais para a estruturação da assistência estudantil no campus bem como para a manutenção dos alunos nos cursos e divulgação do IFCE na cidade de Acaraú:

[...] os pais dos alunos diziam: “você devia tá trabalhando! O que você vai fazer? Você tá perdendo seu tempo? O que você vai ganhar lá? Pra que que serve? Porque eles não tinham ainda essa experiência né. Eles tinham estudado muito pouco e não entendiam né. A gente tinha problemas, por exemplo, com transporte, tinha aluno que subia no ônibus e o motorista mandava descer, eles só queriam levar os alunos que eram da

(Escola)Profissional. Os nossos alunos eram assim marginalizados. [...] os motoristas diziam “nós não temos obrigação de levar vocês” (SONIAMAR, 2020).

O trabalho de campo realizado para contato com as famílias dos primeiros discentes matriculados foi um importante instrumento para identificar as particularidades territoriais. Apesar do peso do nome de uma Instituição Federal, as pessoas, de um modo geral, não tinham conhecimento dos benefícios e oportunidades geradas pelo campus na cidade, porque “terminar os estudos” era concluir o Ensino Médio. E conseguir um trabalho era necessário para garantir a renda da família, em sua maioria com perfil de baixa renda, segundo a pesquisa realizada. Além disso, costumes, experiências e episódios comuns na cultura da região, desconhecidos até então pelos profissionais do IFCE, também influenciavam na permanência dos estudantes na Instituição:

[...] pra sociedade como um todo, o IFCE ainda não existia, muitos não sabiam o que era e as próprias famílias (dos alunos) tinham muita dificuldade (pra entender). Quando eu conversava com as mães, aí ela me contava que o filho mais velho dela, dois anos mais velho do que o outro filho que era nosso aqui, tinha morrido de um acidente de moto na estrada de Cruz (cidade), e o outro filho morava em Bela Cruz (cidade). Então, ela não queria que ele estudasse, mas na verdade não era que o filho não estudasse, ela tinha medo de que acontecesse também alguma coisa com ele. Aí você ia vendo também outras situações que iam permeando a resistência que eles (pais) tinham dos alunos virem pra cá (SONIAMAR, 2020).

Então, essas demandas locais foram delineando os trabalhos da assistência estudantil a partir das especificidades locais e das relações institucionais que os servidores do IFCE buscaram estabelecer com outros órgãos públicos em Acaraú. A partir daí esses profissionais foram encontrando as deficiências decorrentes da recente implantação do IFCE na cidade:

Então foi um período que a gente trabalhou muito junto com a Prefeitura, pra sensibilizá-los. Foi levado pra direção geral (do campus) pra que fosse feito ofício. Foram realizadas as reuniões porque já havia, no início, esse acordo de que a Prefeitura se responsabilizasse pelo transporte escolar, mas por algum motivo, parece que o Governo do Estado fornecia o transporte pra Escola Profissional (de Acaraú), aí os motoristas entendiam que não tinha nada a ver com a Prefeitura e o IFCE (SONIAMAR, 2020).

Com a chegada da primeira assistente social contratada para este cargo no campus, em julho de 2012, essas ações já iniciadas foram sendo continuadas e

aprimoradas a partir do compartilhamento de experiências entre os profissionais de Acaraú e de outros campi, em reuniões coletivas organizadas pelos gestores da assistência estudantil da Pró-Reitoria de Extensão do IFCE:

[...] Nesse período, no IFCE, não tinha uma política de assistência estudantil estruturada como é hoje, mas já tinha algumas organizações através de orientações, uma delas era o Regulamento de Auxílios Estudantis [...] tinha um documento com as orientações sobre as bolsas de trabalho e sobre os auxílios. Na época, eu fui orientada pelas profissionais do campus Fortaleza. [...] essas 8 profissionais que entraram foram recepcionadas num seminário, nós fomos apresentadas sobre o funcionamento da assistência estudantil no IFCE [...] foi bem peculiar, porque quando a gente entrou estava em greve, ainda era difícil dimensionar. Eu tinha muitas dúvidas sobre como isso funcionava, sobre qual era o nosso papel [...] havia uma ideia de manter os estudantes, havia uma ideia da permanência, do êxito, mas tinha uma ideia muito paternalista também. [...] havia colegas que já atuavam, com quem eu tinha uma proximidade, e aí elas foram me passando materiais. “Você tem que ler sobre política de educação, você tem que entender o que é a política de assistência estudantil nacionalmente”. Foram me incluindo né no processo. Mas eu percebo que isso aconteceu mais porque eu tinha essa proximidade com essas colegas, do que necessariamente porque existia uma estrutura organizacional nos campi que pudesse dar um direcionamento aos profissionais que estavam chegando (TÉCNICA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, 2018).

Assim, verificamos a fragilidade da Política de Assistência Estudantil nos seus primórdios, tanto a nível geral da Instituição quanto à nível local do campus Acaraú. Essa identidade acabou sendo forjada, nos seus primeiros anos, numa lógica paternalista, na perspectiva de ajuda aos mais necessitados, atrelada à orientações generalistas para a constituição de ações, baseadas no Decreto do PNAES, único instrumento, até então, que legitimava a assistência estudantil.

Nesse sentido, a experiência recente de criação e interiorização do IFCE (dez anos) em Acaraú somados à falta de estruturação nacional da assistência estudantil, como política pública, sua fragilidade institucional, as diferenças culturais entre os servidores e os estudantes do campus, representaram grandes desafios para a implementação da PAE nesse território.

4.4 As discentes mães na PAE: reflexos no campus Acaraú

Pensar sobre as mulheres numa perspectiva política significa considerar as desigualdades histórias que estas vivenciam em relação aos homens na

sociedade capitalista. Significa evidenciar questões políticas que estão na esfera privada/ doméstica como já problematizado neste trabalho.

O PNAES prevê o desenvolvimento de ações de assistência ao estudante na área de “creche”, que seria o assunto relacionado às demandas específicas das alunas mães. Alguns serviços já são ofertados para esse público nas diversas IES do país, como direito ao atendimento domiciliar no período da licença maternidade, auxílios pecuniários, creches universitárias, mas, esses serviços não são universalizados e são destinados às discentes em situação mais vulnerável, ou seja, não contempla a totalidade de discentes mães.

Cabe informar que, até janeiro de 2019, estava vigente a Resolução nº 52/2016 do Conselho Superior do IFCE, a qual permitia a concessão do auxílio discentes pais/mães para crianças de até 06 (seis) anos incompletos sob a guarda de discentes matriculados na Instituição.

Considerando que há necessidades específicas dessas discentes a partir da maternidade que exercem, cabe pensar, também, a importância das ações de outras políticas públicas no atendimento dessas mulheres, como as de saúde, educação e assistência social. Para aquelas estudantes que engravidam durante o curso, é fundamental a existência de creches para que essas mulheres possam deixar seus filhos para estudarem e/ou trabalharem após o período de licença-maternidade (geralmente, seis meses após o parto).

Acaraú, cidade sede de um dos *campi* do IFCE, conta com 38 (trinta e oito) escolas públicas que recebem crianças entre 2 e 5 anos de idade, segundo informações da Secretaria de Educação do Município repassadas em 2018. Percebe-se, desde já, uma grande problemática para aquelas mulheres que tem filhos de 0 a 2 anos incompletos, e precisam trabalhar e/ou estudar. Cabe refletir sobre o papel não só da família, mas também do Estado na oferta de políticas públicas que amparem o desenvolvimento dessas crianças, como também o desenvolvimento de seus genitores enquanto sujeitos sociais, considerando-se as desigualdades existentes entre homens e mulheres na sociedade.

A partir desse raciocínio, buscamos identificar nos princípios, diretrizes, programas, regulamentos, orientações, guias e ações da Política de Assistência Estudantil do IFCE que podem ser relacionados aos atendimentos das discentes do campus Acaraú baseados numa concepção emancipatória para as mulheres.

A Resolução nº tal do CONSUP/IFCE, que estabelece o regulamento da Política, não apresenta a palavra “mulher”. Porém, dentre as atribuições do setor de serviço social, que deve compor a assistência estudantil, consta uma relacionada ao gênero e a políticas afirmativas, como podemos observar no Art. nº 08 dessa resolução:

IV- Participar de equipes multidisciplinares para a elaboração e execução de programas e projetos sociais voltados a temas relevantes como saúde, violência, cultura, cidadania, direitos sociais e humanos (questão racial, de gênero, orientação sexual, deficiência, políticas afirmativas, dentre outros) (CONSUP, 2015, p.4)

Observamos que estas duas questões, gênero e políticas afirmativas, são consideradas importantes na atuação do serviço social e demais categorias quando, neste inciso, se refere a “equipes multidisciplinares”, entretanto, essa indicação de não está presente nas atribuições das demais categorias profissionais deste regulamento.

Compreendemos, dessa forma, que não existe, até o momento, um direcionamento claro para um atendimento, programa ou projeto estruturado, específico às discentes, não apenas no campus Acaraú, mas no IFCE como um todo, que leve em conta a história de submissão, exploração e dominação das mulheres na sociedade.

Os programas dessa Política incluem, dentre outras, ações de combate à discriminação, preconceito, violência, desigualdades sociais, incentivo ao protagonismo dos estudantes, atividades de promoção à saúde e prevenção de doenças, garantia do direito à alimentação adequada, mas de um modo geral para todos os estudantes. Esses Programas estão divididos em: “I - Trabalho, Educação e Cidadania; II - Saúde; III - Alimentação e Nutrição; IV - Cultura, Arte, Desporto e Lazer; V - Auxílios em Forma de Pecúnia; aos quais estão vinculados outros programas sistêmicos e suas respectivas ações” (CONSUP/2015).

A partir de datas comemorativas e de mobilização relativas às causas das mulheres, as perspectivas de ações citadas acima foram sendo incluídas no debate sobre as condições de vida das mulheres.

Essas “brechas” foram aproveitadas para a realização de algumas atividades pontuais²⁵ no campus Acaraú que evidenciaram questões ligadas a demandas específicas das mulheres nos últimos anos. Essas ações contribuíram para o surgimento de buscas por atendimentos relacionados aos assuntos abordados como uma resposta ao espaço aberto para acolher essas questões.

Cabe mencionar que, em fevereiro de 2020, a DAE emitiu uma orientação²⁶ para que as equipes de assistência estudantil dos campi dessem ênfase à realização de atividades que abordem, neste ano, dentre outras temáticas, o “gênero”, sem maiores especificações sobre como poderiam ser essas ações.

Neste ano, a equipe da assistência estudantil do campus Acaraú promoveu a “I Pedalada pela vida das mulheres: pelo direito de ir e vir sem violência”. A iniciativa foi em alusão ao Dia Internacional da Mulher, dia 08 de março. Houve uma mobilização dentro do campus e na comunidade externa, com divulgação nas rádios da cidade, convidando a todos a se manifestarem por esta causa. A equipe buscou evidenciar a necessidade do respeito às mulheres, tão negligenciado no dia-a-dia das mulheres com os assédios proferidos nas ruas da cidade.

O Regulamento de Auxílios Estudantis, documento que orienta o Programa de Auxílios Estudantis, que, também, é um importante marco para as ações de assistência estudantil no IFCE, não apresenta o termo “mulher” ou qualquer benefício específico para esse público. Mas estabelece a concessão do auxílio discentes-mães/pais, que é direcionado, também, a alunas mães que possuem filhos sob sua guarda de até 12 anos de idade incompletos (CONSUP, 2019).

O RAE passa por revisões a cada dois anos, sua última atualização foi em fevereiro de 2020. Esse processo se dá com a participação paritária de estudantes, técnicos e gestores envolvidos com a assistência estudantil em reuniões avaliativas e deliberativas sobre possíveis alterações neste Regulamento. Nesse sentido, cabe pontuar que, até o final de 2019 e janeiro de 2020, o auxílio discentes-mães/pais era destinado a mães e pais de filhos sob sua guarda de até 06 anos de idade incompleto.

²⁵ Palestra sobre o combate à violência contra a mulher. Oficina de artesanato para discentes-mães e seus filhos. Fonte: SISAE/IFCE.

²⁶ Documento SEI/IFCE nº 1357255.

A mudança neste requisito para a concessão deste auxílio representa um avanço para a Política no que se refere ao atendimento das discentes-mães. Partindo do objetivo específico deste auxílio, “subsidiar despesas com os cuidados dos filhos das discentes-mães enquanto elas estão nos seus cursos”, concedê-los somente para mães de crianças de até 06 anos de idade representava uma grave falha diante da necessidade de assistência às crianças de pelo menos até 12 anos de idade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) caracteriza crianças como pessoas de zero até 12 anos incompletos. Aumentar a idade dos filhos dos discentes para fins de recebimento deste auxílio significa dividir a responsabilidade do Estado com as famílias nos cuidados com as crianças.

O auxílio discentes-mães/pais era pago no valor de R\$ 100,00 (cem reais) por mês para os estudantes beneficiários do campus Acaraú até o início do ano de 2017. Nesse mesmo ano, o auxílio passou a custar R\$ 130,00 (cento e trinta reais). Atualmente, o auxílio custa R\$ 230,00 (duzentos e trinta reais). Os estudantes interessados precisam participar de uma seleção, se inscrevendo no SISAE e cumprir uma série de exigências referentes a documentos e informações. A seleção dos discentes depende também do orçamento disponível do campus para o pagamento dos auxílios. Quando selecionados, os discentes podem receber esse valor mensal por até 12 (doze) meses.

Podemos relacionar o baixo valor repassado por este auxílio à histórica desvalorização do trabalho doméstico²⁷ no país. O baixo valor desse auxílio contribui para a reprodução dessa desvalorização e naturalização desse encargo que recai principalmente nas mulheres. De acordo com o questionário (APENDICE B) respondido pelas discentes-mães do campus Acaraú, de quinze estudantes que citaram dividir os cuidados com os filhos com outras pessoas, onze delas disseram que dividem esse trabalho com mulheres. Quatro discentes afirmaram serem as únicas responsáveis pelos cuidados com os filhos e outras quatro dividem essa tarefa com os pais dos filhos.

Como já foi descrito acima, é importante destacar que o auxílio discentes-mães/pais não é exclusivo para as mulheres. Os alunos também podem ser recebê-lo, caso se enquadrem nos requisitos exigidos. Analisando essa questão do ponto

²⁷ Dados sobre o trabalho doméstico no país até 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_trabalho_domestico_remunerado.html>. Acesso em 23 de março de 2020.

de vista das desigualdades estruturais entre homens e mulheres, podemos observar que logo que os homens estejam numa situação possivelmente limitadora para sua atuação (conciliar cuidados com filhos e estudos), já existe um dispositivo para o atendimento da sua necessidade. Já as mulheres que são mães precisam ultrapassar muitos obstáculos, primeiro para ter acesso aos estudos ou dar continuidade a estes após o nascimento dos filhos, depois, para se manterem e concluírem seus cursos.

Outros materiais da PAE que podem ser relacionados ao atendimento de questões particulares das vivências das mulheres são o “Manual de Saúde de Enfermagem”, que contém o “Programa de Saúde da Mulher” e as “Orientações sobre Assédio Sexual”. Ambas são publicações da DAE do ano de 2019, disponíveis no sítio oficial do IFCE.

Além dessas possibilidades de atendimento às discentes mães específicas da PAE, o IFCE dispõe do Regime de Exercícios Domiciliares (RED) que pode ser utilizado por discentes-mães que apresentarem atestado médico que indique o afastamento das aulas presenciais por intercorrências na gravidez ou após o parto. O RED está determinado no Regulamento de Organização Didática (ROD) do IFCE (CONSUP, 2015). O ROD estabelece que o fluxo de atendimento ao estudante que solicita o RED deverá ser formulado por cada campi.

Podemos enxergar, com os resultados da pesquisa de campo, os prejuízos causados por omissões nestas regulamentações quanto a responsabilidades no atendimento às discentes-mães que solicitam o RED:

Eu decidi te ajudar a aplicar essa enquete não é porque eu gosto de você não. Mas porque eu sei que é importante melhorar o atendimento pra essas alunas que tem filho. Eu vi o que uma colega minha passou quando teve filho. Ela foi praticamente abandonada pelo If. Disseram que ela podia pedir o regime domiciliar, quando fosse ter o bebê, e continuar estudando. Mas ela não teve resposta de ninguém nesse período, não recebia material pra estudo nem as atividades. Ela acabou reprovando todas as disciplinas na época (ALICE, 21 ANOS, ATENDIMENTO CONSENSUADO, 2019).

Somente em 2018, foi estabelecido um fluxo de encaminhamentos para o RED no campus Acaraú. Após o aceite do pedido de RED, o Departamento de Ensino encaminha o caso do(a) discente, dentre outros setores, para a Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE), setor responsável pela assistência

estudantil no campus. Entretanto, a CAE ainda não possui um fluxo de atendimento para discentes que estão no RED, incluindo para as discentes-mães.

Identificamos, assim, que existem orientações e discriminação de ações pontuais e tímidas direcionadas às especificidades das discentes em relação à assistência estudantil do IFCE. O campus Acaraú segue o protocolo institucional e, até o momento, não estabeleceu atividades contínuas ou permanentes para as discentes e discentes-mães a fim de reparar as desigualdades e injustiças que elas vivenciam no cotidiano.

Temos o entendimento de que a Política de Assistência Estudantil do IFCE ainda não possui estratégias sólidas de atendimento para as discentes e discentes-mães visando promover condições equânimes de permanência dessas discentes nos seus cursos, o que se reflete na atuação dos profissionais da CAE no campus Acaraú. Entretanto, é importante evidenciar a presença de forças progressistas (técnicos administrativos, estudantes e gestores) que buscam, ainda que de forma pontual, romper com essa lógica de reprodução das desigualdades entre homens e mulheres na nossa sociedade.

A fim de fornecer mais subsídios para a avaliação da PAE, de acordo com o objetivo maior desse estudo, cabe mencionar o contexto das condições de trabalho da equipe da assistência estudantil do campus Acaraú nos últimos dois anos. Três profissionais da equipe estiveram/estão envolvidos em programas de pós-graduação, inclusive, a pesquisadora que escreve, e outra servidora passou por um período de licença-maternidade, além de saída e entrada de novos profissionais na equipe em função da dinâmica institucional de remoção de servidores para outros locais/cidades.

O IFCE permite que os servidores possam solicitar a redução da carga horária de trabalho para se dedicar a essas atividades de desenvolvimento de carreira, porque são consideradas importantes para o aperfeiçoamento da prática profissional desses servidores. Contudo, como a Instituição não possui uma política de substituição temporária de técnicos administrativos para esse tipo de situação, o ritmo de trabalho do setor, que possui servidores com a carga horária de trabalho reduzida, diminui, e assim, algumas demandas acabam sendo priorizadas em detrimento de outras.

Além disso, esse contexto foi propício para um distanciamento dos profissionais, enquanto equipe, que passaram a focar nas suas atribuições

profissionais específicas, o que fragilizou as iniciativas coletivas da equipe no período citado. Nesse sentido, as possibilidades para criar estratégias profissionais de conhecimento das demandas invisibilizadas dos discentes tornaram-se reduzidas.

No capítulo a seguir, apresentaremos as contribuições dos sujeitos centrais que participaram dessa pesquisa, as discentes-mães, a respeito das suas necessidades específicas no processo de permanência e êxito no IFCE/campus Acaraú, bem como suas percepções sobre a PAE. Explicitaremos, também, neste capítulo, o atendimento da Política de Assistência Estudantil do IFCE em relação às discentes-mães do campus Acaraú.

5. DESAFIOS PARA A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFCE

Um dos importantes atributos de uma política pública é o controle social, como já explicamos na seção 3.3. A PAE do IFCE tem como diretriz “a criação de mecanismos de participação e controle social” (CONSUP, 2015). Entretanto, não apresenta um fluxo com indicações para a estruturação do controle social sobre essa Política.

Essa lacuna deixa “brecha” para que, inclusive, não se tenha o controle social da PAE nos campus. No campus Acaraú, apesar de ações que incentivam a participação dos alunos em espaços consultivos e deliberativos, a CAE também não possui um fluxo estruturado e registrado sobre esse controle social à PAE.

Defendemos que falar da Política de Assistência Estudantil para discentes-mães exige a coerência de incluir a participação dessas mulheres na avaliação dessa Política bem como no planejamento de ações direcionadas a esse público. A partir dos dados já mencionados, e análises ancoradas no feminismo materialista dialético, compreendemos as discentes-mães como sujeitos subalternos na sociedade brasileira.

Consideramos a perspectiva de “sujeito subalterno” de Gayatri Spivak (2014), aquela que não tem voz política ou não é ouvida, e que sofre com a “violência epistêmica”, cuja estratégia de neutralização do outro (subalterno) consiste em invisibilizá-lo, privando-o de qualquer possibilidade de representação. Daí a importância desse estudo contra-hegemônico apresentar as vozes dessas discentes-mães no contexto da Política de Assistência Estudantil do IFCE.

Entendemos, também, como relevante ouvir o posicionamento dos profissionais da assistência estudantil que atuam como representantes do Estado na implementação da PAE no campus Acaraú, atualmente, para uma avaliação da correlação de forças entre estes e as discentes-mães da pesquisa.

5.1 As discentes mães como protagonistas da avaliação da PAE

Neste tópico, apresentaremos a “voz” dita e “não dita” das discentes-mães do campus Acaraú quanto às suas necessidades decorrentes da identidade como mães e estudantes, e em relação ao atendimento que recebem ou receberam

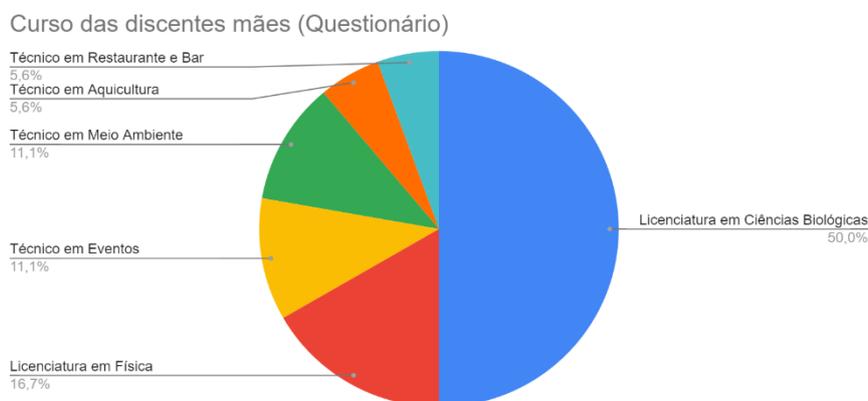
dos serviços da assistência estudantil encabeçados pela equipe da CAE nessa Instituição.

Oliveira (2006) aponta que essa movimentação teórica para a construção do conhecimento deve ser articulada com o ouvir e o olhar. E esse olhar deve ser disciplinado para perceber os detalhes, e não meramente ser uma aplicação mecânica da teoria. Durante a realização das entrevistas foi possível identificar expressões de dor, de tristeza, de frustração, de cansaço e de outros sentimentos que as discentes-mães do campus Acaraú carregam sobre suas vivências enquanto mães e estudantes.

Mas antes de explicitarmos essas falas, destacamos algumas características, divididas por temas, das vinte discentes-mães que preencheram o questionário da pesquisa (APENDICE B), dentre as quais estão as doze interlocutoras entrevistadas.

A metade das discentes-mães que responderam ao questionário são estudantes dos cursos superiores, como podemos observar no gráfico abaixo. Essa maior proporção, também, se repete na quantidade de entrevistadas: 83% das discentes-mães entrevistadas são dos cursos superiores. Isso significa que a maior parte dessas estudantes deve permanecer, no mínimo, quatro anos no IFCE para concluírem seus cursos. Quais desafios essas estudantes enfrentam nesse percurso? Vejamos mais características das discentes-mães:

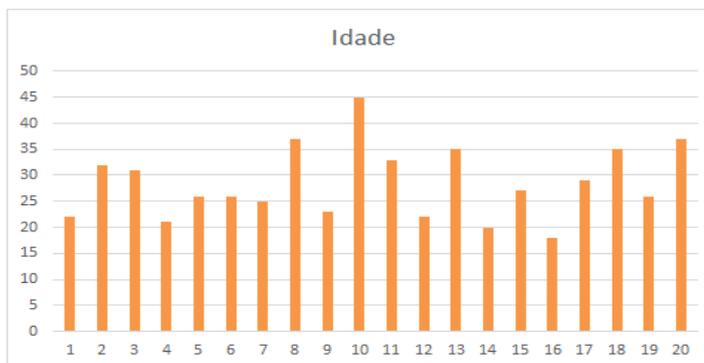
Gráfico 1: Curso das discentes mães



Fonte: Elaboração própria da autora.

Elas possuem diversas idades. O gráfico abaixo mostra que essas estudantes nasceram em três décadas distintas:

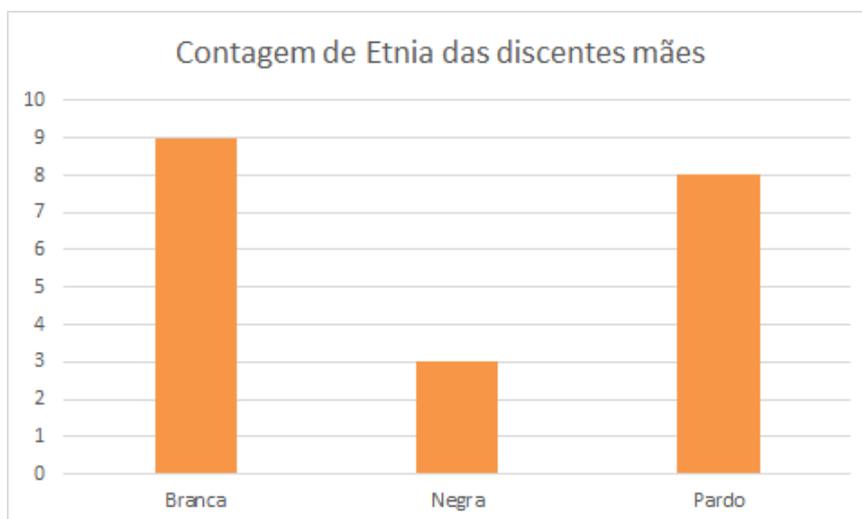
Gráfico 2: Idade das estudantes



Fonte: Elaboração própria da autora.

Quanto à etnia, observamos que a menor presença de mulheres negras na Instituição vai ao encontro dos dados nacionais do IBGE (2019) e do FONAPRACE (2019). Esse dado, mais uma vez, mostra a face racista do sistema capitalista-patriarcal. Seguem os números: 15% são negras, 40% são pardas e 45% são brancas. Ainda, a mesma Síntese aponta que em 2017, 64,4% dos arranjos domiciliares eram formados por mulheres pretas ou pardas, sem cônjuge e com filhos até 14 anos, com rendimento per capita inferior a US\$5,5. Esse dado indica a necessidade de uma especial atenção ao contexto das mulheres negras, que acabam ficando no nível mais baixo nas condições de vida da pirâmide social brasileira.

Gráfico 3: Contagem de Etnia das discentes mães.



Fonte: Elaboração própria da autora.

Verificamos que 65% das estudantes praticam algum hábito religioso, o que nos indica que a maior parte delas, em algum momento, teve que lidar com dogmas frutos da dominação patriarcal presente também nas relações religiosas, partindo da visão de que a estrutura patriarcal está presente em todos os seguimentos da sociedade, conforme explicado no capítulo 3.

A metade das discentes-mães declarou ser casada e a outra metade é solteira e/ou possui namorado, mas todas elas residem com os filhos. 50% delas são naturais de Acaraú, as outras vieram de diversas cidades para este município.

Quanto aos filhos das discentes-mães, 65% possuem somente um filho ou filha, 10% possuem três filhos e 25% possuem dois filhos. Quanto maior a quantidade de filhos, menor a quantidade de discentes nos cursos. Esses dados refletem os resultados da pesquisa do FONAPRACE apresentados no tópico 3.2 desse estudo.

Quanto à idade dos filhos, 39% dos filhos das estudantes possuem entre 0 e 5 anos de idade; 32% possuem de 6 a 12 anos de idade; e 29% possuem de 13 a 24 anos de idade. Esses dados nos mostram que mais da metade dos filhos das discentes-mães exigem cuidados de adultos conforme preconiza o ECA. E quem cuida dos filhos das discentes quando elas estão nas aulas? 55% das discentes-mães contam com o apoio de mulheres (são mães, tias, avós, irmã e babá) para os cuidados com os filhos; e 40% delas contam com o apoio do pai dos filhos nesse cuidado.

Percebemos que as mulheres ainda são as mais responsabilizadas pelo trabalho reprodutivo, como nos mostram esses dados, como também apontam os dados nacionais do FONAPRACE (ver tópico 3.2). Por outro lado, verificamos uma porcentagem considerável de pais que estão sendo responsabilizados, também, por esta tarefa. Apesar desse questionário não medir a qualidade desse cuidado realizado pelos pais, podemos afirmar que existe uma mudança em curso com uma maior responsabilização dos pais (homens) com o trabalho reprodutivo.

Identificamos, também, que 30% das discentes-mães dá apoio a outros familiares, e este apoio está diretamente ligado ao trabalho reprodutivo, o que demonstra a extensão desse trabalho a outros núcleos familiares.

Quanto à saúde das discentes, 5% delas nunca tem um momento de lazer; 45%, possuem raramente um momento de lazer; 35%, tem às vezes e 15%, tem frequentemente. Entretanto, 80% delas aproveitam momentos de lazer com a família (incluindo os filhos). Isso nos faz refletir sobre a ausência de momentos de lazer dissociados da identidade de mãe e a consequência disto para a vida dessas estudantes. Num raciocínio lógico sobre tempo, observamos que as mulheres possuem menos horas no dia para se dedicarem a outras atividades que possam lhes trazer outras realizações.

Ainda sobre o tema saúde, 20% nunca realizam atividades físicas; 50% delas, raramente realizam atividades físicas; 20% realizam às vezes e 10% realizam exercícios físicos regularmente. Podemos perceber como essas estudantes acabam dando prioridade a outras questões nas suas rotinas que não os cuidados de si.

Quanto aos estudos, 95% realizaram o Ensino Médio em escolas públicas. Esta informação demonstra a importância do IFCE em Acaraú como porta de acesso a outros níveis de educação formal (cursos técnicos e superiores) para a população de baixa renda. 65% dessas discentes-mães já receberam algum auxílio estudantil para estudantes em situação de vulnerabilidade social. E 45%, receberam o auxílio discentes mães/pais.

Após iniciarem seus cursos no IFCE/campus Acaraú, 45% das discentes-mães já pensaram em abandonar o curso. Destas, 66% relataram ter pensado isso por situações relacionadas a sua condição de mãe. Este dado aponta que demandas estão por trás desse desejo de parar os estudos devido à identidade de mãe dessas mulheres.

Quando responderam ao questionário, 45% das estudantes não estavam no semestre regular. Lembrando que 77% das que não estavam no semestre regular são de cursos do ensino superior, que exigem mais dedicação nos estudos e duram, no mínimo, quatro anos. O alto nível de retenção no curso dessas discentes, também, aponta a existência de dificuldades dessas discentes para atingirem os níveis satisfatórios de aprendizagem nos cursos.

Quanto à rede de apoio, 85% das discentes declararam contar com algum tipo de apoio familiar para estudarem no IFCE. Já outros 15% delas, não contam com apoio para estudarem na Instituição. Das que alegaram possuir uma rede de apoio, 82% contam com apoio para cuidados com os filhos. Observamos, assim, a intensidade do trabalho reprodutivo que demanda uma rede de apoio necessária

para a permanência dessas discentes nos seus cursos. Porém, essa rede de apoio se configura como uma responsabilização maior das mulheres nesse trabalho reprodutivo. E onde está a parcela de responsabilidade do Estado?

Enxergamos como necessário e urgente dar visibilidade às demandas das discentes-mães para evidenciar as injustiças a que são submetidas para manter a sociedade funcionando na lógica do capital. A seguir, explicitaremos as falas de doze discentes-mães do campus Acaraú que foram entrevistadas e contaram suas experiências enquanto mulheres, mães e estudantes. As discentes-mães aqui serão retratadas com nomes fictícios a fim de preservar suas identidades.

Quadro 2: Perfil das discentes mães.

NOME FICTÍCIO	IDADE	IDADE DOS FILHOS
Maria	23 anos	3 anos
Abelha Atarefada ²⁸	29 anos	14 anos; 10 anos
Luiza	26 anos	11 meses
Nara	32 anos	12 anos; 8 anos
Bruna	25 anos	1 ano
Josy	37 anos	13 anos
Clara	27 anos	3 anos
Kely	26 anos	5 anos
Marta	31 anos	10 anos; 8 anos
Ester	35 anos	13 anos; 10 anos; 9 anos; 1 mês
Nice	20 anos	2 anos
Lis	22 anos	5 anos

Fonte: Elaboração própria da autora.

Visando organizar os relatos das discentes-mães e as reflexões suscitadas, construímos o quadro abaixo para destacar o modo de elaboração dos

²⁸ Esse nome, que se refere a um animal, destoa dos demais nomes fictícios atribuídos às discentes, porque foi uma escolha da discente entrevistada.

argumentos baseados na conexão entre os assuntos apresentados. Cabe ressaltar que as entrevistas não serão exibidas na íntegra devido ao grande volume de dados coletados. Iremos mostrar trechos relevantes de acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa.

Quadro 3: Categorias da pesquisa

Tópicos	Temas
História de Vida	Situações de subalternidade, exploração e opressão.
Maternidade	Concepção sobre a sua maternidade; Trabalho Reprodutivo; Dificuldades enquanto mãe-estudante; Rede de apoio.
Política de Assistência Estudantil	Concepções sobre a Política; Como foi atendida; Demandas para a Política de Assistência Estudantil.

Fonte: Elaboração própria da autora.

Apesar de alguns agrupamentos de características das estudantes, como vimos acima com as respostas dos questionários, analisando os relatos, por outro lado, identificamos uma pluralidade de mulheres com diversas vivências e contextos sociais. Algo que “saltou aos olhos” em todas as narrativas foi a dominação patriarcal presente na vida dessas mulheres.

Essas jovens mães, com idades entre 20 e 37 anos, possuem histórias marcadas pela subalternidade, exploração e opressão. Podemos observar a manifestação do patriarcado nas condições materiais e imateriais da vida dessas mulheres, o que reforça a construção social do gênero e a reprodução das desigualdades decorrentes das relações patriarcais capitalistas (SAFFIOTI, 2005). Algumas sofreram e sofrem mais opressões que as outras, porém, observamos que o patriarcado está presente há um certo tempo na vida delas:

[...] minha mãe se separou do meu pai por conta de problemas domésticos né, meu pai era agressivo... ele bebia e quando chegava em casa era xingando a minha mãe, é quebrando as coisas dentro de casa (MARIA, 23 ANOS).

[...] Uma pessoa (pai da discente) muito antiga né, não aceitava a pessoa com quem eu tinha começado a namorar e aí a gente brigava muito, então acho que ficou assim, ele que me obrigou a ir (embora), mas eu aceitei numa boa, porque era melhor do que ele ficar o tempo todo discutindo com a minha mãe dentro de casa, porque ele era muito agressivo (ESTER, 35 ANOS).

[...] minha vida sempre foi muito corrida, porque eu comecei a trabalhar desde nova eu tinha 14 anos (JOSY, 37 ANOS).

[...]eu nem lembro da minha vida antes de ser mãe porque eu ainda era uma criança(14 anos), eu aprendi a ter maturidade praticamente numa idade que não era pra ter tanta maturidade, e aí eu parei de estudar, fiquei um bom tempo sem estudar (ABELHA ATAREFADA, 29 ANOS).

[...] com 16 anos voltei para casa da minha tia, continuei trabalhando nessa carvoaria. Enfim, não era uma fase muito boa não, eu me lembro que eu me apeguei muito aos estudos porque era a única parte boa, divertida de tá aqui sabe? (MARTA, 32 ANOS).

[...] eu sofri muito preconceito na escola. Eu fui o primeiro caso de adolescente grávida na escola, porque ela foi criada num ano anterior. Tipo, as meninas riam quando eu chegava (LÍS, 22 ANOS).

Percebemos que as opressões de gênero às mulheres ultrapassam o ambiente e o trabalho doméstico, chegando no campo do trabalho fora de casa e da escola. Isso reforça a tese de Flávia Biroli (2018) sobre as dinâmicas sociais de desvantagens que permeiam todas as esferas da sociedade e visam manter as mulheres numa posição subalterna.

Algumas das discentes-mães tiveram reduzidas as suas possibilidades de tomar decisões sobre suas próprias vidas. O controle dos corpos, uma das faces do sistema patriarcal (SAFFIOTI, 2005) encontrada nas narrativas das discentes-mães, demonstra como os homens se sentem e são habilitados a interferir no destino das mulheres, seja tratando-as como objeto, um ser sem autonomia, ou, tratando-as como apenas reprodutoras. Vejamos:

[...] eu engravidei nesse namoro, e a minha família era bem rígida..não era bem “rígida”, mas eles tinham aquele pensamento antigo que se engravidasse ía ter que casar. [...] eu não queria, eu me achava muito nova pra isso. Aí teve o casamento, mas depois eu aceitei a ideia (LÍS, 22 ANOS).

[...] a caçula ele queria. Ele já tinha um relacionamento com outra pessoa e eu não sabia né. Aí tipo, ele quis mais me segurar com uma terceira gravidez do que querer mesmo um filho porque devido eu ter tido problemas no parto eu tava usando preservativo, aí ele furou os preservativos. Quando eu vi, eu já tava grávida. Tanto é que as duas meninas tem diferença de 11 meses uma para outra (ESTER, 35 ANOS).

Aí meu pai queria me matar né, você sabe como é pai, queria... ah você vai sair de casa, vai procurar o pai, vai viver com o pai de seu filho, você escolheu isso e tal. Nessa época o pai (do filho) já não queria saber mais de mim, aí a mãe conversou com ele e tal, oh, a gente não vai abandonar nossa filha, a gente é da igreja e tal, vamos ter que aceitar. Aí pronto, não teve outra escolha, aceitaram (ABELHA ATAREFADA, 29 ANOS).

Nesse último trecho, destacamos como um dos dogmas da igreja, “fazer o bem”, foi importante para conter uma consequência mais drástica para essa estudante, devido à tentativa de imposição do modelo da família patriarcal pelo seu pai. Percebemos, também, o protagonismo da mãe diante de uma injustiça que seria cometida pelo esposo e lado positivo dos benefícios da igreja para “rejeitar a ideia de abandono”. Porém, as relações se dão de forma acrítica, com a reprodução dos valores morais e religiosos como fins últimos em torno da família patriarcal, sendo, ainda, invisibilizada e naturalizada as opressões à discente, o que demonstra a inferiorização da mulher na sociedade.

Outro trecho em que é possível identificar a opressão da família patriarcal, é nesta fala de Kely (26 anos): “[...] quando eu engravidei eu comecei a enjoar dele, a mãe dele não entendia e nem ele, parece que eu desgostei dele, mesmo assim eu mantinha uma relação por conta da nossa filha”. Contudo, através de outra passagem da fala de Kely (26 anos), podemos identificar que a dependência financeira contribuiu para que, num primeiro momento, a discente “se obrigasse” a continuar no relacionamento pela filha, apresentando a face da opressão à mulher no sistema capitalista, que a deixa à margem da riqueza produzida. Logo que a mãe conseguiu uma renda fixa, apesar do baixo valor, terminou a relação com o pai da filha. Observem:

[...] ele não ia mudar, não ia tentar fazer nada, ele sempre foi[...] como a mãe dele trabalha, e na mãe dele, ele sempre tem o que comer e não tava muito preocupado[...] tinha onde morar, tinha o que comer, pronto, ele não se preocupou muito em crescer entendeu[...] só que agora eu também não faço muita questão, porque a mãe tá me ajudando mais, aposentou-se agora no início desse ano e aí agora também não faço tanta questão.

Enxergamos essa jovem mãe enfrentando as determinações da sociedade patriarcal, buscando construir sua autonomia, ao contar com o apoio de outra mulher, sua mãe. Relacionamos essa “nova postura” ao contexto atual de disseminação das teorias feministas, que contribuem para que as mulheres tomem “as rédeas” das suas vidas, rompendo com padrões de subalternidade. Já no

contexto de vida da discente Maria, ela é desencorajada pela mãe a seguir seus planos e sonhos:

[...] eu queria fazer artes lá no IFCE ou letras na UFC, eu passei pra todas duas, porque minha nota foi muito boa, só que minha mãe tava lá de novo sem me dar aquele apoio. Se eu fosse, tudo bem mas, ela não foi a pessoa que disse: vai menina. Ela disse assim: mulher, tu já tá com 5 semestre na física, tu vai fazer o que? Tu vai desistir dos teus 5 semestres? Aí eu não fui, porque ela não queria que eu fosse (MARIA, 26 ANOS).

Entendemos que a reprodução do machismo, cultura da prática da dominação patriarcal, não é uma ação exclusiva dos homens, também pode ser reproduzida pelas mulheres em decorrência da incorporação inconsciente do modelo de subordinação a que são submetidas pelo patriarcado.

É importante notar que a subordinação das mulheres no sistema social patriarcal capitalista não é linear. É um movimento contraditório e dinâmico, em que determinadas faces do patriarcado se acentuam de acordo com o contexto de vida das mulheres, bem como momentos de autonomia também estão presentes com o apoio da mudança de comportamento dos homens em certos aspectos. Observem:

[...] era algo que eu mesmo queria e eu queria dar uma vida melhor para as meninas então eu sabia que era através do meu estudo, quando eu passava em frente à faculdade eu olhava, eu dizia assim: isso aqui nunca vai ser para mim, eu nunca vou conseguir. Aí depois que as meninas começaram a crescer eu comecei a pensar se eu não parar pra mim conseguir terminar meus estudos e conseguir emprego bom eu nunca vou ter uma vida digna para mim oferecer para elas, aí foi quando eu investir mesmo para mim estudar e conseguir entrar um dia, aí eu entrei [...] Na época eu não tinha nem wi-fi em casa e o meu telefone era bem pequenininho, eu passava as madrugadas estudando né, assistindo aulas no YouTube, na internet, para mim poder fazer a prova do Enem. Graças a Deus eu só fiz ela uma vez e consegui uma boa pontuação, aí na primeira chamada já do IF (ESTER, 35 ANOS).

[...]eu me juntei muito cedo eu fui morar com uma pessoa muito cedo, eu tinha 14 anos na época, eu parei de estudar[...]Ele nunca se opôs de eu estudar ou não. Ele sempre foi bem tranquilo, é tanto que hoje ele me apoia em tudo que eu faço, então a gente sempre foi muito amigável assim em relação a isso, mas foi por opção minha mesmo. Aí eu fiquei 2 anos sem estudar mais ou menos[...]Aí depois eu fiz o EJA, já terminei o ensino médio, fiz o vestibular para cá, logo assim que eu terminei no final de 2011. Eu entrei aqui no início de 2012 (NARA, 32 ANOS).

A maternidade, enquanto fenômeno social, ligado ao trabalho reprodutivo, é um instrumento de reprodução dos papéis sociais atribuídos a homens e a mulheres baseados no patriarcado. Dessa forma, verificamos nos relatos das

entrevistadas que a experiência da maternidade representa para elas empecilhos concretos e subjetivos para desenvolverem-se enquanto sujeitos sociais e políticos:

[...] eu tenho vários cursos, tenho curso técnico de logística, fiz a faculdade, aí tô fazendo a segunda, sempre gostei de tem estudar mas tive que passar um período sem estudar, porque realmente para você estudar, trabalhar, com criança pequena não tem condição. Eu agora hoje, eu acho que eu consigo um pouco mais, porque ela já tá grandinha, já consegue se virar um pouco, apesar de que ela sente um pouco a minha falta né (JOSY, 37 ANOS).

[...]eu tentei fazer (exercícios na academia) depois que o Leonardo nasceu. Eu tentei voltar, mas eu não consegui, mas porque eu me sentia altamente cansada, porque os exercícios me cansavam muito. Eu chegava em casa, tinha um neném para cuidar, tinha outras coisas para pensar do IF (LUIZA, 26 ANOS).

Eu estou deixando ela crescer mais um pouquinho para deixar ela com o pai dela (para voltar a estudar) (BRUNA, 25 ANOS).

Constatamos, também, que algumas discentes-mães não seguem o discurso do “mito do amor materno” explicado por Badinter (1985), que coloca a maternidade numa posição de experiência “maravilhosa”, que garante a realização total das mulheres. Durante as entrevistas, as estudantes demonstraram sentimentos e percepções que vão de encontro às teorias maternalistas apontadas por Badinter (1985):

[...] Acho que ele ficou feliz, ele só não ficou feliz porque eu fiquei triste [...] Ah porque eu era muito nova, não tenho vocação para isso não [...] eu só fiquei triste, porque eu não queria mesmo, não foi porque eu pensei que iam me tirar alguma coisa, só porque eu não queria mesmo (NICE, 20 ANOS).

[...] aí de repente as coisas mudam, você já não tem tempo para você, você não tem aquele tempo para sair, para curtir, para sair para se divertir, porque você sabe que o filho precisa, e às vezes a gente se liga mais neles do que na gente, porque a gente vai comprar aí pensa assim: não, vou comprar primeiro para ele se sobrar eu compro para mim, mudou muito a minha rotina (ESTER, 35 ANOS).

[...] eu engravidei aos 24, quando eu estava com a vida bem programada, que a gente acha que a gente é dona da vida da gente[...] fui para casa, fui deitar, fui chorar fui pensar que eu queria muito ser mãe, mas não era o momento porque não tinha nenhuma estrutura né, nem uma estrutura de relacionamento em si, por que não era algo que eu quisesse e por conta da questão financeira também, não tinha terminado a faculdade, não tinha passado no concurso, mas enfim, era meu filho, inverteram-se as ordens (CLARA, 27 ANOS).

As discentes reconhecem que a maternidade demanda esforço e trabalho para as mães, porém, deixam evidente como a pressão para seguir o modelo de

“mãe” e de ser mãe, uma vez grávida, se sobrepõe aos seus desejos primeiros, criando outras subjetividades forjadas na submissão da mulher-mãe no sistema capitalista patriarcal.

O trabalho ligado à maternidade, como definido no capítulo 3 desse estudo, é o trabalho reprodutivo (KERGOAT, 2009). Ele inclui o chamado “trabalho doméstico”, os cuidados com os filhos e o gerenciamento do lar, chamado de “fábrica social” (FEDERICI, 2009), para garantir o desenvolvimento dos membros de uma família, nos moldes necessários a inclusão de mão-de-obra na sociedade do capital. Identificamos nas narrativas das estudantes a invisibilidade desse trabalho diante da exploração das mulheres-mães durante todo o dia para atender aos padrões da sociabilidade capitalista. Há uma responsabilização majoritária sobre as mulheres-mães por esse trabalho reprodutivo não valorizado e não pago.

[...] Aí hoje aí eu passei na seleção do if né. E aí hoje eu saio de casa domingo 2 horas da tarde, chego em Fortaleza 7 horas, pego o ônibus 9 horas e chego em Cedro 5:30 da manhã, fico lá até quarta-feira dando aula, aí eu saio de lá 10 horas da noite, chego em casa 5 e aqui eu chego meio-dia. Quando eu chego, aí eu já vou começar ajeitar, a dar comida, a lavar roupa, arrumar casa, cuidar deles, que eles querem atenção, então hora tem que brincar com um, hora tem que brincar com outro, porque ainda vai aquela culpa da maternidade né. Porque você passa três dias longe e aí os três dias que eu tô aqui eu quero aproveitar de todas as formas (MARTA, 32 ANOS).

Eu tô a 5 meses sem trabalho, eu passei seis anos trabalhando no escritório de advocacia previdenciária e quando eu trabalhava era uma rotina bem puxada, porque acordava muito cedo, 6 horas para colocar meu filho para escola, para ir trabalhar. Aí meio dia a gente chegava juntos, almoçava, aí ele fazia algum curso, eu sempre tentava encaixar ele em alguma coisa a tarde [enquanto ela estava na aula], para ele não se sentir tão só e aí a noite, às vezes, eu tirava tempo para fazer alguma atividade e ele também fazer alguma atividade física, é basicamente isso. Eu tinha que cozinhar a noite pra ter comida no outro dia, era aquela coisa bem aperreada (ABELHA ATAREFADA, 29 ANOS).

Eu penso assim...terminar minha faculdade, para poder ficar mais tranquila sabe, eu adoro dançar, eu não sei dançar, mas eu gostava de fazer aquelas aulas de zumba, step, adoro. Tanto é que às vezes eu passo aqui fico olhando...que saudade! Porque lá na Cruz as meninas fazem na praça, eu fico olhando...mas que horas? Eu não tenho tempo nem que eu queira (JOSY, 37 ANOS).

Através desses relatos, percebemos como o tempo e a individualidade dessas discentes são apropriadas pelo trabalho doméstico e reprodutivo, como sugere Guillaumin, (2005, citado em ALMEIDA, 2010). Observamos como “gastar” o

tempo com esses trabalhos é priorizado pelas estudantes em detrimento de momentos para cuidar de si, ter momentos de lazer e de atividades prazerosas. Mas não simplesmente por não quererem realizar outros tipos de atividades, mas porque enxergam a necessidade de seguir os padrões da sociabilidade capitalista para terem condições de sobrevivência.

Por outro lado, verificamos comportamentos excepcionais que justificam o aumento dos últimos anos das horas semanais que os homens gastam realizando trabalho doméstico (IBGE, 2019). Vejamos os relatos:

[...] ele sempre fez isso, é uma coisa dele ele lavar as roupas dele. Eu nunca lavei uma roupa dele porque ele não deixa, não gosta. Desde criança ele é assim. Ele é de uma família só de meninas, então, ele sempre teve que se virar porque a mãe dele também trabalhava fora. Então, ele e os irmãos aprenderam a fazer os trabalhos domésticos e ele gosta, ele fica ouvindo música lavando louça (LUIZA, 27 ANOS).

Às vezes eu pedia, as vezes ele fazia, o homem nunca vê a casa como a gente vê, era o básico do básico, quando ele via que eu ia demorar, ele fazia comida, ele lavava uma louça, se a pia tivesse muito cheia, mas ele não tinha essa questão de arrumar a casa, dobrar roupa, essas coisas que mulher faz (ABELHA ATAREFADA, 29 ANOS).

[...] eu chegava em casa, às vezes ele fazia as coisas, mas sempre tem algo que ainda tem para fazer, aí quando eu chegava eu ia fazer também (NARA, 32 ANOS).

Ele (esposo) não me impede, ele me incentiva (a estudar)[...]muitos, falam assim, até criticam ele. Uma vez um amigo dele disse assim: que se eu fosse mulher dele, ele não deixava eu tá saindo assim. Então, eu poderia nem tá estudando (LÍS, 22 ANOS).

Lembrando que as mulheres dedicam o dobro do tempo gasto pelos homens com os afazeres domésticos (IBGE, 2019), o que dá em torno de três horas por dia. As entrevistadas seguem a média nacional: “Umás 4 horas (por dia) (Bruna); umas 2,5, 3 horas Ester); três horas (Luiza); três horas (Josy)”. E ainda:

[...] mulher eu sou a criatura que não sou muito atenciosa por um trabalho doméstico não, mas eu faço sempre todos os dias, eu lavo a louça e faço comida, nem sempre eu varro a casa e passo o pano. Umás duas ou três horas direto (MARIA, 23 anos).

A imposição das mulheres-mães quanto à necessidade da divisão do trabalho reprodutivo com seus companheiros foi importante para que elas conseguissem se dedicar a outras atividades na esfera pública, como ao trabalho e aos estudos:

[...]E aí nesses três dias que eu fico lá, o pai deles fica com eles[...] ou ele fazia, ou eu falei com ele que eu colocava ele na justiça para ele dar a pensão (MARTA, 32 ANOS).

[...]eu divido as tarefas porque a gente sabe que a vida doméstica é muito pesada e ficar só para um fazer por exemplo lá em casa nós somos quatro, ficar só para mim fazer e os outros ficarem olhando vai ficar muito pesado, então eu já divido tarefa (NARA, 32 ANOS).

Outra questão que se destacou nos relatos das discentes-mães quanto ao trabalho reprodutivo foi a desresponsabilização dos homens por este encargo, independente de manterem ou não relação afetiva com as entrevistadas.

Ele paga pensão delas porque quem botou ele na justiça foi a mãe dele, no início ele não queria me ajudar em nada sabe, era aquele tô nem aí, aí a mãe dele colocou ele na justiça e hoje em dia ele paga né, o básico 40% do salário e passa às vezes 3 anos sem ter contato com ela, principalmente a mais velha que já tem redes sociais, aí quando dá na telha ele resolve mandar as mensagens pelo Messenger[...] mas também desaparece, eu não intervenho por que não é legal[...] ele é pai, ela tem que saber quem ele é, tem que conhecer a personalidade dele, então se eu ficar interferindo vai ficar como se fosse eu que tivesse bloqueando ele de falar com ela, só que ele não fala porque ele não quer (ESTER, 35 ANOS).

[...] um dos meus maiores problemas atualmente é porque ele (esposo) mudou da água para o vinho depois que nós mudamos para uma casa que é nossa. Ele era uma pessoa atenciosa que passava o tempo comigo com Luis mesmo na barriga e agora não. Agora ele vai para o mar, ele é pescador, ele vai, ele passa três quatro dias no mar, quando chega em terra livre é uma briga, vai pro meio do mundo quando é no outro dia ele pensa que tem que ta as mil maravilhas, se eu reclamar é outra briga[...] Ele nunca foi aquela criatura que eu posso deixar o Luis 100% com ele não. Ele nunca ficou 100%, até agora ele grande, ele nunca fica 100% (MARIA 23 ANOS).

A entrevistada Kely, que não mais mantém relação com o pai da filha, ainda sofre represálias por ter iniciado uma relação afetiva com outra pessoa, como uma tentativa de controle da sua sexualidade. Observem:

[...] ele achava que ajudando minha filha, ele ia tá me ajudando, ele não queria me ajudar de nenhuma forma, e aí foi quando a mãe dele quem me ajuda na verdade é a mãe dele, ela compra na bodega e liberou lá no comércio pra me tirar um tanto de coisa, leite pra lasmin e ela paga no final do mês, assim que funcionava, até com pouco, que aí agora quando eu arrumei um namorado eles não querem, nenhum mais quer me ajudar [...] Fica pouco tempo, muito pouco tempo, se eu for com ela agora de manhã meio-dia ela tá lá, ele diz que ela quer vir, a lasmim disse que quer vim, mas toda vida ele inventa de dar alguma coisa a ela, bombom, chiclete, alguma coisa. Ele diz assim: lasmim quer que eu compre isso pra tu, te deixar em casa. Aí fica comprando ou diz que vai sair, aí quando ele diz que vai sair, ela não fica lá, se ele ta lá e ele diz, filha, eu vou sair, ela quer logo ir pra casa, aí ele sempre inventa que vai sair para ela não ficar lá, isso é muito

chato. Porque ajudaria, sei lá, minha cabeça acho que ficaria mais tranquila, porque filho, a gente tano em casa direto com filho, as vezes estressa muito a gente, e aí eu acho que ela tano com o pai dela tanto é bom pra ela, como é bom pra mim, deus me livre dela passar muito tempo lá, mas assim um dia e voltar no outro, já me ajudava muito (KELY, 26 ANOS).

Para além das condições materiais de sobrevivência, constatamos que as mulheres-mães ainda precisam ou precisarão lidar com as consequências psicológicas que o abandono paterno causa nos seus filhos, sendo mais um componente do trabalho reprodutivo que carregam “nas costas”.

Não, ele não tem nenhum contato entendeu. Aconteceu dele chamar algumas pessoas de pai, em algum momento assistindo desenho porque tudo para ele se vê algo grande e menor, tudo para ele é o papai, a mamãe e o filhinho, mas não, ele não pergunta, aí dia dos Pais, ele chega com um presentinho, eu recebo. Teve um momento que eu tava cortando o cabelo dele, aí ele tava cortando o cabelo, o rapaz cortando o cabelo dele e aí chegou outro menino e o rapaz conhecia o pai do menino e perguntou “e aí cadê teu pai? E ele no exato momento: não, eu não tenho pai, só tenho avô [...]quando ele tiver maior, se ele perguntar eu vou ter que explicar, mas por enquanto isso tá bom assim (CLARA, 27 ANOS).

Nesse contexto de muitas opressões, exploração e subordinação, as discentes-mães buscam estudar para possuírem melhores condições de vida para si e seus filhos. Entretanto, precisam driblar condições desiguais em diversos campos, relacionadas à identidade social materna a que estão sujeitas para ocupar essa esfera pública:

Eu acho que o mais difícil era o tempo mesmo, era muito corrido, muita falta. Eu faltava demais a aula, muitas vezes eu não conseguia, eu saía do trabalho 1 hora, as vezes eles deixavam sair 13h30 ou 12h30, e aí eu saía de lá e vinha para cá porque aqui é 13:15 aí chegava atrasada, faltava muito e aí eu acho que foi isso falta de tempo de estudar[...]Com trabalho e a noite tinha que cuidar da casa, cuidar do filho, a rotina lá da casa da atenção todas as coisas, essa rotina[...] às vezes eu ia dormir 2 horas manhã para estudar (ABELHA ATAREFADA, 29 ANOS).

Nesse período eu tava tanto no pibid como disciplina à noite eu tinha dia que eu ficava o dia todo, aí eu saí ela tava dormindo e eu chegava ela tava dormindo aí praticamente eu não via ela só na hora do almoço, quando eu ia almoçar em casa aí teve um período que ela adoeceu, ficou mais doentinha, foi bem nesse período que eu tava de manhã tarde noite direto, aí eu cheguei até pensar que ela pudesse sentir falta, alguma coisa (NICE, 20 ANOS).

[...] eu falei assim: eu vou tentar uma vida nova, para ter melhores condições de vida mesmo né, porque lá a gente corria muito, mas acho que o problema não é o lugar, sou eu, porque eu procurava muita coisa para mim, que eu tava pior do que lá, lá pelo menos eu tive meu final de semana, meu feriado prolongado, aqui não aqui, eu tô abrindo comércio de domingo a domingo. Desse jeito é minha vida, porque assim, eu já decidi não vir na sexta na faculdade, para ver

se eu consigo fazer meus afazeres de casa para pelo menos um sábado eu dar uma geral também lá na loja, porque tem que organizar e tal para no domingo eu reservar para estudar domingo à tarde, é o horário que eu tenho que estudar (JOSY, 37 ANOS).

Até meu professor que diz Luís que sempre fica falando que com nós alunos em geral, como se todos nós fossemos só dependente da mãe e não tivesse filho, entendeu? E eu sempre digo: eu tenho uma menina que não me deixa estudar. Quando eu paro para estudar, ela quer estudar comigo, mas não tem como, ela fica atrapalhando né? Aí ele disse: traga ela, para ela vir para cá, ela se senta aí, ela fica no computador, ela fica por aí, aí tu vem estuda, faz os trabalhos [...] aí ele diz: você traz ela se senta no computador e faz teu trabalho, mas não fica sem fazer. Só que aí eu nunca trouxe ela, por que não tem como, só ela, não tem como, ela ia ficar no pé do mesmo jeito (KELY, 26 ANOS).

Às vezes eu trazia ele para cá, o pai dele vinha comigo e ficava com ele ali fora enquanto eu tinha alguma orientação, porque no tempo que ele era novinho, eu fazia disciplinas que dava para mim fazer em casa, tipo estágio. Não fiz porque não tive apoio do IF, eu vim aqui procurei a coordenação de física, procurei a coordenação do if mesmo, e ninguém sabia me orientar o quê que eu tinha que fazer, e aí eu acabei sem ter esses três meses de licença. Aí eu vim para cá, Luis tinha 1 mês quando conversei com os professores, eles pediram para fazer um trabalho, eu enviei para eles e aí eu resolvi a questão do semestre anterior antes de ter ele e depois eu me inscrevi em disciplinas que deram para mim fazer em casa, como foi dois estágios, se não me engano, e uma história da física que na época quem dava era o João e ele disse: Maria, você pode fazer trabalhos que eu vou lhe orientar. E me inscrevi para álgebra também, só que o professor de álgebra na época ele, me tratava como se eu fosse os alunos que estavam assistindo aula todos os dias, os trabalhos que ele passava para mim, as provas ele queria que eu viesse fazer prova sem eu ver nenhuma aula[...] então isso foi muito difícil, eu reprovei essa disciplina [...] não era pra ser reprovada por falta e nem era pra ser do jeito que foi, deveria ter sido um sistema totalmente diferente (MARIA, 23 ANOS).

Apenas quando realmente eu entreguei o papel da licença, que eu pedi realmente com 7 meses para sair oito meses, que eu tava com a barriga muito grande. Se fosse por mim, eu iria até o dia do menino nascer, mas a barriga tava muito grande e tava ruim de andar, de sentar. Então eu saí com oito meses. Teve um professor que passou para mim um trabalho também da disciplina gigante, bem maior do que se eu tivesse vindo fazer a prova final por exemplo, e teve uma professora que foi mais gentil e passou o trabalho mais um trabalho de acordo com os alunos que iriam fazer na sua avaliação final[...] por acharem que, ah como ela está em casa, não tá fazendo nada, vai ter tempo só para fazer o trabalho. Só uma professora que foi mais gentil e os outros professores homens não, eles passaram trabalhos bem maiores do que eu imaginava que seriam (LUIZA, 26 ANOS).

Aí foi assim, acho que primeiro como eu já fiz dois cursos técnicos assim o primeiro foi mais tranquilo porque eu não tinha problema de atrasar disciplina, eu nunca tive esse problema, então foi sempre regular, só que o segundo curso técnico quando eu fiz o segundo curso técnico quando eu tava finalizando, eu entrei para a Biologia e aí eu era bolsista também do laboratório, muitas vezes eu tava de manhã, meu filho tava dormindo quando eu voltava era 10 horas da noite e ele tava dormindo de novo, eu só conseguia ver ele no final de semana (NARA, 32 ANOS).

Assim, eu tenho uma questão, da questão financeira, que você tem que pagar alguém para poder vir né? Mas a mais é a questão de como você é

vista sabe, as pessoas te olham assim. Agora, eu acho que tá melhorando um pouquinho. Não sei se é porque o IF tá aumentando, mas quando eu cheguei aqui, era muito complicado, porque quando você fala que tem filhos, quando você chega em Acaraú e você fala que você é divorciada já é um problema, quando você fala que você tem filhos já é outro! Porque as pessoas acham que a gente vem para o if só para ficar conversando, sabe? E deixa os filhos em casa e não quer ligar, ou então também tinha a questão do julgamento “você passa o dia todinho fora e a noite você ainda vem para o IF”, e seus filhos? Parece que eu tô deixando, que eu tô fazendo algo de ruim para eles, sabe? E então tem a questão dos professores, assim que a física é muito machista e os professores eles, em toda a minha carreira aqui no IF, único professor que me apoiou foi o Henrique que uma vez ele foi passar uma Af e eu falei para ele que eu não poderia vir a tarde porque os meninos não tinham com quem ficar, e ele falou: pode trazer sua filha que eu fico com ela. E aquilo assim, me tocou muito! Assim, porque ele era um dos únicos professores que de alguma forma incentivava. Os outros, não. Se você tirava nota baixa por exemplo: mulher vai para casa, cuidar dos teus filhos, sabe? Então eu ficava desestimulada, não era incentivada, aí tem esse problema aqui, assim eu vejo que não é todo mundo que não acha que você merece, quando você tem filho, de ter alguma coisa, de ser alguma coisa, de estudar, enfim (MARTA, 32 ANOS).

Eu pedi o Regime Domiciliar para não perder o semestre. Eu me internei antes de ter o bebê porque tive infecção urinária. O bebê acabou nascendo prematuro. O meu pai saiu de casa depois quando eu estava no hospital. Ele disse que ia pra São Paulo trabalhar e não deu mais notícias. Agora sou só eu, meu filho, minha mãe e meu irmão de 12 anos. Minha mãe trabalha em casa de família e me ajuda a cuidar do meu filho. Eu estudo quando o bebê dorme. Mas ele de vez em quando chora, tem que mamar, então, eu não consigo me concentrar direito.[...] Eu estava conseguindo enviar as atividades da outra disciplina, mas esse professor envia a tarefa 7 da manhã e quer que eu envie a resposta por email às 10 horas. Eu não tenho como. Eu não tenho computador e fiquei um tempo sem internet no celular, porque quando chove aqui, não tem energia. E eu estava tentando responder pelo celular. Um trabalho que ele passou, ele queria impresso. Ai eu tenho que esperar minha mãe chegar do trabalho pra poder sair. Ai cheguei no Centro já mais de 6 horas, e onde imprime já estava fechado. Ai eu fiquei sem uma nota. Acho que vou reprovar essa disciplina (SARA, 18 ANOS, ATENDIMENTO CONSENSUADO).

Analisando essas narrativas, compreendemos que a maior dificuldade das discentes-mães para continuarem se dedicando aos estudos refere-se **à falta de tempo, que é destinado ao trabalho reprodutivo**. Alia-se a isto a discriminação institucional expressa com a reprodução do modelo opressor de “mãe” da família patriarcal e da invisibilidade do trabalho reprodutivo, ao qual essas mulheres são responsabilizadas. Também identificamos que as entrevistadas carregam sentimento de culpa ligado à diminuição dos cuidados com os filhos em decorrência da dedicação aos estudos.

Estes relatos demonstram a complexidade que envolve a permanência das discentes-mães nessa Instituição de Ensino. São problemáticas relacionadas a

um modo de sociabilidade que extrapola os limites da casa das estudantes, do IFCE-campus Acaraú e deste Município. São questões históricas de desigualdades entre homens e mulheres no país, que vem se perpetuando através de novas e velhas “roupagens” de opressão, se valendo da invisibilidade e naturalização para legitimar a responsabilização e culpabilização das mulheres, em todas os âmbitos sociais, em função de determinados modelos de “mulher” e “mãe”. A fala da Marta traduz o sofrimento causado por essa dinâmica de opressão às mulheres-mães:

Pois é tem dia que bate assim, a gente dorme chorando, sabe? Mas eu vou fazer o que? Eu vou ser julgada de qualquer jeito, se eu ficar em casa, vou ser julgada, eu sei que vou ser julgada por está indo para Cedro. Eu sei que eu sou julgada por estar vindo para o IF. Eu sei que eu sou julgada por um bocado de coisa, mas aí, além de todo esse julgamento, eu acho que tem o que pesa mais para mim, é a culpa que eu carrego de tá longe deles, de tipo, pelo fato que eu tô fazendo uma coisa boa para eles, mas eu tô pagando um preço muito alto, que é ficar longe deles, sabe? Mas eu tenho que trabalhar, não posso parar. Eu tenho que sustentá-los. A gente tem que ir aguentando julgamentos (MARTA, 32 ANOS).

É importante repetir: as discentes-mães vivenciam experiências específicas quanto às condições sociais para ocuparem o espaço de estudante nas Instituições de Ensino:

[...] só a carga da faculdade já é um peso[...] tem meninas que não conseguem nem conciliar sua vida escolar com a sua vida pessoal, e a gente que tem filhos que tem que conciliar a parte mãe, com a parte estudante, com a parte de dentro de casa, com a parte que cuida das contas (ESTER, 35 ANOS).

Nesse processo, diante da falta de dinâmicas sociais em que o trabalho reprodutivo seja dividido entre a sociedade e o Estado, as mulheres, na sua maioria também mães, são as que estão na “retaguarda” para que as discentes-mães consigam iniciar, avançar ou continuar nos estudos e também, trabalhar.

Às vezes, porque às vezes eu cobro muito (à mãe), aí ela, mas eu te ajudo, te ajudo a cuidar do menino, aí acaba falando às vezes. Ela quer resolver alguma coisa, mas não pode, porque eu tenho que ir para o IF, e vai ter que ficar com o menino, mas se não fosse ela, eu não conseguiria fazer um terço do que eu faço (CLARA, 27 ANOS).

[...] assim que eu casei conheci uma menina que ela era esposa de esposa de um amigo do meu ex-marido e aí como eles trabalham juntos sempre saiam juntos, a gente acabou fazendo amizade, e ela bem mais velha que eu, eu acho que os oito, nove anos mais velha que eu, ela falava, você é tão nova você não tem vontade de voltar a estudar? Volta a estudar mulher, é tão legal. Ela me incentivou muito. Eu nunca fui essa pessoa que tava dentro de casa, na asa do marido, e aí juntou a vontade que eu tinha e ela

sempre falando isso para mim, e a gente saía muito eu acabei voltando, e isso na época do fundamental (ABELHA ATAREFADA, 29 ANOS).

Era eu sozinha [...] Eu entrei (no IF) a Yasmin devia ter uns 2 anos e aí eu entrei porque eu tinha muito medo de não conseguir sustentar os meninos. E aí eu fiquei sabendo que o if dava uma bolsa, para os alunos do pibid, eu não sei se você se lembra. E aí eu entrei por causa dessa bolsa, porque eu queria estudar, eu queria uma bolsa e eu queria poder ter alguma coisa para ajudar as crianças né. E aí eu entrei para o IF, aí passou um ano, um ano não, seis meses, aí eu comecei a ganhar um auxílio. Auxílio pais e mães aqui do if, aí com esse auxílio eu pagava alguém para ficar com a Yasmin e com Leonardo a noite, que é a menina que fica com eles até hoje (MARTA, 32 ANOS).

Ela sempre ficou a maior parte do tempo com a mãe porque, desde o quarto semestre eu entrei no pibid aí eu saía de manhã, saía à tarde e à noite ela já tava dormindo e ela nunca teve esse contato comigo (NICE, 20 ANOS).

Mas sempre é tranquilo (rotina), a minha mãe também me ajuda muito[...]ela mora no interior, mas tem dias que ela vem dar uma geral na casa aí ela me ajuda muito (BRUNA, 25 ANOS).

[...] eu estou no local que eu tô trabalhando que eu recebo muito apoio das pessoas que eu trabalho, e acho que eu tenho uma amizade muito forte com a minha filha mais velha e essa menina que tá morando comigo também, ela ajuda nas tarefas diárias, acho que é só (ESTER, 35 ANOS).

[...] era sempre uma rotina. Ela já estudava, a minha filha, aí como ela estudava de manhã, eu acho que era de manhã, porque eu lembro que ela ia para a aula e eu deixava ele (outro filho) ou com a minha mãe ou com a outra vó (NARA, 32 ANOS).

Observamos que as mães das estudantes entrevistadas (algumas já são avós) acabam sendo duplamente exploradas com o trabalho reprodutivo que acumulam ao cuidar dos netos, para que suas filhas, sujeitos dessa pesquisa, possuam mais condições para alcançar melhores patamares de desenvolvimento enquanto ser social. Aqui nos referimos ao ser social na perspectiva de Marx, que produz objetividade e subjetividade a partir do contexto em que vivem (CHAGAS, 2013).

Além das mães, verificamos que, também, são outras mulheres que dão apoio emocional, que contribuem com o trabalho doméstico, em situações remuneradas ou não, e com o cuidado dos filhos das entrevistadas. Porém, essa rede de apoio possui um viés contraditório, ao passo que representa uma dupla exploração dessas mulheres na ótica do trabalho reprodutivo, reflete, por outro lado a união das mulheres para que algumas delas rompam com os obstáculos diários da dominação patriarcal-capitalista e ocupem a esfera pública e em condições mais dignas.

[...] e aí quando eu fiz o ENEM, eu não tava com vontade de fazer a prova e a minha mãe você vai, vai dar certo. E aí ela fez o almoço super cedo que era para eu ir almoçar antes de sair de casa[...] ela sempre me incentivou mesmo[...] ela disse se você quiser estudar e se for para você fazer o que você gosta, você vai (LUIZA, 26 ANOS).

[...] (A mãe) falava para a gente não ser igual a ela, ficar só em casa[...] e tanto antes para entrar (no IF) como depois do resguardo, ela me deu maior força pra continuar (estudando), ela ficava com maior gosto pra (eu) continuar (NICE, 20 ANOS).

Na seara acadêmica do IFCE, a assistência estudantil, enquanto política, tem como um de seus objetivos, reduzir as desigualdades sociais, de forma genérica. Através do pensamento crítico feminista, identificamos a necessidade de desvelar a realidade oculta e naturalizada de opressão que as discentes-mães vivenciam para permanecerem nos seus cursos, a fim de evidenciar essa desigualdade invisibilizada. Nesse sentido, consideramos imprescindível conhecer a percepção das estudantes quanto à PAE implementada no campus Acaraú, para o processo de construção de um controle social a essa Política na Instituição. Vejamos os depoimentos:

É um departamento que está ali para os alunos, onde tem psicóloga, assistente social pra ouvir os alunos e tentar remediar solução para alguns problemas (MARIA, 23 ANOS).

Antes de vocês chegarem eu achava que elas não fazem tanta diferença assim [...] eu imaginava que era, sei lá, que não tivesse tanta importância né, mas depois que vocês chegaram eu acho que eu me aproximei por causa da questão do CA, por causa da questão de algumas coisas que eu fui percebendo a importância assim né, também fui percebendo o porquê que vocês incomodam tanto os professores, porque vocês tiraram muitos professores da zona de conforto né, de principalmente essa questão de buscar os direitos de questionar, de saber que a gente pode né, então de ajudar também os alunos. As vezes quando a gente vem aqui pedir para ajudar a organizar papel para uma viagem, vocês estão sempre dispostas a ajudar, então mudou a minha percepção, mas de início eu achava que fosse diferente, porque era assim que eu via as antigas, não tinha essa aproximação (MARTA, 32 ANOS).

Pergunta foi difícil, eu acho que é para ajudar para dar assistência, aos discentes, isso[...] Pois é, nem sei dizer[...]acho que é pra ajudar a gente, a gente tem uns direitos[...] e vocês repassam isso pra gente[...]vejo em relação a esses auxílios que ajudam a gente a permanecer no curso (KELY, 26 ANOS).

É o apoio aos estudantes[...] É auxiliá-los, tirando dúvidas, encaminhando eles para setores de determinado assunto que ele esteja necessitando, acho que isso (ABELHA ATAREFADA, 29 ANOS).

Eu acredito que além do auxílio é tentar tipo desenvolver aqui que a mãe se sinta abraçada que exista um suporte porque tipo, eu não sei nem o que fazer, eu não tô dando conta, e tem alguém para conversar e (dizer) vai dar certo né...[...] Eu acho que é isso, eu acho que se tivesse isso com mais frequência, eu acho interessante, mas tinha que ter mais (CLARA, 27 ANOS).

A assistência estudantil, pera aí, deixa eu lembrar[...] olha assistência estudantil, como aqui, tem várias ramificações, porque a assistência estudantil é um conjunto de profissionais que trabalham, que se unem para dar condições, oferecer condições sociais e psicológicas para os alunos poderem ir além dos auxílios financeiros, a gente tem todo um suporte psicológico também porque ser aluno do IFCE, muitas vezes pode ser muito pesado, passar por crises psicológicas que quando chega no final do semestre (está) todo mundo cansado e muitas vezes a gente precisa de paz, de um suporte psicológico[...]eu fui uma que eu já precisei mesmo (NARA, 32 ANOS).

Acho que é um meio que IF tem de conhecer os alunos para tentar resolver, para auxiliar de alguma forma, porquê o IF é muito grande, muitos alunos, muitos professores e assistência seria uma forma de ficar mais próximo, de resolver os problemas para tentar manter os alunos aqui. Não sei, eu só consigo pensar na psicologia, na psicóloga né, para tentar conversar para resolver algum problema e na assistência dos auxílios, não lembro de nada agora (NICE, 20 ANOS).

[...] eu acho que quando a gente tem alguma dificuldade algum problema que a gente procura conversar primeiro com alguém para, sei lá, encaminhar a gente para o que a gente deve realmente fazer. Eu acho que é isso, é um meio termo entre o problema e a solução. Se a gente tem um problema, tá com alguma dificuldade, a gente pode procurar assistência estudantil e lá eles vão ou solucionar ou então direcionar a gente, porque o que a gente deve realmente fazer, quem a gente deve procurar para que esse problema seja solucionado (LUIZA, 26 ANOS).

[...] eu acho que assim, é um apoio que vocês dão aos estudantes quando eles estão com alguma dificuldade como essa de transporte, ou às vezes financeira, ou às vezes sei lá, uma dificuldade[...] para tentar melhorar né, solucionar e a pessoa não desistir de estudar de repente, dá condição para as pessoas (JOSY, 37 ANOS).

Bom assim, ah ela tá lá, muita gente não usa né, mas ela tá lá para quando você tá com problemas psicológicos na faculdade, com dificuldade de se localizar[...] as meninas da assistência tão lá, para isso, quando você tá com dificuldade financeira que foi o meu caso, tá lá para poder conseguir um auxílio eu acho que serve né, nessa interação aí entre a direção da escola e a necessidade do aluno, acho que coloca nesse meio aí (ESTER, 35 ANOS).

Apesar de terem sido questionadas sobre o que seria para elas “assistência estudantil” e “qual a função da assistência estudantil”, observamos que, a maioria respondeu sobre o que acha ser a função da assistência estudantil e não sobre o que realmente ela é. Isso nos sugere a falta de discernimento das discentes entre a Política de Assistência Estudantil e suas ações (funções), bem como sobre a

história de constituição dessa política e do seu significado enquanto direito social conquistado, na conjuntura das desigualdades sociais reproduzidas no Brasil.

Vale grifar, também, nesses trechos, as percepções sobre a assistência estudantil ligada à concessão de auxílios pecuniários, à “ajuda” e “solução de problemas”. Entendemos que essas expressões denotam a ideia de assistencialismo em detrimento de um protagonismo dos estudantes na apropriação dos seus direitos conquistados. Essa associação se aproxima das concepções assistencialistas em torno da assistência social (Política), reforçada com a transferência de renda às famílias mais vulneráveis através do Programa Bolsa-Família, do qual a maioria é beneficiária.

Cabe ressaltar que essa afirmação não se refere a uma crítica ao Programa Bolsa-Família em si nem à Política de Assistência Social. Configura-se como uma crítica à representação social clientelista das Políticas de Assistência (Social e Estudantil), que descaracteriza a concepção de direito social nas políticas públicas do Estado capitalista.

Já na fala da Ester, nesse último trecho de relatos, identificamos que, por algum motivo, os estudantes “não usam a assistência estudantil, mas ela tá lá”. Esse dado alerta para um distanciamento entre os profissionais do setor e os discentes de um modo geral.

Quanto ao atendimento que consideram ter recebido através dos programas da PAE, as estudantes destacaram o recebimento de auxílios pecuniários, dentre eles o auxílio discentes-mães/pais, para contribuir com a renda da família e a importância do atendimento psicológico para “amenizar” os problemas:

[...] Auxílio formação e recebia auxílio transporte, na época era Tereza e eu precisava não do auxílio transporte, eu precisava de auxílio alimentação que eu tinha onde ficar aqui, apesar de eu não receber o auxílio moradia, só que eu precisava me alimentar e as vezes eu vinha de moto de lá pra cá, e aí eu não trabalhava ainda e eu precisava desse auxílio, mas rapidinho acabou, porque foi mudando, foi tendo um monte de corte, um monte de coisa e aí Tereza teve que cortar[...] depois, eu recebi o auxílio pais (MARIA, 23 ANOS).

[...]então eu acho que fui, com auxílio formação e com auxílio discentes pais e mães, eu acho que é uma forma de benefício (KELY, 26 ANOS).

Eu fui, desde que eu entrei aqui eu consegui o auxílio pais e mães, depois quando a Yasmim fez 6 anos, eu não pude mais solicitar, mas assim, eu me lembro que uma semana antes de eu ficar sabendo do if eu não sabia se eu ia passar (na seleção de trabalho), a assistente social tinha falado que eu tinha conseguido o auxílio de novo, aí eu me lembro que eu vim aqui na

sala da Carminha e eu disse: não vou precisar mais do auxílio porque eu consegui um emprego, e ela: você tem certeza? E eu, não, pode tirar! Porque eu queria que outras pessoas fossem beneficiadas como eu fui, assim, porque parece que o valor é pouco, é, mas é de uma ajuda às vezes, para quem não tem nada, sabe? Uma mãe que precisa assim completar alguma coisa para dar para o filho, que a gente não tem nem noção assim, então eu acho muito importante[...] Então às vezes quando eu vinha aqui, o clima tava muito pesado ali fora, eu sempre fui muito bem recebida aqui por vocês, acho que assistência estudantil também não é só a questão do dinheiro né, as vezes a gente chega aqui sei lá, 10 minutos que a gente passa, conversa com vocês já dá uma amenizada, assim, de saber que tem pessoas que estão torcendo pela gente assim (MARTA, 32 ANOS).

[...] não só a parte social, por que contribui claro, a gente sabe que contribui na parte financeira, eu mesma já recebi várias assistências, acho que duas ou três vezes... que contribui para a gente, já que por exemplo, demanda muito tempo da gente tá aqui, a gente não pode trabalhar e tendo um auxílio pode ajudar em alguma renda e conciliar alguma renda comprar algumas coisas para o filho isso já ajuda muito. E além disso, tem a parte psicológica que eu acho que é uma parte muito importante (NARA, 32 ANOS).

Por outro lado, uma das discentes teceu críticas diretas ao modo de atendimento ofertado pela assistência estudantil e algumas responderam que não foram atendidas através dos programas da PAE implementados no campus. Vejamos:

[...] a gente é atendida apenas por um sistema no sisae, você vai para nossas aulas, mas ninguém sabe da nossa história[...] Com apenas o registro de um filho, pronto, o único atendimento que a gente tem é esse, pelo menos comigo foi até hoje (CLARA, 27 ANOS).

Mesmo sem relacionar diretamente como “suas necessidades”, enquanto mães-estudantes, as ausências de atendimento a essas especificidades pela assistência estudantil, as entrevistadas insinuaram a existência dessas faltas nos seus depoimentos:

Eu acho que nessa parte das alunas que são mães eu acho que mais é o acompanhamento mesmo psicológico, porque você tá muito vulnerável e tem momentos que você não quer conversar com ninguém, eu acho que é assim um acompanhamento mais de perto sabe, porque às vezes assim a gente tem vergonha de chegar lá na CAE e procurar alguma coisa porque a gente sente um pouco distante[...] Talvez uma linha de aproximação com essas alunas ajudaria né, porque ali você tá vulnerável você tá no momento mais[...]você se sente diferenciada das outras alunas (ESTER, 35 ANOS).

Não tenho muito efeito, porque não tem como desligar[...] tipo tô aqui mas eu tô pensando no meu filho o tempo todo, não teria como eu dizer “olha eu vou deixar o Gael aqui, vou para sala, mas eu vou ficar pensando será se não cuidando do Gael direito mas poderia ter um espaço onde em algum momento que minha mãe precisa resolver algo que eu precisa vir para o IF, eu posso trazer ele comigo eu vou ter um espaço onde eu posso deixar ele lá, seria interessante, também poderia ter algum alguém disponível para ter

uma conversa quando a vida tá corrida demais, tá difícil demais, tipo eu acho que eu sou um caso meio a parte do IF, deve ter outras também, que cria o filho sozinha né (CLARA, 27 ANOS).

Eu acho que o legal seria, eu falei para você no início que eu não tive esse conhecimento né, do auxílio estudantil, talvez se elas tivessem esse conhecimento mais cedo, possa ser que dê certo elas estarem falando das dificuldades dela, e vocês estão entrando com a solução (ABELHA ATAREFADA, 29 ANOS).

Muitas vezes as crianças ficam muito doentes, e aí tem que ter compreensão, que às vezes a mãe precisa ficar com a criança, acompanhar ela, eu sei que tem atestado, tem tudo mas às vezes ela precisa de um apoio maior né, e às vezes não consegue, aí eu acho que nessas questões assim de relevar um pouquinho mais (JOSY, 37 ANOS).

[...] eu digo assim se tivesse uma atenção voltada: olha tem uma mulher, uma menina que está grávida, vamos acompanhar. Quando ela tiver neném, ou durante a gravidez mesmo fazer esse atendimento psicológico, preparar, porque nem todas as mulheres que engravidam, elas se preparam, talvez amenizasse até essa questão de depressão pós-parto, não sei (MARIA, 23 ANOS).

Os trechos destacados acima apontam diferentes perspectivas de atendimento de acordo com especificidades vivenciadas pelas discentes-mães, que elas consideram importantes para permanecerem nos seus cursos na Instituição: informação sobre o auxílio discentes-mães/pais; acompanhamento psicológico; orientações sobre a gravidez e compartilhamento de práticas de maternidade; e mediação de conflitos entre as discentes-mães e os professores.

As discentes-mães sugerem nas suas narrativas que a maternidade não é algo natural das mulheres, elas “precisam se preparar” para essa nova fase da vida. Essa percepção das discentes, bem como a reiterada “necessidade de apoio psicológico”, reforça a tese de Badinter (1985) sobre a construção social da maternidade, que refuta a ideia de mito do amor materno como algo intrínseco às mulheres. Essas mulheres descobriram, na prática, que as idealizações em torno da maternidade não condizem com o caráter dos fatos vivenciados por elas.

Podemos observar que as entrevistadas avaliam a PAE sob suas perspectivas ao nomearem serviços importantes a serem contemplados através das ações da assistência estudantil. Além disso, apontam suas necessidades não atendidas pela assistência estudantil no campus Acaraú com indicações detalhadas do que seria mais adequado às suas realidades. Dessa forma, contribuem para evidenciar a existência das demandas resultantes das desigualdades de gênero na sociedade capitalista-patriarcal brasileira.

No tópico a seguir, abordamos a percepção dos profissionais da CAE do campus Acaraú, que estão à frente da implementação das ações da PAE nessa Instituição.

5.2 Avaliação dos pares

A proposta de avaliar a Política de Assistência Estudantil do IFCE implementada no campus Acaraú visa oferecer subsídios para melhorias concretas no que diz respeito ao atendimento prestado às discentes-mães matriculadas nessa Instituição. Nesse sentido, uma das estratégias desse estudo, foi conhecer, através de entrevistas, como os profissionais da CAE realizam o atendimento a essas estudantes do campus e os sentidos e significados atribuídos a essa prática. Dos seis profissionais que compõem a equipe da CAE hoje, quatro deram suas contribuições para esta pesquisa: uma assistente social, uma psicóloga, um enfermeiro e uma nutricionista. A título de agrupamento dos discursos, vamos enumerar os profissionais de 1 a 4. A seguir, apresentaremos há quanto tempo estes profissionais atuam no campus e se possuem filhos ou não para um melhor entendimento da totalidade social:

Quadro 4: Perfil dos profissionais do campus

Profissional	Tempo de atuação no campus Acaraú	Possui filhos?
1	3 anos	sim
2	6 anos	não
3	2 anos	não
4	1 ano	sim

Fonte: Elaboração própria da autora.

Construímos o quadro abaixo para expor de que forma os temas tratados com os profissionais da CAE foram analisados a fim de chegar nos objetivos desse estudo:

Quadro 5: Atendimento a discentes mães do campus Acaraú

Tópico	Temas
Atendimento a discentes-mães do campus Acaraú	Identificação das discentes que são mães
	Como procede nos atendimentos às discentes-mães
	Como poderia melhorar o atendimento da equipe da CAE às discentes que são mães

Fonte: Elaboração própria da autora.

Apresentamos, a seguir, de forma linear as falas dos profissionais da CAE para uma interpretação mais didática em torno das reflexões geradas. Entretanto, cabe ressaltar que essa linearidade não exclui a complexidade que envolve o atendimento que pode ser prestado às discentes-mães do campus Acaraú. O primeiro questionamento foi sobre a identificação da discente-mãe. Se essa identificação é feita pelo profissional e de que forma. Apenas uma profissional relatou utilizar um mecanismo para identificar as discentes-mães: 1. “sim, no atendimento individual quando a gente faz a abordagem, a acolhida, nós temos um instrumental para entrevista inicial, e nesse instrumental eu sempre questiono o aluno, seja mãe ou pai, se tem filhos”. Os demais responderam: 2. “com foco específico nessa condição de ser mãe, não”; 3. “não”; 4.

Identificamos que a maior parte dos profissionais da equipe não busca essa informação, quanto à maternidade, quando iniciam seus atendimentos às discentes. Encontramos uma convergência dessa prática com a falta de determinação específica sobre um atendimento diferenciado da própria Política de Assistência Estudantil do IFCE. Por outro lado, o fato de uma profissional já considerar esse dado como importante na sua prática, mesmo que não seja em função de um trabalho estruturado especificamente para as discentes-mães, indica um ponto positivo para o início deste processo.

Podemos, também, relacionar este fato à invisibilidade do trabalho reprodutivo na lógica do modo de produção social capitalista. Percebemos a força do patriarcado nas relações institucionais que leva à naturalização da sobrecarga das discentes-mães quando não se intenta desvelar o contexto social em que vive uma

estudante-mãe, numa cidade do interior do Estado, diante da subordinação histórica das mulheres. Encontramos uma ligação com esta reflexão em passagens, também, dos atendimentos consensuados em que discentes-mães protagonistas dessa pesquisa, explicitam partes das opressões que carregam:

Eu passei na seleção da Escola Profissional, mas a minha vó não achava adequado que eu viesse passar o dia na sede [estudando na Escola Profissional fica na sede de Acaraú]. Ela tem um pensamento desse pessoal antigo. Disse que eu tinha que casar primeiro (LIS, 22 ANOS, ATENDIMENTO CONSENSUADO).

Olha, eu não posso demorar muito, porque eu tenho dois filhos e eles ficam em casa sozinhos quando eu venho pra aula. Eu tranquei algumas disciplinas e fiquei só com as mais leves pra tentar continuar, porque estou muito cansada. Me sinto sem energia e sem ânimo (LÍVIA, 31 ANOS, ATENDIMENTO CONSENSUADO).

Outro tema abordado nas entrevistas com os profissionais da CAE foi sobre como eles procedem quando identificam que a discente a quem estão atendendo é mãe:

Não tem uma abordagem diferenciada, pelo fato de ser mãe. Há não ser que ela traga essa maternidade como uma questão. Mas assim, não tem alguma coisa específica do atendimento de psicologia voltado para a maternidade ou para a questão de ser mãe (PROFISSIONAL 1, 2020).

[...] bom a gente sempre tenta compreender um pouco né, como é que é essa permanência dela aqui, particularmente considerando os horários. Nesses seis anos não foi feito um trabalho específico com o objetivo de identificar alunas mães. [...] pelo menos no meu trabalho específico na divulgação do auxílio não foi um foco específico nas alunas mãe, mas eu sempre procurei focar naqueles alunos que tinham filhos a divulgação sempre foi mais nesse sentido. Então aqueles que chegavam e aqueles que chegavam então assim sempre dando orientação, não com foco específico de ser mãe, mas sempre no sentido de identificar o aluno, ou o pai ou mãe que pudesse realmente ser atendido com aquele auxílio, porque a gente via muitas vezes que alguns alunos e alunas também desconheciam. Os próprios meninos também, né. Então não foi um foco específico pelo fato de ser mulher, né (PROFISSIONAL 2, 2020).

Nunca chegou, nenhuma demanda não. [...] No caso de fazer alguma alteração de alimentação, não a gente não faz, elas recebem o mesmo lanche que um aluno que não é mãe recebe. Tipo, eu não aumento, não dou dois lanches para aumentar a oferta calórica. Considerando, por exemplo, se ela estiver no período de amamentação, não tem isso (PROFISSIONAL 3, 2020).

Quando eu atendo a uma aluna que é mãe, eu vejo quantos filhos ela tem, qual a idade, se ela mora com o companheiro, aí tento fazer um planejamento reprodutivo, se ela pretende engravidar ou não. Se não, se ela usa algum método anticoncepcional, se tem alguma dúvida, basicamente isso (PROFISSIONAL 4, 2020).

Observamos, também entre estes profissionais, a reprodução da naturalização do trabalho reprodutivo realizado pelas mulheres, como também, a reprodução das desigualdades no atendimento entre as discentes e os discentes, partindo da concepção de que homens e mulheres não possuem condições equânimes para participar da esfera pública (nesse caso, as mulheres-mães-estudantes), como já explicado anteriormente.

Já quanto à fala do profissional nº 4, identificamos um atendimento específico às discentes-mães ligado ao planejamento reprodutivo, quanto ao desejo da mulher engravidar ou não, como sujeito de decide sobre o seu corpo, e as formas de prevenção que as elas podem utilizar.

Por fim, quando questionados sobre como poderia melhor o atendimento prestado pelos profissionais da CAE às discentes que são mães, no geral, todos os profissionais entrevistados apontaram a necessidade de, inicialmente, se conhecer as discentes-mães do campus e suas demandas, por ventura, decorrentes dessa identidade. Mas vale atentar para algumas perspectivas relevantes observadas nessas falas:

Primeiro a gente teria que entender mais, estar mais próximas dessas meninas mães para saber qual a necessidade delas o que surge. Como a gente poderia ajudar elas, o quê que elas têm de demandas específicas por conta da maternidade. A gente supõe algumas coisas, mas não sei se elas vão trazer isso como uma questão pra gente, não é. Por exemplo, já discutimos em outros momentos a disponibilidade de tempo, a importância de ter uma rede de apoio. Como conciliar essa formação com o papel e as atividades, as atribuições que elas têm como mães. Então acho que isso é uma questão. Onde fica essa criança enquanto eu estou estudando e quando eu estou em casa eu também preciso estudar, então como fica conciliar a atividade de estudo com as atribuições e as tarefas como mãe, então eu acho que talvez essa seja uma questão bem gritante, mas até hoje nunca surgiu nos atendimentos que eu tive com as alunas que eu me recordo (PROFISSIONAL 2, 2020).

Importante destacar que esta profissional vivencia a experiência da maternidade e acha que conciliar as atribuições como mãe e estudante é uma “questão gritante”, o que nos sugere que suas experiências, enquanto mãe, a faz perceber a sobrecarga desse papel social imposto às mulheres. Nesta outra fala, a profissional nº 2 ressalta a importância de se conhecer os diferentes contextos em que as discentes-mães vivem, corroborando com a ideia de heterogeneidade das mulheres:

Eu acho que é importante entender qual é a demanda também desses alunos. Porque a gente vai receber alunas mães em diferentes situações vivendo diferentes contextos, né. Eu acho que esse é um ponto, saber a condição que cada uma delas está. Nós vamos ter alunas mães que tem uma relação com o parceiro, que vive com o pai da criança. Vai ter alunas mães que moram com familiares. Então nós vamos encontrar vivendo em diferentes contextos. Acho que é fundamental, até pra qualquer planejamento de ação, é importante que a gente realmente compreenda que contexto é esse. Porque nós não vamos ter uma aluna mãe geral, a gente vai ter diferentes situações (PROFISSIONAL 2, 2020).

Ainda na sua fala, a profissional nº 2 questiona quais seriam as prioridades da CAE e quais grupos seriam mais vulneráveis:

[...] Pode ser que a gente tenha casos que talvez, não demandasse até esse auxílio financeiro e pudesse demandar outros tipos de serviços. [...] mas é como eu digo pode ser que a gente tenha alunas que sejam mães e que necessariamente não busquem o auxílio.[...] E quais seriam as prioridades, né, da coordenadoria. Quais seriam, esse grupo, qual seria o grupo mais vulnerável? Considerando as situações que muitas vezes os auxílios estão voltados para esses grupos mais vulneráveis eu acho que também a gente precisa ver se fato esses alunos demandam esse tipo de serviço (PROFISSIONAL 2, 2020).

Consideramos que estes questionamentos divergem dos dados socioeconômicos da população brasileira (IBGE, 2018), que indicam que as mulheres negras e pobres estão na base da pirâmide social do país. A partir das informações prestadas pelas discentes-mães ao responderem o questionário desta pesquisa, entendemos que estas ocupam o perfil de “mulheres pobres”, algumas, inclusive, negras, podendo assim, serem enquadradas como grupo prioritário para atendimento da CAE.

[...] nós não vamos construir ações abstratamente, eu acho que elas precisam partir realmente de demandas que sejam colocadas pelos alunos.[...] Ser aluna mãe é um problema? É um problema para quem? Para os profissionais ou é um problema efetivo para essas alunas que estão aqui? (PROFISSIONAL 2, 2020).

Estes últimos questionamentos da profissional nº 02 podem ser respondidos conforme trechos já apresentados no tópico anterior com as falas das discentes-mães entrevistadas. Entendemos que os profissionais, pela sua posição de poder na Instituição e pelo cargo que ocupam, enquanto servidores da assistência estudantil, possuem condições materiais e imateriais (pela formação que possuem) de se apropriar de dados sobre as mulheres-mães-estudantes ou criar

mecanismos para conhecer as especificidades dessas discentes, buscando prestar um atendimento mais equânime para as mesmas no contexto da dominação patriarcal nas relações sociais.

A profissional nº 3 indica de que forma poderia atender a uma discente-mãe, demonstrando que reconhece a existência de necessidades específicas para esses sujeitos em determinados contextos, como durante a amamentação. Entretanto, considera necessário um mapeamento detalhado desse público para a elaboração de intervenções mais direcionadas:

Eu acredito que se a gente tivesse um mapeamento de quem são essas alunas mães e aí todos os profissionais, eu acho que cada um poderia contribuir dentro da sua categoria. Como nutricionista eu acredito que se a gente tivesse um grupo específico a gente poderia trabalhar com orientações nutricionais para essa parte específica. Digamos, se é uma mãe que está ainda amamentando, se é um processo recente essa maternidade. Então, eu acho que a gente, eu poderia orientar quanto a alimentação, ou quanto introdução alimentar. De um modo geral sobre alimentação. Mas precisaria primeiro ter definido quem é esse grupo, quais as faixas etárias dos filhos, para a gente poder saber que tipo de intervenção poderia fazer (PROFISSIONAL 3, 2020).

O profissional nº 4 pontua, também, a importância da identificação das discentes-mães bem como de suas necessidades específicas para uma atuação mais atenta a esse público. Mas, cabe destacar a compreensão ampliada sobre o contexto que envolve a maternidade, quando o entrevistado reconhece a relevância da rede de apoio para as mães:

Eu acho que seria estar mais atento né a essas alunas que são mães, pra tentar identificá-las melhor, quais são suas principais necessidades, de saúde delas, principalmente com relação a essa rede de apoio, que a gente sabe que é muito importante para qualquer mãe, principalmente pra mãe que é estudante, que tem essa dupla jornada. Então, eu acho que seria basicamente isso, principalmente, focando na questão do planejamento reprodutivo e algumas mais dúvidas que elas tenham (PROFISSIONAL 4, 2020).

Ao associar as falas dos profissionais da CAE às narrativas das discentes-mães entrevistadas constatamos um distanciamento e até um desencontro entre os primeiros e essas estudantes. A invisibilidade e naturalização das desigualdades decorrentes da dominação patriarcal na sociedade capitalista contribuem, conseqüentemente, para a invisibilidade e naturalização das demandas dessas discentes na Instituição.

Contudo, compreendemos que a atuação desses profissionais ocorre num contexto particular de implementação de uma Política que está em processo de estruturação e legitimação no IFCE, e que não possui um reconhecimento enquanto política pública no âmbito nacional.

Ademais, é importante registrar que ao trazer relatos sobre essas práticas profissionais não buscamos responsabilizar ou culpabilizar estes profissionais com as análises aqui realizadas. Pelo contrário, os argumentos sustentados nesta pesquisa revelam que os recortes da realidade explicitados e analisados estão conectados a uma estrutura social maior, que inclui também a produção de conhecimento de diversas profissões, que legitima a naturalização e invisibilidade do trabalho reprodutivo na sociedade.

Dessa forma, ressaltamos que os desafios aqui apresentados, para atendimento pela equipe de assistência estudantil do campus Acaraú, na verdade, se traduzem em desafios para a assistência estudantil como um todo. Como demonstramos ao longo desse estudo, o sistema patriarcal-capitalista-racista permeia todas as esferas sociais, produzindo e reproduzindo desigualdades de gênero que oprimem as mulheres. Portanto, a construção de outros modelos de atendimentos às discentes-mães, que se adequem às necessidades específicas dessas estudantes, exige o reconhecimento institucional das acentuadas dinâmicas de desvantagens presentes na vida dessas mulheres, que constituem barreiras concretas para a permanência desses sujeitos no IFCE.

6. REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa nos mostram a complexidade que envolve a avaliação da Política de Assistência Estudantil do IFCE a partir das necessidades específicas das discentes-mães do campus Acaraú. Avaliar uma política pública não é tarefa fácil. Utilizar o método da avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2008), conectado ao do feminismo materialista dialético, foi fundamental para revelar as dinâmicas sociais de desvantagens que invisibilizam e naturalizam as demandas específicas das discentes-mães frente às ações da Política de Assistência Estudantil do IFCE neste campus.

A conjuntura da formação socioeconômica do Brasil, vem, desde os seus primórdios, conformando as ações do Estado no atendimento (ou não) das demandas da população, o que influencia, também, o processo de construção e implementação das políticas públicas no país. Identificamos, assim, que as políticas públicas também são dinâmicas, tal qual a realidade social. Partindo das concepções teóricas do método feminista materialista dialético, consideramos que a realidade é dinâmica e contraditória, em que os seres sociais influenciam e são influenciados pelo todo que os compõe.

Nesse sentido, compreendemos que as mudanças históricas, no processo de constituição da assistência estudantil no país, vieram acompanhando o cenário socioeconômico de movimentação da sociedade ao longo dos anos, com todas as suas contradições. Não podemos esquecer a luta dos movimentos sociais e da classe trabalhadora para alcançar direitos sociais que, hoje, são, constantemente, ameaçados pela elite conservadora do Brasil.

A assistência estudantil iniciou como benefício para as classes média e alta brasileira, refletindo o caráter excludente do acesso ao ensino, presente na constituição da política de educação desde o seu princípio, o que reverberou, conseqüentemente, na representação das ações de assistência aos estudantes. Contudo, na medida em que houve uma maior organização e mobilização por direitos sociais para as classes subalternizadas, as escolas e universidades passaram a ter um acesso mais democratizado. Assim, os estudantes de famílias com baixa renda passaram a ocupar, em um maior número, esses espaços. Nesse contexto, a assistência estudantil assumiu uma identidade mais ligada ao enfrentamento das históricas desigualdades sociais do país.

Observamos que foi durante o Governo Lula (2003 - 2011) que a matéria da assistência estudantil ganhou uma maior atenção. Alcançou o status de direito social e universal, para estudantes do Ensino Superior e dos IF's, através do Decreto 7.234/2010, que institucionalizou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010).

Acompanhando o desenvolvimento da Política de Assistência Social no Brasil, aprovada em 2005, a assistência estudantil apresenta ações focalizadas e seletivas, a partir do PNAES. Apesar de ser considerada como um direito social e universal possui alguns programas destinados a públicos específicos, prioritários, não atendendo, dessa forma, a toda gama de estudantes em todas as suas dimensões. Alia-se a essa contradição a falta de estruturação e de investimento fixo, como um fundo, por exemplo, para que a assistência estudantil seja transformada numa política pública nacionalmente, com a oferta de serviços permanentes e universais. Cabe ressaltar que o Projeto de Lei nº 8.739/2017 traz essa proposta, mas ainda não foi discutido nem votado na câmara de deputados federais.

Essas circunstâncias afetaram, também, a implementação da assistência estudantil no IFCE. Essa Instituição, que foi criada no processo de reestruturação do Ensino Superior em 2008, representou uma “porta” de acesso a um maior nível de formação para pessoas de cidades do interior do Estado, geralmente, excluídas desse espaço, por não terem condições para acessar às universidades, antes, presentes somente em cidades mais longínquas. Porém, tanto o início das atividades do campus quanto às primeiras ações de assistência estudantil para os estudantes de Acaraú foram prejudicadas pela falta de estruturação física, de recursos humanos e de procedimentos institucionalizados, com sistemáticas definidas, para atender a essa população.

Desse modo, as primeiras atividades de assistência estudantil no campus Acaraú foram realizadas a partir da colaboração voluntária da Professora Soniamar, com bacharelado em Serviço Social, que aguardava o início das aulas das suas turmas de alunos. Sozinha, para implementar estas ações, a Professora buscou conhecer a realidade dos estudantes da região, quando se deparou com aspectos de uma vulnerabilidade social diferenciada dos problemas da capital cearense. A partir daí ela identificou deficiências decorrentes do processo de interiorização dos IF's. Apesar do termo de cooperação entre a Prefeitura do Município de Acaraú e o IFCE quanto ao apoio da Prefeitura com a disponibilização de transporte escolar

para que os estudantes da cidade possam frequentar as aulas, até hoje, a oferta desse serviço ainda é deficiente e prejudica, em grandes proporções, o processo de aprendizagem desses alunos.

Outro fato importante na história de configuração da assistência estudantil no IFCE e no campus Acaraú, foi o protagonismo dos profissionais, lotados nos setores de assistência estudantil, na luta por melhores condições de trabalho, incluindo a necessidade de criação de um Regulamento (CONSUP, 2015) para a política, hoje, chamada de PAE. Esse episódio demonstra que o IFCE está num passo à frente do contexto do país por ter criado uma Política de Assistência Estudantil, mesmo que a matéria de “assistência estudantil” ainda esteja no nível de programa nacional.

Por outro lado, essa contradição está na base das barreiras de implementação e avanços da PAE no IFCE, e, por conseguinte, no campus Acaraú. O processo de criação da Diretoria de Assuntos Estudantis, com a nomenclatura genérica “assuntos estudantis”, sugere uma tentativa de “apagamento” da assistência estudantil enquanto política pública, bem como um distanciamento das demandas exigidas pelos servidores que estiveram no movimento de greve de 2012 que culminou em avanços para assistência estudantil naquele período. Entretanto, faltam profissionais suficientes para que a equipe da Diretoria de Assuntos Estudantis consiga construir e imprimir estruturas básicas para as ações sistemáticas dessa Política a fim de atender às diferentes demandas dos campi.

Isso demanda concurso público para contratação de mais profissionais. Os campi, também, demandam estrutura de pessoal e física para que possam se apropriar das demandas locais e atender aos estudantes com mais precisão. Para além de investimentos de recursos, os profissionais da assistência estudantil acabam ficando numa posição desfavorável no jogo de correlação de forças institucionais devido à falta de uma política nacional que legitime suas ações e solicitações.

Nesse caso, a criação de mecanismos institucionalizados de participação e de controle social à PAE torna-se comprometida na medida em que a equipe da própria DAE não possui condições efetivas para dar conta de todas as suas atribuições pelos motivos já mencionados. Como uma “bola de neve”, as ações da

assistência estudantil muitas vezes não chegam, como deveriam, ao conhecimento dos discentes do IFCE.

Todos esses condicionantes se interligam na totalidade que envolve o recorte social desta pesquisa. As relações de dominação patriarcal-capitalista-racista (apesar desse trabalho não trazer enfoque sobre o racismo) estão presentes em todas as esferas sociais, como podemos observar através dos dados aqui apresentados. As expressões dessas três contradições sociais vão conformar uma nova realidade de acordo com a posição dos sujeitos quanto a essas perspectivas, o que chamamos de opressões.

Percebemos, pois, como o modo de produção capitalista em que vivemos se utiliza do patriarcado e, ao mesmo tempo, o fortalece, para explorar as mulheres em função de uma maior geração de lucros. Essa lógica patriarcal-capitalista-racista está no cerne da divisão social e sexual do trabalho. A ideia perpetuada sobre o “trabalho de mulher” e “trabalho de homem”, que caracteriza a divisão do trabalho na sociedade, está pautada nas relações de dominação patriarcal. Dessa forma, o “trabalho de mulher” é vinculado ao espaço da casa, com menos valor social agregado, e o “trabalho de homem” é vinculado ao espaço público, com mais valor agregado.

Ao passo que as mulheres foram “chamadas” a entrar no mercado de trabalho, foram incluídas de forma subordinada e inferior aos homens a partir da legitimação da divisão sexual do trabalho. Essa divisão contribuiu para a histórica subordinação e inferiorização das mulheres em todos os espaços de sociabilidade.

Ademais, a exploração do trabalho das mulheres torna-se maior quando somamos a essa condição ao trabalho doméstico culturalmente imposto como atribuição das mulheres, como verificamos em dados históricos sobre a sociedade brasileira. Nesse sentido, a indução da negação do trabalho reprodutivo como “trabalho”, tal aqueles com contratos e salários, foi um importante instrumento para a naturalização e invisibilização da exploração da mão-de-obra feminina.

Essa dupla jornada de trabalho acentua-se na perspectiva do trabalho reprodutivo, que inclui, além do trabalho doméstico, os cuidados com filhos e parentes que dependem de outrem para sobreviver. A disseminação da família nuclear patriarcal, também, foi fundamental nesse processo de manutenção da subalternidade das mulheres. Valores morais e religiosos contribuíram para a

construção social da posição da mulher na sociedade e exaltação do padrão de mulher “para constituir família”.

Nesse cenário, foi incluso, também, o papel social da maternidade. As representações simbólicas de modelos de maternagem, de comportamentos e sentimentos de “mãe” demonstram o lado opressor das relações de gênero em torno da maternidade, que é utilizada ainda como forma de controle dos corpos e da sexualidade das mulheres.

Diante do exposto, buscamos evidenciar a realidade material e subjetiva em que vivem as discentes-mães do campus Acaraú, visando desnaturalizar e desnudar as opressões que essas mulheres sofrem no processo de ocupação de um espaço na educação pública. Explicamos, ao longo desse estudo, como essas estudantes sofrem com as desigualdades decorrentes da reprodução das relações de patriarcais de gênero em todas as esferas sociais sob o modo de produção capitalista. Portanto, defendemos que esses fatos sejam ponderados para a elaboração de atendimentos específicos a essas discentes pela Política de Assistência Estudantil do IFCE, na perspectiva de enfrentamento às desigualdades sociais.

O contexto nacional de luta das mulheres pela implementação da agenda de gênero, com a disseminação de pensamentos feministas, contribuiu para que essas estudantes tivessem mais subsídios para enxergar a esfera pública como sendo um espaço possível para sua ocupação. Mulheres de outras gerações, como as mães das discentes desta pesquisa, são exemplos de que as transformações sociais resultantes dessa luta representaram avanços para as mulheres, quando aquelas incentivam as filhas “a não serem como elas” e “ficarem só dentro de casa”.

Durante as entrevistas com as discentes, pudemos observar os sofrimentos que carregam, através do choro contido ou derramado, ao lembrarem momentos das suas vidas ou mesmo refletirem sobre as experiências vividas. Elas sentem as opressões do sistema patriarcal-capitalista-racista embora não saibam explicá-las nem nomeá-las. O agradecimento de uma delas pelo “momento de desabafo”, como classificou a entrevista, indica que problematizar as condições em que vivem as mulheres é uma alternativa para desnaturalizar a exploração do trabalho reprodutivo para o sujeito que fala e escuta ao mesmo tempo em que dá visibilidade a essa realidade.

Dessa forma, é necessário que sejam criados mecanismos de identificação das discentes-mães matriculadas na Instituição, para que haja uma aproximação a essas estudantes no sentido de ouvi-las e acolher suas necessidades específicas. É preciso compreender a conjuntura que induz essas mulheres a não reconhecerem as injustiças sociais que vivenciam como algo passível de ser “atendido” pela PAE. Portanto, essa ação é de extrema importância para a sistematização de ações particulares direcionadas a esse público.

A criação de procedimentos específicos para determinado público no que tange à PAE exige, como citamos acima, investimentos em recursos humanos, estrutura e o reconhecimento institucional das desigualdades sociais decorrentes das relações patriarcais de gênero, vivenciadas pelas discentes-mães não somente no âmbito do IFCE, mas em todas as esferas que ocupam. Essas ações pressupõem a participação dessas estudantes como protagonistas nesse processo para se fazerem ouvir quanto às suas particularidades. Esse conjunto indica a necessidade de mecanismos de controle social para a PAE. Como estabelecer propostas de controle social num cenário em que essa política e suas demandas não são priorizadas na instituição?

Ora, as instituições refletem a totalidade social opressora patriarcal capitalista na qual estão inseridas. Desse modo, compreendemos que o cenário atual é de perda de direitos sociais e de investimentos nas políticas para as mulheres, frutos da tomada do poder pela elite conservadora e militar do país, representada pelo atual governo, que busca extinguir a agenda de gênero nas políticas públicas. Além disso, o contexto de pandemia do vírus COVID-19, que estamos vivenciando nas últimas semanas, agravam ainda mais as condições de vida das mulheres e mulheres-mães-estudantes do país que “carregam nas costas”²⁹ as piores consequências do isolamento social imposto, para conter a disseminação desse vírus.

A partir dessas considerações, tendo em vista a complexidade dos desafios para a PAE do IFCE e para os profissionais que atuam na sua implementação, entendemos que é primordial a disseminação das reflexões sobre a

²⁹ “Fomos abandonadas pelas USP e não podemos nem morrer porque nossos filhos dependem de nós”. Disponível em: < <https://theintercept.com/2020/04/01/coronavirus-maes-dormitorio-universitario-usp/>>. Acesso em 02 de abril de 2020.

“Trabalhadoras e suas famílias precisam de mais apoio na resposta à Covid-19”. Disponível em: < <http://www.onumulheres.org.br/noticias/trabalhadoras-e-suas-familias-precisam-de-mais-apoio-na-resposta-a-covid-19/>>. Acesso em 06 de abril de 2020.

posição da mulher na sociedade e o fomento de discussões sobre a invisibilidade e naturalização do trabalho reprodutivo, para que possamos fortalecer a agenda de gênero no âmbito da assistência estudantil no IFCE. Se por um lado a pandemia que se instalou no país causa mais precarização à vida das mulheres, temos, também, a oportunidade de evidenciar essas desigualdades para construirmos estratégias de combate às mesmas.

Nesse caminho, o estreitamento das relações profissionais das diversas categorias que compõem a CAE, do campus Acaraú e demais campi do IFCE, é necessário para fortalecer esse coletivo na Instituição. Ao identificarmos os diferentes projetos e interesses institucionais, alguns que vão até de encontro aos princípios estabelecidos nos documentos oficiais, enxergamos que o embasamento teórico e a organização coletiva são instrumentos poderosos para os embates políticos em prol de avanços para a assistência estudantil no IFCE. É pertinente, ainda, fortalecer a luta pela implementação da Política Nacional de Assistência Estudantil para que possamos galgar conquistas de maior impacto para os estudantes.

Vale destacar que temos ciência de que a assistência estudantil “sozinha” não é capaz de romper com as relações de dominação e exploração dos homens sobre as discentes-mães do IFCE, nem da sociedade como um todo. Mas as ações realizadas no campus Acaraú, mesmo que, inicialmente, sejam de fomento às discussões aberta a todos discentes sobre as desigualdades de gênero invisibilizadas e naturalizadas, possuem um potencial multiplicador capaz de promover alterações nas relações sociais entre os moradores dessa cidade.

Por fim, ressaltamos que esta pesquisa possui limitações relacionadas aos dados coletados, diante da sua representatividade numérica quanto aos sujeitos participantes dessa avaliação, quanto às discussões teóricas abordadas e às faculdades desta pesquisadora. Nesse sentido, esperamos contribuir com a continuidade de pesquisas que possam apontar mais caminhos para a emancipação das mulheres na sociedade.

REFERÊNCIAS

- Ao declarar guerra à “ideologia de gênero”, Bolsonaro elege inimigo que não existe. **Brasil de Fato**, São Paulo, 09 de janeiro de 2019. Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2019/01/09/ao-declarar-guerra-a-ideologia-de-genero-bolsonaro-elege-inimigo-que-nao-existe/>. Acesso em 10 de junho de 2019.
- ARAÚJO, Liana Brito de C. **A questão do método em Marx e Lukács**: o desafio da reprodução ideal de um processo real. In MENEZES, Ana Maria Dorta de; FIGUEIREDO, Fábio Fonseca (org). Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: Ed. UFC, 2003. (Coleção Diálogos Intempestivos)
- ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy (Org.). **Feminismo para os 99%**: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BADINTER, Elisabeth. **O conflito**: a mulher e a mãe. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- BARROCO, Maria Lúcia S. **Ética**: fundamentos sócio-históricos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **Introdução a uma Sociologia Reflexiva in O poder Simbólico**. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007.
http://lpeq. quimica. ufg. br/ up/ 426/ o/ BOURDIEU_ _ Pierre. _ O_ poder_ simb% C3% B3lic o. pdf
- BRANDÃO, Lorena Menezes. **Avaliação da Assistência Estudantil em Relação ao Reconhecimento das Diversidades no Campus Agrícola de UMIRIM/CE**. Dissertação de Mestrado.
- BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília (DF), 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Brasília (DF), 2007.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm Acesso em 11 de agosto de 2018.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm Acesso em 11 de agosto de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1967. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92036/constituicao-da-republicafederativa-do-brasil-1967>. Acesso em 11 de agosto de 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 11 de agosto de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972**. Institui em caráter nacional, o Programa “Bolsa de Trabalho”. Brasília, 1972. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 de agosto de 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983**. Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia suas finalidades, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=81915>. Acesso em 11 de agosto de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 11 de agosto de 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dezembro 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II**. Brasília-DF, [2003]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/apresentacaocriteriofase2.pdf>. Acesso em 11 de agosto 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007a**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em 11 de agosto de 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2008.

CAMARGO, Mônica Hermeni de. **Versões do feminino**: Virgínia Woolf e a Estética Feminista. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

CEARÁ foi o segundo Estado onde mais se matou mulheres em 2018. **G1 CE**, Fortaleza, 08 de março de 2019. Fonte: <https://g1.globo.com/ce/noticia/2019/03/08/ceara-foi-o-segundo-estado-onde-mais-se-matou-mulheres-em-2018.ghtml>. Acesso em 10 de junho de 2019.

CISNE, Mirla. **Feminismo, luta de classes e consciência militante feminista no Brasil**. 408 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, UERJ, Rio de Janeiro, 2013.

COSTA, Ana Alice Alcantara; SARDENBERG, Cecilia Maria. **O feminismo no Brasil: uma (breve) retrospectiva**. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; SARDENBERG, Cecilia Maria (orgs.). *O feminismo no Brasil: reflexões teóricas e perspectivas*. Salvador: UFBA / Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2008.

COUTO, Márcia Thereza; SCHRAIBER, Lilia Blima. **O machismo hoje no Brasil: uma análise de gênero das percepções dos homens e das mulheres**. In: GONDINHO, Tatau; VENTURINI, Gustavo (org.). *Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado*. São Paulo: SESC/Fund. Perseu Abramo, 2013.

FONAPRACE. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br>. Acesso em 13 agosto de 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOLANDA, Aurélio Buarque. **Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. Rev. E ampl. São Paulo: Ed. Nova Fronteira, 1994.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Explosão Feminista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2009**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**: 2011 - Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2012.

KERGOAT, Daniele. *In*: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène le; SENOTIER, Danièle (org.) **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2009.

LOPES, Paula Cunha. **Mídia, poder e gênero**: a crítica feminista latino-americana a partir das representações das presidentas Cristina Kirchner, Dilma Rousseff e Michelle Bachelet (org.). 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935, setembro-dezembro, 2014.

MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul-global? **Revista Sociologia Política**. Curitiba, v.18, n. 36, p. 67-92, 2010.

MELLUCI, Alberto. **Por uma Sociologia Reflexiva**: Pesquisa Qualitativa e Cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. Especificamente a Apresentação, Introdução e Capítulo I: busca de qualidade, ação social e cultura- Por uma sociologia reflexiva.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Pararelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2006- especificamente o Capítulo 1. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir e escrever. file:///C:/Users/Alba%20Carvalho/Downloads/OLIVEIRA,%20Roberto%20Cardoso%20de.%20O%20trabalho%20do%20antropologo%20[livro%20completo].pdf

PEREZ, Olívia; RICOLDI, Arlene. **A quarta onda do feminismo?** Reflexões sobre movimentos feministas contemporâneos. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 42, 2018, Caxambu, Grupo Temático 8 Democracia e desigualdades. Disponível em: < <http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-3/gt-31/gt08-27/11177-a-quarta-onda-do-feminismo-reflexoes-sobre-movimentos-feministas-contemporaneos/file>>. Acesso em 10 de junho de 2019.

PINTO, Celi Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFCE**. Fortaleza: IFCE, 2015. Disponível em: <http://ifce.edu.br/espaco-estudante/assistencia->

estudantil/arquivos/regulamento-dapolitica-de-assistencia-estudantil-do-ifce.pdf. Acesso em 01 de maio de 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Resolução nº 24, de 22 de junho de 2015 do Conselho Superior (CONSUP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.** Fortaleza: IFCE/CONSUP, 2015. Disponível em: <http://ifce.edu.br/espacoestudante/assistencia-estudantil/arquivos/resolucao-da-politica-deassistencia-estudantil-do-ifce.pdf> . Acesso em 01 de maio de 2017.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde.** Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resoluções/2016/Reso510.pdf>. Acesso em 06 de maio de 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Resolução nº 52, de 24 de outubro de 2016 do Conselho Superior (CONSUP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.** Fortaleza: IFCE/CONSUP, 2016. Disponível em: <http://ifce.edu.br/espaco-estudante/assistencia-estudantil/arquivos/resolucao-no-0522016.pdf>. Acesso em 01 de maio de 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Resolução nº 14, de 18 de fevereiro de 2019 do Conselho Superior (CONSUP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.** Fortaleza: IFCE/CONSUP, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Elidiane/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%B0%2014-%20Aprova%20o%20Regulamento%20de%20Aux%C3%ADios%20Estudantis%20no%20%C3%A2mbito%20do%20IFCE.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classe: mito e realidade.** Petrópolis: Vozes, 1976.

SAFFIOTI. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).

SANTOS, Silvana Mara de Moraes; OLIVEIRA, Leidiane. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. **Revista Katálysis.** v. 13, p. 11-19, 2010.

SARDENBERG, Maria Cecília Bacellar. *In: X ENCONTRO DA REDOR*, 2001, Salvador. **Mesa “Crítica Epistemológica Feminista”.** Salvador: NEIM/UFBA, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6875/1/Vers%C3%A3o%20Final%20Da%20Cr%C3%ADtica%20Feminista.pdf>. Acesso em 01 de junho de 2019.

SAVE THE CHILDREN. Every Last Girl Report Final. Disponível em: <
<http://www.savethechildren.org/atf/cf/%7B9def2ebe-10ae-432c-9bd0df91d2eba74a%7D/EVERY%20LAST%20GIRL%20REPORT%20FINAL.PDF>>.
Acesso em 05 de maio de 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Autores Associados. São Paulo, 2007.

SCAVONE, Lucila. **Maternidade:** transformação na família e nas relações de gênero. Interface Comun Saúde Educ, 5:47-60, 2001.

SCHMIDT, Janaina Albuquerque de; SILVA, Mossicléia Mendes da. A assistência social na contemporaneidade: uma análise a partir do orçamento público. **Revista Katálises**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação & realidade**, Porto Alegre, jul-dez, v.20, n.2, p. 71-99, 1995.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Avaliação de políticas e programas sociais:** uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos. Maria Ozanira da Silva e Silva (org). São Paulo: Veras Editora; São Luiz: GAEPP, 2008, p. 89 a 177.

SINGER, André. **Raízes sociais e ideológicas do lulismo.** Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002009000300004>.
Acesso em 11 de agosto de 2018.

SOUSA, Fernando José Pires de (org.). **Poder e políticas públicas na América Latina.** Editora UFC. Fortaleza, 2010.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A Classe operária tem dois sexos:** trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Perseu Abramo. Secretaria Municipal de Cultura e Brasiliense, 2011.

TELES, Maria Amélia. **Breve história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

VASCONCELOS, Natália Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da Assistência Estudantil ao longo da história da Educação Superior no Brasil. **Revista da Católica.** Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

APÊNDICE A

Enquete para Identificar as Estudantes do IFCE/Campus Acaraú que são mães*

O objetivo desta enquete é colher dados para a Pesquisa de Mestrado intitulada “Avaliação da Política de Assistência Estudantil a partir das necessidades específicas das discentes mães do IFCE/Campus Acaraú”.

1. Você possui filho/filha(s)? Sim () Não ()

2. Se sim, quantos? _____

Qual a idade do(s)/da(s) seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s)? _____

Você estuda em que curso? _____

Está cursando qual semestre? _____

(somente para quem possui filho/filha) Deseja participar desta Pesquisa dando o seu depoimento? Se sim, deixe seu contato: nome/celular/email

Responsável pela Pesquisa (Mestranda): Elidiane Serpa (Assistente Social do IFCE/Campus Acaraú) Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo/UFC (M.A.) (01)

APENDICE B

Questionário semi-estruturado aplicado às estudantes mães do IFCE/Campus Acaraú

Data: _____

1. Identificação da Estudante

- a) Nome completo: _____
- b) Idade: _____ Curso: _____ Semestre: _____
- c) Município de origem: _____ Localidade: _____
- d) Estado Civil: Solteira () Casada () União Estável () Viúva ()*() Possui namorado
- e) Quanto à sua sexualidade, você se considera: Heterossexual () Homossexual () Bissexual () Transexual () Travesti () Outra () _____ Não sei ()
- f) Etnia: Negro () Branco () Pardo () Quilombola () Indígena ()
- g) Segue alguma religião? Sim () Não (). Qual? _____ Considera-se praticante? Sim () Não (). De que forma? _____
- h) Terminou o Ensino Médio em: Escola Pública () Escola Particular ()

2. Relação da Estudante com a Instituição

- a) Ano de ingresso no IFCE/Campus Acaraú: _____
- b) Forma de ingresso no IFCE/Campus Acaraú: SISU () Prova de seleção () Análise do histórico escolar ()
- c) Está cursando atualmente no IFCE/Campus Acaraú: _____
- c) Está regular no Curso? Sim () Não ().
- d) Se não, realizou trancamento da matrícula e/ou disciplina, ou abandonou o curso?

- e) Por qual(is) motivo(s) atrasou o curso?
() Maternidade () Tratamento de saúde () Trabalho () Conflitos familiares/afetivos

() Outro. Qual?

f) Em algum momento pensou em abandonar o curso? Se sim, por que?

g) Já esteve matriculada em Regime Domiciliar? Sim () Não (). Se sim, por qual motivo?

() Tratamento de saúde () Licença-Maternidade

h) Se esteve matriculada em Regime Domiciliar, quais profissionais do IFCE/Campus Acaraú mediaram a oferta das atividades do Curso?

i) Utiliza transporte para chegar ao Ifce/Campus Acaraú? Sim () Não (). Quanto tempo levar para chegar à Instituição? Detalhe como é realizado o seu percurso:

3. Relação da Estudante com a Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE)

a) Na sua visão, quais são as atribuições da CAE?

b) Já foi atendida pela equipe da Assistência Estudantil? Sim () Não (). Se sim, por qual(is) profissionais e de que forma?

c) Para você, qual a importância da CAE no Campus Acaraú?

d) Já recebeu auxílio estudantil? Sim () Não (). Se sim, por quanto tempo (meses)? _____

e) Qual(is) auxílio(s) recebeu? (Pode marcar mais de uma opção)

() Discentes Mães-Pais () Moradia () Transporte () Formação () Óculos () Acadêmico

() Pré-embarque internacional

() Maternidade

e) Para você, o auxílio estudantil é importante para a permanência do aluno na Instituição?

() Sim () Não. Por que?

4. Relação da Estudante com a Maternidade

a) Com quantos anos teve o(a) primeiro(a) filho(a)? _____

b) Possui quantos filhos(as)? _____. Qual a idade dos filhos? _____

c) Se possui mais de um(a) filho(a), eles(as) possuem o mesmo pai? Sim () Não ()
Se não, explique a situação parental dos seus filhos:

d) O(a)s filho(a)s são registrados no nome da mãe e do pai? Sim () Não ().

e) Divide os cuidados com o(a)s filho(a)s com alguém? Sim () Não (). Se sim, com quem?

f) Recebeu orientações sobre como exercer sua maternidade? (Exemplo: estratégias para educar crianças de 2 anos). Sim () Não (). Se sim, explique de que forma.

5. Sobre a sociabilidade da Estudante

a) Está em relacionamento afetivo atualmente? Sim () Não (). Se sim, tem quanto tempo de relação? _____

b) Você possui um ciclo de amigos? Sim () Não ()

c) Você tem momentos de lazer? Sim () Não (). Se sim, quanto tempo por semana? De que forma aproveita?

d) Você participa de alguma organização/movimento social ou grupo? (Ex.: grupo de jovens da igreja, partido político). Sim () Não (). Se não, por qual(is) motivo(s)? () Não tem interesse

() Não existe/desconhece na região () Não concorda () Não tem tempo ()

Outro:

6. Sobre a saúde da estudante enquanto Mulher

a) O seu parto foi? Normal/Vaginal () Cesariana ()

b) Considera que o parto aconteceu da forma como desejou? Sim () Não (). Se não, por que?

c) Contou com o apoio de alguém durante o seu resguardo? Sim () Não (). Se sim, com quem? De que forma era esse apoio?

d) Você recebeu orientações sobre contraceptivos após sua primeira gestação? Sim () Não ()

e) Você toma algum medicamento (incluindo anticoncepcional)? Sim () Não (). Se sim, qual?

f) Você realiza algum exercício físico? Sim () Não (). Se sim, qual atividade?

7. Relação da Estudante com o Trabalho/Renda

a) Você exerce atividade remunerada atualmente? Sim () Não (). Se sim, se caracteriza como: Trabalho formal () Trabalho informal (). Se não, já trabalhou antes ganhando alguma renda? Sim () Não ()

b) Com quantos anos você começou a realizar atividade remunerada (caso já tenha realizado)? _____. Qual era a sua ocupação?

c) Qual a sua ocupação atualmente? _____

d) Você recebe renda? Sim () Não (). Se sim, qual a sua fonte de renda? (Pode marcar mais de uma opção)

Benefício Social () Trabalho remunerado () Auxílio Estudantil () Bolsa de pesquisa ()

Pensão alimentícia () Pensão por morte () Herança () Ajuda de algum parente ()

e) Você realiza trabalho doméstico na sua casa? Sim () Não (). Se sim, quanto tempo gasta por dia realizando esse trabalho? _____

8. Relação da Estudante com a Família

a) Você mora com quem?

b) Quem você considera que é sua família?

c) Você conta com o apoio de familiares para estudar neste curso? Sim () Não (). Se sim, como você considera que é esse apoio (Pode marcar mais de uma opção):
() Financeiro () Incentivo emocional () Cuidado com o(a) filho(a) () Auxílio nas tarefas domésticas () Outro. Qual?

d) Você possui alguma relação conflituosa com algum familiar? Sim () Não ()

e) No seu cotidiano, você costuma ajudar algum familiar? Sim () Não (). Se sim, de que forma?

Muito obrigada pela sua colaboração!



APÊNDICE C

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS –
MAPP TURMA 2017.2**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada discente,

Você está convidada a participar de uma pesquisa que tem como título **“Avaliação das ações da Política de Assistência Estudantil do IFCE/campus Acaraú a partir das necessidades específicas das discentes mães”**.

Você não deve participar contra a sua vontade. A qualquer momento você poderá recusar a continuar participando da pesquisa e também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Você não receberá pagamento pela sua participação nesta pesquisa. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Em caso de dúvida, você pode procurar a pesquisadora **Elidiane Ferreira Serpa**.

Você será convidada a responder **perguntas relacionadas à sua identidade, rotina, vida acadêmica/escolar, maternidade, sociabilidade, saúde, trabalho e família** para conhecermos a sua percepção sobre estes assuntos. Será aplicado questionário, contendo no mínimo sete questões (com perguntas abertas e fechadas), com no mínimo quatro itens cada. O questionário deverá ser preenchido na presença da pesquisadora para que sejam sanadas quaisquer dúvidas. A entrevista será semi-estruturada com previsão de oito a dez perguntas e duração mínima de trinta minutos. Durante a entrevista, suas respostas serão gravadas em MP3/MP4 para uso exclusivo da pesquisa. Seu nome será mantido em sigilo. Haverá apenas a identificação do seu nível de curso (técnico ou superior) e um codinome que será atribuído a você.

Essa investigação poderá oferecer subsídios para o desenho e a implementação de ações específicas para as discentes-mães no âmbito da Política de Assistência Estudantil do IFCE, consequentemente, contribuirá com a permanência e êxito dessas discentes na Instituição.

Apesar dos cuidados da pesquisadora para manter o sigilo das participantes na pesquisa, corre-se o risco da descoberta da identidade de alguma dessas discentes através da associação dos dados coletados expostos.

Cada participante receberá uma cópia deste documento.

Agradecemos, desde já, pela sua colaboração.

*Esta pesquisa é restrita para maiores de 18 (dezoito) anos.

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Elidiane Ferreira Serpa

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Endereço: Av. Desembargador Armando de Sales Lousada, s/n, Acaraú-Ce

Telefones para contato: (85) 99902-2394

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____anos,
RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante desta pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Acaraú, ____/____/____

Nome da pesquisadora principal	Data	Assinatura
--------------------------------	------	------------

Nome do Responsável legal/testemunha (se aplicável)	Data	Assinatura
--	------	------------

Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura
--	------	------------

APENDICE D

ENTREVISTA SOBRE A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA NO IFCE

Perguntas:

1. Em que ano você passou a atuar na Política de Assistência Estudantil do IFCE e em que unidade?
2. Você pode descrever as ações da Assistência Estudantil quando você chegou à Instituição? Quais os direcionamentos institucionais existentes naquele momento?
3. Como foi o processo de aproximação com o trabalho que já vinha sendo realizado? Você passou por algum processo de formação para iniciar os trabalhos na Assistência Estudantil?
4. Você acompanhou e/ou participou do processo de construção do Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFCE? Pode descrever esse processo?
5. Pra você, quais foram os principais atores desse processo de construção da Política de Assistência Estudantil do IFCE?
6. Quais os pontos mais importantes da trajetória da Política de Assistência Estudantil do IFCE que você destacaria?
7. Como você avalia a figura da mulher dentro da Política de Assistência Estudantil do IFCE?
8. Como você avalia a figura da discente mãe dentro da Política de Assistência Estudantil do IFCE? Você acha que essa sujeita possui especificidades?
9. Como você avalia as ações previstas na Política de Assistência Estudantil para as discentes mães em relação às especificidades dessas sujeitas no tocante ao processo de permanência e êxito das mesmas na Instituição?
10. O que você acha que poderia melhorar dentro da Política de Assistência Estudantil do IFCE em relação às ações direcionadas às discentes mães?
11. O que você acha que seria necessário para isso acontecer?

APENDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NO CAMPUS ACARAÚ

1. Você foi a primeira Assistente Social do Campus Acaraú?
2. Em que ano você chegou na unidade?
3. Você sabe dizer como era feito o trabalho da Assistência Estudantil antes de você chegar no Campus? Havia alguma ação nesse sentido?
3. Quem lhe passou os direcionamentos na unidade para o trabalho da Assistência Estudantil?
4. Como foi o início desse trabalho? Você contou com quem? Como era a equipe? Como era o orçamento?
5. Como você avalia a trajetória da Política de Assistência Estudantil no Campus Acaraú, até o momento em que você esteve trabalhando lá?
6. Quais pontos da realidade local de Acaraú que você destacaria que devem ser consideradas pela equipe de Assistência Estudantil?
7. Você lembra quais ações direcionadas às discentes mães que eram realizadas pela Assistência Estudantil?
8. Como você avalia as ações direcionadas a essas discentes em relação às especificidades dessas sujeitas no processo de permanência e êxito das mesmas na Instituição?
9. O que você acha que poderia ser feito para melhorar as ações direcionadas às discentes mães?