

**A linha Tênu e entre Maternidade e Evasão Escolar**

Juliane Mesquita Obando

Brasília – DF

Dezembro /2018



**Centro Universitário de Brasília - UniCEUB**  
**Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES**  
**Curso de Psicologia**

## **A linha Tênu e entre Maternidade e Evasão Escolar**

Juliane Mesquita Obando

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências da Educação e Saúde do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB como requisito parcial à conclusão de Curso de Psicologia. Professora Orientadora: Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira.

Brasília – DF

Dezembro/2018



**Centro Universitário de Brasília - UniCEUB**  
**Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES**  
**Curso de Psicologia**

**Folha de avaliação**

Autora: Juliane Mesquita Obando

Título: A linha Tênu e entre Maternidade e Evasão Escolar

Banca Examinadora:

---

Professora Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Flávia do Amaral Madureira

---

Prof<sup>ª</sup>. Me. Ilsimara Moraes da Silva

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marília Jacome

Brasília – DF

Dezembro/2018

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente à minha família, em especial à minha mãe Simone Mesquita Obando, por sempre incentivar os meus estudos e me proporcionar as oportunidades necessárias para chegar até aqui.

Agradeço também ao Gleisson Fontenele e aos(às) amigos(as) que me apoiaram durante minha trajetória acadêmica, bem como por terem acreditado em meu potencial ao longo de toda essa etapa.

Agradeço aos(às) professores(as) que contribuíram para a minha formação e pensamento crítico.

Agradeço à professora e orientadora Ana Flávia do Amaral Madureira, por ter sido um exemplo de dedicação, esforço e empatia, como também pelo privilégio de ter me acompanhado em meu percurso dentro do UniCEUB.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todas as participantes que tornaram possível a presente pesquisa através de suas vivências, discursos e concepções de mundo.

*Meu recado às mulheres*

*Contem*

*Suas histórias.*

*Descubram o poder*

*De milhões de vozes*

*Que foram caladas*

*Por séculos.*

*Por Ryane Leão em: Tudo nela Brilha e Queima.*

## Sumário

<b>Resumo .....</b>	<b>vii</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Cultura e Gênero: Como Ocorrem os Processos Identitários? .....</b>	<b>7</b>
1.1 O que é uma mulher? A caracterização da feminilidade .....	11
1.2 Ser mãe, Ser mulher: As articulações entre maternidade e feminilidade ....	15
<b>2. Desigualdades de Gênero: A Herança do Patriarcado na Vida das Mulheres .....</b>	<b>21</b>
<b>3. Gênero, maternidade e as instituições de ensino: um diálogo possível? .....</b>	<b>31</b>
<b>4. Metodologia .....</b>	<b>41</b>
4.1 Participantes .....	42
4.2 Material e instrumentos .....	43
4.3 Procedimento de Construção de Informações .....	44
4.4 Procedimento de Análise .....	45
<b>5. Resultados e Discussão .....</b>	<b>46</b>
5.1 Maternidade, Questões de Gênero e Evasão Escolar em Discussão .....	46
5.2 A importância da Rede Social de Apoio no Prosseguimento dos Estudos ..	57
5.3 Mecanismos Utilizados pelas Instituições de Ensino para Apoiar ou Dificultar os Estudos das Participantes .....	65
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>75</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>79</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>88</b>
Anexo A .....	89
Anexo B .....	92
Anexo C .....	95
Anexo D .....	98
Anexo E .....	101

## Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar os mecanismos que as instituições de ensino utilizam para apoiar ou dificultar os estudos de adolescentes e jovens gestantes e mães a partir da perspectiva de alunas e ex-alunas adolescentes e jovens adultas do Distrito Federal. Em termos metodológicos, a pesquisa foi realizada a partir da utilização de uma metodologia qualitativa de investigação inspirada na Epistemologia Qualitativa de González Rey. Nesse sentido, foram realizadas seis entrevistas individuais semiestruturadas, de forma integrada à apresentação de imagens (fotos retiradas da internet), em que participaram seis adolescentes e jovens mulheres, entre 17 e 30 anos, que vivenciaram/vivenciam a maternidade durante os estudos, seja no ambiente escolar ou no ambiente acadêmico. Após as transcrições dos áudios gravados na pesquisa de campo, foi utilizada, para análise e interpretação das informações construídas, a análise de conteúdo temática. Para tanto, foram construídas três categorias analítico-temáticas. Como resultado, foi possível compreender que o fenômeno da evasão escolar é sustentado por bases históricas, sociais e culturais relacionadas a concepções sexistas acerca das normas binárias de gênero. Além disso, a pesquisa indicou a importância de criarmos espaços de diálogo e discussão sobre os modos de acolher diferentes demandas por parte das alunas, nas instituições de ensino na atualidade.

**Palavras-chave:** Maternidade; Gênero; Escola; Universidade; Psicologia.

## **Introdução**

De acordo com dados do Fundo de População das Nações Unidas – UNFPA (2017), o Brasil possui um índice de 65 gestações para cada mil adolescentes entre 15 e 19 anos, se tornando assim a sétima maior taxa de gravidez adolescente da América do Sul.

Dentre os fatores que influenciam a gestação nessa fase do desenvolvimento humano, pode-se verificar a desinformação quanto aos métodos anticoncepcionais e seu uso correto, a relação entre contracepção e iniciação sexual (sendo que quanto mais precoce as atividades sexuais, menor o uso de contraceptivos), bem como entre a escolaridade e a contracepção (quanto maior o grau de escolaridade, maior as chances de utilização de algum método) (Taborda et al., 2014).

Também são fatores que influenciam a gestação na adolescência, a repetição de gerações, ou seja, quando há na família integrantes que adentraram na maternidade precoce, como a mãe e a avó, a ideia de invencibilidade (em que jovens creem que nada lhes acontecerá e os atingirá) e o planejamento prévio devido a um relacionamento estável e de confiança. Sendo comum, também, no desenvolvimento do vínculo entre a adolescente e seu parceiro, a retirada gradual do preservativo e dos demais meios contraceptivos (Heilborn, et al. 2009; Nery, et al. 2015; Pantoja, et al. 2007; Vitalle e Amancio, 2001;).

A ausência ou carência de informações a respeito da sexualidade e da contracepção parece ser muito comum entre as jovens, enquanto igualmente é esperado delas, uma maior responsabilidade em suas relações íntimas. Podemos, por meio disso, observar a presença de uma conflituosa ambiguidade em tais expectativas sociais. Pois, ao mesmo tempo que, muitas vezes, não há um diálogo sobre prevenção e cuidados



contraceptivos, seja no ambiente familiar ou escolar, há a culpabilização, quase que de forma exclusiva, das adolescentes pela gravidez (Hoga, et al. 2010).

Interligando-se, desse modo, com o que Soares et al. (2008) ressaltam que a castidade e a virgindade feminina são valorizadas, e a partir disso, sendo esperado socialmente que a mulher retarde as relações sexuais, considerando sua virgindade uma virtude a ser protegida e vigiada. O que foi verificado por Taborda et al. (2014) e Medeiros et al. (2016), ao analisarem que as adolescentes adquirem conhecimento acerca de prevenção e de modos de evitar uma gestação através de amigos ou em outras fontes que não no espaço familiar, devido à falta de diálogo presente neste meio. Porém, por vezes, recusam-se a utilizar os métodos de contracepção devido a implicar em assumir sua vida sexual.

De forma mais específica, assumir uma vida sexual, por mais que não seja publicamente, pode representar uma série de conflitos tanto subjetivos (relacionados à própria sexualidade e identidade) quanto sociais (como, por exemplo, julgamentos e preconceitos). Visto que, por mais que seja algo natural e compreensível do ser humano, como ser vivo, envolver-se numa relação sexual com outra pessoa, ainda é esperado culturalmente que a mulher “se preserve” até o casamento e não se envolva com outro homem que não o marido (Parker, 1991). O que ocorre devido ao modo como a sexualidade e suas práticas são vivenciadas, por serem mediadas por sistemas de significados culturais historicamente estabelecidos (Paula, et al. 2018).

Uma experiência vivenciada pela autora, da presente monografia, ilustra bem como o diálogo nos contextos escolar e familiar sobre a contracepção é precário. Pois, embora tenha completado o Ensino Médio em uma escola particular no centro de Brasília (Plano Piloto), era comum colegas de turma a procurarem para discutir e sanar dúvidas em relação aos métodos contraceptivos. Podendo-se enfatizar que a mesma

escola não dispunha de nenhum(a) profissional que acolhesse os(as) estudantes ou disponibilizasse aulas a respeito de sexualidade, restringindo a forma de ter acesso a conhecimentos por parte dos(as) mesmos(as), que buscavam informações por meio da internet.

Para Madureira e Branco (2015), o “calar-se” da escola a respeito de tais assuntos ocorre por ela ser um ambiente que, frequentemente, reproduz discursos presentes na sociedade e, assim, relaciona-se com a dificuldade de professores/as em tratar questões de gênero e sexualidade, trazendo, quase que unicamente, concepções biomédicas. Não contemplando, portanto, dimensões afetivas e relacionais da sexualidade, por abordar quase que exclusivamente, conceitos e dimensões que se limitem ao corpo e à biologia, ao se considerar os estereótipos tradicionais de gênero que não refletem a dimensão prazerosa da sexualidade, especialmente no que tange à sexualidade feminina. O que gera um espaço para a presença de preconceitos e de práticas discriminatórias em relação ao gênero e à sexualidade dentro das salas de aula, os quais refletem os processos de exclusão presentes em nossa sociedade, bem como o foco da punição sobre os seus desdobramentos.

Com isso, também é levantada a questão do que é e como é contemplada, nas aulas sobre sexualidade, a prevenção sexual. Uma ou duas aulas de 50 minutos sobre o sistema reprodutivo, e alguns métodos, é o suficiente para que os(as) alunos(as) se informem, percebam a importância do uso, aprendam a forma correta de utilizá-los e, mais importante, descubram qual método contraceptivo é o mais viável e melhor para cada um(a)? Será que não discutir sexualidade, “silenciá-la” e “proibi-la” tem sido um método eficaz de prevenção à gravidez precoce e conscientização sexual, assegurando práticas sexuais seguras e respeitadas?

Ao engravidar e/ou ter filhos(as) na adolescência, muitas jovens abandonam os estudos, sendo recorrente a evasão escolar neste grupo. De acordo com a reportagem de Zinet (2016)<sup>1</sup>, o Ministério da Educação-MEC divulgou dados de que a gravidez precoce é responsável por 18% da evasão escolar entre estudantes do gênero feminino. O que acaba por refletir, negativamente, na qualificação profissional e na inserção no mercado de trabalho, devido à “limitação” de seu progresso escolar.

Esta “limitação”, relaciona-se com o que Nery (2015) discute a respeito da gestação na adolescência, em que após o nascimento de um(a) filho(a), há uma grande proporção de adolescentes e jovens que param ou retardam a continuidade dos estudos devido ao compromisso com os cuidados em relação à criança e o surgimento de novas responsabilidades.

Contudo, a evasão escolar não é uma realidade exclusiva apenas de adolescentes que engravidam durante os estudos no âmbito da educação básica. É também presenciada na vida de jovens adultas em seu percurso acadêmico nas instituições de ensino superior públicas e particulares do Brasil. Segundo o Ministério da Educação – MEC (2015)<sup>2</sup>, dos estudantes que ingressaram em universidades, 55% são mulheres e, a respeito dos concluintes, as mulheres representam 60% dos graduados.

Porém, para as presentes estatísticas de mulheres estudantes e concluintes, quantas estão grávidas ou se tornam mães? Que barreiras ou dificuldades enfrentam para manterem-se dentro da instituição? De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE (2017)<sup>3</sup>, em 2015, 29,6% das mulheres que se tornaram

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/gravidez-e-responsavel-por-18-da-evasao-escolas-entre-meninas/>

<sup>2</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/21140-maioria-e-feminina-em-ingresso-e-conclusao-nas-universidades>

<sup>3</sup> Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/17943-registro-civil-em-2016-registros-de-nascimentos-tem-queda-5-1-em-relacao-a-2015.html>

mães, na região Norte do país, tinham entre 20 e 24 anos. Enquanto no Sul e Sudeste, 24,7% tinham entre 25 e 29 anos.

Como noticiado por Gil Sóter<sup>4</sup> (2017) no G1 Pará, a respeito das vivências de duas mães no ambiente universitário, há uma diversidade de fatores que dificultam a continuidade dos estudos de alunas mães. As quais vão desde a dupla/tripla jornada de trabalho, à falta de acolhimento/suporte da instituição e de seu corpo docente, como, por exemplo, de programas de apoio às mães, bolsas-auxílio e espaço creche.

O que pode estar relacionado com as expectativas e deveres atribuídos às mulheres, pela sociedade. Em que, como mencionado anteriormente (Hoga, et al., 2010), são consideradas, muitas vezes, como as únicas responsáveis por suas gestações (o que também é observado no caso das adolescentes) e, com isso, as únicas que devem “pagar pelo preço de suas escolhas”. No caso, a “escolha” de ser mãe e cuidadora. Em que o(a) filho(a) e a família devem estar em primeiro lugar nos planos e obrigações das mulheres e, em segundo lugar, por consequência, sua dedicação aos estudos e ao trabalho.

Visto o que foi aqui apresentado e discutido, o presente trabalho procura contribuir com os estudos que explorem a relevância de contextos escolares e universitários desenvolverem e implementarem dispositivos que auxiliem a trajetória educacional das jovens grávidas e mães, proporcionando, com isso, uma melhor oportunidade e qualidade de vida para as mesmas, bem como uma perspectiva positiva frente ao futuro.

Além de buscar enfatizar a importância e urgência de repensar as atitudes que toma frente à evasão escolar das jovens mães. Contribuindo com um ambiente livre de preconceitos e acessível às adolescentes e jovens. Afinal, o que é um ambiente

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/maes-universitarias-enfrentam-rotina-de-dificuldades-para-estudar-na-maior-universidade-do-norte.ghtml>

escolar/acadêmico acolhedor? Em que medida jovens grávidas ou mães recebem apoio por meio das instituições de ensino?

A partir da pesquisa empírica junto às adolescentes e jovens mães, o presente trabalho de monografia busca contribuir com estudos que explorem como as instituições de ensino auxiliam ou dificultam o prosseguimento dos estudos de mulheres que vivenciam a maternidade durante o período letivo.

**Objetivo geral:**

Analisar os mecanismos que as instituições de ensino utilizam para apoiar ou dificultar os estudos de adolescentes e jovens gestantes e mães a partir da perspectiva de alunas e ex-alunas adolescentes e jovens adultas do Distrito Federal.

**Objetivos específicos:**

- a) Compreender as relações entre gênero, maternidade e evasão escolar a partir de entrevistas individuais semiestruturadas com adolescentes e jovens mães.
- b) Investigar os possíveis fatores que favorecem ou dificultam a mulher gestante e/ou mãe a dar prosseguimento aos estudos.

## **1. Cultura e Gênero: Como Ocorrem os Processos Identitários?**

Nossas identidades poderiam provavelmente ser melhor conceituadas como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos 'viver', como se viessem de dentro. Identidades são, em resumo, formadas culturalmente (Hall, 1997, pp. 26).

Segundo Woodward (2000), as identidades são formadas pela marcação simbólica das diferenças relativas a outras identidades. Desse modo, o social e o simbólico são dois processos necessários para a construção e a manutenção das nossas identidades. Sendo que é através da marcação simbólica da diferença que damos sentido às práticas e às relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído e é por meio dessa diferenciação que essas classificações são vivenciadas nas relações sociais (Woodward, 2000).

Nesse caso, podemos inferir que a identidade se refere a aspectos individuais e sociais que fazem as pessoas se sentirem singulares, ao se constituir através da separação e distinção de semelhantes a partir de características que tornam o outro diferente. Logo, a identidade é relacional, constituindo-se por meio das interações entre sujeitos ou grupos em diferentes e diversos contextos sociais. Além de, também, só fazer sentido em contextos específicos, tendo em vista que as relações operam como um conjunto de categorias que explicita possíveis formas de interação, a posição social dos sujeitos nessas relações e os valores atribuídos às pessoas e aos grupos em contato (Galinkin & Zauli, 2011).

Dessa forma, de acordo com Butler (2015), a cultura orienta o nosso olhar em relação a hierarquias sociais que, de forma desigual, distinguem e definem quais são as vidas, corpos e pessoas significativas e importantes (por exemplo: homens, brancos e

héteros), das que não são (como o caso de minorias sociopolíticas: mulheres, negros e homossexuais). Podendo, assim, inferir que nossa identidade está constantemente em contato e sendo influenciada a partir das relações com os outros, das normas e de organizações sociais e políticas que, ao decorrer da história, vêm por maximizar as diferenças entre sujeitos.

Tendo isso em vista, é possível afirmar que as diferenças de gênero foram traduzidas como desigualdades, as quais se repercutiram nas múltiplas identidades dos sujeitos. Sendo o conceito de “gênero”, relacional, implicando em relações sociais de poder, em maior ou menor grau, as quais são organizadas e estruturadas no decorrer do tempo (Zanello, 2018).

As identidades e papéis de gênero condizem com interpretações presentes no Brasil, caracterizadas por uma cultura machista, os quais devem ser compreendidos através de um olhar que se constrói e reconstrói continuamente desde o patriarcado à atualidade e que exerce poder sobre a formação do sujeito e dos grupos. Canalizando, dessa forma, os processos de identificação, norteados o modo de homens e mulheres agirem, pensarem e sentirem. Articulado, desse modo, as hierarquias enraizadas (mas não cristalizadas) de poder presentes estruturalmente nas relações e grupos sociais no decorrer dos séculos. Se tornando possível, em pleno século XXI, a verificação de significados culturais arcaicos presentes na visão dicotômica sobre a masculinidade e a feminilidade na sociedade brasileira (Madureira, 2010).

A questão da autoridade patriarcal na história do Brasil, como analisado por Parker (1991), além de influenciar a forma de organização social, relaciona-se com uma construção ideológica. Ou seja, é um sistema de representações que permanece nas maneiras pelas quais as pessoas no Brasil contemporâneo vivenciam suas interações

sociais e interpretam o sentido de suas relações sociais cotidianas. Investindo em certos grupos (como, no caso, os homens) poderes e autoridade de forma desigual.

Segundo Parker (1991), definições de masculinidade e feminilidade, noções de o que é ser homem em oposição à mulher e, talvez mais crucial ainda, a compreensão do modo como estas noções orientam a experiência sexual de cada pessoa na vida contemporânea brasileira estão presentes no cotidiano e possuem tamanho valor que as pessoas as interiorizam e aceitam, muitas vezes, sem discussão.

Desse modo, tais definições acabam por exercer uma significativa influência em relação aos processos de configuração de experiências emocionais, processos psicológicos e em mecanismos subjacentes a eles (Zanello, 2018). Ou seja, intervindo e atuando sobre a forma como nos vemos, como sentimos e o que fazemos de forma, por vezes, extremamente sutil a ponto de não notarmos tais influências.

Um exemplo disso é apresentado por Zanello (2018), ao analisar diferentes casos clínicos de pacientes do gênero feminino, que apesar de terem alcançado o sucesso em diferentes instâncias, como em termos financeiros, sentiam-se inferiores ou que havia algo de errado com elas (seja em suas aparências, personalidades, etc.) por estarem solteiras e “acima da idade esperada”. Além das que se cobravam exaustivamente no ambiente familiar para cuidar de seus parentes e se sentiam desgastadas com isso. O que as fazia sentir culpadas e infelizes por não conseguirem cumprir com papéis e expectativas que lhe são socialmente impostas de forma naturalizada, como o de arranjar um “homem” e de exercer seu papel de cuidadora. Enquanto que, as mesmas vivências em relação ao homem, não são socialmente exigidas, interpretadas ou até mesmo sentidas da mesma forma.

Tal fato pode relacionar-se com a história de colonização do Brasil, a qual juntamente com sua iconografia cristã, Silva et al. (2005) destacam que o papel da



mulher brasileira percorre funções às vezes exóticas, ora degradantes. Nas quais mulheres foram admiradas, temidas como obras do demônio e diminuídas a objetos de domínio e submissão. Le Breton (2007) acrescenta que em relação às indígenas, por exemplo, embora fossem vistas como “bem dispostas” e desejadas pelos portugueses, desde o início da colonização lutou-se contra a nudez e aquilo que ela simbolizava. Sendo a nudez das mulheres indígenas considerada como algo semelhante à nudez dos animais, por não terem vergonha ou “pudor natural”, e que vesti-las seria afastá-las do “mal e do pecado”, em outras palavras, de “castigos divinos”.

O corpo nu era concebido como a “essência” dos problemas combatidos pela Igreja Católica: a luxúria, lasciva, os pecados da carne. Sendo que estes fatores relativos à associação da mulher e de seu corpo ao pecado, contribuiu para o poder social masculino que ainda permanece, de diferentes formas, na atualidade.

Para Vainfas (2010), a associação da mulher ao pecado e ao “perigo que rondava os homens”, ou seja, as “tentações”, contribuiu com uma perspectiva misógina em que mulheres deveriam ser “domadas”, “vigiadas” e “corrigidas”. Resultando em sua restrição ao ambiente doméstico para poderem ser “controladas” em tempo integral, além da naturalização da violência contra as mulheres ou, de forma mais precisa, a naturalização de feminicídios. Ou seja, maridos ou familiares (pais e irmãos) poderiam agredi-la caso “desviasse de seu caminho como mulher” ao apresentar comportamentos que não fossem de submissão ou de manter-se recatada.

De acordo com Madureira (2016), tais associações expressam significados culturais arcaicos, os quais podem ser verificados nas civilizações da antiguidade, e assim, sendo observados antes mesmo, em termos históricos, da Idade Média (século V ao XV). Na qual, com exceção de Maria, mãe de Jesus, as mulheres eram percebidas como “perigosas” e “demoníacas”. O que acontecia devido à crença de que marcadas

pelo pecado original e distanciamento da renúncia aos prazeres do “mundo profano”, desorientariam os homens na busca pelo “caminho da salvação”. Logo, as mulheres, seus corpos, ações e sexualidade deveriam ser vigiados a partir de um forte controle social, a fim de impedir a vazão do “potencial demoníaco” pretensamente subjacente à sua feminilidade (Madureira, 2016).

Outro ponto a ser considerado, é que, como discutido por Laqueur (2001 citado por Zanello, 2018), até o século XVIII, o sexo masculino era o único reconhecido. Não havendo, dessa forma, o modelo binário de gênero (homem oposto à mulher, masculinidade oposta à feminilidade) e, assim, a mulher era percebida como um homem invertido e inferior, ou seja, menos desenvolvido e “menor”. Sendo apenas no século XIX que a mulher de “homem invertido” passou a ser concebida como sua forma complementar-oposta, a qual estamos familiarizados atualmente, que consiste em uma visão binária de gênero a qual a masculinidade é caracterizada de forma oposta à feminilidade. O que pode ser ilustrado através do ditado popularmente conhecido: “Homens são de Marte e mulheres são de Vênus”, que retrata o quão naturalizada é esta concepção de oposição hierárquica entre os homens e as mulheres.

### **1.1 O que é uma mulher? A caracterização da feminilidade**

Segundo Parker (1991), o homem, a mulher e os conceitos de masculinidade e feminilidade foram assim definidos, em termos de uma oposição fundamental, o sistema binário de gênero. O homem foi socialmente caracterizado quanto à superioridade, força, virilidade e potencial para a violência enquanto a mulher, em oposição, foi caracterizada em termos de inferioridade, como sendo, em todos os sentidos, o mais “fraco” entre ambos os sexos.

Tais definições sobre o “ser homem” e o “ser mulher”, segundo Costa (1999), foram influenciadas pelo saber médico que, desde o século XIX até a atualidade, é uma ciência direcionada por uma cultura machista que incentiva a reprodução de estereótipos de gênero. Sendo, segundo o autor, as práticas médicas caracterizadas por seu direcionamento separatista sobre as relações de gênero. Desse modo, constatava-se que a mulher era mais frágil fisicamente que o homem e que, a partir dessa fragilidade, inferia-se a delicadeza e a debilidade tipicamente “femininas”.

Esta fragilidade também era considerada uma fraqueza advinda de forma inata por seus órgãos, ou seja, sendo justificada de forma biológica e que, pela mulher ser considerada mais frágil, delicada e sentimental, era considerada inferior e menos intelectual em relação ao homem. O que se manifestava através das “faculdades afetivas”. Sendo, assim, igualmente explicado e explorado de forma biologizante, Segundo Costa (1999, pp. 235) a respeito dos estudos médicos:

(...) As observações do Dr. Gall confirmam tão bem esta diferença primeira que estabelecemos entre a moral do homem e da mulher. Com efeito, Gall observa que as mulheres têm geralmente a cabeça mais volumosa na parte posterior e a fronte mais estreita: e sabemos que ele atribui às partes posteriores do cérebro as faculdades afetivas, e às partes anteriores as faculdades intelectuais.

Tendo isso em vista, pode-se afirmar que em uma sociedade baseada no modelo binário de gênero, os conceitos de “ser homem” e “ser mulher”, bem como a masculinidade e feminilidade, restringem o corpo à uma ideia temporal. Ou seja, guia-se o olhar ao “feminino” e “masculino” através de valores e crenças que dependem do momento histórico e do local (por exemplo: país e cidade) em que estão inseridos.

Fazendo, assim, com que as experiências humanas sejam culturalmente constituídas e transformadas no decorrer do tempo.

Logo, podendo-se inferir que a cultura e sua influência como papel constitutivo em relação ao psiquismo dos sujeitos, ocorre dentro de um tempo histórico específico. Sendo possível afirmar que a interiorização das informações e a naturalização de comportamentos de mulheres e homens, não ocorrem de forma isolada do contexto histórico e social em que estão inseridos(as). Pois, o conjunto de sistemas simbólicos que são utilizados para a constituição de si em sociedade, é um sistema anterior ao momento atual, profundamente enraizado na cultura, na linguagem e no cotidiano (Valsiner, 2012).

Em vista disto, é por meio das interações sociais estabelecidas com o meio que se torna possível o indivíduo se apropriar desses sistemas simbólicos e, de forma ativa, (re)significar a sua compreensão pessoal, sobre si mesmo, sobre o contexto e sobre os outros. Em vista de que o tempo, conjuntamente com a cultura e momentos históricos específicos possuem como função fundamental e construtiva na natureza e no desenvolvimento psicológico humano (Bruner, 1997; Valsiner, 2012).

Nesse sentido, Louro (1999) defende que é no âmbito da cultura que as identidades sociais (como as identidades de gênero) são definidas. Apresentando, assim, um caráter fragmentado, instável, plural e histórico. Em que nossas identidades podem ser consideradas transitórias e descartáveis ao estarem em constante mudança e transformações com o passar do tempo, acontecimentos e contexto cultural.

Um meio pelo qual valores culturais se propagam é, especialmente, através da linguagem. Segundo Zanello (2018), a linguagem envolve processos de mediação simbólica que viabilizam experiências tanto corporais, quanto mentais, de se configurarem e ocorrerem de um certo modo. E, então, devido aos processos semióticos

apresentarem complexas combinações entre ícones, índices e símbolos, os signos verbais e visuais são de suma importância para a compreensão das complexas relações entre o funcionamento psicológico e a cultura (Madureira, 2016). Dessa forma, a linguagem seria, então, o principal meio da reprodução cultural e, os homens e as mulheres, sujeitos formados por meio da relação entre as representações culturais e sua subjetividade, apresentam um papel ativo acerca da interiorização da cultura.

Assim sendo, gênero seria o “produto” de interações ativas entre o sujeito e o contexto cultural em que se encontra inserido. Influenciando-se por meio de diversas tecnologias sociais (Zanillo, 2018), como por exemplo: brincadeiras e jogos, músicas, filmes/novelas/seriados e propagandas, práticas cotidianas e até por meio de gírias e xingamentos. Um exemplo, como mencionado por Parker (1991), é a descrição do próprio ato sexual nas relações heterossexuais, em que costuma-se utilizar verbos como “foder” ou “comer” quanto ao homem em relação à mulher. A expressão “O homem come a mulher”. O que é uma expressão das expectativas sociais de submissão feminina e de dominação masculina. Em que homens, penetram e “consomem” suas parceiras durante os atos sexuais e, as mulheres, oferecem-se “passivamente” para serem “possuídas” e “domadas”.

Desde a infância, há a presença de uma seleção do que é socialmente permitido e “característico” de mulheres e de homens. Ao nascer, por exemplo, é uma prática consideravelmente comum, perfurar a orelha das meninas e pintar as paredes do quarto de rosa, repleto de “bichinhos de pelúcia”. Quando ela cresce, os brinquedos que lhe são destinados, normalmente incluem panelas, bonecas e utensílios de um “mini salão de beleza”, o que expressa expectativas sociais associadas ao feminino, a qual sustenta-se pelo cuidado em relação ao outro (considerado como “instinto materno”) e da casa, além da vaidade.

Enquanto, por sua vez, as expectativas associadas ao masculino, devido ao sistema binário de gênero, se dirigem à uma direção oposta ao feminino. Sendo as brincadeiras infantis envolvidas por uma maior atividade física, voltadas para o movimento, como as presentes em esportes, em que as interações sociais não possuem um sentido de cuidado e zelo em relação ao outro, tendo em vista a expectativa social de que o homem não é “naturalmente” cuidador.

Interligando-se, assim, com concepções médicas a respeito da “natureza masculina”, na qual atribui-se maior importância a força e firmeza em relação à delicadeza e “sentimentalismo”. Sendo, dessa maneira, atribuído características normativas do “ser homem” como: mais racional que sentimental, voltado para o sexo e não para o amor, mais inteligente e menos afetivo, etc. (Costa, 1999).

Enquanto isso, de acordo com Donath (2017), é possível perceber em diversas sociedades ocidentais, a tendência de “empurrar” as mulheres não apenas para a maternidade, mas também para a solidão de lidar com as consequências da maternidade, tendo em vista sua “natureza maternal e delicada”. O que ocorre devido à inferência socialmente presente de que mães (como mulheres) são “objetos”, cujo intuito é servir constantemente aos outros, podendo-se vincular seu bem-estar ao dos(as) filhos(as), no lugar de reconhecê-las como sujeitos individuais.

## **1.2 Ser mãe, ser mulher: As articulações entre maternidade e feminilidade**

A concepção de que as mães devem servir aos outros, apresenta como pressuposto a “linguagem da natureza”, o qual se infere que mulheres não podem escolher a não ser de se tornarem mãe e exercerem a maternidade, uma vez que é seu “destino biológico”, tendo em vista sua capacidade de gestar. Com isso, tal linguagem

vem por descrever a “natureza feminina”, a qual é usada para justificar a obrigação de mulheres de serem mães e para reforçar a ideia de um suposto instinto maternal congênito que induz mulheres, de maneira desproporcional em comparação aos homens, a criar os(as) filhos(as) e cuidar deles(as). E, assim, tornando a gravidez e o parto, representações de um modelo normativo da trajetória da vida das mulheres (Donath, 2017).

Tal representação ocorre de maneira eficaz e, muitas vezes, despercebida, pois ao se considerar como algo “natural”, não se cria um espaço para questionamentos e críticas. O que foi apontado por Badinter (2011, pp. 17), ao relatar que antes de 1970:

Toda mulher apta a procriar o fazia sem muitas perguntas. A reprodução era ao mesmo tempo um instinto, um dever religioso e uma dívida a mais para com a sobrevivência da espécie. Era evidente que toda mulher “normal” desejava ter filhos. Evidência tão pouco discutida que, ainda recentemente, podia-se ler em uma revista: ‘O desejo de ter filhos é universal’.

Desse modo, a maternidade ao ser considerada como uma das leis da natureza e da biologia, foi sendo legitimada a ideia de “essência feminina” e do “instinto” materno, de forma profundamente associada. Contribuindo, assim, com uma elevação do nível de exigência das práticas maternas, sendo impostos deveres cada vez mais sérios da mãe em relação à criança. O que pode ser observado através da fala de estudiosos renomados, pediatras e “especialistas” do desenvolvimento infantil, como Rousseau, Winnicott, Bolby e Freud que, em suas obras e teorias, exploram e ressaltam a importância e necessidade da mãe ter um papel cada vez mais presente, ambicioso e

dedicado aos(às) filhos(as), e, com isso, aumentando as exigências a respeito das tarefas e deveres das mulheres (Badinter, 2011).

Assim, foi se construindo a ideia de que a boa mãe seria aquela disposta e determinada a cuidar pessoalmente dos(as) filhos(as), 24h por dia. Ressaltando a compreensão de que ela seria considerada boa não somente porque cumpre suas tarefas, mas porque tem o desejo e prazer em realizá-las (Neder, 2016).

Todavia, como apontado por Neder (2016), se opondo à ideia de “instinto”, a maternidade não pode ser considerada como algo universal, sendo vivenciado(a) de forma idêntica em diferentes épocas e lugares. Entretanto, embora dispenseemos essa atribuição natural, ainda persiste atualmente, nos países ocidentais, a ideia de que ser mulher é ser mãe e que a maternidade é um atributo da feminilidade, sendo uma das faces do “ser mulher”. Sendo esperado que por ser mulher, goste de crianças a ponto de ser a prioridade de sua vida. A respeito disso, Forna (1999, pp. 32, citado por Zanello, 2018) afirma:

(...) A maternidade é um construto social e cultural que decide não só como criar filhos, mas também quem é responsável pela criação de filhos. Em certos lugares desse mundo, a maternidade foi forjada de modo diferente. Há lugares onde a mãe não é a única responsável pelos filhos e ninguém espera que ela seja, onde o homem se envolve muito mais com a vida dos filhos, onde para a mulher não há conflito entre ter filhos e trabalhar, onde a mãe não é levada a se sentir culpada por suas escolhas pessoais.

Ademais, para Donath (2017), nos momentos atuais não há apenas a presença de um único discurso na sociedade, baseado na dita “linguagem da natureza”. Estando



também presente e de maneira crescente, discursos apoiados em uma linguagem pós-feminista, capitalista e neoliberal, a qual vem por contribuir com a expectativa da maternidade sobre as mulheres ao se considerar a percepção de que atualmente mulheres possuem mais opções e, portanto, se tornarem mães por vontade própria (Donath, 2017)<sup>5</sup>. O que, infelizmente não condiz com a realidade de um vasto número de mulheres, por ignorar fatores como as desigualdades, coerções, controles sociais, ideologias machistas, violência sexual contra as mulheres e relações de poder historicamente presentes no contexto e na forma como os sujeitos se organizam socialmente.

Segundo Badinter (2011), foi no final de 1970, através do comércio de métodos contraceptivos femininos, que as mulheres conquistaram seus direitos sexuais e começaram a ter maior controle sobre quando iniciar a maternidade. O que, apesar de ser um grande avanço e positivo para a emancipação feminina, na qual mulheres poderiam dar prioridade às suas ambições pessoais, como o trabalho e os estudos, essa nova “liberdade” se revelou como uma fonte de contradição. Pois, ao mesmo tempo em que favorecia o fim em relação às antigas noções de “destino natural”, ela ressaltou a ideia de realização pessoal ao deixar subentendido que, com os métodos contraceptivos disponíveis, só se tornaria mãe aquela que assim desejasse.

Tendo isso em vista, Zanello (2018) ressalta a importância de diferenciar o que é cuidar, amar e procriar. Sendo que apesar de poderem “andar de mãos dadas”, não é necessariamente uma regra ou que signifiquem a mesma coisa. É essencial, portanto, discutir que a possibilidade de gestar não torna as mulheres mais aptas a cuidar ou a amar seus(suas) filhos(as) em comparação aos homens. A autora não nega que muitas mulheres possam e conseguem ter prazer na maternidade, ou em realizar as atividades

---

<sup>5</sup> Segundo a autora, o pós-feminismo seria o movimento após a conquista dos direitos sexuais das mulheres, ou seja, com a venda e distribuição de métodos contraceptivos femininos.

do lar, mas explicita que existem muitas outras que sofrem de forma silenciada, e que são frustradas, infelizes, se sentindo culpadas e chegando a se julgarem “anormais” por não estarem nos padrões, à altura do que é idealizado que uma mãe faça, sinta ou seja.

Logo, é possível afirmar que a culpa por não “ser” o que se espera de uma mãe, é o sintoma de que o ideal de maternidade e feminilidade foi introjetado. Fazendo com que as mulheres se sintam culpadas, por diferentes razões, que vão desde abrir mão de um projeto pessoal em função dos(as) filhos(as), a reconhecer sentimentos como raiva, como quando um(a) filho(a) quebra algum objeto ou faz algo de errado. Tal processo de subjetivação tem sua eficácia percebida ao se constatar a raridade em que mães se queixam, ainda mais em público, sobre a maternidade. Sendo assim, os afetos “negativos” são silenciados (Zanello, 20018). Segundo Forna (1999, p. 17, citado por Zanello 2018):

(...) A complacência delas é comprada ou garantida de três maneiras: enaltecendo aspectos da maternidade, levando as mulheres que não sentem ou não fazem o que é exigido a se sentirem culpadas e, por fim, como último recurso, punindo as mães consideradas desviantes (por exemplo, mulheres que largam os filhos inspiram um ódio moral, que nunca é endereçado aos milhares de pais que fazem o mesmo...).

Desse modo, é possível inferir que diferentes instituições sociais, como escolas, hospitais e, inclusive, a rede familiar, funcionam como vigilantes da mulher e da maternidade. “Monitorando” suas ações e emoções e discernindo comportamentos de uma “boa mãe” e de uma “péssima mãe”, as cobrando posicionamentos idealizados e esperados que uma mulher que ame seus(suas) filhos(as) tome.

Se tornando possível perceber, por exemplo, a frequência que equipes de saúde “empurram” mães a assumir a maternagem, ou seja, que a mãe amamente, no lugar de acolher seu sofrimento e respeitar suas preferências. A presença de muitas famílias que, ao invés de auxiliar nos cuidados com os(as) filhos(as) e oferecer suporte emocional, consideram tal tarefa como função da mulher e, por último, ao se verificar a falta de suporte, em diferentes instituições de ensino, em relação às mães que desejam dar prosseguimento aos estudos.

## **2. Desigualdades de Gênero: A Herança do Patriarcado na Vida das Mulheres**

O abandono e adiamento dos estudos, por parte de adolescentes e jovens grávidas, pode estar ligado às expectativas sociais presentes em relação ao comportamento das mulheres e ao papel que elas devem exercer que se restringem, como mencionado por Boris e Cesídio (2007), à casa e aos cuidados da família. Em outras palavras, uma posição feminina historicamente constituída em função de atribuições domésticas, dentre elas, a maternidade.

O que se torna visível ao se notar a ausência de estatísticas confiáveis a respeito de paternidade adolescente nas últimas décadas. Em que são unicamente realizadas pesquisas acerca da sexualidade masculina (como, por exemplo, relacionadas ao uso do método contraceptivo masculino ou a idade em que iniciam suas práticas sexuais), conforme minha pesquisa bibliográfica em diferentes repositórios (por exemplo: Scielo e Google acadêmico) para a elaboração do presente trabalho. Ou seja, enfrentei uma certa dificuldade em encontrar estatísticas sociais, demográficas e econômicas, além de artigos acadêmicos referentes à paternidade. Não me deparando com nenhuma estatística confiável e poucos artigos relacionados ao tema.

Podemos, assim, inferir que, diante da falta de dados estatísticos e sociodemográficos em relação à paternidade adolescente enquanto há um crescente número de notícias e contribuições em diversas áreas de pesquisa quanto à maternidade precoce, a sociedade, de certa forma, limita o seu olhar às mulheres. Considerando, portanto, as mesmas protagonistas em matérias desde questões relacionados à fertilidade, até aos cuidados do bebê. Como se fosse uma responsabilidade exclusiva das mulheres, o zelo, o cuidado e a criação de uma nova vida.

Logo, também é considerado como dever das mulheres se prevenirem e utilizarem métodos contraceptivos. Tendo em vista que são elas que possuem

capacidade de gestar uma criança e, com isso, quem se responsabilizará e se tornará protagonista quanto aos cuidados do(a) filho(a) são as mulheres. Não sendo, deste modo, coincidência que em uma pesquisa realizada pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, como mencionado por Lyra<sup>6</sup> (2017), verificou-se que apenas 31% dos homens se previnem nas relações sexuais. Além de ser notável a vasta diferença quanto à variedade existente de métodos contraceptivos femininos em comparação aos masculinos.

Contudo, ao mesmo tempo em que socialmente é esperado que as mulheres “se cuidem” em suas práticas sexuais, as culpabilizando, muitas vezes, em casos de gravidez e de contágio de doenças sexualmente transmissíveis – DSTs, há uma certa escassez ligada à educação e a divulgação de informações fornecidas às jovens sobre os métodos contraceptivos (Hoga, et al., 2010).

Essa carência de diálogo sobre a sexualidade feminina pode interligar-se à própria história do Brasil, em relação à questão patriarcal e à influência da Igreja Católica que, apesar do passar dos séculos, ainda se reflete no sistema de representações que influenciam o modo de compreender e estruturar, além de interpretar, as interações sociais. Desse modo, intervindo no modo de compreender e lidar com a sexualidade feminina. Controlando e vigiando suas práticas sexuais, tornando o sexo um “segredo” carregado de vergonha e culpa devido ao fato de não ser esperado que mulheres “decentes” tenham desejos “carnais”. Logo, não informando-as ou educando-as nem no ambiente familiar e nem no contexto escolar, como forma de evitar tais práticas (Del Priori, 2014; Parker, 1991).

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.tribuna.com.br/noticias/noticias-detalle/at-revista/conversar-abertamente-sobre-sexo-e-fundamental/?cHash=5d25e5f49acda428236bc6dccfc50a71>

O poder e a influência significativa que tais estruturas patriarcais exercem sobre a vida e o cotidiano na atualidade, se torna claro, por exemplo, ao evidenciar os “silêncios” e proibições que caracterizam a socialização feminina em contraste à educação sexual dos homens. Ou seja, a feminilidade, em relação à própria sexualidade, é encarada como algo a ser disciplinado e que foi historicamente reprimida, enquanto, por sua vez, a masculinidade é vivenciada sem as mesmas restrições, podendo ser manifestada e aceita socialmente, no que se refere à heteronormatividade. Em que, a partir do sistema binário de gênero, no exercício da sexualidade, as mulheres são tradicionalmente reprimidas, em relação a legitimidade do prazer feminino. Ao mesmo tempo que como os homens é o oposto, sendo sua sexualidade estimulada e explorada (Medeiros, et al. 2016; Parker, 1991).

Um exemplo claro, que vêm se tornando cada vez mais presente na contemporaneidade, acerca de uma das possíveis facetas da disciplina e da “punição” exercendo poder sobre a sexualidade feminina, é o Pornô de vingança (*Revenge Porn*). O qual consiste na exposição pública de fotos e/ou vídeos de natureza íntima e sexual de terceiros, por meio da internet e sem o consentimento destes, mesmo embora tenham permitido as filmagens e fotografias no âmbito privado.

Uma das características principais do *Revenge Porn*, é o fato de ocorrerem normalmente após o fim de um relacionamento amoroso, quando um dos envolvidos divulga virtualmente as cenas íntimas do outro com o objetivo de humilhar, envergonhar e punir. Segundo a reportagem de Veiga e Campos (2015)<sup>7</sup>, mulheres são a grande maioria das vítimas dessa exposição, representando 81% dos casos denunciados. Dados que expressam o controle e vigilância das práticas sexuais femininas, ancorados no modelo patriarcal que ainda permeia a atualidade.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.primeiranoticia.ufms.br/cidades/quadruplica-numeros-de-denuncias-de-pornografia-de-vinganca/750/>

Aliás, apesar das imagens exporem também as práticas sexuais dos parceiros, expondo o corpo masculino nas cenas divulgadas, não é o caráter e a moral do homem que são postos em foco e avaliados socialmente. O que ocorre devido à presença de uma expectativa social de que a masculinidade se expresse através da sexualidade, sendo aceito e incentivado a experiência sexual dos homens. Logo, é possível inferir que enquanto o caráter do homem é avaliado pela sua capacidade e práticas sexuais, no que concerne à mulher é esperado o extremo oposto. Ou seja, há expectativas de que a mesma se “valorize” tendo o mínimo de experiências sexuais possíveis (Bourdieu, 2005; Parker, 1991). Acerca disso, Parker (1991, p. 95) afirma que:

(...) A força que as estruturas patriarcais continuam a exercer sobre a vida contemporânea brasileira ao se contrastar os silêncios, as proibições e as repressões que caracterizam a socialização das mulheres com a radicalmente diferente educação sexual dos homens. Se a feminilidade é compreendida como uma força natural que precisa apenas ser controlada e disciplinada, a masculinidade é vista como algo menos certo.

As repressões quanto à sexualidade feminina também podem ser constatadas tanto no contexto escolar quanto familiar, ocorrendo desde a infância, através de “castigos” pela descoberta e interesse pelo próprio órgão genital externo, se estendendo, muitas vezes, por toda a vida da mulher. Seja por meio de julgamentos discriminatórios ou pela simples falta de conhecimento e conscientização acerca de sua sexualidade. O que se torna visivelmente claro, por exemplo, ao chamar de forma pejorativa uma mulher a qual se envolve sexualmente com “muitos” homens, de “vadia”, “rodada” ou “arrombada”. Ou pela facilidade que se encontra conteúdo pornográfico/sexual

direcionado aos homens, sendo de difícil acesso, o mesmo material direcionado às mulheres e seus prazeres.

Em relação ao ambiente escolar, Madureira e Branco (2015) através da pesquisa realizada com professores(as) de 7 escolas públicas de ensino fundamental II do Distrito Federal, verificaram, por meio da primeira e da segunda etapa da pesquisa, a discriminação e as desigualdades de gênero sendo reforçadas a partir das crenças de alguns/algumas professores(as) que veem a “liberdade sexual” feminina como sinônimo de promiscuidade. O que, dessa forma, em um sentido mais amplo, acaba por contribuir com a falta de orientação sexual das meninas, objetivando que por meio deste “silêncio”, elas mantenham-se “recatadas”. Sendo que a primeira etapa do estudo consistiu na aplicação de um questionário com os/as professores/as das 7 escolas (n = 122), e, na segunda etapa, entrevistas individuais semiestruturadas com dez professores/as de duas escolas selecionadas entre aquelas que contribuíram na primeira etapa, e em quatro sessões de grupo focal em cada escola selecionada.

Lopes (2008) ainda acrescenta que na sala de aula (de forma mais explícita no ensino fundamental I e II) prevalece, por vezes, uma “descorporização” dos(as) alunos(as). Ou seja, são desconsiderados, nos discursos dos(as) professores(as), suas raças/etnias, gênero e desejo, em que os mesmos veem seus estudantes como sujeitos sem desejo e/ou curiosidade sexual. Fazendo, desse modo, com que, em suas aulas, não seja transmitido e nem aprofundado conhecimentos acerca da sexualidade.

Contudo, de acordo com Moreira, et al. (2008), essa omissão tanto da escola, quanto da família, a respeito da sexualidade e demais “assuntos pertinentes à adolescência”, juntamente com outros fatores, dentre eles, o desconhecimento do próprio corpo e o escasso envolvimento de serviços públicos, ao invés de funcionarem como inibidores do exercício da sexualidade, acabam por influenciar no modo como



jovens e adolescentes iniciam precocemente as práticas sexuais, sem a consciência e conhecimentos quanto às implicações de uma vida sexualmente ativa.

Porém, pelo ambiente escolar apresentar uma natureza social, apropria-se e, muitas vezes, reproduz determinados discursos socioculturais. Em sua pesquisa com alunos da quinta série (atual 6º ano) em uma escola pública no Rio de Janeiro, Lopes (2008) verificou, através da solicitação de um professor para que os alunos escrevessem uma carta para as meninas, que os meninos participantes, de aproximadamente nove anos, já tinham acesso a discursos sofisticados sobre sexo, prazer e corpo. É possível inferir, dessa forma, que embora a sexualidade não fosse discutida em sala de aula, ela é trazida pelos alunos e o silêncio em relação à essa temática, acaba por fortalecer e legitimar as desigualdades de gênero, na esfera da sexualidade, na escola.

Esse preconceito quanto à sexualidade feminina, que se repercute nas instituições escolares, acaba por se manifestar também nos casos de gravidez das suas alunas. Sendo ilustrado, por exemplo, segundo uma experiência presenciada pela autora da presente pesquisa, ao retirar uma adolescente grávida de sua turma de origem e da vista dos demais estudantes. Excluindo socialmente a aluna de um ambiente que deveria acolhê-la, a transformando de colega de classe, em uma “fofoca”, tendo toda sua identidade e singularidade resumida na expressão “a garota grávida”. O que ocorre propositalmente para que não “contamine” e incentive outras alunas com sua “promiscuidade” e “safadeza”.

Tal relato mencionado anteriormente ilustra como os sistemas educacionais não dispõem de uma estrutura adequada para acolher adolescentes grávidas e mães. Adotando um posicionamento que vem por influenciar no processo de exclusão das alunas em seus espaços, ao comumente, as induzirem a interromper a escolarização. Trazendo como consequências, perdas de oportunidades, dificuldade de empoderamento

e independência da mulher, bem como uma possível piora em sua qualidade de vida (Moreira, et al, 2008).

Desse modo, percebe-se a visão tradicional, no que se refere às questões de gênero, que ainda permeia e se faz presente culturalmente na sociedade brasileira. Uma visão socialmente construída a qual Bourdieu (2005) acrescenta que se embasa na divisão biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo feminino e masculino, funcionando como justificativa supostamente “natural” para as desigualdades entre os gêneros e para a divisão de tarefas entre homens e mulheres. É importante destacar que as atividades socialmente consideradas masculinas ainda são as dirigidas para fora de casa (esfera pública) como direcionadas à carreira e ao sustento da família, e as atividades “femininas” são mais concentradas no mundo doméstico (esfera privada) (Parker, 1991).

Com isso, as atividades direcionadas à mulher, como o zelo em relação ao lar e filhos(as), não são as mesmas exigidas para o homem. E, desse modo, a jovem mãe se vê pressionada e sobrecarregada em relação aos cuidados do(a) filho(a), dificultando e criando barreiras no que se refere à continuidade de seus estudos.

Enquanto no tocante aos homens, como é discutido por Orlandi et al. (2008), o nascimento de um(a) filho(a) não estabelece uma ligação direta com a evasão escolar. Sendo a interrupção e/ou o atraso escolar comumente observados em momento anterior à gestação da parceira devido à uma pluralidade de causas e motivações, como a falta de interesse em relação aos estudos e a entrada precoce no mercado de trabalho.

Para Carvalho (2008), a entrada precoce ao mercado de trabalho seria uma das explicações aceitas para a evasão escolar de estudantes do gênero masculino no Brasil. Visto que a maioria dos que possuem dificuldades escolares provém de camadas populares, e, com isso, surge a necessidade de auxiliar financeiramente o sustento da

família. Segundo o IBGE (2017), de 1,8 milhões de crianças e adolescentes entre cinco e dezessete anos que trabalhavam em 2016, 65,3% eram do gênero masculino, concentrados na faixa acima de 14 anos.

Embora a gravidez possa dificultar o retorno ao meio escolar do pai, a mesma, no entanto, não é considerada como um impedimento para a sua volta. A partir da pesquisa realizada com cinco homens selecionados em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) localizada em uma zona periférica de um município no Sul do Brasil (a qual os autores mantiveram o sigilo), que vivenciaram a paternidade entre os dez e dezenove anos, Corrêa, et al. (2016) verificaram que, objetivando melhores condições financeiras e qualificação profissional, grande parte dos participantes voltou aos estudos, seja por meio de supletivos, seja mediante especializações e cursos.

O que, em parte, está em sintonia com as expectativas sociais que giram em torno dos homens e de suas responsabilidades: prover a família ao invés de compartilhar o compromisso da criação de um(a) filho(a) com a parceira. Ao invés de voltar suas atividades para dentro do lar, agir no “exterior”, na rua, através do trabalho remunerado (Parker, 1991). Assim, a continuidade no meio escolar por parte dos alunos, embora supostamente exercendo a paternidade, se torna um meio eficaz e socialmente aceito de garantir, posteriormente, o “sustento” da casa (Meincke & Carraro, 2009).

Em sua pesquisa a respeito da paternidade na adolescência, Barreto, et al (2010), também verificaram que o aumento da interrupção e abandono escolar mediante a gravidez, a maternidade e paternidade, tanto para as mães como para os pais, ocorre em proporções desiguais. Acrescentando que em relação às camadas populares, a paternidade é considerada como uma prova e oportunidade para o amadurecimento e exercício da responsabilidade. Enquanto, por sua vez, na classe média e, principalmente,

nos meios privilegiados, não é comum a mudança na posição do adolescente e jovem no contexto familiar.

Porém, como é a realidade de muitas famílias brasileiras, inclusive as formadas por jovens casais, não há apenas um provedor. A forma como famílias têm se estruturado quanto aos seus papéis têm se modificado com o tempo. Assim, as mulheres também, muitas vezes, têm uma participação financeira ativa em relação ao sustento da casa. No entanto, como analisado por Madalozzo, et al. (2010), mesmo com a participação no mercado de trabalho, as mulheres permanecem realizando as tarefas domésticas. Acarretando em uma dupla e pesada jornada de trabalho.

A dupla jornada de trabalho vem se tornando, a cada dia, uma demanda social frente à rotina das mulheres. O que foi observado por Swain (2001) em sua pesquisa com revistas direcionadas ao público feminino e que, de certa forma, ilustra o que é esperado socialmente das mulheres. Sendo a mensagem comumente presente nessas revistas, também referente à capacidade de conciliar tarefas, assumindo novas atividades sem perder a “feminilidade”, ou seja, a sua “compostura” e “delicadeza”, e, quanto aos espaços e compromissos profissionais, apenas um acréscimo às atividades habituais, raramente uma modificação da divisão das tarefas domésticas.

A respeito das atividades direcionadas ao público feminino, Barreto (2016) analisou, em sua Dissertação de Mestrado, intitulada: “A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais”, na qual participaram oito alunos entre 17 e 19 anos do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal. Foram, primeiramente, realizadas duas sessões de grupos focais com o objetivo de orientar a pesquisadora quanto aos assuntos que o grupo considerasse mais relevantes, e posteriormente, realizadas quatro oficinas que exploraram os temas os quais emergiram das sessões, a existência de discursos discriminatórios e estereotipados de

professores(as) em relação às mulheres e “seus devidos lugares”, como suas “obrigações” quanto suas “condições” de mulher, mãe e esposa.

Cabe mencionar uma situação relatada na oficina sobre gênero (Barreto, 2016), os participantes mencionaram um professor com opiniões explicitamente desrespeitosas em relação às mulheres, chegando a incomodar as alunas em suas aulas. Dentre seus comentários, o professor afirmava ser responsabilidade das mulheres, mesmo embora trabalhem, cuidar do lar por ser algo que elas já sabem fazer unicamente por serem mulheres. Bem como, que homens não deveriam “ajudá-las” porque as atrapalhariam, visto que são homens. Não possuem, portanto, tal “instinto”. O que expressa, claramente, um discurso baseado nos moldes binários de gênero, através de falas sexistas, que se fazem presentes nos ambientes escolares.

Nesse sentido, segundo a divisão binária de gênero, é da “natureza” da mulher ser cuidadora, “materna”. Portanto, seu dever frente à sociedade (ser mãe e cuidar/educar os filhos), enquanto, por sua vez, o trabalho fora de casa e remunerado não surge como uma expectativa, mas uma possibilidade de atuação que não exclui sua responsabilidade com o lar e a família (Zanello, 2018).

Se tornando, assim, realidade também de grande parcela das mães adolescentes e jovens: a presença de uma “tripla” jornada, constituída por estudos, trabalho e cuidados domésticos e com o(a) filho(a). Sendo que, segundo Hoga, et al. (2010), com o nascimento do bebê, ocorrem muitas mudanças na rotina da adolescente ou, então, da jovem e que, visto a grande demanda de tarefas cotidianas e, por vezes, a necessidade de “auxílio” financeiro, ela se vê obrigada a abandonar os estudos para conseguir cumprir seu novo papel de mãe.

### **3. Gênero, maternidade e as instituições de ensino: um diálogo possível?**

Como discutido no presente estudo, podemos perceber a presença de preconceitos, estereótipos e desigualdades de gênero presentes dentro das instituições de ensino, as quais se manifestam através do diálogo e das práticas tanto de alunos(as) quanto pelo próprio corpo docente.

Tendo isso em vista, será que poderíamos afirmar que atualmente as escolas e universidades estariam preparadas para acolherem mulheres e suas demandas, em seus corredores e salas de aula? Ou será que ainda há uma grande dificuldade e presença de possíveis barreiras para se propiciar um ambiente democrático e acolhedor a todos(as)? Podemos perceber dentro de algumas instituições, a presença de um discurso a favor da inclusão e empatia, mas o que tem sido realmente realizado a fim de promover uma “educação para todos”? Nesse “todos”, quem estão, de fato, incluídos?

Segundo Madureira (2007), em sua Tese de Doutorado intitulada “Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática na escola”, o ambiente educacional é um espaço contraditório que possui dois papéis que divergem entre si. O primeiro, que diz respeito a um ambiente que reproduz diversos e incontáveis preconceitos e, por meio da reprodução de relações hierárquicas (como, por exemplo, de gênero, sexualidade, classe e etnia), reproduz processos de exclusão. O segundo, retrata um ambiente que possui potencialidades de alterar o modo de enxergar a organização social e promover uma forma mais consciente e crítica de se relacionar com o universo social em que estão inseridos, bem como em relação a si mesmo(as).

Em 1997, o Ministério da Educação criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que continham as diretrizes para se debater a respeito da educação em gênero e sexualidade no currículo escolar, sendo um dos temas transversais, a educação sexual no

contexto escolar (Brasil, 1997). Tais parâmetros discorrem sobre a educação sexual a ser realizada no contexto escolar, de forma transversal. Ou seja, trabalhada em variadas disciplinas pelo corpo docente, com a finalidade de problematizar, por exemplo, o aumento do número de gravidez na adolescência e a contaminação de doenças sexualmente transmissíveis, como o caso do vírus da imunodeficiência humana (HIV) (Brandão & Lopes, 2018).

Entretanto, apesar das instituições de ensino serem capazes de trabalhar as desigualdades sociais presentes em seus espaços de forma a promover um ambiente mais igualitário, essas questões ainda são, frequentemente consideradas complexas para os(as) professores(as) e pelos(as) demais profissionais da educação. Podendo ser considerado como o reflexo de desafios e limitações na forma em que conduzem suas aulas e expressam opiniões e conhecimentos, como acerca de conteúdos que englobam as questões de gênero e sexualidade.

Ou seja, ainda persiste uma ênfase nos aspectos biológicos no ensino do corpo humano (modelo biomédico), de forma a se interpretar e reduzir o conceito de corpo a um conjunto de aparelhos reprodutores e, a respeito do ensino da sexualidade, uma concepção normativa e preventiva. Sendo abordada através da perspectiva dos riscos, doenças e problemas de saúde que podem surgir como “consequências resultantes” das práticas sexuais. Não explorando, desse modo, uma prevenção em um sentido mais amplo, como as práticas de violência (Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2015).

Em outras palavras, orientando a sexualidade e suas práticas (ou melhor, a não prática) por meio do medo. Criando um espaço de repúdio às práticas sexuais no lugar de um diálogo acolhedor e reflexivo acerca das diferentes facetas da sexualidade e suas diversas demonstrações, bem como de métodos contraceptivos mais acessíveis ou

benéficos tendo em vista a singularidade do(a) estudante (Carrara, et al. 2009; Junqueira, 2010; Brandão & Lopes, 2018).

Tendo isso em vista, podemos notar como os conceitos de gênero, sexualidade e diversidade são distantes da realidade escolar e dos(as) professores(as). De acordo com Madureira (2007), os estudos de gênero são comumente restritos ao universo acadêmico e que ao mesmo tempo que as discussões sobre gênero avançam e se desenvolvem cada vez mais em termos sociais, filosóficos e conceituais nas universidades, as escolas carecem de conhecimentos e da compreensão de que as feminilidades e masculinidades são construções socioculturais. Desse modo, essa falta de diálogo com a escola torna um exercício complicado, para grande parte dos(as) professores(as), abordar tais temas em sala de aula.

Outro fator que acaba por dificultar o diálogo sobre gênero e sexualidade nas salas de aula, é, segundo Manzini e Branco (2017), de que por mais que esteja formalizado no currículo, objetivos relativos à valores morais e sociais envolvendo a cidadania, eles são, por vezes, negligenciados. O que ocorre devido a esses objetivos serem comumente tratados de forma genérica e vaga, além da instituição educacional se perceber na obrigação de exercer um compromisso apenas com a transmissão de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento intelectual, cognitivo, de seus/suas alunos(as).

Em sua investigação sobre a incorporação dos temas relacionados à diversidade sexual e de gênero em escolas públicas de São Paulo, Vianna (2015) entrevistou 12 docentes dos níveis fundamental II e médio que participaram de um curso de formação continuada a respeito da temática mencionada. A partir do que os(as) participantes relataram, foi possível perceber que mesmo após terem passado por uma formação específica, não conseguiram alterar suas práticas pedagógicas devido às dificuldades



que encontraram para promover transformações das práticas educativas. Podendo-se, assim, inferir que tomar consciência dos preconceitos que embasam suas concepções sobre a sexualidade e gênero juvenil, como sobre a gravidez na adolescência e sobre a diversidade sexual, não foi o suficiente para garantir uma transformação efetiva das práticas educativas.

Sendo, em grande parte, as dificuldades encontradas pelos(as) participantes, relacionadas ao tabu que as instituições educativas e seu respectivo corpo docente, diretores, etc. consideram as questões de gênero e sexualidade (Vianna, 2015). Se tornando possível identificar tais problemas na defesa do caráter privado da sexualidade e de sua restrição no âmbito escolar, como o caso de ser proibido o namoro e “toques afetuosos” (como abraços, “cafunés” e andar de mãos dadas) dentro das escolas, e relacionados ao posicionamento rígido da direção escolar quanto a forma de se explorar a sexualidade, em específico, nos relacionamentos homoafetivos, nos quais essas singelas demonstrações de afeto geram maior desconforto às instituições, quando comparado as demonstrações de um casal heterossexual.

Ao se justificar uma concepção de adolescência pura e ingênua em que a sexualidade seria restrita ao mundo adulto, ou seja, um posicionamento de dessexualização/descorporização da juventude que não elucida a sexualidade infanto-juvenil (Lopes, 2008; Vianna, 2015). A respeito disso, Louro (1998, p. 80) afirma que:

(...) Embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de uma forma aberta (...) De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas

reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz.

Manzini e Branco (2017) afirmam que as escolas e instituições de ensino, em um sentido mais amplo, promovem diariamente em seu ambiente, práticas que refletem as crenças e os valores adotados pelo corpo docente e administrativo. As autoras apresentam como exemplo, que uma escola que promove uma gincana de arrecadação de brinquedos, convidando crianças das camadas populares para um dia especial na escola com o envolvimento dos(as) alunos(as), estará encorajando a empatia e a preocupação com o bem-estar dos menos favorecidos. Podendo-se assim perceber, de modo explícito ou implícito, as práticas e valores que a instituição prega. Logo, também sendo possível assim inferir que a ausência de práticas estimuladas e desenvolvidas dentro da instituição, igualmente elucidam a respeito de suas crenças e valores.

Assim, ao não se abordar e incentivar a discussão sobre o corpo, gênero e sexualidade em sua forma integral, ou seja, excluindo sua natureza social e cultural, as escolas ao invés de reduzirem o machismo e a misoginia dentro de seus espaços, contribuem para a permanência de desigualdades e discriminações nas relações de gênero, bem como da violência manifestada tanto simbolicamente quanto fisicamente (Brandão & Lopes, 2018).

Fazendo com que, dessa forma, as mulheres sejam as mais atingidas e vulneráveis ao controle social sobre seus corpos e sobre a manifestação de sua sexualidade em comparação aos homens. Pois, como discutido na sessão teórica anterior, há todo um percurso histórico no nosso país de opressão e vigilância de questões correspondentes à “feminilidade” e às práticas sexuais das mulheres. O que,

por vezes, se evidencia através dos “silêncios” e proibições exclusivas da socialização feminina (Del Priori, 2014; Medeiros, et al. 2016; Parker, 1991).

Uma ilustração sobre a forma como o controle social opera sobre a sexualidade feminina dentro das instituições de ensino foi observada na pesquisa realizada por Madureira (2007). A autora evidencia uma recorrente “desvalorização” da mulher associada às suas atitudes e comportamentos dentro das escolas. Sendo consideradas, muitas vezes, alunas “assanhadas” por instigarem a sexualidade dos alunos, enquanto estes não tinham seus comportamentos “avaliados” da mesma forma e também não provocavam a sexualidade feminina, em outras palavras, não sendo considerado que os alunos pudessem instigar a sexualidade das alunas.

Devendo-se ressaltar que tal fato era reconhecido e rotulado tanto por parte de alguns/mas professores(as) quanto por parte de alguns/mas alunos(as), além de que essas alunas recebiam conselhos para mudarem de atitude, conselhos para que passassem a “se valorizar” (Madureira, 2007). Em relação ao discutido, Louro (1998, p. 131) observa que:

(...) As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula — assumidamente ou não — nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes.

Todavia, as desigualdades e discriminações de gênero não se restringem apenas ao ambiente escolar, adentrando também nos espaços universitários e de ensino superior. Segundo Pereira e Favaro (2017), em sua análise do percurso histórico de

mulheres brasileiras nas instituições de ensino, foram muitas as dificuldades para que as mulheres obtivessem o direito de acesso à educação escolarizada no Brasil. Devido, em grande parte, por sua educação ter sido destinada apenas ao mundo privado, se limitando aos trabalhos domésticos e à atenção aos(as) filhos(as) e marido, durante séculos.

Foi apenas no século XIX que o ensino direcionado às mulheres começou a sofrer algumas pequenas expansões e transformações, quando se criou as primeiras instituições para educar mulheres, embora com um currículo divergente em relação aos dos homens. O qual se focava em uma educação primária básica com um forte viés moral e social, objetivando o fortalecimento do “papel de mulher” e suas funções atribuídas à maternidade e ao casamento (Louro, 1998; Menezes, et al. 2012; Pereira & Favaro, 2017).

Conforme Louro (1998), ainda a respeito do século XIX, as concepções de ensino das mulheres possuíam como pilar, a “sustentação” do lar. Sendo, portanto, uma educação não voltada para si, mas para os outros. Visto que sua justificativa se encontrava em uma função social de educadora/cuidadora dos(as) filhos(as) e da família.

Assim sendo, as mulheres permaneceram excluídas de alguns espaços de ensino e de maiores graus de escolarização durante o século XIX. Sendo somente no século seguinte, entre 1960 e 1970, que as mulheres vieram a ter presença marcante nas instituições superiores de ensino no Brasil (Beltrão & Alves, 2009; Menezes, et al. 2012). Todavia, sua concentração ocorreu, de forma majoritária, em cursos que são considerados “femininos”. Ou seja, voltados à educação e ao cuidado do outro como, por exemplo, os cursos de pedagogia, serviço social e enfermagem. Os quais suas

práticas possuem semelhança com a ação das mulheres dentro do lar, como as referentes ao cuidado e a educação no âmbito familiar (Louro, 1998; Pereira & Favaro, 2017).

É possível afirmar, portanto, que tal fato ocorria devido à crença de que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação biológica para o cuidado do outro. Sendo consideradas como educadoras e cuidadoras “naturais”. Segundo Louro (1997), sob esta ótica, como a mulher era destinada à maternidade, bastaria pensar que a docência, por exemplo, seria uma extensão da maternidade e, desse modo, cada aluno(a), visto como um(a) filho(a). Assim, através desse discurso, foi legitimado a entrada das mulheres nas escolas.

Embora a presença das mulheres no ensino superior tenha aumentado nas últimas décadas e que, segundo dados do Censo da Educação Superior (2016), representem 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação, sendo o gênero predominante em ambas as modalidades de ensino (presencial e à distância), as mulheres ainda são discriminadas nesses espaços. De acordo com Pereira e Favaro (2017), apesar de a discriminação não ser mais caracterizada pelo impedimento ao acesso ao ensino superior, ela se faz presente no interior do sistema educativo, ocorrendo dentro do processo de escolha das carreiras e profissões.

Em relação à escolha das profissões, é possível observar a persistência de um olhar voltado à “ideologia da vocação”. Em que, conforme Ávila e Porte (2009), ocorre por meio de um processo de aprendizagem social em que as pessoas, tanto homens quanto mulheres, aprendem a ideia de quais são suas posições na sociedade como se correspondessem à uma ordem “natural” de organização social. O que é refletido dentro das instituições de ensino e não sendo por acaso que os dados do Censo de Educação Superior (2017) apontam que 71,7% das matrículas em cursos de licenciatura são do

gênero feminino, enquanto 28,9% são do gênero masculino. Pois, até a atualidade, prevalece a concepção de que mulheres são educadoras “naturais”.

Além do exposto anteriormente, podemos perceber que mesmo que o espaço universitário acolha as mulheres de forma cada vez mais crescente, não podemos inferir o mesmo em relação às mulheres que são mães. Em seu artigo sobre relatos de universitárias que se tornaram mães durante o período acadêmico, Lima (2007)<sup>8</sup> constatou a presença de uma forte dificuldade das mães em conciliar a chegada da criança com os estudos. Fazendo, por meio disso, com que muitas interrompessem o curso temporariamente para direcionar a atenção aos(as) filhos(as) e retornassem quando e caso obtivessem uma rede de apoio social com a qual poderiam se apoiar e dividir os cuidados da criança enquanto retornavam e se dedicavam aos estudos.

Costa (2008)<sup>9</sup> ainda acrescenta a respeito das dificuldades vivenciadas, por parte das mães universitárias que, por vezes acabam atrasando ou até mesmo abandonando o curso para poderem cuidar de seus(suas) filhos(as), principalmente por não terem onde e com quem deixá-los. Expondo a necessidade das instituições de ensino superior, de repensar formas de incentivar o acesso e a permanência de mães em suas salas de aula, no lugar de favorecer um espaço de exclusão dessas mulheres, ao não acolher suas demandas e deixá-las sobrecarregadas com as tarefas decorrentes de seu papel de mãe e de aluna.

Essa falta de suporte às mães por parte das instituições de ensino ilustram a pressão sociocultural da mulher de se responsabilizar e priorizar o acompanhamento do crescimento de seus(suas) filhos(as). Tornando-se seu dever, sob essa ótica, ser mãe

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://universoufes.wordpress.com/2007/11/07/maes-universitarias/>

<sup>9</sup> Disponível em: [http://blog-contexto-ufs.blogspot.com/2008/05/mes-universitrias-ainda-so-rfs-na-ufs\\_7495.html](http://blog-contexto-ufs.blogspot.com/2008/05/mes-universitrias-ainda-so-rfs-na-ufs_7495.html)

antes de cumprir os demais papéis que constituem sua identidade, como o de ser filha, estudante e/ou profissional. De forma coerente, assim, com as expectativas sociais de que o comportamento das mulheres deve se voltar à casa e ao cuidado da família (Boris & Cesídio, 2007).

#### 4. Metodologia

O presente estudo fez uso da metodologia qualitativa de investigação. De acordo com Minayo (1993), a pesquisa qualitativa compreende que os motivos, crenças, aspirações, valores e significados englobam a realidade social pelo fato das pessoas se diferenciarem, não só em suas ações e atitudes, mas no pensar e em suas interpretações oriundas da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa se refere à uma proposta metodológica que busca a compreensão, de modo aprofundado, da realidade em sua complexidade (Madureira & Branco, 2001).

De forma mais específica, a presente pesquisa é inspirada na epistemologia qualitativa desenvolvida por González Rey (2005). Tal proposta epistemológica se pauta em três pressupostos. O primeiro, se refere ao entendimento do conhecimento como uma construção, por parte do sujeito, a partir de sua interpretação da realidade. O segundo, compreende a pesquisa como um processo de comunicação, de diálogo, visto que o sujeito se comunica nos diversos espaços sociais em que vive. De modo mais preciso, a dimensão da comunicação e diálogo é constitutiva da pesquisa (como, por exemplo, o diálogo do/a pesquisador/a com os/as participantes e entre os pesquisadores/as). Enquanto o terceiro, contempla a legitimidade do singular como uma característica eminente da produção do conhecimento e de fundamental importância para as pesquisas qualitativas.

Segundo González Rey (2005), a perspectiva qualitativa é uma alternativa quanto à quantificação que tem predominado na psicologia, em que as metodologias quantitativas não são suficientes, ao menos de forma exclusiva, para estudar fenômenos psicológicos, tais como a linguagem, memória, pensamento e sentimentos. Desse modo, a defesa pelo reconhecimento da epistemologia qualitativa como metodologia de



investigação ao ser capaz de explorar as “exigências” epistemológicas relacionadas ao estudo do indivíduo e as formas de organização social.

#### 4.1 Participantes

Participaram da pesquisa seis mulheres, entre 17 e 30 anos, que vivenciaram/vivenciam a maternidade ou gravidez durante os estudos, seja no ambiente escolar ou no ensino superior no Distrito Federal.

Na Tabela 1 são apresentados alguns dados sociodemográficos das participantes, considerando suas idades, estado civil e se, durante o período que ocorreram as entrevistas, estavam frequentando alguma instituição de ensino. Por questão de sigilo em relação às identidades pessoais, foram utilizados nomes fictícios ao referir-nos às participantes.

Tabela 1

*Dados Sociodemográficos das participantes*

<b>Nome (Fictício)</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Frequentando Escola/Universidade</b>
Martha	28	Divorciada	Sim
Juliana	21	Solteira	Não
Verônica	30	Casada	Sim
Yara	20	Solteira	Sim
Wanda	17	Solteira	Não
Brenda	23	Solteira	Sim

## 4.2 Materiais e instrumentos

Para a realização da presente pesquisa, os materiais utilizados foram: um celular para a gravação das entrevistas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE impresso (Anexos A: Termo de Assentimento, B: TCLE para responsáveis legais e C: TCLE para maiores de idade). Como instrumentos foram utilizados, um roteiro de entrevista individual semiestruturada (Anexo D), que apresenta perguntas norteadoras, bem como imagens significativas previamente selecionadas, enquanto ferramentas metodológicas.

Segundo Minayo (1993), a entrevista semiestruturada é uma conversa com finalidade entre o(a) entrevistador(a) e participante, ou grupo que combina perguntas abertas e fechadas. Tais perguntas têm como intuito estimular a construção de reflexões e narrativas, por parte dos(as) participantes, sobre o tema da investigação. Há, assim, a possibilidade do(a) mesmo(a) entrevistado(a) discorrer sobre o tema sem se prender às questões formuladas.

De acordo com Madureira (2016), as imagens possuem potencialidades como ferramentas analíticas, educacionais e metodológicas. Neste último caso, seu uso envolveria a apresentação de imagens (por exemplo, fotos e desenhos) as quais possuem relações, implícitas ou indiretas, com o objeto de estudo em foco. Sendo possível, a partir deste procedimento metodológico, analisar os significados que os/as participantes atribuem ao tema abordado na pesquisa, além dos sentimentos que foram mobilizados pelas imagens apresentadas. Além disso, é importante ressaltar que o uso de imagens como ferramentas metodológicas, é pertinente para trabalhar com temas de natureza polêmica e complexa, facilitando a comunicação e expressão das pessoas envolvidas.

### **4.3 Procedimentos de construção de informações**

Para a realização da pesquisa de campo, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB (CEP). Após sua aprovação (Anexo E), foram realizadas as entrevistas previstas. A participação das entrevistadas na presente pesquisa foi voluntária e consentida. O que é garantido através da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi entregue logo no momento inicial da entrevista. No TCLE é esclarecido o procedimento metodológico adotado, o objetivo geral da pesquisa e possíveis riscos. Também foi destacado o direito à desistência da participação, caso assim seja do interesse da entrevistada. Sendo que, no caso de participantes menores de idade, foi entregue dois TCLEs específicos, o qual requer o consentimento e assinatura do/a responsável legal.

As entrevistas foram realizadas no local de escolha das participantes, sendo eles, suas residências e instituições de ensino. As entrevistas foram gravadas pelo aparelho celular da pesquisadora, com o consentimento das participantes, a fim de possibilitar o posterior trabalho de transcrição e de análise das informações construídas. As participantes estavam cientes e consentiram quanto à gravação. Apenas a pesquisadora teve acesso aos áudios gravados.

O sigilo quanto à identidade pessoal das participantes foi totalmente respeitados, seus nomes foram, portanto substituídos por nomes fictícios no presente trabalho. A pesquisa é considerada como de baixo custo, sendo os gastos custeados pela própria pesquisadora.

#### **4.4 Procedimento de análise**

Para a realização da análise, foram realizadas transcrições literais das entrevistas com as participantes. Concluída as transcrições, foi efetuada uma leitura detalhada quanto às informações construídas no decorrer das entrevistas.

A leitura das transcrições, bem como a análise realizada acerca das informações levantadas, foram norteadas a partir do método de Análise de Conteúdo Temática. Segundo Campos (2004), este método constitui-se em um conjunto de técnicas, as quais possuem a comunicação como ponto de partida, que são utilizadas na análise de informações qualitativas. Sendo seu uso consideravelmente diverso, podendo ser utilizado, por exemplo, tanto para a análise de obras artísticas para descrever a personalidade do autor, quanto para a análise de depoimentos de telespectadores que assistem a um programa para determinar os efeitos dos meios de comunicação de massa (Gomes, 2007).

Tal método auxiliou na identificação de trechos significativos, os quais possibilitaram a construção de categorias analíticas temáticas que nortearam o trabalho interpretativo. Com isso, objetivando a compreensão e criação de núcleos de sentido através da organização de formas de classificação das informações expressas nas entrevistas (Gomes, 2007). Além disso, segundo Bardin (1979), a elaboração das categorias analíticas ocorre através da classificação de elementos das entrevistas, que consiste, em um primeiro momento, pela diferenciação de suas características e, depois, pelo reagrupamento segundo suas analogias.

Sendo assim, foram elaboradas as seguintes categorias analíticas temáticas: 1) Maternidade, questões de gênero e evasão escolar em discussão; 2) A importância da rede social de apoio no prosseguimento aos estudos; 3) Mecanismos utilizados pelas instituições de ensino para apoiar ou dificultar os estudos das participantes.

## 5.Resultados e Discussão

Visando expor os resultados mais significativos obtidos nas entrevistas, a discussão será apresentada a partir das categorias analíticas mencionadas anteriormente, as quais foram elaboradas para a análise das informações, objetivando englobar a percepção das participantes a respeito dos temas debatidos. Cabe enfatizar que os nomes das participantes foram substituídos por fictícios, a fim de preservar suas identidades pessoais.

### 5.1 Maternidade, questões de gênero e evasão escolar em discussão

*“Eu posso ser mãe hoje, mas nem por isso deixei de ser mulher. Ainda tenho desejos, vontades e alguns vícios. Ainda sou eu, ainda sou uma mulher. Eu ainda existo.”* (Juliana)

Logo de início, no momento de convidar jovens mães para participar da pesquisa, me deparei com uma crença pessoal de que seria difícil conseguir uma adesão em virtude dos preconceitos e estereótipos que recaem sobre as mulheres, em especial, naquelas que são mães. No entanto, não cogitei que seria esse preconceito, o silenciamento constante das diferentes vivências e sentimentos, que faria com que eu encontrasse mais mulheres dispostas a participar do que o estipulado para a realização da pesquisa. Desse modo, poder-se-ia dizer que, metaforicamente, os relatos das participantes foram um grito, e que o presente estudo pôde dar voz às maternidades e feminilidades silenciadas.

Mais do que palavras e frases. O encontro e o contato direto com as participantes, ou melhor, com as protagonistas desse estudo, através de suas histórias, experiências e concepções de mundo, se revelou como, provavelmente, a mais rica contribuição à presente pesquisa. Tendo isso em vista, decidi expor seus relatos da forma mais fiel do que me foi transmitido. Pois, acredito que a sociedade já as vigiam e moderam o modo como se expressam. Agora é hora de ouvirmos o que elas têm a dizer.

Em diversos momentos, foi possível sentir as vivências e emoções, por vezes ambíguas, que as participantes almejavam transmitir a respeito da maternidade de cada uma. Sim, de cada uma. Porque por mais que ser mãe seja uma experiência considerada universal, cada mãe é mãe e vivencia o “ser mãe” de um modo único.

Entretanto, embora tenhamos em mente a singularidade presente em cada experiência humana e em cada encontro, socialmente e moralmente são exigidos padrões no modo de maternar e “ser” mulher. Nesse sentido, Parker (1991) e Donath (2017) defendem que as práticas femininas, tanto acerca da sexualidade, quanto nas demais esferas da vida da mulher, são controladas e vigiadas pela comunidade. Sendo os comportamentos considerados “errados” e/ou “indecentes”, reprimidos. O que, normalmente, gera vergonha e culpa nas mulheres que não cumprem com as expectativas sociais, bem como o silenciamento das mesmas.

Concomitante à vigilância das mulheres, é possível perceber, cada vez mais, cobranças excessivas e desgastantes acerca dos deveres e papéis das mulheres-mães, que, por sua vez, não são reconhecidos (Badinter, 2011). Tais cobranças surgiram nos discursos das participantes como um ideal romantizado da maternidade, que se difere da maternidade “real e pura” que vivenciam, conforme relatado nos trechos a seguir:

*“Você quer que eu fale sobre a mãe ideal romantizada ou a verdadeira? Porque a romantizada é quase um robô, né? Que não pode sentir, não pode sofrer, não pode reclamar. Tem que viver sorrindo e gritar aos ventos o quão feliz é a maternidade. Teve várias vezes que essa realidade bateu em minha porta. Um dia desses, escrevi um texto no Instagram onde eu falava que precisava parar de reclamar de cansaço, mas não era de uma maneira ruim. Uma garota me mandou uma mensagem falando que eu realmente precisava parar de reclamar porque parecia que eu estava me queixando da minha filha. As pessoas não têm noção do quanto isso faz uma mãe se sentir culpada.” (Yara)*

*“Tem vários ideais sobre ser mãe e a maioria se contradiz. Acho que o mais forte é aquele que diz que “mãe tem de dar conta”. Todo mundo quer dar pitaco no que você está fazendo. Se você não está em casa cuidando do filho, alguns vão te chamar de vagabunda. Se deixa o filho na creche para trabalhar, vão te chamar de negligente. Se bate, vão te chamar de abusiva e se não bate, dizem que seu filho vai crescer sem limites e por aí vai. Mas como eu disse, é unânime a ideia de que mãe tem que dar conta de tudo e que o filho tem sempre que vir em primeiro lugar, que a mãe nunca mais deve priorizar nada na vida que não o filho. Minha mãe vive dizendo que eu sou egoísta, que eu não posso mais namorar, que eu não posso pensar em deixar minha filha na creche, que não posso me mudar e morar com ela sozinha. São várias críticas me acusando basicamente de pensar demais em mim e pouco na minha filha. Para a sociedade e para a maioria das pessoas, esses sacrifícios são provas do amor de mãe. Quanto mais a mãe sofre e se mata, melhor ela é como mãe. Mas tenho em*

*mente sempre e tento ao máximo me dedicar a mim mesma independente da culpa que todo mundo tenta imputar.” (Juliana).*

A partir dos relatos apresentados, podemos perceber como as expectativas sociais canalizam as ações femininas, fazendo-as sentirem mal ou “péssimas mães” ao não alcançarem o ideal esperado de mãe. O que ocorre devido a cultura constituir parte do sistema psicológico da pessoa, e assim, desempenhando um papel funcional dentro dele(a). Com isso, a cultura e suas expectativas quanto a orientação e os comportamentos de seus integrantes, são transmitidas a partir da participação social, a qual fornece material para o sistema psicológico (Valsiner, 2012).

Tais expectativas juntas contemplam o que poderia ser um “manual sagrado da maternidade”, que norteia o que uma mulher deve fazer e como deve fazer. O que é analisado por Badinter (2011) e Neder (2016), ao ressaltarem que culturalmente foi construída a ideia de que uma “boa mãe” seria aquela que se entrega totalmente aos(as) filhos(as) e o faz com louvor. Que se faz disponível de maneira integral às crianças, as colocando sempre em posição de prioridade frente seus demais compromissos, sem expor sentimentos e afetos “negativos” que tais experiências podem trazer.

Assim sendo, quando uma mulher não se enquadra nesses “princípios” considerados “sagrados”, está sob julgamento moral da sociedade e o sentimento de culpa que surge ao não se enquadrar no que é esperado, é um sinal de como o ideal de maternidade e feminilidade foi internalizado. Aqui, não podemos separar a maternidade da feminilidade ao ter em vista que, culturalmente, há a concepção de que “ser mãe” é uma parte essencial do que é “ser mulher”, sendo um elemento estruturante do que é compreendido como feminilidade. Assim, por vezes, de modo mais comum do que se imagina, a maternidade se torna o principal elemento estruturante da identidade das



mulheres. Reduzindo, desse modo, as múltiplas identidades possíveis (como filha, estudante, brasileira, esposa, etc.) à uma única (Zanello, 2018). O que pode ser observado nos seguintes relatos:

*“Ser mãe é entender que o primeiro lugar é sempre o filho. Não pode fazer nada, mas colocá-lo sempre em primeiro lugar em tudo. Tenho sempre de pensar nela. É muito cansativo. Não é fácil. Mas eu penso que essa fase dela vai passar, ela vai crescer e não será tão dependente de mim. Ai um dia poderei pensar em mim e ser eu mesma de novo.”* (Wanda)

*“Ser mãe é contradição. Acho que quando uma mulher se torna mãe, ela morre e vira outra. Dependendo do meio em que ela vive ou da rede de apoio, ou da ausência dela, é a forma mais eficaz de se anular uma mulher completamente ao mesmo tempo que é a melhor chance que um ser humano pode ter de crescer e encontrar forças para ser aquilo que sempre quis.”* (Juliana)

Esse sentimento de perda da identidade, ou de sua redução à maternidade, é consideravelmente legitimado nas sociedades ocidentais, ao compreender as relações de gênero sob uma ótica essencialmente biológica. Sob essa concepção, entende-se que a mulher, ao contrário do homem, possui um suposto “instinto materno”. O que a torna uma “mãe-nata” e reforça não apenas o ideal de como uma mãe deve se portar, como também a coloca em posição de cuidadora “natural”, ao se naturalizar as “qualidades maternas”, como tipicamente femininas, incluindo sua capacidade de cuidar dos outros, o afeto, o zelo, a atenção e a paciência (Bourdieu, 2005; Donath, 2017; Zanello, 2018).

Desse modo, as atividades socialmente consideradas femininas são dirigidas à esfera privada, como as concentradas ao mundo doméstico que inclui o cuidado da família, compreende-se que o suposto “instinto materno” se expressa mais alto que às outras vontades da mulher e, com isso, “ser mãe” se torna mais forte que as demais expectativas e “obrigações” do “ser mulher”. Logo, as mulheres pensarem em si mesmas e em suas vontades antes dos(as) filhos(as), além de não ser esperado socialmente, é visto como egoísmo e um alerta de uma maternidade “questionável” (Neder, 2016).

Com isso, podemos perceber como que a descoberta da gravidez ou o nascimento de um(a) filho(a) tem papel transformador na vida da mulher em suas diversas facetas e esferas, ao alterar não apenas o modo como ela se enxerga, mas também como os outros (instituições, família, amigos(as), etc.) a veem e o que consideram ser suas novas obrigações, deveres e papéis frente à essa nova identidade. Tais questões são ilustradas a seguir:

*“Depois que ela nasceu, minha rotina, simplesmente, mudou toda. É aquele negócio, parece que não temos nossa existência. Parece que vivemos em função deles e apesar de ter toda uma base teórica, no momento que eu estava lá, eu sentia que tinha o dever de suprir as necessidades dela e estar sempre por perto. Que esse era o meu papel e todos os deveres e obrigações de uma mãe.”*  
(Brenda)

Conforme discutido por Parker (1991), os conceitos de masculinidade e feminilidade foram definidos tendo como base o sistema binário de gênero, em que a

mulher, não apenas foi caracterizada por sua “inferioridade”, mas por sua “natureza” delicada e atenciosa. Se opondo às características associadas ao masculino, em que o homem foi caracterizado por seus atributos como força, virilidade e poder. Assim, em relação à mulher, foram exaltadas suas potencialidades maternas na criação dos(as) filhos(as), enquanto, no que tange aos homens, suas potencialidades se concentrariam em uma outra esfera. O que veio a se tornar uma justificativa acerca das atividades direcionadas à mulher, como o zelo em relação ao lar e aos (às) filhos(as), não serem as mesmas exigidas para o homem, as quais se concentram no trabalho fora de casa e remunerado.

De acordo com Madureira (2010), tais concepções acerca da “natureza” feminina e masculina, possuem um caráter preconceituoso, o qual, frequentemente, é legitimado no cotidiano a partir de um olhar essencialista que fortalece a compreensão de que parte do “ser homem” e do “ser mulher” está relacionada aos estereótipos de gênero e ao exercício da sexualidade dentro das normas sociais. Nesse sentido, Costa (1999) apresenta considerações pertinentes sobre os conceitos de feminilidade e os artifícios das relações entre poder e o saber médico que se articulam ao sistema binário de gênero e à distribuição de poder presentes nas relações de poder como discutido por Bourdieu (2005). Segundo o autor:

Não era interessante, em termos estratégicos, enfatizar, em um primeiro plano, a ‘inferioridade feminina’. A melhor estratégia seria enfatizar, primeiramente, o que ela: (...) e só ela, era capaz. Depois, provar que justamente por cumprir funções sociais para as quais o homem é que era ‘incompetente’ e ‘inferior’, convencê-la a abandonar a este último as ‘mesquinhas’ ocupações profissionais e intelectuais (...) (Costa, 1999, pp. 261).

Ademais, por meio da concepção de que a maternidade constitui parte da identidade feminina, muitas mulheres podem não se sentirem completas em sua ausência, acreditando que falta algo ou que há algo de errado consigo mesmas. Como apontado por Zanello (2018) e Badinter (2017), apesar de muitas mulheres alcançarem o sucesso em diferentes instâncias da vida, como em termos financeiros e profissionais, é comum que se sintam inferiores e tristes por não cumprirem com os papéis que lhe são socialmente impostos de forma naturalizada, como o de exercer o seu papel de cuidadora. Dessa forma, a maternidade surge, muitas vezes, como uma oportunidade de “ser uma mulher completa”, criando um contexto favorável para o sentimento de pertencimento em relação a uma posição social específica. Como destacado por Brenda:

*“Ser mãe foi tudo para mim. Me deu um lugar. Ser mãe dá um lugar para a mulher. O que é infeliz porque já deveríamos ter o nosso lugar independentemente disso. Mas vejo que isso mudou a minha vida. As pessoas vêm falar para mim que eu realmente amadureci muito, que estou muito diferente... E sério, eu me sentia a mesma pessoa, pensava as mesmas coisas. É claro que muita coisa muda, como as responsabilidades, mas agora as pessoas legitimavam isso, por eu ser mãe. Olhavam para mim e diziam “agora faz sentido o que ela fala porque ela é mãe e sabe das coisas”. Foi muito importante para mim porque antes eu não me sentia ouvida, como se não tivesse um lugar, quase não me sentia como pessoa. Então ser mãe me validou.”*

Neste trecho, fica evidente como que as identidades são articuladas e legitimadas por meio do contexto social, do contato com outras pessoas e com a comunidade em que a pessoa está inserida. De acordo com Galinkin e Zauli (2011), isso ocorre devido à identidade ser relacional, constituindo-se por meio das interações entre sujeitos e grupos em diferentes contextos sociais. Em específico quanto à identidade feminina, podemos dizer que a mesma foi historicamente construída voltada para o outro, voltada para o olhar do outro. Sendo a mulher, nas palavras de Donath (2017), normalmente considerada como um “objeto” no qual o propósito da sua existência é servir (de diversas maneiras) o outro. Berger (2000, pp. 50-51) contribui à discussão, ao levantar sobre a feminilidade e sua orientação pelo olhar do outro, como destaca:

Nascer mulher é vir ao mundo dentro de um espaço definido e confinado, à guarda do homem (...) Tem de se vigiar tudo o que é e tudo o que faz, pois a sua aparência, e, em primeiro lugar, a sua aparência perante os homens, é de importância decisiva para o que poderá ser geralmente considerado o seu êxito na vida. O seu próprio sentido daquilo que é, é suplantado pelo sentido de ser apreciada como tal por outrem (...). Assim, a mulher transforma-se a si própria em objeto.

Tendo isso em vista, poderíamos afirmar que a mulher e, mais precisamente, o corpo feminino, se torna um objeto visual voltado para olhar e prazer do outro. Logo, a mulher ao ser tradicionalmente tratada como objeto, internaliza essa concepção acerca de sua imagem e das relações de gênero, o que possui reflexo no campo de sua sexualidade. Pois, objetos não têm desejos e nem vontades, mas justificam sua

existência para “servir” ao outro, ao seu “dono”. Podendo-se atribuir que seu “dono”, no caso de mulheres-mães, não se restringiria ao marido (nas relações heterossexuais), mas incluiria também o(a) filho(a), ao notarmos a concepção de que uma “boa mãe” seria aquela disponível de modo integral ao(a) filho(a) e suas vontades.

Consequentemente, com a constante pressão para que as mulheres cumpram com as exigências de seus(suas) filhos(as) e estejam a par dos padrões socialmente impostos de como uma mãe deve se portar, muitas acabam por se sentir sobrecarregadas com as novas obrigações. O que dificulta a continuidade nos estudos ou o exercício de outras atividades, como o trabalho. Dessa maneira, como mencionado por Boris e Cesídio (2007), o abandono e adiamento dos estudos pode estar ligado às expectativas sociais de uma posição feminina historicamente constituída em função de atribuições domésticas, dentre elas, a maternidade. O que é possível verificar no relato de Verônica: “(...) *Minha filha é prioridade na minha vida. Então se eu posso estudar, estudo. Se eu não consigo porque estou com ela, não faço. Eu não tenho aquele tempo para fazer o que eu fazia, tudo é interrompido, picado.*” E no de Martha:

*“Se ser mãe afetou meus estudos de alguma forma? Com certeza! Eu tranquei o curso 2 vezes. Para mim, foi muito difícil. Eu voltei para a faculdade em 2014 e até hoje reconheço que tinha crises de ansiedade no carro indo para o curso. Porque era isso, eu tinha uma convivência muito intensa com meus filhos, era só eu em casa com eles e, de repente, cuidar deles e estudar, além de confiar que outra pessoa tomasse conta enquanto estava fora, era muito estressante. Eu voltei a fumar quando voltei a estudar, e fumava no caminho de vir para a faculdade porque era a ansiedade.”*

A partir dos exemplos mencionados, percebemos como que a chegada de um bebê, juntamente com a “chegada da maternidade” traz novas demandas à mulher, as quais também podem desencadear sofrimentos psíquicos relacionados à culpa de uma prática materna não considerada ideal ou adequada, como ter de realizar atividades que diferem das direcionadas aos(as) filhos(as) e ter de “entregar”, os cuidados dos(as) mesmos(as), para outra pessoa.

Além disso, entre as seis participantes do estudo, cinco afirmaram, durante as entrevistas, que o nascimento de seus(suas) filhos(as) não acarretou em mudanças quanto ao cotidiano do pai da criança. Em outras palavras, relataram que enquanto suas rotinas mudaram “indiscutivelmente”, necessitando que se conciliasse diversas atividades e tarefas, a dos seus companheiros/pais de seus(as) filhos(as), manteve-se praticamente igual, sem acréscimo ou decréscimo em relação às obrigações que exerciam antes do nascimento do(a) bebê.

Tal ocorrência é analisada por Orlandi et al. (2008) ao exporem que, no que tange aos homens, o nascimento de uma(a) filho(a) não estabelece uma ligação direta com a evasão escolar. Sendo sua interrupção ou atraso, comumente associados a outros fatores como a falta de interesse. É válido mencionar que dos seis pais dos(as) filhos(as) das participantes, quatro estudavam durante a gestação e permaneceram estudando com o nascimento e crescimento das crianças, e cinco trabalham.

A relação da interrupção ou dificuldade de conciliar estudos com a maternagem, se relaciona diretamente com uma maior demanda por cuidados e criação dos(as) filhos(as) em relação à mulher que ao homem. E, desse modo, a mãe se vê pressionada e sobrecarregada em relação a estes cuidados, dificultando e criando barreiras no que se refere à continuidade de seus estudos. A partir disso, Zanello (2018) discute que, apesar de atualmente a mulher estar inserida no mercado de trabalho, como em outros

ambientes, ainda prevalece a concepção que é seu dever frente à sociedade ser mãe e educar os(as) filhos(as). Enquanto, por outro lado, o trabalho remunerado e fora de casa não surge como uma expectativa, mas uma possibilidade de atuação que não exclui sua responsabilidade com o lar e a família.

## **5.2 A importância da rede social de apoio no prosseguimento dos estudos**

*“Eu posso afirmar com quase 100% de certeza de que se não fosse por ele, meu marido, eu não estaria aqui agora. Não teria como. Não teria como ir para a faculdade se ele não pudesse ficar com nossa filha, e se não gostasse disso.” (Verônica)*

Na categoria analítica anterior, pôde-se analisar as articulações presentes nas relações entre gênero e maternidade, e seus possíveis reflexos no desenvolvimento acadêmico nas vivências das participantes. Ainda assim, sobre a conciliação de diferentes papéis, foram mencionadas questões referentes à rede de apoio e sua influência tanto no prosseguimento, quanto na interrupção dos estudos. O que, de certa forma, também reflete as relações de gênero historicamente presentes nas experiências dos sujeitos.

Segundo Brito e Koller (1999 citado por Carvalho & Mattar Yunes, 2014), a rede de apoio social é um conjunto de sistemas e de pessoas significativas (como familiares e amigos/as) que compõem os elos de relacionamento percebidos no indivíduo. Em outras palavras, a rede de apoio é constituída por pessoas importantes e



presentes em nosso meio social, que se caracterizam por fornecer diferentes tipos de suporte ao indivíduo, como o suporte material, psicológico, emocional, etc.

Durante a pesquisa de campo, foram apresentados, pelas seis participantes, diferentes posicionamentos de suas respectivas redes de apoio e como sua presença, bem como sua ausência, repercutem nas suas atividades como mãe e como estudante. Conforme podemos observar no exemplo a seguir:

*“Assim, eu tenho uma rede de apoio. Os meus pais podem ser ‘relacionalmente’ ausentes porque é isso. Minha mãe nunca cuidou da minha filha para eu poder estudar ou trabalhar. Quem cuidou foi o meu marido quando ele voltava do trabalho. Então eu sempre tive de adaptar minhas coisas ao momento que ele estivesse. Não foi “vamos priorizar agora sua carreira, sua formação profissional”, não. Era o momento que ele podia (...). Eu morava com a família dele e lá tinha essa coisa de ‘Você que é a mãe. Você não pode deixar os filhos para trabalhar’ (...). Meu pai e minha mãe me ajudaram muito pouco financeiramente (...). Meu pai mora nos EUA e manda um dinheirinho e acha que está fazendo o papel dele de pai. Mas ele me ajuda, ainda mais que depois que eu me separei, eu tive de quase que implorar para que ele me ajudasse, porque o meu pai tem um pensamento machista de ‘então não se separe. Se você não tem condições de se separar, não se separe’ e como eu estava em uma situação infeliz no meu casamento, não dava mais. ‘Ah, então trabalhe’. Mas como vou trabalhar? Só comecei a trabalhar porque as crianças entraram no integral nesse ano, na rede pública, porque no particular custaria 6 mil reais.”*

(Martha)

Neste trecho fica evidente a presença de ideais patriarcais que permeiam as relações sociais e a forma como a rede de apoio se posiciona nas interações familiares para auxiliar as jovens mães à cuidarem dos(as) filhos(a). Pois, conforme discutido por Parker (1991, p. 56):

A questão da autoridade patriarcal, por sua vez, tem sido ligada à notada ênfase da família patriarcal de organização social, mas como construção ideológica, um sistema de representações que continua a influenciar as maneiras pelas quais os brasileiros contemporâneos compreendem a ordem própria das coisas no seu universo, estruturam suas interações sociais e interpretam o sentido de suas relações sociais.

Ou seja, apesar do decorrer dos séculos, ainda está na base de grande parte das relações sociais e divisão de tarefas na sociedade brasileira, o pensamento de que as atividades tipicamente femininas se concentram no zelo pelo lar e pela família, devendo-se ser sua prioridade frente às suas demais obrigações; por outro lado, as atividades consideradas masculinas se concentram na esfera do trabalho remunerado público (fora do lar) (Bourdieu, 2005; Zanello, 2018).

O que acarreta, desse modo, a falta de participação masculina nos cuidados e educação dos(as) filhos, pois sua contribuição à organização familiar se reduz, muitas vezes, às questões financeiras. E, assim, tendo ligação direta com a sobrecarga das mulheres com suas atividades consideradas “maternas”, por serem socialmente consideradas as únicas responsáveis pelos(as) filhos(as), o que dificulta o cumprimento de seus outros afazeres, que são colocados em segundo plano.

Dessa maneira, podemos inferir que a rede social de apoio de Martha concentra seu suporte de modo majoritariamente financeiro. Não sendo interferido, por sua rede, a respeito de suas práticas maternas ou fornecendo auxílio em questões emocionais ou nos cuidados com os(as) filhos(as) por compreenderem que essa função não lhes cabem, mas sim, são referentes unicamente à ela, que é a mãe e que deve arcar com as consequências de sua escolha, que é no caso, a maternidade (Badinter, 2011; Donath, 2017; Zanello, 2018). Sendo também abordado no discurso de Brenda:

*“O pai dela sempre foi... Na gravidez ele foi presente. Ele ia nas consultas, começou a fazer algumas coisas que não fazia antes como fazer algo em família. Nessas coisas, digamos, que foi presente. Não o ideal de presente como aquele pai que participa (...) Não sei se seria machista dizer isso, mas tem essa questão deles não se sentirem tão presentes nos cuidados, que tudo fica mais para a mãe. Eu queria que ele tivesse participado mais (...). Com a chegada da minha filha, sinceramente, eu acho que a participação dele é um desastre (...). Em específico dele, eu acho que é muito difícil por questões de comodismo por estar na casa dele com seus pais, como de preguiça por achar que não é o dever dele ou o seu papel... E é assim, ele não se preocupa em cuidar, de tomar frente em nada. Então eu não o acho muito presente na criação. A responsabilidade fica toda em cima de mim... E enfim, eu acho que ele não participa como deveria, mas o que ele faz é realmente ficar um pouco com ela e brincar com ela. Quando eu peço para ele, uma vez na vida, ele dá banho nela. Só quando a gente pede ou algo acontece. Se não for algo que a gente comente, muito dificilmente ele tomará frente (...). Essa questão do pai, para mim, é a mais complicada porque ele não me deu apoio ou suporte algum. Graças a Deus eu*

*tenho a mãe dele (...). Eu acho um absurdo eles [pais de seu companheiro] verem o pai dela fazer nada e não cobram dele. ”*

A presente situação é um exemplo pertinente e significativo do que vem sendo discutido na presente seção, no que se refere ao “papel da mulher” e suas respectivas obrigações. Como o cuidado é considerado um dever feminino, sendo compreendido como uma das características da feminilidade socialmente entendido, naturaliza-se, desse modo, organizações familiares em que o indivíduo que se responsabiliza e toma frente nos cuidados dos(as) filhos(as)/netos(as)/sobrinhos(as) são, majoritariamente, do gênero feminino. Nesse sentido, Bourdieu (2005, pp. 18-21) afirma que:

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social. A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho.

A citação apresentada anteriormente se articula às considerações de Parker (1991), em que essa moralidade sexual dualística (homem/mulher) transparecia em todos os aspectos da vida cotidiana. Nos quais, por um lado, se mapeava os domínios opostos do homem/masculinidade e da mulher/feminilidade, delineando o que é considerado adequado, em termos comportamentais por cada um, bem como seus respectivos “lugares”. Assim, em decorrência à essa divisão, as atividades masculinas foram dirigidas ao mundo social mais amplo da economia e política, além do âmbito familiar, enquanto os de suas esposas e filhas limitavam-se ao mundo doméstico da própria família.

Segundo Del Priore (2014), as pesquisas e artigos enfatizam a suposta “natureza feminina”, a qual volta-se para a vida doméstica. Sendo igualmente exigido, nos relacionamentos heterossexuais, que seja mãe e que cuide de sua aparência, devendo manter-se “bela”, desejável e “arrumada” para o seu marido. Além de ter sua existência compreendida a partir da sua redução ao papel de mãe e esposa.

Tendo isso em vista, não é de surpreender que uma parcela significativa das famílias, se presencie mulheres (como avós, tias, e outras parentes), se responsabilizarem pelos cuidados e educação das crianças, ao tempo em que os homens não se posicionam da mesma forma. Afinal, são as mulheres que são consideradas “cuidadoras-natas” (Donath, 2017).

Esta situação também foi expressa no discurso das participantes da pesquisa. Em que, dentre elas, constatou-se que três recebiam apoio de parentes exclusivamente do gênero feminino (exemplo: mãe e irmã), enquanto uma dividia as tarefas, referentes ao cuidado, com parentes dos dois gêneros (masculino e feminino), mas ressaltando a relevância de sua sogra para conciliar tarefas e não se sobrecarregar com suas “obrigações”, e apenas uma participante declarou que o marido, pai de sua filha,

correspondia à sua rede de apoio. Vale mencionar que não foram abordadas essas informações, no que tange ao gênero e suas relações sociais, na entrevista de uma das participantes.

A falta de apoio masculino na divisão de tarefas referentes ao cuidado dos(as) filhos(as) é mencionada por Freitas, et. al. (2009) ao relacionar-se com a prevalência da hegemonia do modelo patriarcal, fazendo com que os homens continuem compreendendo o seu papel de pai em uma esfera que se limita ao campo material e moral, no que diz respeito à sua “autoridade”. Em outras palavras, como o provedor e “chefe da casa”. O que se opõe à necessidade, cada vez mais emergente, de uma divisão igualitária de responsabilidades com as mulheres. Esta necessidade por suporte e por uma divisão de tarefas igualitárias também foi mencionado pelas participantes, em relação à continuidade de seus estudos. Como relatado no trecho a seguir:

*“(...) Se as mulheres dividissem as responsabilidades com o pai, elas não precisariam estudar com o bebê (...). Não adianta ter receptividade na faculdade, se a mulher não tem rede de apoio do lado de fora. Porque se ela não dorme, como que ela consegue ter foco e energia para ir estudar?” (Juliana)*

A partir deste relato, fica explícito o modo como a falta de apoio e a responsabilização da criação de forma exclusiva, por parte das mulheres, reflete em seu desempenho acadêmico. Com a intensa pressão social para que as mães cumpram com as demandas de seus(suas) filhos(as), a sobrecarga surge, de certa forma, como uma consequência a essas exigências. O que vem por funcionar como um obstáculo para a conciliação com as demais atividades e compromissos, e, assim, estimulando de forma

sutil e quase despercebida pelo senso social, o abandono e adiamento dos estudos (Boris & Cesídio, 2007).

Logo, com o exercício de uma divisão de tarefas igualitária por parte dos progenitores das crianças, bem como dentro do lar nas atividades domésticas, e, conjuntamente com a existência de uma rede de apoio que, de fato, auxilie e forneça mecanismos que propiciem o cumprimento de diferentes atividades da mulher-mãe, poderia surgir como um fator de proteção aos estudos de jovens mães. Como podemos observar nos seguintes exemplos:

*“Na gravidez, em todas as consultas e ultrassons, ele estava comigo. A participação dele foi relativamente boa, ele não foi um pai ausente (...). Como eu concilio as tarefas com os estudos? Na luta. Na luta eu e o meu marido. Porque ele trabalha, estuda, também está no último semestre da faculdade, e é só eu e ele. Então quando eu estou na faculdade, ele está aqui com ela (filha). E quando ele está trabalhando, eu estou com ela. A gente concilia na medida do possível, fazemos o que dá.” (Verônica)*

*“Hoje em dia está um pouco mais tranquilo porque, graças a Deus, eu tenho rede de apoio (...). Voltei a estudar esse semestre. Vou encaixando meus estudos de acordo com a rotina dela (filha). Quando tenho prova, minha irmã fica com ela numa boa para eu estudar melhor. Às vezes minha filha dorme na casa da minha irmã também, para eu ter um pouco de vida social que é o que mais deixei de lado (...). Sei que tem muita mãe, principalmente as solas, como eu, que não tem a chance de ter também. Agradeço bastante o que eu tenho, pois*

*saberia que poderia ser pior. Quem me ajuda mesmo é minha mãe e minha irmã, que é filha do namorado da minha mãe.” (Yara)*

Dessa forma, é necessário concluir a presente categoria analítica questionando os motivos que, de fato, estão por trás do abandono e interrupção dos estudos das jovens mulheres. Seriam elas as únicas e exclusivas responsáveis pela sua saída das instituições de ensino? Seria falta de vontade, disposição ou de interesse, por parte das participantes, de continuarem aprendendo e frequentando a escola/universidade?

Durante a pesquisa de campo, de diferentes maneiras, a partir das falas e expressões corporais das participantes, ficou evidente o desejo pela volta e continuidade nos estudos como forma de emancipação, de conquista pessoal ou de oportunidades financeiras, por parte das participantes que interromperam os estudos. Então, que mecanismos nós, como parte integrante da sociedade, das famílias e das instituições de ensino nos apropriamos para acolhê-las nesses ambientes? Onde estamos falhando?

### **5.3 Mecanismos utilizados pelas instituições de ensino para apoiar ou dificultar os estudos das participantes**

*“Eu acho que se alguém não tivesse me julgado, conversado comigo para me ouvir e dado um carinho ou uma atenção especial, tudo teria sido mais fácil... porque não foi.” (Wanda)*

A evasão escolar, bem como a interrupção dos estudos é uma situação demasiada comum na vivência de adolescentes e jovens que experienciam a



maternidade durante o período escolar ou durante o período acadêmico. Tal fato também pode ser observado nas vivências das participantes. Dentre as seis mulheres que participaram da pesquisa, duas abandonaram os estudos para se dedicar aos cuidados dos(as) filhos(as), e três tiveram de interrompê-los, durante sua trajetória acadêmica, por um intervalo de tempo (o que variou de meses a anos). Ou seja, das seis participantes, cinco tiveram os estudos afetados pelas atividades e cobranças maternas em algum momento de suas vidas.

Poder-se-ia inferir que este acontecimento está articulado, intimamente, com as expectativas sociais que vêm sendo abordadas no decorrer da presente pesquisa, ao prevalecer uma cobrança, de certo modo, exclusiva por parte das mulheres, em relação aos cuidados e educação dos(as) filhos(as). E, assim, predominam as desigualdades entre homens e mulheres quanto à dedicação à família, o que ocasiona uma maior dificuldade, por parte das mulheres, em exercer outras atividades que não as direcionadas ao lar (Badinter, 2011; Zanello, 2018). Conforme elucidado por Badinter (2011, p 22):

A preocupação consigo mesma deve dar lugar ao esquecimento de si, e ao “eu quero tudo” sucede o “eu lhe devo tudo”. A partir do momento em que se escolhe pôr uma criança no mundo para seu prazer, fala-se menos de dom do que de dívida.

Entretanto, não são somente as exigências sociais relacionadas aos cuidados dos(as) filhos(as) que surgem como barreiras para a permanência das mães nas instituições de ensino. O próprio ambiente escolar e acadêmico pode possuir mecanismos que dificultam os estudos ou, simplesmente, de fazer com que muitas mães

não se sintam acolhidas pela instituição. Como a presença de preconceitos por parte do corpo docente e de outros(as) alunos(as), ou da indiferença em relação às atitudes que poderiam ser tomadas. Nesse sentido, segundo podemos verificar nos trechos a seguir:

*“De fato, precisam ser avaliadas formas de diminuir e evitar a exclusão das mulheres-mães das universidades. Isso serve para vários tipos de ambiente, na verdade. Eu não me sinto mais bem-vinda em quase lugar nenhum por ser mãe e/ou ter um bebê junto comigo (...). Infelizmente existem ambientes que não são mesmo adequados para mães nem pro bebê, mas que precisam ser acolhedores em situações de necessidade. Esse seria o caso da universidade. Então, deve ser um ambiente receptivo às mães que precisam levar os filhos para dentro da sala, no caso da universidade que estudei, eu não tenho conhecimento algum de como eles lidam com isso.” (Juliana)*

*“Quando eu ia para a escola, estava com a barriga muito grande e todo mundo ficava olhando (...). Teve uma vez que um professor ficou falando sem saber que eu estava ouvindo “Ah, essas jovens ficam engravidando por aí, abrindo as pernas cedo. Não querem nada com a vida...”. Me julgando, sabe? Aí fiquei me sentindo lá embaixo. Mal (...). Nesses momentos eu abaixava a minha cabeça para não ver, tudo lá em grupinho (os alunos). Morria de vergonha. Você fica com muita vergonha, com uma barrigona, muito nova sendo mãe.” (Wanda)*

A partir destes relatos, torna-se possível visualizar o potencial que as instituições de ensino possuem de serem ambientes que incentivem a presença e acolhimento de

estudantes que vivenciam a maternidade, bem como de apresentar uma natureza excludente. Como é discutido por Madureira (2007), o ambiente educacional é um espaço contraditório, com papéis que divergem entre si por ser um ambiente que hospeda diversos preconceitos e, através da reprodução de desigualdades, reproduz processos de exclusão. Por outro lado, um ambiente que apresenta a potencialidade de alterar o modo de enxergar as hierarquias sociais, promovendo uma forma mais consciente de se relacionar com si mesmo e com o universo social em que estão inseridos.

Em vista das escolas e universidades não criarem espaços de escuta das demandas desse público, constituído por jovens mães, além de não promover conjuntamente com possíveis soluções e perpetuarem preconceitos e estereótipos relacionados à feminilidade e maternidade, interpreta-se que estão reproduzindo as expectativas sociais de que a mulher ao se tornar mãe, essa deve ser sua nova função. Em outras palavras, a falta de suporte às mães pelas instituições de ensino, ilustram a pressão sociocultural da mulher de se responsabilizar e priorizar o acompanhamento do crescimento de seus(suas) filhos(as) ao naturalizar a concepção de que é seu dever ser mãe antes de cumprir os demais papéis que constituem sua identidade, como o de estudante. O que está em sintonia com as expectativas sociais de que o comportamento das mulheres deve se voltar ao âmbito privado, doméstico e familiar (Parker, 1991; Boris & Cesídio, 2007; Zanello, 2018).

Essa realidade institucional que as mães enfrentam, foi abordada por uma das participantes, conforme descrito a seguir:

*“Acho que a universidade deveria se preparar mais para uma gestante ou mãe. Muita mulher desiste de estudar por achar que não vai dar conta de lidar com*

*os estudos (...). Acaba desistindo sem saber se tem direito de lutar para conseguir fazer as provas numa outra época, ou até mesmo em casa. Acho importante incentivar as mães à continuarem com os estudos, até porque a gente se anula demais depois de virar mãe, e a gente merece ser alguém na vida além de mãe também. E é aquilo. É difícil, mas não impossível.” (Yara)*

Tendo isso em vista, percebe-se que o presente relato ilustra como os sistemas educacionais possuem um papel importante sobre as decisões de gestantes e mães a darem prosseguimento aos estudos. E que, ao tomarem um posicionamento que vem por influenciar no processo de exclusão das alunas em seus espaços, o que comumente, reflete no abandono da escolarização, trazem, conseqüentemente, perdas de oportunidades, dificuldade de empoderamento e independência, além de uma possível piora em sua qualidade de vida (Moreira, et al, 2008).

Ademais, o preconceito presente nas práticas e discursos de professores(as) e alunos(as) acerca da maternidade, é considerado algo comum na realidade educacional, principalmente no que se refere ao ensino de menores de idade, e é um potencial complicador para as vivências positivas em relação ao ensino. O que foi observado na fala de Wanda, ao mencionar os julgamentos sociais que sofreu, bem como demais experiências desagradáveis no que concerne às suas vivências como gestante no ensino médio.

Nesse sentido, é possível relacionar tais discursos discriminatórios presentes no ambiente escolar, às desigualdades de gênero presentes nos ideais de alguns/algumas professores(as) e que também são, muitas vezes, reproduzidos pelos(as) alunos(as). Como, por exemplo, ao julgarem a “liberdade sexual” feminina como um sinônimo de

promiscuidade ou de “má conduta” (Madureira & Branco, 2015). Intervindo, assim, no modo de se conceber a sexualidade feminina.

Com isso, ao se presenciar uma aluna gestante no ambiente institucional, compreende-se que a mesma possui caráter “duvidoso” e “pecaminoso”. O que gera sentimentos de vergonha e culpa por parte das alunas, devido ao fato de não ser esperado que mulheres “decentes” tenham desejos carnavais, bem como exerçam sua sexualidade livremente (Parker, 1991; Del Priori, 2014).

A presença desses preconceitos e práticas discriminatórias em torno das mulheres presentes nas instituições de ensino, principalmente as que vivenciam a maternidade durante o período escolar, relaciona-se com o que Louro (1998, p 57-58) discorre sobre as relações entre escola e a construção de diferenças, ao afirmar:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso (...). Concebida inicialmente para acolher alguns, mas não todos (...). A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.

Contudo, não foi constatado, durante a pesquisa de campo, apenas posturas institucionais negativas no que tange aos estudos das participantes. Também estando presente, nos discursos das participantes, recursos e posturas positivas que as instituições em que estudavam, conjuntamente com o corpo docente, tomaram e que vieram a apoiar os seus estudos. Como relatado nos trechos a seguir:

*“ Eu tive dois professores que me ajudaram, que foram uns anjos em minha vida (...). Eu nem precisava ir para a faculdade. Era só eu entregar os trabalhos, pois já estava no final da gestação, né? E quando eu entregava, eles me davam a nota (...). A universidade em si deu bastante apoio também. Até trocaram a sala para eu não ter de subir escada, me colocaram em uma sala com ar-condicionado.” (Verônica)*

*“Nesse curso que estou fazendo agora, não só os professores quanto os alunos são receptíveis ao ponto de me ajudarem caso eu precise levar minha filha para a aula. Eu vi isso esses dias quando tive de apresentar um trabalho para a turma. Minha filha começou a fazer bagunça na minha vez de falar, e estava me desconcentrando. Aí um garoto da turma pegou ela no colo e foi distrai-la para eu falar minha parte. Quando acabou, ela voltou para o meu colo e quis mamar. Saí no meio da apresentação para dar peito e isso não influenciou na nota do trabalho.” (Yara)*

Considerando os recortes das entrevistas apresentadas anteriormente, é possível observar o caráter inclusivo e receptivo que as universidades e as escolas podem desenvolver para atuar com diferentes demandas. Incentivando a permanência de jovens mulheres-mães nos estudos, no lugar de excluí-las de seu ambiente, ao considerar as suas novas necessidades, desenvolvendo alternativas possíveis para a continuação dos estudos.

Desse modo, acreditando que seria pertinente para a reflexão sobre as práticas institucionais, finalizarei a presente categoria analítica com sugestões fornecidas pelas

participantes, a respeito das alternativas que consideram cabíveis que as instituições poderiam negociar, a fim de acolher, cada vez mais, um público maior de mães em seu ambiente, bem como apoiar seus estudos. Pois, conforme exposto por Costa (2008), as mães universitárias, por vezes atrasam e abandonam o curso para cuidarem de seus(suas) filhos(as), se tornando, assim, uma necessidade das instituições de ensino superior, de repensar formas de incentivar o acesso e permanência de mães em suas salas de aula, no lugar de excluí-las de seus espaços, ao deixá-las sobrecarregadas com as tarefas decorrentes de seus diferentes papéis de mãe e de aluna.

*“Eu acho que uma ajuda muito boa que a universidade poderia dar seria ajuda psicológica para as mães. Nesse meu curso tem um, que não sei ao certo como chamar isso, mas é basicamente formada por professoras e elas ajudam todos os alunos. Uma dessas professoras vai organizar meus horários de estudo, tem terapia em grupo para os alunos... Elas ajudam alunos com dificuldade de aprendizado. Algo que eu não vi nas outras universidades em que eu estudei. Eu acho que se tivessem me encaminhado para uma psicóloga dentro da faculdade quando descobri a gravidez, talvez agora eu estaria formada e fazendo a minha segunda graduação.” (Yara)*

*“Deveriam haver programas ou uma via de acesso ou diálogo de pessoas que estão vivendo nessa condição. De possibilidades mesmo, como de faltas. Uma pessoa mãe de recém-nascido não vai faltar porque quer, mas porque precisa. Então acho que deveria ser mais aberto para negociações, por exemplo.”*  
(Martha)

*“Realmente, eu acho que poderia ter é uma creche financiada pela própria faculdade mesmo, principalmente pelo preço que pagamos. Que a gente pudesse deixar as nossas crianças. (...). Isso dá conforto porque é algo que seria aqui perto, qualquer coisa iríamos para lá. Isso nem que fosse de crianças de 0 a 3, 4 anos. Algo assim, para a gente ter esse espaço, essa liberdade de saber que estão bem aqui (...) E que não atrapalhe a gente no nosso momento de aula, manter a mesma qualidade. Porque trazer para a aula é difícil também, atrapalha a qualidade (...). Então dou essa sugestão que sei que é meio utópica, mas seria excelente.” (Brenda)*

Considerando as sugestões apresentadas acima, destaca-se a ideia de ter um suporte para as mães nas instituições particulares de ensino, como a existência de uma creche para seus(as) filhos(as). O que poderia abranger, igualmente, as professoras e demais profissionais que também vivenciam a maternidade conjuntamente com o exercício de outros papéis (como de trabalhadora). Tal sugestão pode ser percebida como razoável, pois não implicaria na elaboração e regimento da regra de permitir que mães possam levar os(as) filhos(as) às aulas de maneira constante, o que possibilitaria a presença de algumas dificuldades no ensino, como a respeito do andamento da aula e da atenção direcionada aos estudos.

Assim como afirmam Manzini e Branco (2017), as escolas e instituições de ensino promovem, diariamente em seu ambiente, práticas que refletem as crenças e os valores adotados pelo corpo docente e administrativo. Podendo-se, desse modo, perceber de maneira explícita ou implícita as práticas e valores que a instituição prega.



Logo, também sendo possível assim inferir que a ausência de práticas estimuladas e desenvolvidas dentro da instituição, igualmente elucidam a respeito de suas crenças e valores, bem como o que consideram como seu dever e foco de preocupação.

A partir disso, se torna possível inferir que a falta de suporte às mães pelas instituições de ensino, ilustram a pressão sociocultural da mulher de se dedicar e priorizar os cuidados e educação de seus(suas) filhos(as). Tornando-se seu dever, sob essa ótica, ser mãe antes de cumprir os demais papéis que constituem sua identidade, como o de ser estudante.

## Considerações Finais

Martha, ao fazer o teste de gravidez e descobrir, em 2005, que seria mãe de primeira viagem, pouco sabia que naquele momento se veria em uma nova fase de sua vida, a qual acarretaria com a interrupção de seus estudos e um atraso de mais de 10 anos para a conclusão de sua formação profissional.

Juliana, que há pouco havia realizado o sonho de entrar na faculdade de Psicologia, logo nos primeiros semestres teve de abandonar seus estudos para buscar um lar e sustento para a vida que estava gestando. Passando por momentos de solidão ao ser expulsa de casa por seu próprio pai e, mais tarde, também pelo pai de sua filha.

Wanda, que em uma consulta ginecológica foi diagnosticada erroneamente, sendo informada sobre sua impossibilidade de engravidar, se viu “sem chão” ao receber a notícia de que estava grávida aos 17 anos de idade, nos últimos anos do ensino médio. Enfrentando julgamentos e discriminações por parte de seus/suas colegas e professores(as), mesmo assim tentou frequentar as aulas ainda em gestação.

Dentre as seis participantes do estudo, cinco afirmaram, durante as entrevistas, que o nascimento de seus(suas) filhos(as) não acarretou em mudanças quanto ao cotidiano do pai da criança. Mas não somente isso, constatou-se também que três participantes recebiam apoio de parentes exclusivamente do gênero feminino, enquanto apenas uma participante declarou que o marido, pai de sua filha, correspondia à sua rede de apoio. Além disso, observou-se que duas participantes abandonaram os estudos para se dedicar aos cuidados dos(as) filhos(as), e três tiveram de interrompê-los, durante sua trajetória acadêmica, por um intervalo de tempo (o que variou de meses a anos).

Enquanto estudante de Psicologia, mulher sensível e estudiosa em relação às questões de discriminação e desigualdade nas relações de gênero, me entristece observar

a forma como se naturalizou as experiências vivenciadas pelas participantes da pesquisa, que envolvem a exclusão e o abandono de estudo de jovens mães nas instituições de ensino. Não sendo questionado as possíveis motivações ou influências por trás de tais ações.

Diante da discussão desenvolvida no presente trabalho, bem como as articulações teóricas realizadas, os objetivos da pesquisa e as informações construídas na pesquisa de campo, é possível concluir que o fenômeno da evasão escolar e/ou a interrupção dos estudos por parte de jovens mães, se articulam, profundamente, com as concepções históricas e socioculturais que permeiam na atualidade.

Como base histórica e social, podemos considerar a prevalência de ideais patriarcais e da norma binária de gênero como os principais empecilhos para o prosseguimento e conciliação dos estudos de mulheres-mães, ao formarem a base das expectativas sociais acerca do papel e das atividades consideradas “femininas”, as quais se restringem ao campo doméstico e familiar (Bourdieu, 2005; Parker, 1991). O que reflete, desse modo, na dificuldade de conciliar os estudos com a maternagem, em vista da maior demanda por cuidados dos(as) filhos(as) em relação à mulher que ao homem (Boris & Cesídio, 2007).

Os relatos das participantes da pesquisa, mostraram, inclusive, o desejo do retorno aos estudos e a compreensão da importância que a educação possui para suas vidas. Seja em termos de qualidade de vida, como também em questões de identidade, ao “tomarem de volta” um papel até então esquecido com o exercício da maternidade. O que abandona, dessa forma, o entendimento de que sua saída das universidades e das escolas se dão por motivações meramente pessoais como a falta de interesse próprio ou de esforço, mas sim, por ter relações com questões sociais, históricas e culturais mais

amplas. Indicando que tal cena envolve outros fatores, como relacionados à rede de apoio e à uma divisão desigual das tarefas parentais.

Tendo em vista que o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as normas sociais é uma das obrigações da práxis dos(as) psicólogos(as) com o compromisso ético e social a respeito da promoção do bem-estar das pessoas, recomenda-se a realização de pesquisas futuras neste campo, considerando-se relevante diversificar o grupo de participantes. Em que se busque acolher uma maior diversidade de mulheres em termos de idade, raça, escolaridade, estado civil e questões socioeconômicas.

Além disso, em virtude da importância, da escassez de pesquisas que contemplem gênero, maternidade e abandono escolar, tanto quanto da vasta diversidade de diálogos possíveis entre evasão escolar e estereótipos de gênero dentro do campo da Psicologia, torna-se necessário evidenciar a relevância da realização de novas pesquisas com o intuito de aprofundar sobre a temática investigada, além de explorar e discutir outras possibilidades, em termos metodológicos e teóricos.

Espera-se, através deste estudo, o despertar de um novo modo de compreender a evasão escolar e suas articulações com a maternidade, bem como de promover uma visão que questione a naturalização da sobrecarga feminina frente às atividades voltadas ao ambiente doméstico e familiar. Entretanto, espera-se principalmente, contribuir para uma realidade que inclua mais mulheres nas instituições de ensino, que acolha suas demandas e que possa dar voz às suas vivências, afetos e concepções até então silenciadas.

Devendo-se, com isso, ressaltar a importância de as instituições de ensino repensarem suas práticas e os mecanismos que utilizam que vêm por apoiar ou dificultar o prosseguimento dos estudos de jovens mães, para que, enfim, cumpram com o seu papel de ser um ambiente inclusivo e que apresenta potencial de promover

transformações sociais, capazes contribuir de forma eficaz e ativa na luta contra as discriminações e a evasão escolar, bem como de prevenir que histórias como as de Martha, Juliana, e Wanda sejam reproduzidas novamente.

## Referências Bibliográficas

- Ávila, R. C., & Portes, É. A. (2009). Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. *Mal-Estar e Sociedade*, 2(2), 91-106.
- Badinter, E. (2011). *O conflito: a mulher e a mãe*. Editora Record.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. (pp. 29-33). Lisboa: Ed. 70
- Barreto, A. C. M., de Almeida, I. S., Ribeiro, I. B., & Tavares, K. F. A. (2010). Paternidade na Adolescência: tendências da produção científica. *Adolescência e Saude*, 7(2), 54-59.
- Barreto, A. L. C. S. (2016). *A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais*. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Psicologia (Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação), Centro Universitário de Brasília, Brasília.
- Beltrão, K. I., & Alves, J. E. D. (2016). *A reversão do Hiato de Gênero na Educação Brasileira no Século XX*. *Anais*, 1-24.
- Berger, J. (2000) *Modos de ver*. SP: Martins Fontes.
- Bezerra, N. (2010). Mulher e Universidade: a longa e difícil luta contra a invisibilidade. In *Conferência Internacional Sobre os Sete Saberes Para a Educação do Presente*. Fortaleza. Anais... Fortaleza: UECE, 2010. p. 1-8.
- Boris, G. D. J. B., & Cesídio, M. D. H. (2007). Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. *Revista Mal Estar e Subjetividade* (2), 451-478.
- Bourdieu, P. (2005). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- Brandão, E. R., & Lopes, R. F. F. (2018). “Não é competência do professor ser sexólogo”: o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 18(1), 100-123.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> (15 nov. 2016).
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Butler, J. (2015). *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Campos, C. (2004). Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Bras Enferm*, 57(5), 611-614.
- Carrara, S., Heilborn, M. L. (2009). Gênero e diversidade na escola: *formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnicoraciais*. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília: SPM.
- Carvalho, M. P. (2008). Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 90-124). Petrópolis - RJ: Vozes.
- Carvalho, J. C., Mattar Yunes, M. A. (2014). Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. *Ambiente & Sociedade*, 17(3)
- Corrêa, A. C. L., Meincke, S. M. K., Schwartz, E., de Oliveira, A. M. N., Soares, M. C., & da Rosa Jardim, V. M. (2016). Percepções de homens sobre a vivência da

paternidade na adolescência: uma perspectiva bioecológica. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 37(1). e54692. Epub 12 de abril de 2016. Disponível em:

<https://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2016.01.54692>

Costa, J. F. (1999). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal. gênero. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 37(2).

da Educação Superior, I. C. (2016). *Divulgação dos principais resultados e pesquisas educacionais Anísio Teixeira* (INEP). Ministério da educação (MEC).

Del Priore, M. (2014). *Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil*. São Paulo: Planeta.

Donath, O. (2017). *Mães arrependidas: uma outra visão da maternidade*. Rio de Janeiro: *Civilização Brasileira*.

Freitas, W. D. M. F., Silva, A. T. M. C. D., Coelho, E. D. A. C., Guedes, R. N., Lucena, K. D. T. D., Costa, A. P. T. (2009). Paternidade: responsabilidade social do homem no papel de provedor. *Revista de Saúde Pública*, 43, 85-90.

Fundo de População das Nações Unidas (2017). *Mundos Distantes: Saúde e direitos reprodutivos numa era de desigualdade*. *Situação da população mundial 2017*.

Galinkin, A. L. & Zauli, A. (2011). Identidade social e alteridade. Em C. V. Torres & E. R Neiva (Orgs.), *Psicologia Social: principais temas e vertentes* (pp. 253-261). Porto Alegre: Artmed.

Gomes, R. (2007). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. Em M.C. S. Minayo (org), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 79-108). Petrópolis – RJ: Vozes,

González Rey, F (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Cengage Learning.



- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & realidade*, 22(2), pp. 15-46.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE (2017). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. (Pnad, 2016). Rio de Janeiro.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE (2017). Registro Civil: *Em 2016, registro de nascimento têm queda (-5,1%) em relação a 2015*. Retirado de: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/17943-registro-civil-em-2016-registros-de-nascimentos-tem-queda-5-1-em-relacao-a-2015.html>
- Heilborn, M. L., Portella, A. P., Brandão, E. R., & Cabral, C. D. S. (2009). Cadernos de Saúde Pública. *Cadernos de Saúde Pública*, 25, s269-s278.
- Hoga, L. A. K., Borges, A. L. V., & Reberte, L. M. (2010). Razões e reflexos da gravidez na adolescência: narrativas dos membros da família. *Esc Anna Nery Rev Enferm*, 14(1), 151-7.
- Junqueira, R. D. (2010). A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!": estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. *Revista de Psicologia da Unesp*, 9(1), 123-139.
- Le Breton, D. (2007). *A sociologia do corpo*. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Lopes, L. P. M. (2008). Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 125-147). Petrópolis – RJ: Vozes.
- Louro, G. L. (1998) Gênero, sexualidade e educação: *uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Louro, G. L. (1999). Pedagogias da sexualidade. Em G. L. Louro (org), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp-34). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lyra, Thaís (2017). Conversar abertamente sobre sexo é fundamental. Retirado de:  
<http://www.tribuna.com.br/noticias/noticias-detalle/at-revista/conversar-abertamente-sobre-sexo-e-fundamental/?cHash=5d25e5f49acda428236bc6dccfc50a71>
- Madalozzo, R., Martins, S. R., & Shiratori, L. (2010). Participação no mercado de trabalho e no trabalho doméstico: homens e mulheres têm condições iguais? *Estudos Feministas*, 18(2), 547-566. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2010000200015>
- Madureira, A. F. A. (2007). Gênero, sexualidade e diversidade na escola: *a construção de uma cultura democrática*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Madureira, A. F. A. (2010). Gênero, sexualidade e processos identitários na sociedade brasileira: tradição e modernidade em conflito. Em A. L. Galinkin & C. Santos (Orgs.), *Gênero e Psicologia Social: interfaces* (pp. 31-63). Brasília: Tecnopolik
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63-75. Disponível em:  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v9n1/v9n1a07.pdf>
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia (Ribeirão Preto)*, 23(3), 577-591. Disponível em:  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v23n3/v23n3a05.pdf>

- Madureira, A. F. A. (2016). Diálogos entre a Psicologia e as Artes Visuais: as imagens enquanto Artefatos Culturais. Em J. L. Freitas & E. P. Flores (Orgs.), *Artes e Psicologia: Fundamentos e Práticas* (pp. 57-82). Curitiba: Juruá
- Manzini, R., & Branco, A. U. (2017). *Bullying: escola e família enfrentando a questão*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Medeiros, T. F. R., dos Santos, S. M. P., Xavier, A. G., Gonçalves, R. L., Mariz, S. R., & de Sousa, F. L. P. (2016). Vivência de mulheres sobre contracepção na perspectiva de gênero. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 37(2).
- Meincke, S. M. K., & Carraro, T. E. (2009). Vivência da paternidade na adolescência: sentimentos expressos pela família do pai adolescente. *Texto and Contexto Enfermagem*, 18(1), 83.
- Minayo, M. (1993). O desafio da pesquisa social. Em M.C.S. Minayo (org), *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade* (pp. 21-29). Petrópolis. RJ: Editora Vozes.
- Ministério da Educação – MEC (2015). Dia internacional da mulher: *Maioria é feminina em ingresso e conclusão nas universidades*. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/21140-maioria-e-feminina-em-ingresso-e-conclusao-nas-universidades>
- Moreira, T. M. M., de Sousa Viana, D., Queiroz, M. V. O., & Jorge, M. S. B. (2008). Conflitos vivenciados pelas adolescentes com a descoberta da gravidez. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 42(2), 312-320.
- Nações Unidas (2016). Cerca de 79% das brasileiras usaram métodos contraceptivos em 2015, informa ONU. Retirado de: <https://nacoesunidas.org/cerca-de-79-das-brasileiras-usaram-metodos-contraceptivos-em-2015-informa-onu/>
- Neder, M. (2016). *Os filhos da mãe: como viver a maternidade sem culpa e sem o mito da perfeição*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.

- Nery, I. S., Gomes, K. R. O., Barros, I. D. C., Gomes, I. S., Fernandes, A. C. N., & Viana, L. M. M. (2015). Factors associated with recurrent pregnancy following initial teenage pregnancy in Piauí, Brazil. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24(4), 671-680.
- Orlandi, R., & Filgueiras Toneli, M. J. (2008). Adolescência e paternidade: sobre os direitos de criar projetos e procriar. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 317- 326.  
Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000200014>
- Pantoja, F. C., Bucher-Maluschke, J. S. N. F., & Queiroz, C. H. (2007). Adolescentes grávidas: vivências de uma nova realidade. *Psicologia: ciência e profissão*, 27(3), 510-521.
- Parker, R. (1991). *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora Best Seller.
- Paula, L. D.; Holanda, J. M. G. B.; Barreto, A. L. C. S. & Madureira, A. F. A. (2018). Sexuality, Gender and Diversity in Schools: Different Voices. In: O. Enok & J. Rolf (Eds.), *Understanding Sexuality: Perspectives and Challenges of the 21st Century* (pp. 105-124). Hauppauge NY - USA: Nova Science Publishers.
- Pereira, F. A. C., Favaro, A. L. G. (2017). História da Mulher no Ensino Superior e Suas Condições Atuais de Acesso e Permanência.
- Soares, S. M., Amaral, M. A., Silva, L. B., & Silva, P. A. B. (2008). Oficinas sobre sexualidade na adolescência: revelando vozes, desvelando olhares de estudantes do ensino médio. *Esc Anna Nery Rev Enferm*, 12(3), 485-91.
- Sóter, Gil. (2017). Mães universitárias enfrentam rotina de dificuldades para estudar na maior universidade do Norte. Retirado de: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/maes-universitarias-enfrentam-rotina-de-dificuldades-para-estudar-na-maior-universidade-do-norte.ghtml>

- Silva, G. C. C. D., Santos, L. M., Teixeira, L. A., Lustosa, M. A., Couto, S. C. R., Vicente, T. A., & Pagotto, V. P. F. (2005). A mulher e sua posição na sociedade: Da antiguidade aos dias atuais. *Revista da SBPH*, 8(2), 65-76.
- Swain, T. N. (2001). Feminismo e recortes do tempo presente: mulheres em revistas “femininas”. *São Paulo em Perspectiva*, 15(3), 67-81.
- Taborda, J. A., Silva, F. D., Ulbricht, L., & Neves, E. B. (2014). Consequências da gravidez na adolescência para as meninas considerando-se as diferenças socioeconômicas entre elas. *Cad Saúde Colet (Rio J.)*, 22(1), 16-24.
- Vainfas, R. (2010). *Trópico dos Pecados: moral, sexualidade e inquisição no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Valsiner, J. (2012). Introduction: Culture in Psychology: A Renewed Encounter of Inquisitive Minds. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 3-24). New York: Oxford University Press.
- Veiga, S. & Campos, V. (2015). Mulheres são maiores vítimas da “pornografia de vingança”. Retirado de <http://www.primeiranoticia.ufms.br/cidades/quadruplica-numeros-de-denuncias-de-pornografia-de-vinganca/750/>
- Vianna, C. P. (2015). O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 791-806.
- Vitalle, M. D. S., & Amancio, O. (2001). Gravidez na adolescência (online)
- Zanello, V. (2018). *Saúde mental, gênero e dispositivos: Cultura e processos de subjetivação*. Curitiba: Appris.
- Zinet, Caio (2016). Gravidez é responsável por 18% da evasão escolar entre meninas. Retirado de <http://educacaointegral.org.br/reportagens/gravidez-e-responsavel-por-18-da-evasao-escolas-entre-meninas/>

Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução conceitual. Em T. T.

Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.

## **ANEXOS**

**Anexo A****Termo de Assentimento****A linha tênue entre maternidade e evasão escolar****Instituição das pesquisadoras: Centro Universitário - UniCEUB****Pesquisadora responsável: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira****Pesquisadora assistente: Juliane Mesquita Obando**

Você sabe o que é assentimento? Significa que você concorda com algo. No caso desse documento, significa que concorda em participar dessa pesquisa.

Antes de decidir se quer ou não participar, é importante que entenda o estudo que está sendo feito e o que ele envolverá para você.

Apresentamos esta pesquisa aos seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo sua concordância. Se você deseja participar, seus pais ou responsáveis também terão que concordar. Mas você é livre para fazer parte ou não desta pesquisa, mesmo se seus pais ou responsáveis concordarem. Não tenha pressa de decidir.

Também poderá conversar com seus pais, amigos ou qualquer um com quem se sinta à vontade para decidir se quer participar ou não, e não é preciso decidir imediatamente.

Pode haver algumas palavras que não entenda ou situações que você queira que eu explique mais detalhadamente, porque ficou mais interessada ou preocupada. Nesse caso, por favor, peça mais explicações.

**Natureza, objetivos e procedimentos do estudo**

- O objetivo deste estudo é analisar o que as instituições de ensino fazem para apoiar ou dificultar os estudos de adolescentes e jovens gestantes e mães a partir da perspectiva de alunas e ex-alunas adolescentes e jovens adultas do Distrito Federal.
- Você vai participar de uma entrevista individual sobre o tema focalizado na pesquisa.
- O que vai acontecer é uma entrevista com a apresentação de imagens previamente selecionadas. A entrevista será gravada em áudio, com seu consentimento, para facilitar o posterior trabalho de análise.
- Você não fará nada além do que estamos explicando neste documento.
- A pesquisa será realizada no local de sua preferência.



### **Participação, recusa e direito de se retirar do estudo**

- Sua participação é voluntária, ou seja, você só participa se quiser e, de acordo com as leis brasileiras, não receberá dinheiro nem presentes pela sua participação neste estudo. Ninguém vai cobrar dinheiro de você ou de seus pais/responsável, ou vai tratá-la mal se não quiser participar.
- Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento, bastando para isso falar com uma das pesquisadoras responsáveis.
- Conforme as normas brasileiras sobre pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá dinheiro nem presentes pela sua participação neste estudo.

### **Confidencialidade**

- Seus dados ficarão somente com as pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (gravação em áudio da entrevista) ficará guardado sob responsabilidade da pesquisadora assistente, Juliane Mesquita Obando, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Caso ocorram danos causados pela pesquisa, todos os seus direitos serão respeitados de acordo com as leis do país. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada.

Se quiser falar algo ou tirar dúvida sobre como será/está sendo tratado na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail [cep.uniceub@uniceub.br](mailto:cep.uniceub@uniceub.br). Também envie um e-mail ou ligue para informar se algo estiver errado durante a sua participação no estudo.

Este Termo Assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra ficará com você.

### **Assentimento**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, (se já tiver o documento), fui esclarecida sobre a presente pesquisa, de maneira clara e detalhada. Fui informada que posso solicitar novas informações a qualquer momento e que tenho liberdade de abandonar a pesquisa quando

quiser, sem nenhum prejuízo para mim. Tendo o consentimento do meu(minha) responsável já assinado, eu concordo em participar dessa pesquisa. As pesquisadoras deram-me a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

---

Participante

---

Pesquisadora responsável: Ana Flávia do Amaral Madureira  
Celular: (61) 99658-7755 – E-mail: [ana.madureira@ceub.edu.br](mailto:ana.madureira@ceub.edu.br)

---

Pesquisadora assistente: Juliane Mesquita Obando  
Celular: (61) 98329-1121 – E-mail: [Juliane\\_cdb@hotmail.com](mailto:Juliane_cdb@hotmail.com)

**Endereço das responsáveis pela pesquisa:**

Instituição: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB

Endereço: SEPN 707/907, Campus do UniCEUB

Bairro: Asa Norte

Cidade: Brasília - DF

Telefones p/contato: (61) 3966-1200

**Anexo B**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**  
**(Para responsáveis legais)**

**A linha tênue entre maternidade e evasão escolar**

**Instituição das pesquisadoras: Centro Universitário - UniCEUB**

**Pesquisadora responsável: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira**

**Pesquisadora assistente: Juliane Mesquita Obando**

Sua filha (ou outra pessoa por quem você é responsável) está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. A colaboração dela neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja que ela participe (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida permitir a participação, você será solicitado(a) a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo. Sua filha (ou outra pessoa por quem você é responsável), caso consinta em participar, também deverá assinar o presente termo.

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

**Natureza e objetivos do estudo**

- O objetivo desta pesquisa é analisar os mecanismos que as instituições de ensino utilizam para apoiar ou dificultar os estudos de adolescentes e jovens gestantes e mães a partir da perspectiva de alunas e ex-alunas adolescentes e jovens adultas do Distrito Federal.
- Sua filha (ou outra pessoa por quem você é responsável) está sendo convidada a participar exatamente por corresponder ao perfil de participante delimitado para essa pesquisa.

**Procedimentos do estudo**

- A participação dela consiste em participar de uma entrevista individual sobre o tema focalizado na pesquisa.
- O procedimento consiste em uma entrevista individual, com a apresentação de

imagens previamente selecionadas. A entrevista será gravada em áudio, com seu consentimento, para facilitar o posterior trabalho de análise.

- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A pesquisa será realizada no local de preferência dela.

### **Riscos e benefícios**

- Este estudo possui riscos baixos, que são inerentes ao procedimento de entrevista.
- Medidas preventivas serão tomadas durante a entrevista e apresentação de imagens para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será esclarecido que não há respostas certas ou erradas em relação às perguntas que serão apresentadas e que é esperado que a participante responda de acordo com as suas opiniões pessoais.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, a participante não precisa realizá-lo.
- Com a participação nesta pesquisa ela estará contribuindo para uma compreensão mais aprofundada acerca da relação entre evasão escolar e maternidade.

### **Participação, recusa e direito de se retirar do estudo**

- A participação é voluntária. A pessoa por quem você é responsável não terá nenhum prejuízo se você não quiser que ela participe.
- Ela poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com uma das pesquisadoras responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, o(a) senhor(a) não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela participação dela neste estudo.

### **Confidencialidade**

- Os dados dela serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as informações dela (gravação em áudio da entrevista) ficará guardado sob responsabilidade da pesquisadora assistente, Juliane Mesquita Obando, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar o nome dela, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada a privacidade de quem você é responsável.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/Uniceub, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail [cep.uniceub@uniceub.br](mailto:cep.uniceub@uniceub.br). Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a participação dele(a) no estudo.

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_,  
após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos  
envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em consentir que ela faça parte  
deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma  
cópia será arquivada pela pesquisadora assistente, e a outra será fornecida ao(à)  
senhor(a).

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Responsável Legal por \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora responsável: Ana Flávia do Amaral Madureira  
Celular: (61) 99658-7755 – E-mail: ana.madureira@ceub.edu.br

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora assistente: Juliane Mesquita Obando  
Celular: (61) 98329-1121 – E-mail: Juliane\_cdb@hotmail.com

**Endereço das responsáveis pela pesquisa:**

Instituição: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB

Endereço: SEPN 707/907, Campus do UniCEUB

Bairro: Asa Norte

Cidade: Brasília - DF

Telefones p/contato: (61) 3966-1200

**Anexo C**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**  
**(Para as participantes maiores de idade)**

**A linha tênue entre maternidade e evasão escolar**

**Centro Universitário - UniCEUB**

**Pro<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Flávia do Amaral Madureira**

**Juliane Mesquita Obando**

Você está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

**Natureza e objetivos do estudo**

- O objetivo desta pesquisa é analisar os mecanismos que as instituições de ensino utilizam para apoiar ou dificultar os estudos de adolescentes e jovens gestantes e mães a partir da perspectiva de alunas e ex-alunas adolescentes e jovens adultas do Distrito Federal.
- Você está sendo convidado a participar exatamente por corresponder ao perfil de participante delimitado para essa pesquisa.

**Procedimentos do estudo**

- A participação dela consiste em participar de uma entrevista individual sobre o tema focalizado na pesquisa.
- O procedimento consiste em uma entrevista individual, com a apresentação de imagens previamente selecionadas. A entrevista será gravada em áudio, com seu consentimento, para facilitar o posterior trabalho de análise.

- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A pesquisa será realizada no local de sua preferência.

### **Riscos e benefícios**

- Este estudo possui riscos baixos, que são inerentes ao procedimento de entrevista.
- Medidas preventivas serão tomadas durante a entrevista e apresentação de imagens para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será esclarecido que não há respostas certas ou erradas em relação às perguntas que serão apresentadas e que é esperado que a participante responda de acordo com as suas opiniões pessoais.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, a participante não precisa realizá-lo.
- Com a sua participação nesta pesquisa, você estará contribuindo para uma compreensão mais aprofundada acerca da relação entre evasão escolar e maternidade.

### **Participação, recusa e direito de se retirar do estudo**

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, a senhora não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

### **Confidencialidade**

- Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (gravação em áudio da entrevista) ficará guardado sob responsabilidade da pesquisadora assistente, Juliane Mesquita Obando, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail [cep.uniceub@uniceub.br](mailto:cep.uniceub@uniceub.br). Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_,  
após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos  
envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma  
cópia será arquivada pela pesquisadora assistente, e a outra será fornecida a senhora.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora responsável: Ana Flávia do Amaral Madureira  
Celular: (61) 99658-7755 – E-mail: ana.madureira@ceub.edu.br

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora assistente: Juliane Mesquita Obando  
Celular: (61) 98329-1121 – E-mail: Juliane\_cdb@hotmail.com

**Endereço das responsáveis pela pesquisa:**

Instituição: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB

Endereço: SEPN 707/907, Campus do UniCEUB

Bairro: Asa Norte

Cidade: Brasília - DF

Telefones p/contato: (61) 3966-1200



## **Anexo D**

### **Instrumento de pesquisa: Roteiro de Entrevista**

- **Perguntas iniciais a respeito da gestação e maternidade**

1. Quando foi que você descobriu que estava grávida?
2. Como foi saber que estava grávida? Qual foi a sua reação frente à “descoberta” da gravidez? (Foi uma gravidez planejada, ou não?)
3. Qual foi a reação do pai e da família da criança?
4. Durante a gestação, que sentimentos prevaleciam em seu cotidiano?
5. Você percebeu alguma mudança em sua rotina, ou não? E com a chegada do bebê? (Se sim, qual/quais mudança/s?)
6. Como você concilia suas tarefas cotidianas?
7. Seus estudos foram afetados com a gestação/chegada do bebê, ou não? (Se sim, de que maneira?)
8. Ocorreram mudanças quanto aos seus planos futuros, ou não? (Se sim, quais?)
9. Você possui uma rede social de apoio, ou não? (A família ajuda nos cuidados com o bebê? Se sim, de que maneira?)
10. Como é/foi a participação do pai da criança em todo o processo? (Gestacional e agora com o bebê)

- Perguntas relacionadas às imagens selecionadas (mulher e maternidade)



11. Para você, o que é ser mãe?

12. Você se identifica com alguma das mães apresentadas nas imagens, ou não? (Se sim, qual? Por quê?)

13. Você acredita que existe um ideal de mãe, ou não? (Se sim, como é uma mãe ideal? O que ela consegue fazer? Como você se sente em relação à esse ideal de mãe?)

- **Perguntas a respeito dos estudos**

14. Exercer as “atividades esperadas de uma mãe” afetou seus estudos de alguma forma, ou não? Por quê?

15. Você continua estudando, frequentando alguma escola, universidade? (Se sim, como é sua rotina de estudos?)

16. A escola/universidade criou meios de auxiliar seus estudos, ou não? (Se sim, como?)

17. Quais foram/são suas experiências de gestação/maternidade na instituição em que estuda/estudava?

18. O que, na sua opinião, a escola/universidade poderia fazer para ajudar mães e gestantes a continuarem frequentando a instituição?

19. Você gostaria de acrescentar algo?

## Anexo E

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
BRASÍLIA - UNICEUB**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A Linha Tênu entre Maternidade e Evasão Escolar

**Pesquisador:** Ana Flávia do Amaral Madureira

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 96648018.3.0000.0023

**Instituição Proponente:** Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.933.505

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa tem como escopo analisar os mecanismos que as instituições de ensino utilizam para apoiar ou dificultar os estudos de adolescentes e jovens.

A pesquisa envolve seis adolescentes e jovens mulheres, entre 15 e 32 anos, que vivenciaram/vivenciam a maternidade ou gravidez durante os estudos, seja no ambiente escolar ou no ensino superior.

Como instrumentos, serão utilizados um roteiro de entrevista individual semiestruturada, que apresenta perguntas norteadoras, bem como imagens significativas previamente selecionadas enquanto ferramentas metodológicas, que complementarão a entrevista.

Serão realizadas 06 entrevistas individuais semiestruturadas, de forma integrada à apresentação de imagens (fotos retiradas da internet) previamente selecionadas. Sendo as participantes selecionadas via rede social e não via instituição.

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo primário da pesquisa consiste em analisar os mecanismos que as instituições de ensino utilizam para apoiar ou dificultar os estudos de adolescentes e jovens gestantes e mães a partir da perspectiva de alunas e ex-alunas adolescentes e jovens adultas do Distrito Federal.

Os objetivos secundários são: compreender as relações entre gênero, maternidade e evasão escolar a partir de entrevistas individuais semiestruturadas com adolescentes e jovens mães; investigar os possíveis fatores que favorecem ou dificultam a mulher gestante e/ou mãe a dar

**Endereço:** SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

**Bairro:** Setor Universitário

**CEP:** 70.790-075

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3966-1511

**E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br



## CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 2.933.505

prosseguimento aos estudos.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Tratando-se dos riscos, o pesquisador informa que "a pesquisa apresenta baixos riscos para as participantes, sendo eles inerentes ao procedimento de entrevista. Tendo isso em vista, serão tomadas medidas preventivas durante as entrevistas em virtude de minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será apresentada a orientação de que não existem respostas certas ou respostas erradas e que é esperado que a participante responda de acordo com as suas opiniões pessoais. Mesmo assim, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento às participantes, as mesmas não precisam realizá-lo."

Com efeito, trata-se de uma pesquisa com risco mínimo na medida em que implica tão somente a aplicação de um questionário que, conforme os dados da pesquisa, diz respeito à vivência da participante no seu processo de maternidade. Sendo assim, a pesquisa não acarreta para a participante risco maior que os encontráveis na prática dos atos ordinários da vida cotidiana.

No que toca aos benefícios, o pesquisador afirma: "Ao participar da presente pesquisa, as participantes colaborarão com o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre o tema focalizado no projeto".

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa proposta apresenta relevância social e acadêmica.

A pesquisa apresenta cronograma e orçamentos adequados do ponto de vista ético.

O instrumento que será aplicado aos participantes revela-se adequado, trata-se de entrevistas sobre aspectos pessoais concernentes à vida dos participantes, mas que se revelam razoáveis do ponto de vista da penetração da esfera de privacidade dos indivíduos em face da busca pela produção de conhecimento científico.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A Folha de Rosto encontra-se devidamente preenchida e subscrita.

O Registro de Consentimento Livre e Esclarecido apresenta linguagem adequada, bem como seu conteúdo contém todos os elementos exigidos. Registra-se que o pesquisador apresenta três Registros distintos, todos adequados à Resolução nº 510/2016.

### **Recomendações:**

O CEP-UniCEUB ressalta a necessidade de desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o protocolo avaliado e aprovado, bem como, atenção às diretrizes éticas nacionais quanto ao às

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

## CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 2.933.505

Resoluções nº 446/12 e nº 510/16 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

I - apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco;

II - desenvolver o projeto conforme delineado;

III - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;

IV - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

V - encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;

VI - elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;

VII - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança, interrupção ou a não publicação dos resultados.

Observação: Ao final da pesquisa enviar Relatório de Finalização da Pesquisa ao CEP. O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação de evento. O modelo do relatório encontra-se disponível na página do UniCEUB

[http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030\\_pesquisacomitebio.aspx](http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030_pesquisacomitebio.aspx), em Relatório de Finalização e Acompanhamento de Pesquisa.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisa encontra-se apta a ser iniciada.

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Protocolo previamente avaliado, com parecer n. 2.924.005/18, tendo sido homologado na 16ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB do ano, em 6 de setembro de 2018.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: [cep.uniceub@uniceub.br](mailto:cep.uniceub@uniceub.br)



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
BRASÍLIA - UNICEUB**



Continuação do Parecer: 2.933.505

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1205008.pdf	23/08/2018 20:10:44		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	23/08/2018 18:22:22	Juliane Mesquita Obando	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	monografia.docx	23/08/2018 18:21:04	Juliane Mesquita Obando	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcles.docx	23/08/2018 18:20:25	Juliane Mesquita Obando	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 02 de Outubro de 2018

---

**Assinado por:**  
**Marília de Queiroz Dias Jacome**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

**Bairro:** Setor Universitário

**CEP:** 70.790-075

**UF:** DF **Município:** BRASILIA

**Telefone:** (61)3966-1511

**E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br