



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas**  
**Instituto de Psicologia**  
**Programa de Pós-Graduação em Psicologia**



**ANA MARIA DE OLIVEIRA URPIA**

**TORNAR-SE MÃE NO CONTEXTO ACADÊMICO:**  
**narrativas de um *self* participante**

Salvador  
2009

**ANA MARIA DE OLIVEIRA URPIA**

**TORNAR-SE MÃE NO CONTEXTO ACADÊMICO:  
narrativas de um *self* participante**

Dissertação apresentada ao Colegiado de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Desenvolvimento

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria Rocha Sampaio

Salvador  
2009

- 
- U78      Urpia, Ana Maria de Oliveira  
          Tornar-se mãe no contexto acadêmico: narrativas de um self participante /  
Ana Maria de Oliveira Urpia. – Salvador, 2009.  
          XXXf.:  
          Orientador: Profa. Dra. Sônia Maria Rocha Sampaio  
          Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de  
Filosofia e Ciências Humanas, 2009.
1. Jovens – Maternidade – Aspectos Psicológicos. 2. Estudantes –  
Maternidade – Estudo de casos. I. Sampaio, Sônia Maria Rocha.  
II. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências  
Humanas. III. Título.

CDD – 155.6463

---

**TORNAR-SE MÃE NO CONTEXTO ACADÊMICO:  
narrativas de um *self* participante**

Ana Maria de Oliveira Urpia

Banca examinadora:

---

Maria Luiza Heilborn  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Ana Cecília de Sousa Bastos  
Universidade Federal da Bahia

---

Sônia Maria Rocha Sampaio (orientadora)  
Universidade Federal da Bahia

Dissertação aprovada em: 08 / 05 / 2009

*Quando o etnólogo pretende a neutralidade absoluta, quando ele acredita ter recolhido os fatos 'objetivos', quando ele elimina dos resultados de sua pesquisa tudo o que contribui a alcançá-la e que ele apaga cuidadosamente os traços de sua implicação pessoal no objeto de estudo, é então que ele corre o maior risco de se distanciar do tipo de objetividade (necessariamente aproximativa) e do modo de conhecimento específico de sua disciplina, ou seja, a apreensão, ou melhor, a construção daquilo a que Marcel Mauss chamou o 'fenômeno social total', que supõe a integração do observador no próprio campo da observação.*

*(Laplantine, 2004, p. 23-24).*

*Às mães-universitárias da Creche-UFBA, por me confiarem não apenas seus filhos(as), como também, suas experiências de vida, tornando possível a escrita dessa dissertação.*

*A André Urpia e Simão Pedro, meu marido e meu filho, que dividiram comigo momentos de contentamento, frustrações e dúvidas, escutando meus textos em construção, com a paciência que só aqueles que nos amam intensamente podem dispensar.*

*Aos meus pais, Antônio e Marizete, figuras marcantes em minha caminhada como pessoa, cujos exemplos de vida tornaram-me forte o bastante para os enfrentamentos necessários e inescapáveis a que todos nós, seres humanos, estamos sujeitos, mas também pelo investimento constante em minha educação.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, amigo fiel, presente em cada momento dessa itinerância, sustentando-me através do sorriso e carinho dos amigos, das palavras de incentivo de minha orientadora, das críticas e dicas de André e Simão sobre os meus textos, e do incentivo sempre renovado dos familiares.

À minha estimada orientadora, Sônia Sampaio, que jamais se restringiu a revisar meus textos, antes, engajou-se em leituras cuidadosas e críticas, que resultaram em questões instigantes, capazes de fazer-me avançar em minhas argumentações e escrita. Seu apoio e incentivo, sua dedicação à vida acadêmica, seu “apaixonamento” pela abordagem etnográfica em psicologia, assim como a amizade construída ao longo desse percurso formativo, constituíram-se em recursos de grande valor nesta caminhada. Com ela compartilho o resultado desta pesquisa, oferecendo meus sinceros agradecimentos – extensivos aos caros companheiros do grupo de pesquisa “Aproximações”, que com suas questões e discussões me permitiram fazer uma análise constante da investigação em curso.

A Ana Cecília Bastos, professora e amiga, que acompanhou meus primeiros passos no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, incentivando-me com simplicidade e paciência e acolhendo-me em seu grupo de pesquisa, no meu primeiro ano de mestrado. Seus ensinamentos e sua parceria foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

Aos meus irmãos, Mário, Kátia e Rita, cujas palavras de ânimo fizeram o papel de reerguer-me nos momentos mais críticos, lembrando-me que estavam ao meu lado em todas as circunstâncias.

A Rita, cuidadora fiel de meu filho Simão, que foi muitas vezes sua mãe quando, por força das circunstâncias, o afastamento era inevitável. Este trabalho não seria possível sem a sua presença carinhosa, dedicada e competente em nossas vidas.

Às minhas amigas/professoras da creche, incentivadoras permanentes, com as quais dividi minhas vitórias, mas também as dificuldades para conciliar pesquisa e ensino, no desafiador contexto da educação infantil em nossa universidade. Agradeço imensamente as demonstrações de afeto e amizade.

A Nane, minha sobrinha e amiga, pela paciência e compreensão diante de minha ausência nos encontros familiares, espaços privilegiados de trocas afetivas, mas também por sua ajuda em momentos estratégicos, quando disponibilizava seu tempo, colaborando com carinho.

A André Marcílio, meu querido amigo, que, ao revisar meus textos, sempre contribui com novos ensinamentos sobre a nossa belíssima língua portuguesa. Com ele reafirmo o meu fascínio pela arte da escrita, e reconheço que sempre temos algo a aprender.

Aos meus queridos colegas da Pós-Graduação, em especial, aos amigos Gilberto Lima e Patrícia Zucolloto, doutorandos, com os quais compartilhei dúvidas e aprendizados, e construí uma amizade sincera.



## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS</b>	<b>xi'</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS</b>	<b>xii'</b>
<b>LISTA DE QUADROS</b>	<b>xiii'</b>
<b>RESUMO</b>	<b>xiv'</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>xv'</b>
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I - Maternidade, Contexto Acadêmico e Condição Juvenil</b>	<b>8</b>
<b>1.1 A Transição para a Maternidade e a Perspectiva de Gênero</b>	<b>8</b>
<b>1.2 Tornar-se mãe no Contexto Acadêmico</b>	<b>20</b>
<b>1.3 “Juventude” e “Transição para a vida Adulta”: novos arranjos</b>	<b>30</b>
<b>Capítulo II – Marco Teórico: <i>A Psicologia Cultural e o Self Dialógico</i></b>	<b>51</b>
<b>Capítulo III – Abordagem Metodológica</b>	<b>63</b>
<b>3.1 A Escrita (Auto)biográfica em Etnografia: um Projeto Etnopsicológico?</b>	<b>63</b>
<b>3.2 “O Corpo Participante”: diálogos entre o <i>self</i> e o campo</b>	<b>69</b>
<b>3.3 Procedimento de Coleta de Dados</b>	<b>74</b>
<b>3.4 Procedimento de Análise e Textualização dos Dados</b>	<b>78</b>
<b>3.5 Articulando as Categorias <i>Gênero</i> e <i>Geração</i></b>	<b>82</b>
<b>Capítulo IV – O Self e o Campo</b>	<b>87</b>
<b>4.1 Nos Caminhos de São Lázaro: memórias e compartilhamentos</b>	<b>87</b>
<b>4.2 O Contexto da Pesquisa e as Histórias de Lá</b>	<b>90</b>
<b>4.3 A Inserção das Crianças na Creche: quando mães são universitárias</b>	<b>103</b>
<b>4.4 Histórias do Tornar-se Mãe no Contexto Acadêmico</b>	<b>109</b>
<b>4.5 Na Condição de Mãe-Universitária: tecendo significados</b>	<b>151</b>
<b>Capítulo V – Considerações Finais</b>	<b>162</b>
<b>Referências</b>	<b>167</b>

<b>Apêndice A – Termo de Consentimento Informado</b>	<b>183</b>
<b>Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	<b>184</b>
<b>Apêndice C – Roteiro Temático da Entrevista</b>	<b>185</b>
<b>Apêndice D – Caracterização Sociodemográfica das Entrevistadas</b>	<b>186</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura nº</b>		<b>Página</b>
4.1	<b>Relação Vida Familiar – Vida Acadêmica</b>	120
4.2	<b>Sequência do processo de internalização/externalização</b>	138
4.3	<b>Regiões do espaço intrapsicológico ligadas por fronteiras</b>	139
4.4	<b>Posições do <i>Self</i> Multivocalizado (quando elas descobrem-se grávidas)</b>	157
4.5	<b>Posições do <i>Self</i> Multivocalizado (meses depois do nascimento do bebê)</b>	158

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico nº</b>		<b>Página</b>
1	Pessoas com curso de nível superior concluído por sexo	26
2	Pessoas com mestrado ou doutorado concluído por sexo	26

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro nº</b>		<b>Página</b>
4.1	<b>Domínios das Relações de Gênero</b>	126
4.2	<b>Significados</b>	160

## RESUMO

Urpia, A. M. de O. *Tornar-se Mãe no Contexto Acadêmico: narrativas de um self participante*. Salvador, 2009. 200 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia.

Estudos recentes sobre os processos de conciliação entre maternidade e vida acadêmica sugerem desvantagens para as mulheres quando estas se tornam mães nos primeiros anos de suas carreiras, pois que é ainda sobre o sexo feminino que recai, em nossa cultura, as responsabilidades dos cuidados parentais. Esses estudos, entretanto, não respondem à pergunta: o que acontece quando mulheres, ainda na condição de estudantes, tornam-se mães no contexto acadêmico? Significa dizer que estas pesquisas têm se concentrado, mais particularmente, na experiência de mulheres adultas, na condição de profissionais, e não na população juvenil que frequenta as universidades, e que experiencia processos não-lineares de transição para a vida adulta. Diante desse panorama, a presente pesquisa tencionou investigar a experiência de jovens que combinam maternidade e vida acadêmica, analisando, a partir dos relatos autobiográficos e da observação participante na Creche-UFBA, os significados que estas estudantes-mães constroem em torno do processo de transição para a maternidade, quando este ocorre no percurso da formação superior. O trabalho é fundamentado pela psicologia Cultural do Desenvolvimento e pela Abordagem do *Self* Dialógico, tendo como lentes de análise as categorias *gênero* e *geração*. No trabalho de campo, na análise e na textualização dos dados, trilhou os caminhos sugeridos pela abordagem (Auto)biográfica em Etnografia, que pressupõe uma relação dialógica entre o self da pesquisadora, o campo e as biografias. As entrevistadas foram jovens universitárias na faixa etária dos 19 aos 25 anos, que estavam experienciando o processo de transição parental, e que tinham, portanto, filhos de até dois anos de idade, frequentando a creche desta universidade.

**Palavras-Chave:** maternidade. vida acadêmica. transições juvenis. etnografia (auto)biográfica.

## ABSTRACT

Urpia, A. M. de O. *Becoming a Mother in the Academic Context: narratives of a participant self*. Salvador, 2009. 200 p. Master's Degree Dissertation. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia.

Recent studies about the adjustment process between motherhood and academic life suggest disadvantages towards women, whenever they become mothers at the first years of their careers, because it is still on the female gender that the responsibilities of the parental care fall, in our culture. Those studies, however, do not answer the question: what happens when women, still with the status of students, become mothers in the academic context? It means to say that these researches have been concentrating, more particularly, on the experience of adult women, as professionals, and not on the young population attending universities, who experience non-linear transitional processes into adult life. Within this scenario, the present work aims to investigate the experience of young people who combine mothering and academic life, analysing the meanings that those students-mothers build up around the process of transition into motherhood, whenever it happens in the course of a university degree, based upon autobiographical reports and participant observation at the UFBA's Day Care Center. This takes as theoretical background the Cultural Psychology of Development and the Dialogical Self Approach, using the categories of *gender* and *generation* as lenses of analysis. In the field work, during analysis and data textualization, it has followed the steps that have been suggested by the (Auto)biographical Approach in Ethnography, which presupposes a dialogical relationship between the researcher's self, the field and the biographies. The interviewed people were young female college students aged between 19 and 25, who were experiencing the process of parental transition, and whose children, up to two years old, were attending this university's Day Care Center.

**Key words:** motherhood. academic life. youth transitions. (auto)biographical ethnography.

## Introdução

*Tornar-se mãe* em nossa cultura é frequentemente considerado uma experiência realizadora na vida de uma mulher, enquanto que o contrário, ou seja, não ter filhos, é encarado como ausência de feminilidade, associado à idéia de incompletude (Swain, 2007; Sévon, 2005). O imaginário sociocultural em torno da maternidade é tão consistente que, não obstante as dificuldades que apareçam no processo de tornar-se mãe, estas serão quase sempre minimizadas ou invisibilizadas em função de pensarmos as mulheres como possuidoras de uma “essência feminina”, que as orienta, naturalmente, para as necessidades de seus filhos. Nesse cenário, a *mulher-mãe* é aquela que gosta de crianças e, intuitivamente, sabe o que fazer com elas, cuidando de seus filhos, sem qualquer tipo de ambivalência. No contexto destas idealizações, entretanto, a imagem cultural da maternidade torna-se, indubitavelmente, incompatível com a sexualidade da mulher, com o trabalho remunerado, a formação e a realização profissional (Thompson & Walker, 1989), além de descrever uma mulher no singular, negando as *múltiplas faces da maternidade* (Scavone, 2004), que se situa na interseção entre o subjetivo e o social.

Assim, alguns autores consideram que é esta tensão entre a constante e completa responsabilidade atribuída à figura feminina e todas as imagens e crenças acerca da maternidade que cria ambivalência nas mulheres quando estas se tornam mães (Thompson & Walker, 1989; Miller, 2005), isto porque, na atualidade, elas aliam a esta posição (de mães), muitas outras. Não obstante esta mudança na condição feminina, com a conquista de novos espaços e posições sociais, a maternidade permanece sendo vista, não poucas vezes, como uma experiência de exclusividade na vida da mulher. E esquecem-se, constantemente, nesse discurso idealizador da maternidade, de incluir os homens, para os quais ainda se reserva a posição de “ajudantes” nesse processo de transição parental, em que deveriam estar implicados homens e mulheres igualmente.

A partir desses significados compartilhados culturalmente, as mulheres, mais cedo ou mais tarde, não apenas serão ou deverão ser mães, como exercerão a função da maternagem como se fosse a única em sua vida, ou em detrimento de qualquer outra. A identidade da mulher torna-se, a partir desse prisma, tênue ou trivial sem a maternidade, que quando se realiza, por sua vez, manifesta-se cercada por imagens ideológicas, sociais e culturais, modelos, teorias, narrativas cotidianas que têm um impacto na experiência de muitas mães e, igualmente, não-mães (Sévon, 2005). Como destacam autoras como Woolett e Boyle (2000),



porém, em função de certos preconceitos e prescrições culturais, a maternidade não é constituída como uma experiência normal e natural para todas as mulheres. Ao contrário, somente para aquelas que são casadas e têm relacionamento heterossexual estável, que não são ‘muito velhas’ ou ‘muito novas’, e que têm boa situação socioeconômica. No entanto, como observa Steves (2007), uma mudança importante, no que diz respeito à maternidade, relaciona-se ao seguinte fato:

Por muito tempo a maternidade foi considerada uma experiência puramente biológica, fixada literal e simbolicamente nos limites do domínio privado e emocional. Hoje, debatemos a função e o *status* da maternidade no espaço público, e sua complexidade aumenta à medida que o sentido de maternidade se diversifica, uma vez que à mãe tradicional [esta que falávamos a pouco] vem juntar-se a mãe adotiva, a mãe lésbica, o homossexual que materna, a mãe de aluguel, a mãe adolescente, a mãe solteira, a mãe prisioneira, a mãe pobre, negra, a mãe genética, etc. (p.18)

É nessa direção que surge a presente pesquisa, cuja proposta pretende incluir uma categoria de mãe frequentemente esquecida nos debates acerca da maternidade. O estudo dessa categoria nos exige, a seu turno, o reconhecimento não apenas do que há de comum, como dissemos no princípio, na experiência da maternidade, mas também do que há de singular, e que nos remete à análise dos significados subjetivos/contextuais, que entrelaçam duas importantes questões: *com quem e onde* a experiência acontece? Antes, porém, procuro<sup>1</sup> descrever um pouco do longo e intrincado caminho, percorrido até chegar à escrita desta dissertação, que se configura como uma tentativa de trazer, para a discussão sobre maternidade, a experiência de *jovens mulheres*, na condição de estudantes, que se tornaram mães *no contexto acadêmico*, mais precisamente, no percurso da formação universitária.

Em primeiro lugar é importante sublinhar que é extensa a literatura científica sobre maternidade, compreendendo, no campo das Ciências Sociais e Humanas, discussões que articulam saberes sociológicos, antropológicos, históricos e psicológicos, com inúmeras contribuições para os estudos sobre o desenvolvimento. Entretanto, observa-se que ao cruzar a categoria *maternidade* com a categoria *contexto acadêmico*, as pesquisas, nacionais e estrangeiras, focalizam apenas a experiência de transição para a maternidade entre adultos, inseridos nesse contexto pela via profissional. Estas pesquisas evidenciam que, embora hoje seja indiscutível que o hiato de gênero no ensino superior brasileiro e em vários outros países

---

<sup>1</sup> O uso da primeira pessoa do singular em alguns trechos da introdução e ao longo do texto justifica-se a partir da abordagem de pesquisa escolhida, que privilegia a implicação da pesquisadora, o que será melhor explicitado na seção relativa ao método.

do mundo tenha sido revertido, a estrutura e a forma de organização da carreira acadêmica continuam a limitar a ascensão profissional das mulheres nesse contexto, especialmente quando estas se tornam mães (Manson & Golden, 2002; Tabak, 2002; Aquino, 2005/2006).

A questão é que a pesquisa a que nos propusemos desenvolver não cruzava apenas a categoria maternidade e contexto acadêmico, articulava ainda uma terceira categoria: a categoria *juventude*. As participantes da pesquisa, como dissemos, eram jovens mulheres na faixa dos 19 aos 25 anos, que estavam experienciando o processo de transição para a maternidade na condição de estudantes-universitárias. Essa investigação emergiu de um processo longo de inserção na Creche da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde venho testemunhando, cotidianamente, a experiência de jovens que vivenciam, simultaneamente, maternidade e formação acadêmica. Uma experiência que se revela desafiadora e pressupõe uma condição diferenciada daquelas que experienciam o tornar-se mãe neste mesmo contexto, mas na posição de professoras e/ou pesquisadoras.

Por esta especificidade, a investigação insere-se num projeto de pesquisa maior, de caráter etnográfico, denominado Observatório da Vida Estudantil da UFBA (OVE/UFBA), em parceria com a Université Paris VIII, que embora especialmente preocupado com os estudantes de origem popular, não tem pretendido focar sua atenção apenas sobre essa população. Segundo Sampaio (2008), idealizadora desse projeto, é importante que outros cortes sejam feitos, contemplando gênero, etnia, grupo de idade, portadores de deficiências e segmentos que combinam a universidade com outros elementos característicos do ciclo vital, como trabalho ou maternidade/paternidade, como é o caso dessas jovens. A pesquisadora adverte que a inserção destes jovens em universidades, particularmente nas de caráter público, vem intensificando a discussão do papel destas enquanto ambiente de desenvolvimento. Ela enfatiza que o tempo de realização de estudos universitários coincide com outras exigências desenvolvimentais, como mudanças nas relações familiares, afetivas e sexuais de uma parcela significativa da população universitária (jovens na faixa dos 18 aos 25 anos), um momento de transição para a vida adulta (Arnett, 1999), visto hoje como cada vez menos linear (Pais, 2005; Camarano, 2006).

Nesse contexto, tornava-se evidente a necessidade de investir no *estudo da juventude e de seus processos de transição*, buscando referências para a pesquisa já em andamento. Mas não foi tarefa fácil encontrar, nem na literatura nacional nem estrangeira, artigos que tratassem do processo de tornar-se mãe na faixa etária que pretendia estudar. Foram detectados, entretanto, inúmeros estudos, na área da psicologia, sociologia, antropologia e saúde, que forneciam várias pistas acerca dessa experiência entre jovens; todos, porém,

concentrados na população juvenil denominada de adolescente, sem apresentar referência a essa experiência entre universitárias. Como observa Heilborn e Cabral (2006), grande parte da literatura em torno da sexualidade e reprodução na juventude está centrada na população descrita como adolescente, focando, especialmente, no fenômeno da gravidez na adolescência.

A referida literatura, contudo, apontava que quando uma gravidez não prevista ocorre entre os jovens dos segmentos mais favorecidos (Heilborn & Cabral, 2006; Menezes, Aquino, & Silva, 2006) ou, mais especificamente, entre universitárias no Brasil, em geral, não é levada a termo, sendo interrompida através da prática do aborto (Hardy, Rebello, & Faúndes, 1993; Hardy, Costa, Rodrigues, & Moraes, 1994). Esta constatação sinalizava para dificuldades no enfrentamento desta situação entre jovens na faixa dos 20, e na condição de universitárias, mas não respondia questões relativas ao processo daquelas que “optavam” por dar prosseguimento à gravidez, embora evidenciasse que a decisão por interrompê-la era muito difícil, revelando que estas jovens, em geral, sentiam-se confusas e angustiadas ante a “necessidade” de tomar esta decisão (Costa, Hardy, Osis, & Faúndes, 1995). Como assinala Scavone (2004), “mais do que a contracepção, o aborto é um *não* difícil, não só por implicar uma decisão sobre um fato já consumado, envolvendo também aspectos morais e religiosos, como também pelos problemas psíquicos e físicos advindos de sua prática” (p.158).

No Brasil, alguns pesquisadores têm buscado entender não apenas qual a população feminina que mais pratica o aborto, como também quais os motivos que as levam a cometê-lo. Em 1990, por exemplo, foi desenvolvida uma pesquisa numa universidade brasileira (Hardy, Rebello, & Faúndes, 1993), em população constituída de funcionárias e alunas de graduação. Nessa pesquisa, verificou-se que, do total de alunas participantes da pesquisa, 59% tiveram antecedente de aborto provocado, enquanto que entre as funcionárias o percentual foi de 20,3%. Ao comparar alunas e funcionárias dentro de cada grupo etário, verificaram-se as mesmas diferenças significativas: alunas com até 24 anos alcançaram o percentual de 72,7%, enquanto que as funcionárias, 19,6%. De acordo com Hardy, Costa, Rodrigues, e Moraes (1994), o fato de a maior percentagem de aborto provocado estar concentrada entre mulheres de 20 a 24 anos de idade sugere dificuldades em assumir uma gravidez por parte das *jovens universitárias mais jovens*, dificuldades essas relacionadas, possivelmente, com o fato de ainda serem dependentes de seus pais e de não a terem planejado. Além disso, a evidência de que a maioria das mulheres que praticaram o aborto eram jovens mulheres sem companheiros pode indicar a necessidade social de esconder a gravidez, em função dos preconceitos ainda

vigentes em nossa sociedade no que se refere à maternidade fora do casamento, além da própria dificuldade em assumir um filho sozinha (Hardy *et al*, 1994).

As pesquisas encontradas no percurso foram trazendo indícios de que questões de gênero estavam implicadas nesse processo de transição, o que exigiria considerar não apenas a condição *geracional* dessas estudantes, como a condição de *gênero*, a partir, obviamente, de um olhar relacional. Dentre os referidos trabalhos, um deles teve papel importante nesse processo: a investigação realizada por Torres (2000), que pesquisou casais com curso superior concluído. Nessa pesquisa, a autora identificou que, embora os jovens do sexo masculino e feminino desejassem desempenhar uma atividade profissional compatível com a formação adquirida, e que os realizasse pessoalmente, o que se verificava é que após o casamento e, sobretudo, após a chegada do primeiro filho, as jovens eram forçadas a entrar numa situação de *stand by* em relação à profissão. Mesmo que trabalhassem fora, elas tinham dificuldade em se dedicar integralmente e sem culpa, assim como não contavam com apoios suficientes – equipamentos, ajudas familiares – para poder conciliar a vida profissional com a maternidade. Seus companheiros, por sua vez, em início de carreira, sentiam-se constrangidos pelas normas impostas aos homens no mercado de trabalho, e acabavam por renunciar à partilha dos cuidados com o filho, deixando poucas alternativas para as jovens mulheres nessas circunstâncias, que acabavam “optando” por ficar com o filho.

A partir desses dados e da minha participação no contexto-creche (UFBA), podia antever o que significava, para uma jovem ainda no percurso da formação universitária, ser surpreendida por uma gravidez não prevista e experienciar o tornar-se mãe no contexto acadêmico. Como destaca Torres (2000), fica evidente que “dos homens espera-se sempre que sejam indivíduos sem família, às mulheres exige-se que a família sobreponha-se à profissão” (p. 143). Desse modo, surgiam as questões: o que se espera de uma mãe-universitária? Que ela sobreponha a maternidade à vida acadêmica, ou o contrário? Como se sente a estudante-mãe, ao tentar conciliar vida universitária e maternagem? Que desafios e experiências ela vive nesse processo? Que recursos, internos e externos, são mobilizados por essas jovens para lidar com o desafio da conciliação entre demandas da vida acadêmica e da maternagem? Que mudanças nas *I-positions* (posições do eu) ocorrem ao longo desse processo de transição para a maternidade? Como se articulam *self* e cultura, gênero e geração, no decorrer dessa experiência, permitindo a construção de significados?

Foram estes os questionamentos que me levaram a desenhar a presente pesquisa em torno do seguinte **objetivo**: analisar, a partir dos relatos autobiográficos de mães-universitárias e da observação participante, os significados que estas jovens construíam em

torno de suas experiências no processo de tornar-se mãe no percurso da formação superior. É importante destacar que, de acordo com a literatura sociológica e psicológica, a maternidade é um importante marcador no processo de passagem para o *status* de adulto, o que significa dizer que o estudo que pretendia realizar envolvia *duas transições simultâneas*: a transição para a maternidade e para a vida adulta, inclusive porque as jovens enquadravam-se, em termos etários, exatamente no período denominado hoje de *emergência da vida adulta* (Arnett, 1999).

Aliava-se ainda a isto o fato de algumas das jovens, participantes da pesquisa, estarem experienciando, paralelamente a estes processos, a passagem para a condição de estudante-universitária, ou seja, eram jovens recém-ingressas no sistema de ensino superior. Nesse sentido, vale lembrar, como observa Coulon (2008), que para obter êxito acadêmico, aqueles que ingressam na universidade devem tornar-se nativos dessa nova cultura – a universitária – e isso exige tempo e aprendizado, a fim de permitir que o estudante possa lidar com a nova realidade, notavelmente diferenciada daquela vivenciada no ensino médio. Somente por meio do que ele chama de aprendizado do ofício de estudante, que consiste em aprender uma série de códigos que balizam a vida intelectual e institucional, de modo a ser reconhecido por seus pares e professores como um membro, é que o estudante pode considerar-se afiliado ao novo contexto.

Assim, *Tornar-se Mãe no Contexto Acadêmico* tenciona agregar às discussões sobre maternidade e contexto acadêmico, a realidade de mulheres que, na condição de mães-universitárias, trazem um caráter novo à discussão nesse cenário. Pois, ao contrário das pesquisadoras que se tornam mães ao longo da carreira acadêmica, as estudantes-mães são jovens em situação de dependência total ou parcial de suas famílias de origem, o que já configura um arranjo relacional e situacional bem diferente. Isso quer dizer que é no *descompasso* entre a sexualidade exercida cada vez mais cedo, no prolongamento do tempo passado no sistema de ensino e na casa dos pais, e na “antecipação” da maternidade (Camarano & Leitão e Mello, 2006), que esta experiência se inscreve, denunciando os paradoxos da condição juvenil nos dias atuais, quando há uma visível distância entre as dimensões da autonomia e da independência. Diante das exigências de maior qualificação do mercado de trabalho, torna-se, como destaca Brandão e Heilborn (2006), um desafio para os jovens, hoje, a conquista da independência financeira, o que não impede, no entanto, que a autonomia seja uma aspiração cada vez mais frequente, especialmente nas dimensões afetiva e sexual da experiência juvenil.

A presente dissertação está, desse modo, estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo está dividido em três seções: a primeira lança as bases conceituais da transição para a maternidade a partir da perspectiva desenvolvimental, articulando-a às discussões de gênero, que, especialmente a partir da década de 1960, vieram trazer considerações importantes e transformadoras para a compreensão da experiência da maternidade; a segunda pretende trazer algumas das importantes pesquisas desenvolvidas nacional e internacionalmente sobre a experiência de mulheres e homens adultos que se tornaram mães e pais ao longo da carreira acadêmica; a terceira seção busca expor um panorama, o mais amplo possível, acerca da experiência juvenil no Brasil como em outros países do mundo, destacando mudanças nos processos de transição juvenis da atual geração, que mais que nunca incluem a entrada na universidade. O segundo capítulo descreve os principais pressupostos teóricos da pesquisa, que articula a Psicologia Cultural do Desenvolvimento e a Abordagem do Self Dialógico; o terceiro capítulo corresponde à abordagem metodológica que possibilitou a apresentação desses resultados, e compreende várias seções, ao longo das quais é explicitado o modelo da pesquisa e o motivo da escolha da Abordagem (Auto)biográfica em Etnografia; descreve-se também a fase de coleta, análise e textualização dos dados, finalizando com a apresentação das duas categorias de análise: gênero e geração. O quarto capítulo diz respeito aos resultados propriamente ditos da pesquisa de campo, e envolve várias seções, em que estão descritas, a partir do diálogo entre self e campo, entre os dados e a teoria, tanto as observações obtidas a partir da minha inserção no contexto-creche/universidade, como a análise dos significados obtidos com base nas narrativas das jovens mães-universitárias entrevistadas. O quinto e último capítulo, das “considerações finais”, pretende, finalmente, desenvolver um comentário mais geral – porém não conclusivo – da experiência de tornar-se mãe no contexto acadêmico para as universitárias participantes da pesquisa.

## Capítulo I - Maternidade, Contexto Acadêmico e Condição Juvenil

### 1.1 A Transição para a Maternidade e a Perspectiva de Gênero

Cowan (1991) propõe descrever as transições como processos de longo termo que resultam em uma reorganização do comportamento exterior e da vida interna. Para o autor, uma mudança na vida pode ser considerada transicional, quando envolver mudanças qualitativas partindo do interior para o exterior, isto é, como o indivíduo entende e sente a si mesmo e ao mundo; e, partindo de fora para dentro, com a reorganização do nível de competência pessoal do indivíduo ou família, arranjos de novos papéis sociais e relacionamentos com outros significantes. Assim, o autor adverte que passar por um marco da vida como, por exemplo, ingressar na escola, ou mudanças na própria identidade, como tornar-se marido ou pai, não significa, em si mesmo, que uma transição se tenha completado. Trata-se de uma observação bastante interessante no presente trabalho, em que jovens, ainda nos primeiros passos do processo de transição para a vida adulta, *tornam-se mães*.

Segundo o autor, em qualquer ponto do curso de vida, algumas mudanças podem ser consideradas normativas, porque são esperadas e experienciadas pela maioria das pessoas ou famílias numa dada sociedade, como, por exemplo, entrar na universidade, casar-se, tornar-se pai ou mãe; ou não-normativas, isto é, aquelas que não são esperadas normativamente, e que estão associadas a não-usuais ou não-esperados eventos de vida: adoecer gravemente, viver uma experiência de profunda depressão, etc. O autor, porém, assinala que esta distinção deve ser feita com cautela, na medida em que elas variam a depender do contexto social e do tempo histórico.

Um exemplo disso, e que nos interessa particularmente, é a gravidez na adolescência, que é hoje tomada como “problema social”, uma transição não-normativa que vem preocupando os poderes públicos do Brasil. É bom lembrar que, historicamente, o fato de as mulheres engravidarem no início de sua vida reprodutiva não era inusitado, ao contrário, era mesmo comum e incentivado. Tornar-se mãe ainda na juventude só confirmava os ideais de uma sociedade que educava as mulheres para a vida no lar e para os cuidados com os filhos (Beauvoir, 1980; Pettit, 1994). Contudo, hoje, em função das inúmeras mudanças que marcaram as últimas décadas – entrada da mulher no mercado de trabalho e nas universidades, prolongamento dos processos de escolarização, avanço nos métodos

contraceptivos e a possibilidade do exercício da sexualidade não subordinado à reprodução – o fenômeno da gravidez entre jovens, especialmente entre adolescentes, passou a significar um retrocesso e uma ameaça à concretização dos ideais contemporâneos associados à juventude (Brandão, 2006). Nesse sentido, como sublinha Cowan (1991), definições de “normativa” e “esperada” em contraste com “não-normativa” e “não-esperada” estarão sempre referidas a um determinado contexto/tempo e, ainda assim, não podemos assegurar que seja estendida a todas as subculturas que compõem um conjunto social determinado.

Para Cowan (1991) e Zittoun (2003, 2004), no entanto, é importante considerar que as transições inevitavelmente envolvem uma experiência de desequilíbrio e instabilidade, um período de crise ou de conflito intrapsíquico em função das novas exigências e tarefas desenvolvimentais que a pessoa enfrenta quando em transição. Conquistar uma nova estabilidade exige o uso de competências tanto para resolver problemas e regular os seus próprios sentimentos, quanto requer mudanças comportamentais. Assim, afirma Zittoun (2003): “transições envolvem sequências de problema/ruptura, o engajamento do labor representacional conduzindo para alguma resolução/resultado, de tal forma que a ação possa continuar” (p. 417). Confirmando o que diz Cowan (1991), a autora destaca que tais rupturas podem ocorrer tanto no mundo interior da pessoa como nos relacionamentos interpessoais, envolvendo um processo complexo de construção de novos significados a fim de alcançar uma nova estabilidade e seguir o curso do desenvolvimento.

As transições, desse modo, constituem-se em ocasiões para o desenvolvimento, e essas ocasiões podem envolver mudanças de várias ordens: a) o desenvolvimento e aquisição de habilidades e conhecimentos específicos, teóricos, práticos e sociais, permitindo que alguém possa agir, comunicar-se, ser legitimado, comportar-se e pensar em uma nova posição; b) a redefinição de identidades ou posições, envolvendo a construção e mobilização de representações do próprio *self* no passado, e de possíveis *selves* no futuro e em um dado contexto sociocultural; e c) a construção de um significado pessoal da transição em si mesma e de todas as experiências que a compõem, assim como a inscrição destes significados em uma narrativa pessoal, mas não necessariamente verbal (Zittoun, 2004). Será preciso, então, um espaço flexível para mudar, e uma “mudança suficientemente boa” deve encontrar-se entre manter o passado e criar a novidade (Valsiner, 2007; Zittoun, 2004). Esse processo sempre requer a mobilização de alguma coisa (uma habilidade, um conhecimento) que tenha sido usada no passado para dialogar com o presente, para ser transformada ou usada em um caminho novo.



Durante transições, pessoas podem mobilizar diferentes tipos de recursos, sejam eles internos – experiências e habilidades; e/ou externos – pedir uma ajuda, um conselho, ou usar elementos simbólicos, como uma canção ou uma história contada pelas avós, que possibilite à pessoa a construção de novos significados em torno de sua própria experiência (Zittoun, 2004). De acordo com a autora, isso demanda, provavelmente, muita tentativa e erro ou muitas explorações, e necessita, como foi dito, de tempo e espaço. Na presente pesquisa, é imprescindível essa noção de processo ao nos remeter à experiência da maternidade, compreendendo que transições como esta podem abrir novas possibilidades, mesmo que envolvam alguma perda, e devem ser entendidas como um processo de *tornar-se, um vir-a-ser sendo*, como diria Galeff (2003).

Por estes motivos, Miller (2005) enfatiza que, não obstante a potente mistura do saber cultural, social, moral e das práticas que envolvem as percepções da maternidade, juntamente com o ato biológico de “dar à luz”, as mulheres, não necessariamente, se sentem como mães no nascimento da criança. Em vez disso, cada mulher precisa de tempo para chegar a esses termos e desenvolver um *self* social como mãe. Já para aqueles à sua volta, família, amigos e *experts*, tão logo a criança nasce, a mulher torna-se mãe, uma identidade poderosa, muitas vezes capaz de dominar todas as outras.

Para a autora (2005), *tornar-se mãe* é uma experiência potencialmente disruptiva para o sentido do *self*, o que confirma as proposições de Cowan (1991) e Zittoun (2003, 2004) quando discutem sobre os processos de transição. Construir sentido para os eventos que fazem parte desse processo é uma tarefa exigente para a mulher, em função dos múltiplos discursos: morais, sociais, culturais e biológicos, que giram em torno da maternidade. Isto porque, tornar-se mãe envolve experiências emocionais corporificadas que, diante desses discursos, veem-se afirmadas e/ou confrontadas. Para Miller (2005), o fato de mulheres silenciarem seus *selves* e, somente retrospectivamente, relatarem dificuldades normais e incertezas, ajuda na perpetuação e reprodução de mitos da maternidade como instintiva e natural, promovendo um processo de reafirmação dos papéis tradicionais de gênero.

Segundo a autora (2005), que investigou o processo de transição para a maternidade privilegiando a perspectiva das próprias mulheres, no período anterior e posterior ao parto, “a experiência subjetiva de ser mãe, em contraste com as ‘imagens antecipadas’ acerca da maternidade, pode lançar a vida de mulheres em uma temporária confusão” (p. 89). Assim, as primeiras narrativas após o parto trazem noções culturais em relação à forma certa de fazer e de ser mãe. Apresentam um *self* como uma mãe-responsável e envolvem autocontrole sobre o que pode ou não pode ser dito. A questão é que experiências que não se ajustam às

“expectativas sociais” podem trazer dificuldades no enfrentamento da situação e conduzir a mulher a questionar suas próprias habilidades, o que as faz silenciar diante de seus conflitos.

Assim, a mulher, neste período, luta para produzir narrativas que entrem em consonância com o que elas pensam ser “respostas normais” para quem se tornou mãe, demonstrando para aqueles à sua volta que elas estão enfrentando bem a nova situação e estão no controle do processo. Elas percebem que expressar experiências de não-enfrentamento pode ser arriscado, já que a maternagem é amplamente tomada como uma habilidade natural do feminino. Sendo assim, admitir “falhar”, não enfrentar a situação como esperado, é um risco que elas não pretendem correr (Miller, 2005), e acabam, como se disse acima, reafirmando os processos de idealização da maternidade.

O resultado apresentado por Miller (2005), através de sua pesquisa, faz com que sejam retomadas as palavras de Badinter (1985), ao afirmar que o amor materno foi por tanto tempo concebido em termos de instinto, que se tende facilmente a acreditar que este comportamento seja da natureza da mulher, independentemente do tempo e do contexto. Assim, diz a referida autora (1985), “aos nossos olhos, toda mulher, ao tornar-se mãe, encontra em si mesma todas as respostas à sua nova condição”. Considerando a procriação um fenômeno da ordem da natureza, imagina-se frequentemente que, desde que esteja grávida ou tenha dado à luz, a mulher deve corresponder com determinada “atitude maternal”, o que tem sido contrariado por pesquisas, tanto sociológicas como psicológicas, especialmente a partir da introdução das discussões feministas nesse campo (Miller, 2005; Sévon, 2005), que tem privilegiado a perspectiva das mulheres.

De acordo com Swain (2007) e Scavone (2001), é com a publicação de *Segundo Sexo* em 1949, por Simone de Beauvoir, que as teóricas feministas encontram as bases para contestar o determinismo biológico que associava as mulheres quase que univocamente à maternidade. Esta publicação poderia ser considerada, de acordo com Scavone (2001), “[...] um marco na passagem do feminismo igualitarista para o feminismo ‘centrado na mulher como sujeito’, dando os elementos necessários para a politização das questões privadas, que eclodiram com o feminismo contemporâneo” (p. 138). A partir desse marco, a maternidade passava a significar, para as feministas, o ponto-chave para explicar a dominação de um sexo sobre o outro. Segundo elas, o lugar das mulheres na reprodução biológica, gestação, parto, amamentação e cuidados com os filhos, determinava a ausência das mulheres no espaço público e de poder, de modo que esta figurava como um dos elementos radicais nesse processo de politização.

Pode-se, todavia, afirmar que, embora a publicação de Beauvoir (1949) seja um marco para as discussões feministas sobre o papel das mulheres na sociedade e, mais especificamente, sobre a maternidade, a relação entre feminismo e maternidade tem sido estreita ao longo da história deste movimento. Contudo, como pondera Thébaud (1991), a vertente feminista que tem na maternidade os fundamentos de seu discurso político e social é uma corrente mal conhecida e durante muito tempo não reconhecida no feminismo das primeiras décadas do século XX. Conhecido atualmente como *maternalista ou social*, este feminismo reclamava, simultaneamente, a igualdade de direitos econômicos e políticos e o reconhecimento social da maternidade, cujo valor era considerado igual, se não superior, às atividades masculinas (Thébaud, 1991).

Embora nem todas as feministas compartilhassem das idéias *maternalistas*, “uma questão crucial no debate feminista era a atividade que as mulheres realizavam enquanto mães e que muitas feministas consideravam não pertencer ao domínio da natureza, mas ao *domínio do trabalho*” (Bock, 1991, p. 440, itálico nosso). O fato é que, apesar das objeções de algumas feministas aos pressupostos maternalistas, a maior parte delas, incluindo as que rejeitavam o subsídio de maternidade, utilizaram a ideologia da maternidade na elaboração de suas concepções sobre a emancipação das mulheres. Fizeram-no ora para legitimar o sufrágio feminino (como nos Estados Unidos), ora para conseguir acesso a profissões não tradicionais e bem remuneradas.

Só muito poucas mulheres afirmaram que o princípio do subsídio de maternidade poderia obrigar as mulheres a cumprir os deveres maternais contra a sua vontade, reivindicando a profissionalização dos cuidados infantis, ou seja, a criação de creches para atender às mães-trabalhadoras. Como se tem assinalado, historicamente, praticamente todas as mulheres e feministas de todas as posições sociais e políticas partilhavam da opinião de que o trabalho doméstico e a criação dos filhos – por mais valorizados ou rebaixados que fossem – eram tarefas de *mulheres*, mesmo que nem todas as mulheres as realizassem (Bock, 1991). E ainda nos dias de hoje, veem-se mulheres de diferentes camadas sociais e posições profissionais agir como se estas atribuições fossem, de fato, responsabilidade exclusiva das mulheres, o que nos faz concluir que os preconceitos de gênero são reproduzidos tanto por homens quanto por mulheres ao longo dos diferentes tempos históricos.

Assim, um dos elementos fundamentais da politização das questões privadas, levantada pelos feminismos, era a questão da maternidade, ou seja, o determinismo biológico que destinava as mulheres ao papel social de mães. A maternidade, a partir, mais particularmente, de Beauvoir, começava então a ser compreendida como uma construção

social que designava o privado como o lugar da família e, conseqüentemente, da mulher. A condição de procriadora, por parte desta, o que justificava a divisão sexual do trabalho e a dominação do sexo masculino sobre o feminino (Scavone, 2001).

Scavone (2001), assim, tomando como referência as contribuições de Ferrand e Langevin (1990)<sup>2</sup>, destaca três momentos no que se refere às discussões feministas em torno da maternidade, mais particularmente, desde Beauvoir (1949): no *primeiro momento*, a maternidade foi reconhecida como uma espécie de *handicap*, um defeito natural, que confinaria as mulheres a uma bioclasse, ou seja, uma classe definida por sua biologia. Nesse momento, a atitude geral era de recusa à maternidade, já que ela se constituía em condição de vulnerabilidade diante da figura masculina e impedimento para a descoberta e realização de outras potencialidades. A idéia de livre escolha da maternidade circulava nesse período, grandemente reforçada pela luta das feministas para obter a pílula contraceptiva e o aborto como direito político; no *segundo momento*, a maternidade passa a ser considerada como um poder insubstituível, que só as mulheres possuem e os homens invejam. Neste momento, a reflexão feminista também dialoga com as ciências humanas e é aí que encontramos as teses lacanianas e outras que resgatam a experiência da maternidade como parte da identidade e poder femininos, uma abordagem que se situa na corrente do feminismo diferencialista, cujas lutas baseiam-se na idéia de diferença e identidade feminina; no *terceiro momento*, ocorre uma desconstrução da idéia do *handicap* natural, através de discussões que evidenciavam que não é o fato biológico que determina a posição social das mulheres, mas as relações de dominação que atribuem um significado social à maternidade, uma argumentação que coincide com a expansão das novas tecnologias reprodutivas que apontam dúvidas quanto à idéia de destinação biológica.

Para a autora, a definição teórica destes três momentos revela uma prática social – a maternidade – com todas as suas contradições, mudanças e permanências, e acaba por mostrar que a dominação de um sexo sobre o outro só pode ser explicada social e não biologicamente. Nesse sentido, podemos afirmar que a reflexão feminista muito contribuiu para a compreensão da maternidade como um fenômeno sociocultural, ultrapassando, mediante o conceito de gênero, as interpretações sociológicas que, a partir das décadas de 1960 e 1970, buscavam a origem das diferenças sociais entre os sexos a partir de uma perspectiva biodeterminista.

---

<sup>2</sup> Ver Ferrand, M., & Langevin, A. De l'origine de l'oppression des femmes aux "fondements" des rapports sociaux de sexe. In Battagliola et al. (Orgs.) A propos des rapports sociaux/parcours épistémologiques (pp. 17-76). Paris, Centre Sociologie Urbaine/CNRS.

Scavone (2001) enfatiza que foi com a introdução do conceito de gênero<sup>3</sup> nas ciências humanas e sociais, empreendida, mais particularmente, pelas feministas contemporâneas, que insistiam na inadequação das teorias existentes para explicar a desigualdade entre homens e mulheres, que se conquistou uma visão relacional da maternidade. A partir daí, não cabia mais pensar a maternidade sem relacioná-la à paternidade, o que significa dizer que não cabia mais pensar na mãe, sem o pai, no sentido biológico e social do termo. Surgem, então, os estudos que buscam focar a experiência da *parentalidade*, preocupados em compreender o processo relacional que permite que homens e mulheres tornem-se pais e mães, respectivamente. No entanto, esses estudos, em sua maioria, constataam uma parentalidade em que as mulheres continuam a ter uma relação mais comprometida com os filhos que os homens. Embora, mais recentemente, venha observando-se uma crescente participação destes nos cuidados parentais (Aquino & Dias, 2006; Silva & Piccinini, 2007), o que pode revelar transformações nas relações parentais e de gênero (Scavone, 2004).

A perspectiva de gênero nos possibilitou, como enfatiza Scavone (2001), abordar a maternidade em suas múltiplas facetas, seja como símbolo de um ideal de realização feminina, como também, símbolo da opressão das mulheres, ou símbolo de poder das mulheres, e assim por diante, evidenciando as inúmeras possibilidades de interpretação de um mesmo símbolo. Principalmente, contudo, nos permitiu compreendê-la como um símbolo construído historicamente, social, cultural e politicamente, como resultado das relações de poder e dominação de um sexo sobre o outro.

Com base nessa perspectiva, pesquisadoras como Wall (2001) têm levantado questões importantes relativas, por exemplo, à amamentação, destacando que a noção de uma natureza feminina, que enfatiza a dicotomia natureza/cultura, tem sido o coração dos discursos sobre a amamentação ao longo dos séculos. No entanto, a celebração desta prática, que tende a focar o empoderamento e satisfação da mulher, assim como a saúde materno/infantil, pode acabar por reforçar uma tendência essencialista dentro do discurso feminista e fora dele, além de ter o potencial de limitar outras posições subjetivas por parte da mulher. A pesquisadora (2007) observa que, quando a construção da idéia de natureza sobrepõe-se ao discurso da

---

<sup>3</sup> Será discutido mais profundamente o conceito de gênero na seção referente à análise dos dados, em que é feita uma descrição extensa sobre o tema. De qualquer modo, vale destacar que o termo surge por volta dos anos 80, em um campo teórico – o feminismo – que em sua origem estava voltado para a condição feminina e a história de opressão das mulheres. Gênero surge como uma categorial relacional, em oposição à idéia de determinismo biológico, e permite deixar de pensar na categoria mulheres e passar a discussões sobre a construção social do feminino e masculino, que implicam relações de poder (Dietz, 2005; Louro, 1994).

amamentação, considerando-a como *natural* para toda mulher após dar à luz, universaliza-se o sentido da categoria mulher: “toda mulher sabe e gosta de amamentar”.

O problema é que esse tipo de visão tende a negar as diferenças entre as mulheres, desconsiderando as reais dificuldades que elas podem enfrentar quando tentam amamentar. Assim, de modo geral, a literatura tende a minimizar os problemas que algumas mulheres encontram nesse processo, argumentando que eles são “perfeitamente normais” e que podem ser facilmente resolvidos com a ajuda de um especialista (Wall, 2001). Um discurso que não apenas desconsidera os processos subjetivos e experiências concretas das diferentes mulheres ao tornarem-se mães, como delega aos especialistas, muitos deles homens, poderes sobre suas experiências de transição.

A caracterização dos problemas relacionados à amamentação como sendo de menor escala, apresenta-a não somente como natural, mas também conveniente, simples e prazerosa para todas as mulheres e cria a imagem de um processo fácil que qualquer mãe motivada pode realizar. Muitas mulheres, entretanto, e especialmente mães de primeiro filho, encontram diversas dificuldades nesse processo. Algumas mulheres percebem-se despreparadas e desmotivadas ante a amamentação, e sentem-se muitas vezes fatigadas e exaustas nesse processo. De acordo com a autora (2007), a origem da relutância em reconhecer as várias complicações que podem acompanhar a amamentação, e os desafios que esta posição coloca diante da mulher, estão relacionadas com a ideologia da ‘maternidade natural’. Entretanto, como Badinter (1981) e outros têm demonstrado (Miller, 2005), o amor materno não necessariamente vem de forma natural, ou, pelo menos, não totalmente. Os primeiros, muitas vezes, são sentimentos de ambivalência e distanciamento, em que a mulher debate-se com a fadiga, o isolamento social e a perda da identidade pessoal.

Além disso, uma outra discussão importante na atualidade, também incentivada pela perspectiva de gênero, é a questão da escolha da maternidade – ter ou não ter filho; quantos(as); ser ou não ser mãe; como; com quem; amamentar ou não amamentar; quem cuidará dos filhos(as) – ganhou, como assinala Scavone (2001), novos rumos com o incremento das chamadas TR (Tecnologias Reprodutivas – contraceptivas e conceptivas), que permitiram às mulheres “romper com o destino inevitável que a maternidade lhes designava” (p. 143). Assim, com as TR ganha-se a possibilidade de “escolher” a maternidade, o que significa, para as mulheres, a decisão ou adequação entre vida profissional e vida familiar.

Entretanto, é importante sublinhar, como faz a autora (2001), que se a queda da natalidade foi o resultado do exercício dessa escolha para algumas mulheres, resultado também de uma intensa política de controle demográfico, houve, no Brasil, aliado a isto, uma

generalização abusiva da esterilização feminina. Desse modo, se a maioria delas ainda tem filho (a)s na faixa etária jovem, também interrompem definitivamente a opção da maternidade cada vez mais jovem e com poucos filhos, enquanto outras postergam a idade para ter o primeiro filho para depois de alcançar uma estabilidade e independência financeira, e acabam, algumas vezes, por necessitar acessar as TR para ter filhos, já em idade avançada, o que revela os paradoxos da maternidade nestes novos tempos.

A escolha da maternidade está ligada a numerosos fatores que convergem para um ponto de interseção entre os campos biológico, subjetivo, social e cultural. Essa escolha pode relacionar-se ao desejo pela reprodução da espécie ou pela continuidade da própria existência; à busca de um sentido para a vida; à necessidade de valorização e de reconhecimento social – como acontece, mais particularmente, com algumas mães adolescentes; ao amor pelas crianças; à necessidade de proteção no processo inevitável do envelhecimento; à reprodução do modelo de sua família de origem, dentre outros (Scavone, 2004). Destacam-se, no entanto, também os motivos “especificamente” sociais, relacionados às condições econômicas e culturais das famílias; os projetos de futuro e as possibilidades profissionais das mulheres. As facilidades ou as dificuldades variam muito de uma camada social para a outra, assim como de um país para outro: a situação e a qualidade dos serviços públicos e/ou particulares disponíveis; o apoio ou proximidade da família extensa; as redes de solidariedade femininas, etc. Entretanto, como enfatiza a autora supracitada (2004), “as condições materiais não determinam, via de regra, a escolha da maternidade, embora definam [ao menos algumas de] suas características e possibilidades” (p.175).

Nesse contexto de *escolhas circunscritas* (Valsiner, 2007), não obstante o modelo de maternidade reduzida tenha possibilitado diminuir a ambiguidade no que tange aos processos de conciliação entre maternidade e vida profissional, este modelo não a esgotou. A experiência da maternidade ainda é um dilema para as mulheres que querem seguir uma carreira profissional, como veremos a seguir, na medida em que estas ainda são sobrecarregadas com as responsabilidades parentais (Scavone, 2001; Walzer, 1997). Contudo, a expansão da reprodução assistida no país e no mundo continua a revelar que a maternidade continua a ser um projeto presente na vida das mulheres, de modo que aquelas que não podem ter filhos sentem-se, muitas vezes, como incompletas e não-realizadas, além de serem muitas vezes estigmatizadas quando, simplesmente, optam por não ter filhos, assumindo, porém, outras posições diante da vida (Morell, 2000; Wager, 2000; Scavone, 2004; Sévon, 2005; Swain, 2007).

Como destaca Badinter (1981), também um marco nas discussões feministas sobre maternidade, é certo que há algum tempo os conceitos de instinto e de natureza feminina perderam o prestígio social, mas embora a expressão *instinto materno* não esteja mais em circulação como antes, parecem permanecer as ilusões a ele associadas, como a idéia de que toda mulher deseja e é feita para ser mãe, e uma boa mãe. Decorrem desse tipo de idealização, dois problemas: o primeiro diz respeito à compreensão de uma mulher no singular, que só se realiza se for mãe, o que é bastante limitador e problemático para os diversos e complexos processos de construção subjetiva feminina; e o segundo, relaciona-se ao fato de que se espera muito das mulheres quando *tornam-se mães*, desconsiderando, conseqüentemente, os sentimentos ambíguos envolvidos nesse processo de transição, colocando-as num *estado de temporária confusão* (Miller, 2005); um estado que é resultante da distância que se estabelece entre suas experiências concretas diante da condição de mães e as narrativas socioculturais da maternidade.

Esta “confusão”, mesmo nos dias de hoje, ainda se verifica e justifica, na medida em que, como assevera Swain (2007), o “eterno feminino”, aquele associado quase que univocamente à maternidade, é incessantemente atualizado pelas tecnologias de gênero (De Lauretis, 1987, citada por Swain, 2007), ou seja, pelo senso comum, televisão, cinema, música, e outros tantos meios. Através dessas tecnologias, continuamos a reacender o imaginário social em torno da maternidade, que é significada “como um duplo nascimento: da criança e da mulher, que realiza assim seu potencial procriador e desta forma, seu destino” (Swain, 2007, p.221). Segundo a autora, o que são criadas são redes de significação que associam mulheres à maternidade, desconsiderando que, se a capacidade de procriação é uma especificidade, ela não define a totalidade do *ser mulher*, que hoje compreende uma série de outras posições sociais. Devido em parte a esse processo sutil de construção de significados por meio daquelas tecnologias, a desigualdade de gênero acaba sendo reproduzida durante a transição para a parentalidade, através de construções parentais de mães como mais essenciais para a criança que pais (Coldery & Knudson-Martin, 2005; Walzer, 1997). Como consequência, o declínio financeiro e ocupacional frequentemente acompanha esta construção para a mulher, que tende a sacrificar mais suas carreiras que os pais (Walzer, 1997).

Isto porque, como advertem Coldery & Knudson-Martin (2005), a maternidade está ligada a noções de feminilidade e gênero e, por esta razão, mudanças nas noções de gênero e igualdade estão, necessariamente, ligadas a significados e práticas da maternidade. De acordo com as autoras (2005), quatro processos parecem manter a maternidade como um talento de gênero: a) parceiros acreditam que mães têm uma conexão e conhecimento natural em relação



à criança, b) pais assumem o papel de suporte, c) mães organizam o tempo em torno da criança, d) mães assumem responsabilidades contínuas. Como resultado, mães de crianças pequenas estabelecem forte vinculação relacional com o filho e perpetuam a crença de que, pelo fato de mães “darem à luz”, automaticamente guardam uma ligação natural com sua criança e, intuitivamente, sabem das suas necessidades.

Além disso, como revelou a vasta revisão da literatura de Coltrane (2000) sobre o labor doméstico, estudos mostram que a transição para a parentalidade está associada a um menor compartilhamento do trabalho doméstico entre homens e mulheres no âmbito familiar. Mulheres tendem a sentir-se com maior obrigação quanto aos trabalhos domésticos quando elas têm filhos ou casam-se. Quando o casal tem um bebê, os homens tendem a trabalhar mais horas no trabalho pago, mas não necessariamente mais horas no trabalho doméstico, o que, de modo geral, tende a gerar tensões conjugais.

Como observa Scavone (2004), todavia, tudo isso se relaciona ainda ao fato de que as contradições inerentes ao processo de industrialização e a forma como as mulheres ingressaram no mercado de trabalho foram marcadas por profundas desigualdades sociais e sexuais. Tudo isso traduz-se nas ambiguidades que envolvem, hoje, o processo de transição para a maternidade, demandando das mulheres uma incrível habilidade para manejar tanto as demandas da parentalidade como as demandas relativas ao trabalho e/ou estudo. No momento em que as mulheres das famílias operárias, do século XIX, começaram a associar de forma crescente trabalho fora do lar, instaurou-se a lógica da dupla responsabilidade ou ‘dupla jornada de trabalho’, visto que nas relações da ‘esfera privada’, as mudanças deram-se em um outro tempo, e não acompanharam as conquistas femininas no âmbito da “esfera pública”. “Com mais acesso à educação formal e à formação profissional, as mulheres vão, no decorrer do século XX, ocupar gradativamente o espaço público, ao mesmo tempo em que mantêm a responsabilidade na criação dos (as) filhos(as)” (Scavone, 2004, p.174).

Não é de surpreender, desse modo, que os resultados da pesquisa de Cowan, Cowan, Heming e Miller (1991) indiquem que um dos maiores desafios para o casal em seus primeiros anos como pais é enfrentar o impacto das mudanças psicológicas e o fato de que homens e mulheres experienciam isso diferentemente. Segundo os autores (1991), homens e mulheres vivenciam mudanças em seu sentido de *self* no processo de tornarem-se pais, de modo que a identidade de ‘pai’ e ‘mãe’ torna-se uma parte aumentada das descrições de seus *selves* nos primeiros 18 meses depois do nascimento do bebê. O que diminuiu para ambos, homens e mulheres, nesse processo de transição, são os aspectos “marido/esposa/amante” do *self*. Além disso, o sentido de “trabalhadora” e ou “estudante” torna-se também uma porção

bem menor do *self* da mulher, enquanto o do homem permanece praticamente sem mudanças, um dos motivos pelos quais os conflitos conjugais acontecem. Assim, a transição para a parentalidade tem sido foco de estudo e também de controvérsia desde que LeMasters (1957) afirmou que o nascimento do primeiro filho constituiu uma “crise” para 83% dos casais de seu estudo (Cowan *et al* 1991). Por todos esses motivos, esse processo de transição, ao que as pesquisas indicam, demanda tempo, e têm uma duração variável, é claro, a depender de uma série de fatores. Estima-se, no entanto, que seu começo possa ocorrer, em alguns casos, antes mesmo da concepção, ou somente nos últimos meses da gravidez; e o final, entre o nono e o décimo oitavo mês após o nascimento do bebê. Cowan *et al.* (1991), asseguram que não existe um ponto final claro no que se refere a esse processo de passagem para a condição de mãe e pai, mas sugerem que o fim da transição ocorre por volta dos dois anos de idade do primeiro filho. Nessa ocasião, a criança já tem maior mobilidade e autonomia corporal, algumas já expressam através da linguagem verbal suas necessidades e desejos, e demandam, assim, menos atenção dos pais, especialmente das mães.

Apesar das controvérsias, não obstante, e de algumas recentes conclusões que tendem a minimizar, inclusive, os efeitos do tornar-se pai e mãe, outras pesquisas continuam sugerindo que existem significativas mudanças associadas a esta importante transição normativa do curso de vida do casal, mas parecem ter uma repercussão mais significativa na vida das mulheres. O processo de transição para a parentalidade é particularmente estressante para as mulheres, que tendem a experimentar maior estresse parental do que os homens. Com a parentalidade, mães tendem a experimentar mais mudanças, positivas e negativas, tanto em si mesmas, como no cotidiano de suas vidas. Elas relatam mudanças em suas rotinas diárias, em seu humor, nos sentimentos de autonomia e competência, no sentido que atribuem à parentalidade e à sexualidade; assim como em seus próprios *selves* (Thompson & Walzer, 1989; Bailey, 1999).

Nesse sentido é que Scavone (2001) assevera que, para além dos motivos psicológicos e socioeconômicos que hoje conduzem as mulheres a adiarem, anteciparem, aceitarem ou recusarem a maternidade; para além, mesmo, dos valores ideológicos e políticos que alimentam o ideal de sua realização, estará sempre em jogo o seu significado social. É graças a este significado, obviamente associado ao significado da paternidade, que o *tornar-se mãe* ainda compromete consideravelmente a vida das mulheres, revelando ainda a sua lógica androcêntrica. Segundo a autora (2001), “a maternidade ainda separa as mulheres socialmente dos homens e pode até legitimar, em determinados contextos, a dominação masculina” (p.

150), o que pode ser verificado na experiência de mulheres que se tornam mães no contexto acadêmico.

## **1.2 Tornar-se mãe no Contexto Acadêmico**

Como revelam estudos recentes sobre as mulheres nas universidades brasileiras, há hoje uma tendência ao predomínio das mulheres tanto na matrícula quanto nos concluintes dos cursos universitários (Beltrão & Alves, 2004; Leta, 2003; Aquino, 2005/2006; Tabak, 2006). Contudo, embora o hiato de gênero tenha sido revertido no âmbito do ensino superior, uma análise cuidadosa da situação das mulheres no contexto acadêmico nos faz questionar o alcance dessas transformações no que se refere às relações de gênero. Para Yannoulas (2007), “mulheres e homens frequentam o mesmo espaço universitário, porém realizam trajetórias educativas diferenciadas, com saídas profissionais diversificadas e percursos ocupacionais heterogêneos” (p. 4), o que confirma a proposição de Chauí (2003): “a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” (p.5).

Numa sociedade de valores patriarcais, estruturada em torno de um processo histórico de dominação masculina e subordinação feminina, a universidade expressa, ao longo de sua história, um movimento inequívoco de discriminação de gênero. Se, porém, inicialmente, a discriminação de gênero se dava por meio do difícil ingresso das mulheres ao ambiente acadêmico, marcadamente masculino durante séculos, hoje, essa discriminação segue outras direções (Yannoulas, 2007).

Dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2006), apontam que, dos jovens com faixa etária entre 18 e 29 anos de idade, frequentando o nível superior do ensino, as mulheres correspondem a 56,75%. No entanto, como ressalta Leta (2003), apesar de as mulheres serem hoje maioria entre os egressos e matriculados no ensino superior, elas ainda são minoria em muitas áreas, estão concentradas em outras, e avançam lentamente na carreira científica. Compreender os motivos que levam a essa diferença de gênero é uma questão que vem desencadeando alguns esforços na pesquisa científica internacional, mas no Brasil ainda são poucas as investigações em torno desta temática.

De acordo com Aquino (2005/2006), essas diferenças de gênero podem estar associadas a dois conjuntos de fatores: o primeiro deles envolve a socialização de gênero, que conforma as escolhas profissionais e delimita horizontes de possibilidades diferentes para homens e mulheres, atendendo a diferentes expectativas sociais e familiares; o segundo resulta da difícil conciliação entre carreira e família. A questão é que a entrada das mulheres nas universidades e no mercado de trabalho necessariamente não as tem desobrigado do cuidado da casa e dos filhos, pois que ainda se mantém entre os casais a tradicional divisão sexual do trabalho, embora sejam observadas algumas mudanças, especialmente, entre os mais jovens. Por estes motivos, muitas delas preferem optar por jornadas parciais, flexibilização de horários e frequentes interrupções na vida profissional e/ou acadêmica quando constituem família. O problema é que “a interrupção temporária da carreira para o cuidado de filhos pequenos significa uma desaceleração das atividades e o retorno, em geral, acontece com dificuldades” (Aquino, 2005/2006, p.17).

Para as mulheres que decidem continuar os estudos acadêmicos e seguir carreira científica, a alternativa, muitas vezes, é adiar possíveis projetos de casamento e maternidade ou abandoná-los, definitivamente. “De qualquer maneira, quando os filhos chegam, as mulheres em carreiras científicas são obrigadas a fazer escolhas difíceis, como o adiamento da ocupação de cargos e uma menor disponibilidade para viagens” (Aquino, 2006, p.17). Nesse sentido, a pesquisadora brasileira assevera, à semelhança de Manson e Goulden (2002), que as estratégias em busca da igualdade não devem restringir-se ao estímulo do ingresso de jovens do sexo feminino nas universidades e nas carreiras científicas. Essa consigna do feminismo liberal, que gerou inúmeras iniciativas de ação afirmativa, teve bons resultados, mas, segundo Aquino (2006), não são suficientes nos dias de hoje. Uma ampla incorporação das mulheres às universidades e à ciência, sem que haja mudanças culturais profundas no contexto acadêmico como em toda a vida social, acaba por colocá-las em situação de grande desvantagem.

Na investigação realizada por Manson e Goulden (2002), que analisava os efeitos de ter bebês ao longo da carreira acadêmica para homens e mulheres da Universidade da Califórnia, Berkeley, 59% das pesquisadoras casadas e com filhos, participantes da pesquisa, afirmaram que já haviam pensado em deixar a academia. Mulheres casadas e com filhos apontam o fato de serem mães e precisarem cuidar de seus filhos para justificar as mudanças de planos no que se refere à carreira. Elas indicam a necessidade de equilibrar carreira e família como responsável pelo alto estresse em que vivem. Nesse sentido, os autores ressaltam: abrir as portas da educação superior para as mulheres não é o bastante para

assegurar igualdade de oportunidades para a carreira daquelas mulheres que fazem a escolha de tornarem-se mães.

De acordo com os autores supracitados (2002, 2004), a estrutura atual das universidades americanas, por exemplo, força os casais e, mais particularmente, as mulheres, a escolher entre trabalho e família. Em função disso, muitas universitárias dizem não desejar fazer carreira acadêmica, pois não imaginam como conciliar carreira com família de forma razoável, dado que corrobora os resultados da pesquisa de Guerreiro e Abrantes (2004), em Portugal, que será explicitada na seção seguinte. Uma forma de resolver o conflito entre carreira que consome todo o tempo e o cuidado com as crianças é “optar” por não ser mãe. Esta é uma solução que muitas mulheres na academia são obrigadas a escolher. Somente 1/3 das mulheres que trabalham em pesquisas intensivas em universidades americanas tornam-se mães. Isto se deve ao fato, confirmado em diversas pesquisas internacionais em torno desta temática (Manson & Goulden, 2002; Comer & Stites-Doe, 2006; Halpern, 2008), de que “casados e com filho” é a fórmula para o sucesso de homens na academia, mas, para as mulheres, o sucesso está associado a um *baby gap* – o *status* da maternidade cria sérios problemas para a construção da estabilidade feminina nesse ambiente, o que se revela no reduzido número de mulheres que tiveram seus bebês mais cedo, ou seja, nos primeiros anos após receber o título de doutoras.

Os achados desta pesquisa indicam que bebês trazem dificuldades para mulheres que têm “filho cedo”, ou seja, nos primeiros cinco anos após receber o título de doutoras, o que significa dizer, no início da carreira acadêmica, quando as exigências são grandes e ainda não foi alcançada a estabilidade no emprego. Por outro lado, eles também revelam que homens que trabalham na academia e têm bebês cedo são, notavelmente, mais bem sucedidos que mulheres na mesma situação. Homens que tiveram seus bebês cedo conquistam a estabilidade em níveis levemente mais altos que pessoas que não tiveram bebês cedo. Contrastantemente, mulheres que tiveram filho cedo avançaram mais lentamente no que se refere à conquista da estabilidade que mulheres que tiveram filhos mais tarde e mulheres sem crianças. Aquelas, porém, que têm seus filhos mais tarde ou não têm filhos nos primeiros anos da carreira acadêmica, ao formar uma família, embora já tenham conquistado a segurança em seus empregos, provavelmente, só terão um filho.

Para Wolf-Wendel e Ward (2005), a grande questão é que a história e tradição androcêntrica da academia, pautada na realidade de homens sem filhos, tem continuado a colocar barreiras para a mulher que pretende avançar na carreira acadêmica. Na profissão acadêmica o “trabalhador ideal” é, em essência, aquele que é “casado” com seu trabalho e

deixa pouco tempo para cuidar das crianças. O tempo de trabalho da carreira acadêmica é claramente masculino, construído sobre um caminho normativo masculino, o que significa dizer que assume liberdade diante das responsabilidades familiares que, em geral, afetam as mulheres mais do que os homens.

A fim de desenvolver suas análises sobre a relação academia e experiência parental, Wolf-Wendel e Ward (2005) retomam o conceito de “instituições ávidas”, posto 40 anos atrás por Coser (1974). Os pesquisadores consideram que este conceito pode constituir-se em uma importante lente de análise para entender as tensões que emergem a partir da simultaneidade de experiências como o processo de conquista da estabilidade na carreira acadêmica e a experiência da parentalidade. Instituições ávidas são aquelas que “buscam exclusividade e uma não-dividida lealdade”. Essas instituições exercem pressão nos seus componentes individuais para enfraquecer seus vínculos ou para que estes não tenham nenhum tipo de vínculo com outras instituições ou pessoas que possam fazer reivindicações que conflitem com suas próprias demandas. Os autores argumentam que as organizações acadêmicas são instituições ávidas, e que o tempo de construção da estabilidade, em particular, é marcado por frequentes chamados para assumir todo o compromisso com a carreira.

Por outro lado, a parentalidade é também ávida e, dada a dinâmica da dupla jornada, particularmente exigente para a mulher. O que acontece, então, quando a maternidade e a vida acadêmica se cruzam? De acordo com os autores, para mulheres que estão iniciando a profissão acadêmica, a combinação de trabalho e família pode significar um acúmulo de desvantagens (Wolf-Wendel & Ward, 2005), posição semelhante à de Aquino (2004). A literatura é clara no que se refere ao fato de que “a chegada de um filho” tem efeitos diferentes na vida acadêmica de homens e mulheres, com maior probabilidade de limitar a carreira destas últimas (Manson & Goulden, 2004). Além disso, mulheres na condição de casadas, quando começam a carreira acadêmica, têm muito mais probabilidade que homens na mesma posição para divorciar-se ou separar-se de seus companheiros. Por estes motivos, os autores destacam: mulheres não podem ter tudo: estabilidade na carreira e família, o que já não é verdadeiro para os homens (Manson & Goulden, 2004).

No Brasil, em 1991, quando ocorreu o I Encontro de Mulheres Cientistas do Rio de Janeiro, organizado pelo Núcleo de Estudos sobre a Mulher (NEM), órgão acadêmico criado em 1980 na PUC-RJ, grande ênfase foi posta na dificuldade que as mulheres que trabalham em Ciência e Tecnologia encontram para conciliar o trabalho com a vida familiar – a dupla jornada é uma das mais conhecidas. As discussões visavam compreender os desafios das cientistas e tecnólogas em compatibilizar a carreira com o trabalho doméstico e os cuidados

parentais, vistos, na sociedade brasileira, assim como em outras, como responsabilidade da mulher. Dentre os fatores mencionados por muitas cientistas presentes no encontro, destacam-se – a falta de creches para dar apoio àquelas que têm filhos pequenos, aliada ao machismo ainda presente no meio científico, e a persistência de preconceitos em relação à capacidade e à competência da mulher (Tabak, 2002).

O II Encontro da mulher em Ciência e Tecnologia, que aconteceu em setembro de 1993, buscou aprofundar o conhecimento sobre as profissionais, identificando como essas mulheres da academia articulavam as suas carreiras com outras ‘áreas’ de suas vidas. Quanto às questões relacionadas a dificuldades na vida pessoal, uma das conclusões dos debates foi extremamente significativa: existe competitividade em casa, quando marido e mulher trabalham no campo da ciência. É frequente, por parte dos homens, uma reação negativa nos momentos de crescimento profissional da mulher. Alguns maridos recorrem à chantagem, e usam como argumento a importância da mulher no que se refere aos cuidados parentais, enfatizando que elas devem dedicar mais tempo aos filhos. Muitos maridos, inclusive, têm grande dificuldade de aceitar que a mulher tenha um nível intelectual mais alto que eles ou receba melhor salário.

No item Família, um conjunto de treze perguntas tinha por finalidade conhecer a avaliação da cada uma das participantes quanto à articulação ou compatibilização entre a vida familiar e o exercício profissional. As perguntas foram formuladas de modo a permitir a cada respondente usar valores tais como “nenhum”, “pouca”, “média” ou “muita”, para a indagação sobre o grau de dificuldade existente nesse processo. De acordo com Tabak (2002), uma única mulher respondeu não ter tido dificuldade alguma para conciliar a vida familiar com a carreira científica, mas a grande maioria reconheceu a existência de um grau médio de dificuldade. No que diz respeito à maternidade, foram poucas (cerca de 20%), as que consideraram que sua carreira havia sido muito prejudicada pela maternidade. Houve casos, porém, de cientistas que declararam ter feito a opção de não ter filhos, porque isso certamente prejudicaria sua carreira, o que coincide com os achados das pesquisas de Manson e Goulden (2002, 2004).

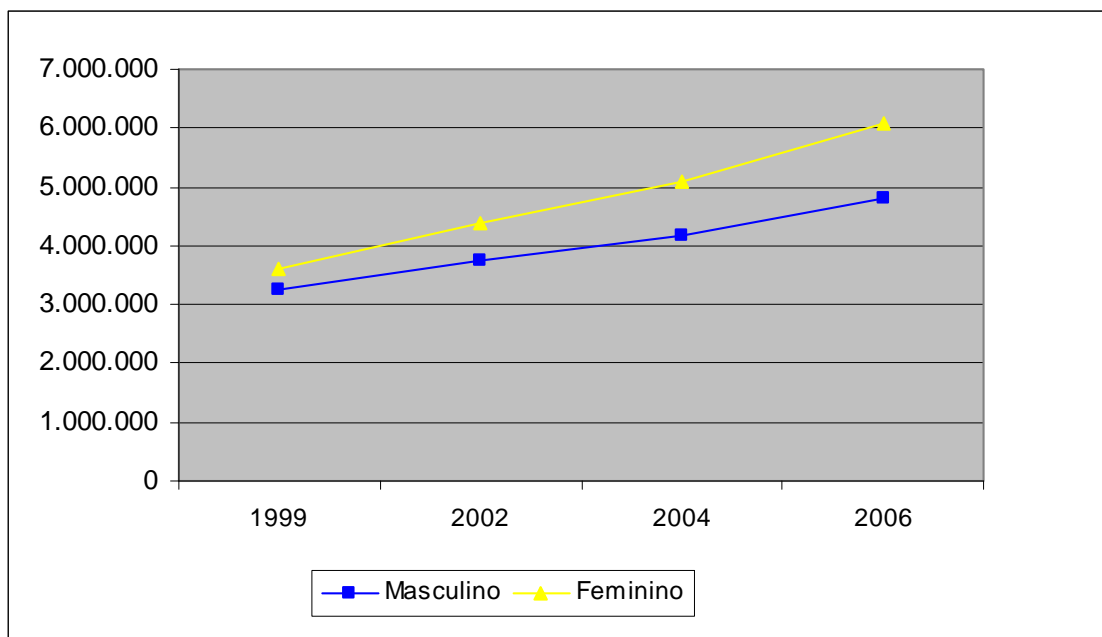
Também foi possível notar que é muito comum encontrar mulheres que exercem sua atividade profissional, mas carregam o conhecido “sentimento de culpa” quando são mães, ou seja, consideram-se culpadas por não dedicar aos filhos mais atenção, uma vez que as imagens da maternidade exigem uma dedicação e um envolvimento quase que exclusivo por parte das mulheres. Várias delas se ressentiam do fato de não terem dado mais atenção aos

filhos por causa da carreira, mas um número igual declarou não guardar qualquer ressentimento quanto a isso.

A pesquisa de Tabak (2002) traz, sem dúvida, inúmeras contribuições para a presente discussão, mas não oferece uma visão aprofundada dessa realidade, tanto pela pouca precisão no que tange aos dados quantitativos relacionados aos processos de conciliação família-academia, quanto pela ausência de uma avaliação qualitativa da experiência subjetiva dessas mulheres. No entanto, lança as bases para investimentos de pesquisa nessa área, de modo a dar novos passos na compreensão dos processos de *equilíbrio* maternidade-vida acadêmica entre pesquisadoras de nossas universidades. Sua pesquisa traz, entretanto, uma visão bastante ampla no que tange à posição/situação das mulheres nas universidades brasileiras. Ao traçar um perfil da distribuição de posições acadêmicas entre homens e mulheres na Escola de Medicina da UFRJ, por exemplo, ela observou que o percentual de mulheres entre os titulares não passava de 10% em 1991, e na Escola de Engenharia da mesma universidade, nesse mesmo ano, não havia um só titular do sexo feminino. Segundo ela, é no quadro docente e nas posições de direção que o quadro parece mais crítico, o que pode estar associado justamente às dificuldades de conciliação entre demandas familiares e acadêmicas, dentre outros fatores, como o preconceito de gênero. Entretanto, autoras como Leta (2003) e também Tabak (2002) consideram que é provável que esse quadro mude em um futuro próximo, visto que é cada vez maior o número de mulheres entre os graduados e pós-graduados em nosso país, como mostram os gráficos abaixo.

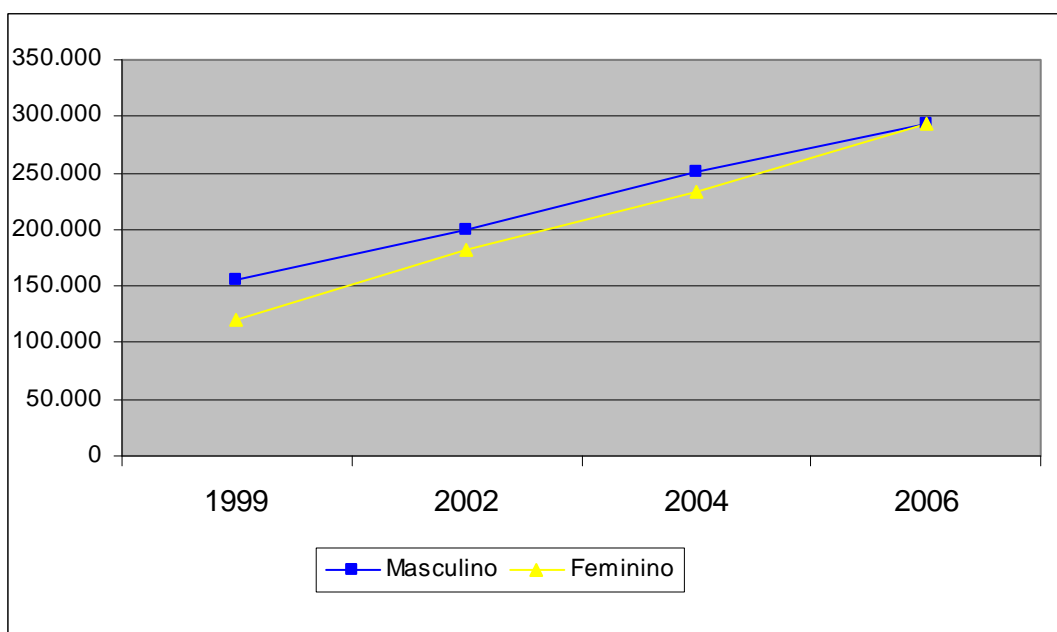


Gráfico 1 – Pessoas com curso de nível superior concluído por sexo



Fonte: IBGE – PNAD 1999, 2002, 2004, 2006

Gráfico 2 – Pessoas com mestrado ou doutorado concluído por sexo



Fonte: IBGE – PNAD 1999, 2002, 2004, 2006

Velho e León (1998), tendo em vista os argumentos desenvolvidos pela literatura internacional e mais preocupados em compreender os processos de conciliação maternidade-

vida acadêmica na realidade brasileira, ainda muito pouco explorada, desenvolveram uma importante pesquisa numa universidade de São Paulo. Para atingir os seus objetivos, selecionaram quatro unidades da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas): o Instituto de Física (IF), o Instituto de Química (IQ), o Instituto de Biologia (IB) e o Instituto de Ciências Humanas e Sociais (IFCH). A pesquisa das autoras desenvolveu-se em duas etapas: a primeira levantou dados quantitativos acerca da participação feminina na produção científica da UNICAMP no período de oito anos (1986-1993) com base nos Anuários Estatísticos da instituição; a segunda coletou dados através de entrevistas semi-estruturadas com 47 pesquisadoras dos quatro institutos: 6 do IF, 8 do IQ, 22 do IB e 11 mulheres no IFCH.

De acordo com as autoras (1998), o que se pode notar da experiência das mulheres nas áreas “mais masculinas”, como a física, por exemplo, é que as barreiras impostas às mulheres para ingressar na área não são totalmente transpostas quando elas passam no vestibular. Elas precisam ser muito persistentes para não desistir de suas carreiras, mesmo quando já se encontram na pós-graduação. Algumas delas relatam que sofreram preconceito de professores orientadores, em sua maioria do sexo masculino. Além disso, ao ingressar na pós-graduação, elas descobrem que, por se tratar de uma “área masculina”, o que se espera delas, ainda que tenham família e filhos, é uma dedicação exclusiva, visto que o modelo de pesquisador nestas áreas é o androcêntrico.

Mesmo as mulheres bastante qualificadas têm problemas para ascender na carreira em função de práticas discriminatórias, dificuldades para conciliar trabalho e família e, também, por comportamentos aprendidos no processo de socialização de gênero que prescreve, para o feminino, posturas mais passivas que ativas, o que confirma as proposições de Aquino (2005/2006) e Tabak (2002). Quase todas as entrevistadas afirmaram que não há discriminação na carreira acadêmica, isto porque, segundo elas, na universidade existem duas carreiras: a científica e a burocrática. Na primeira a mulher não é discriminada, mas na segunda, ela praticamente não tem chance. Entretanto, se o mundo da ciência é visto por estas pesquisadoras como “justo”, a velocidade no tempo de progressão na carreira é determinada, pelo menos em parte, pelos dilemas entre família e trabalho. As mulheres consideram que são os conflitos trabalho-família que resultam em menor produtividade científica e, conseqüentemente, em um avanço lento da carreira (Velho e Léon, 1998).

Os resultados também revelaram que as cientistas agem, muitas vezes, a partir de um modelo de feminilidade que compreende renúncias em relação ao âmbito profissional em função da família. Para algumas entrevistadas, “o feminino assume uma definição particular

de mulher, definição esta que é socialmente construída: ela é casada, dona de casa [ainda que também uma profissional] e mãe – o que exclui da categoria ‘mulher’ outras mulheres” (Leon & Velho, 1998, p. 339). Assim, mesmo quando o marido é também da academia, a participação deles nas tarefas domésticas é vista, de modo geral, como uma ajuda. A palavra “ajuda”, pronunciada por várias delas em suas entrevistas, evidencia que as tarefas domésticas e os cuidados com os filhos ainda são consideradas como uma colaboração no que diz respeito aos homens, mas para as mulheres é uma obrigação naturalizada.

Entre as mulheres que estão vinculadas a carreiras eminentemente masculinas, há consenso em relação às dificuldades para compatibilizar trabalho e família. Entretanto, elas negam-se a aceitar que esses conflitos prejudiquem o seu desempenho em relação ao dos homens, um *discurso* que talvez tenha um *caráter de proteção diante das barreiras discriminatórias* que enfrentam nesse contexto. É revelador dessa posição o fato de várias pesquisadoras considerarem que compatibilizar trabalho e família é uma questão de disciplina e organização, ou de arranjar uma boa empregada e em nenhum momento questionarem a tradicional divisão sexual do trabalho, que as conduz para as duplas ou múltiplas jornadas de trabalho.

Desse modo, para as mulheres que assimilam o modelo masculino de ciência, a conciliação das esferas do trabalho e da família é uma tarefa individual, a ser realizada pela mulher (Velho & Léon, 1998), e não pelo casal, o que sugere um esquecimento da paternidade nessa conciliação e uma visão tradicional em relação aos papéis de gênero. Nesse processo, a mulher que não consegue equacionar positivamente as demandas do trabalho e da família tende a ser vista como inábil para dar conta das responsabilidades da vida acadêmica. Como resultado, as estruturas acadêmicas e sociais, no que se refere às relações de gênero, não são desafiadas, de modo que os homens permanecem legitimamente ligados à vida profissional, e as mulheres, aos cuidados parentais e tarefas do cotidiano doméstico e familiar.

Em consequência dessa realidade, o *modelo materno* passa a ser desestimulado para as filhas de cientistas no momento em que estas terminam os estudos que precedem à escolha de um curso universitário. Além disso, o fato de muitas cientistas declararem ter feito uma opção consciente por não se casarem ou, quando se casaram, por não ter filhos, sob a alegação de que isso prejudicaria a sua carreira profissional, também tem influenciado as jovens alunas no sentido de buscar cursos e carreiras que são vistos pela sociedade como mais fáceis para compatibilizar o exercício profissional com a vida familiar (Tabak, 2002). Uma questão que deve ser investigada, evitando que jovens abandonem seus estudos em função da pouca ou

nenhuma identificação com os cursos “escolhidos”, ou que exerçam certas profissões, apenas por falta de escolha.

A verdade é que, não obstante jovens universitárias avaliem que combinar casamento, carreira e maternidade é uma opção atrativa, elas também reconhecem que esta escolha continua a ter impactos negativos no progresso da carreira de mulheres. A solução comum para o dilema carreira e família, como afirmou Tabak (2002), tem sido escolher uma profissão dominada pelo feminino, de modo a ajustar o trabalho com as responsabilidades em torno da família. Alguns autores como Hoffnung (2004), no entanto, têm sinalizado que as mulheres das gerações mais recentes têm feito outras escolhas, adiando o envolvimento com a carreira até seus filhos entrarem na escola ou rejeitando o casamento e a maternidade para estabelecer-se em suas carreiras. Contudo, as pesquisas concluem que a carreira e a maternidade parecem existir em esferas separadas, e, uma vez que as mulheres tenham um(a) filho(a), elas consideram que devem priorizar as demandas da família em detrimento das demandas da carreira.

É importante lembrar, não obstante, que, se meio século atrás, quando a maioria das mulheres estava afastada do trabalho pago e das universidades para cuidar das crianças e o *status* de provedor do homem era inquestionável, trabalho e vida familiar eram compreendidos como duas “esferas separadas”. Nos dias atuais, entretanto, em que um crescente número de mulheres passa a integrar os quadros discentes e docentes das universidades, é crucial integrar gênero nas pesquisas e análises sobre trabalho e família, academia e maternidade, de modo a visualizar as conexões entre essas esferas e suprir uma estrutura para o desenvolvimento de políticas que possam ajudar nesses dilemas (Gerson, 2004) que ainda afetam, preponderantemente, as mulheres.

De acordo com a autora acima citada (2004), ao focalizar a maneira como escolhas privadas são delimitadas pela conjuntura social, das quais homens e mulheres têm somente um controle limitado, como veremos na seção seguinte, sobre os processos de transição juvenil, a *lente de gênero* permite ao pesquisador mudar o foco de um julgamento no indivíduo para entender o amplo contexto social em que as escolhas pessoais e as estratégias são construídas. Uma *lente de gênero* encoraja o(a) pesquisador(a) a rejeitar a concepção que considera os dilemas trabalho-família ou formação acadêmica e maternidade como problemas individuais – e, especialmente, problemas de mulheres. Afinal, sem uma estrutura que reconheça a natureza de gênero desses dilemas, mulheres individuais podem ser deixadas de lado, suportando toda a responsabilidade de “resolver” um problema que foi construído socialmente.

### 1.3 “Juventude” e “Transição para a vida Adulta”: novos arranjos

Histórica e socialmente, a juventude tem sido encarada como uma fase da vida marcada por certa instabilidade e, frequentemente, associada a determinados “problemas sociais” (Pais, 1990). Atualmente, por exemplo, há indicações de que uma parcela importante dos jovens brasileiros vem experimentando uma série de vulnerabilidades e fragilidades, associando-se a problemas sociais como desemprego, criminalidade, óbitos por homicídios e gravidez na adolescência, considerada, hoje, como “precoce” (Camarano, Leitão e Mello, Kanso, & Pasinato, 2004).

É importante assinalar, porém, que estes, como outros problemas sociais contemporâneos que afetam a juventude, fazendo dela, exatamente por isso, um problema social, são, muitas vezes, decorrentes da própria dificuldade para entrar no mercado de trabalho, manter-se na escola, e das condições precárias de existência (Pais, 1990; Dayrell, 2007). Assim, considerando a juventude a partir do prisma acima descrito, “se os jovens não se esforçam” por desafiar esses “problemas”, como bem assinala Pais (1990), correm o risco de serem enquadrados como “desinteressados” ou “irresponsáveis”. Ao contrário do adulto, que é tido, no senso comum, como “responsável”, porque responde, de fato, a uma série de responsabilidades: habitacionais, conjugais, parentais, etc., mas, não necessariamente, porque tenha conquistado a apregoada estabilidade, financeira e/ou emocional, tão difícil de ser alcançada e mantida nos dias atuais. Assim, somente quando vão assumindo estas responsabilidades, por meio de um caminho prescrito pela sociedade, é que ascendem ao *status* de adultos, e podem ser assim reconhecidos pelos outros sociais.

Em função desses problemas, nos últimos anos, tem havido, no Brasil e no mundo, um interesse crescente em estudar a população juvenil, que parece estar vivendo uma série de mudanças. As dificuldades de acesso a um emprego e as exigências, cada vez maiores, de qualificação, refletem-se, por exemplo, no acesso à habitação, que tem forçado jovens recém-casados ou com filhos a coabitar com seus pais (Pais, 2005; Camarano, 2006). Observa-se hoje que a emancipação dos jovens que, tradicionalmente, culminava com a construção de um novo lar, precedida, no modelo tradicional de transição, pela obtenção do emprego, tem se tornado cada vez mais difícil.

Assim, surgem, no âmbito da sociologia, discussões importantes sobre a dessincronização e deslinearização dos processos de transição juvenis (Camarano, 2006; Ramos, 2006; Pais, 2005) e, no âmbito da psicologia do desenvolvimento, sugere-se a

inclusão de mais uma fase no desenvolvimento juvenil: a fase da *emergência para a vida adulta*. A emergência para a vida adulta é um período distinto demográfica e subjetivamente, e difere da adolescência e da fase dos jovens adultos (Arnett, 1999).

Segundo Arnett (1999), em 1970, nos Estados Unidos, a idade média para o casamento era de 21 anos para as mulheres e 23 anos para os homens; em 1996, essa média era de 25 anos para as mulheres e 27 anos para os homens, e a idade para ter o primeiro filho seguia mais ou menos o mesmo padrão. Além disso, desde meados do século XX, a proporção de jovens americanos com *educação superior* vem aumentando, passando de 14%, em 1994, para 60%, em 1990. Mudanças similares vêm ocorrendo em outros países industrializados, e estas mudanças têm alterado a natureza do desenvolvimento dos jovens na faixa etária dos 18 anos aos 25 anos de idade.

Como o casamento e a parentalidade têm sido adiados, não é esperado normativamente para estes jovens, hoje, assumir os papéis relacionados à vida adulta, e estabelecer-se definitivamente. Assim, Arnett (1999) argumenta que se deve integrar às teorias do desenvolvimento, um novo período no curso de vida humano: o da *emergência para a vida adulta*, já que os jovens nesta faixa não podem ser considerados nem adolescentes, nem jovens adultos. Os jovens nessa condição devem, por um lado, deixar a dependência da infância e adolescência, mas, por outro lado, ainda não estão em condições de entrar no âmbito das responsabilidades que são normativas da vida adulta. Emergir para a vida adulta, ressalta o autor, é explorar uma variedade de possibilidades no amor, no trabalho e na visão de mundo.

Para Arnett (1999), estudiosos como Erikson (1968), Levinson (1978), e Keniston (1971) podem ser considerados precursores nesse assunto, mas, embora suas importantes contribuições para a compreensão desse novo estágio no curso de vida humana, a natureza desse período hoje é bem diversa do que foi há mais de 20 anos, quando aqueles pesquisadores construíram suas teorias. Uma importante característica demográfica da emergência para a vida adulta na atualidade é que existe um amplo grau de variabilidade, refletindo a vasta expressão da volição individual durante esta fase da vida. Durante a adolescência, até os 18 anos, entre os americanos, uma série de indicadores demográficos mostra-se pouco variável, de modo que 95% dos adolescentes com idade entre 12 e 17 anos vivem em casa com um dos pais ou com ambos; 95% não são casados, e apenas 10% têm filho; e 95% estão frequentando a escola. Por volta dos 30 anos de idade, novas normas demográficas estão estabelecidas: cerca de 75% estão casados e tornaram-se pais; e apenas 10% ainda estão estudando.

Entre estes dois períodos, entretanto, mais especificamente para os jovens na faixa dos 18 aos 25 anos de idade, o *status* demográfico nestas áreas é muito difícil de predizer numa base única. A diversidade demográfica e a não-predição da emergência para a vida adulta é um reflexo da qualidade exploratória e experimental desse período. Um das áreas demográficas que reflete, de modo especial, a qualidade exploratória da emergência para a vida adulta é o *status* residencial. Muitos jovens americanos deixam a casa dos pais por volta dos 18 ou 19 anos e vivem, a partir daí, em situações diversas. Mais ou menos 1/3 dos jovens na emergência para a vida adulta, depois de deixar o correspondente ao ensino médio aqui no Brasil e entrar no ensino superior, gastam os anos seguintes em alguma combinação de vida independente e a segurança continuada proporcionada pelos adultos (Arnett, 1999).

Para eles, este é um período de semi-autonomia, de modo que tomam para si algumas responsabilidades de uma vida independente, mas deixam outras para seus pais, para as autoridades das faculdades em que estudam, ou outros adultos. Muitos deles mudam-se para a faculdade ou para a casa de algum amigo. Cerca de 40%, entretanto, mudam-se da casa dos pais, mas não para morar na faculdade, antes, para construir uma vida independente e experimentar um trabalho de tempo integral; por volta de 2/3 experienciam um período de coabitação com um parceiro/namorado, e alguns permanecem na casa dos pais enquanto cursam a faculdade ou trabalham, ou ainda, combinam as duas coisas, mas somente 10% dos homens e 30% das mulheres permanecem em casa até o casamento.

Diante dessa diversidade, observa o autor (1999), talvez a unidade característica que unifique o *status* residencial da emergência da vida adulta seja a *instabilidade*. Nesse período, em que a vida adulta está em vias de desenvolvimento, há um alto nível de mudanças residenciais, de modo que 40% dos jovens desta geração e nessa condição experimentam ainda o *retorno* para a casa dos pais e dela novamente saem, ao menos uma vez no curso do processo de desenvolvimento da vida adulta (Arnett, 1999). Segundo o autor, a frequência escolar é outra área em que existem mudanças substanciais e diversidade nesse período. A proporção de americanos que entra no ensino superior no ano subsequente à saída do ensino médio é de 60% para esta faixa etária. Entretanto, a realidade mostra-se bem diversa nos anos que seguem, pois somente 32% das pessoas jovens com idade entre 25 e 29 anos possuem curso superior completo. Para os que emergem para a vida adulta, a educação superior é frequentemente percorrida de modo não-linear e combinada com trabalho, além de interrompida por períodos de afastamento.

No que diz respeito à experiência subjetiva, os que estão na fase da emergência da vida adulta não se veem como adolescentes, mas também não se consideram inteiramente

como adultos. Somente nos últimos anos referentes à faixa dos 20 é que parecem sentir-se como adultos. Entretanto, é importante ressaltar que a idade é somente um marcador rudimentar da transição subjetiva que acontece do período de emergência da vida adulta para o de jovem adulto. Segundo Arnett (1999), uma variedade de estudos tem considerado dois critérios para esta transição: a aceitação das responsabilidades sobre seu próprio *self* e a tomada de decisões de forma independente, além de um terceiro critério, mais tangível, que se refere ao tornar-se independente financeiramente. Esses estudos refletem uma inequívoca ênfase no tornar-se auto-suficiente, qualidade que deve ser desenvolvida nesse percurso para a vida adulta.

Muito embora a literatura, especialmente a sociológica, aponte como marcadores da transição para a vida adulta eventos como concluir os estudos, sair da casa dos pais, casar-se e ter o primeiro filho, para os jovens que estão experienciando esse processo, as transições demográficas não são vistas como necessárias para o alcance da vida adulta. Estes últimos delimitam critérios intangíveis, graduais, psicológicos e individualísticos, tais como: “aceitar as responsabilidades sobre as consequências de suas ações”, “decidir suas próprias crenças e valores, independentemente da influência de seus pais” e “estabelecer um relacionamento de igual para igual com seus pais”, para referir-se aos marcadores dessa experiência de transição.

Contudo, como bem assinala Arnett (1997), estes não são *eventos marcadores* dos processos de transição, mas *processos* que são amplamente internos e psicológicos – processos estes que talvez possam dar-se na passagem linear ou não-linear pelos eventos marcadores de transição, sugerindo, nos dias de hoje, novos modelos de transição, podendo, por exemplo, os filhos virem antes do casamento, o casamento antes da inserção no mercado de trabalho, e assim por diante. Nessa direção, considera-se que, no Brasil, alguns jovens hoje podem estar fazendo esse processo de transição em novos arranjos familiares, que não passam, necessariamente, pela saída da casa dos pais (Camarano, Leitão e Melo, Pasinato, & Kanso, 2004).

Entretanto, não obstante a diferença entre as concepções dos jovens acerca de seus processos de transição e aqueles largamente apontados pela literatura, especialmente a sociológica, Arnett (2000) faz questão de destacar que a parentalidade, em particular, é frequentemente suficiente para construir um sentido subjetivo do *status* de adulto. Aqueles que já tiveram filho tendem a ver o tornar-se pai e mãe como o mais importante marcador da transição para a vida adulta deles mesmos (Arnett, 1997, 1999). É evidente, todavia, que as explorações que ocorrem no período relativo à transição para a vida adulta tornam-se bastante restritas com a parentalidade, porque esta última requer a responsabilidade de proteger e



suprir as necessidades de uma criança pequena. Com a parentalidade, o foco muda, inexoravelmente, da responsabilidade sobre a sua própria vida e pessoa para a responsabilidade sobre a vida do outro: uma criança (Arnett, 1999), o que será possível notar a partir das narrativas das jovens participantes da presente pesquisa.

Contudo, vale ressaltar que a emergência da vida adulta não é um período universal no processo de desenvolvimento humano, existindo somente em culturas que postergam a entrada na vida adulta. Existe maior probabilidade de encontrá-la em países altamente industrializados ou pós-industriais. Estes países requerem do jovem alto nível de escolaridade, adiando casamento e parentalidade para bem depois do longo processo de escolarização, que inclui, desse modo, o ensino superior. Mesmo dentro desses países, no entanto, membros de culturas minoritárias podem ter práticas que conduzam a uma diminuição desse período. Além disso, limitações na educação e oportunidades ocupacionais também podem influenciar na amplitude das explorações características desse período (Arnett, 1999) que, ao invés de caracterizar-se como um *prolongamento* da juventude, pode tomar feições de um processo de *condensação*, como é o caso daquelas jovens que engravidam na adolescência e provêm de estratos sociais menos privilegiados no Brasil (Heilborn & Cabral, 2006). No entanto, devido à integração, no âmbito da economia global, trabalhos mais bem pagos têm exigido maior qualificação dos jovens de quase todo o mundo, de modo que a emergência para a vida adulta tem se tornado cada vez mais estendida para outros países, ainda que agregando uma parcela menor da população juvenil (Arnett, 1999; Guerreiro & Abrantes, 2005).

É preciso, porém, estar atento, como adverte Pais (1990), para o fato de que a segmentação da vida em fases sucessivas, em que a adolescência aparece como uma delas e, mais recentemente, a emergência da vida adulta, é, conseqüentemente, o resultado de um complexo processo de construção empreendido pelos membros de uma dada cultura. Por este motivo, determinadas fases da vida só são reconhecidas em certos períodos históricos, e estão, por isso mesmo, associadas às constantes transformações socioculturais e a problemas sociais específicos. Quando um período de vida se apresenta como expressão de determinados problemas sociais, surgem, então, as medidas, algumas vezes contraditórias, que, por via institucional, buscam dar uma resolução parcial a esses problemas, ora retardando ou tornando mais rápido o ingresso dos jovens na vida ativa, ora prolongando o processo de escolarização obrigatória, cujo objetivo comum, nesse caso, é a luta contra o desemprego juvenil (Pais, 1990).

No Brasil, como destacam Camarano, Leitão e Melo, Pasinato e Kanso (2004), o grupo de jovens que se situa entre 18 e 24 anos é menos privilegiado pelas políticas públicas

do que os jovens menores de 18. Os jovens que já concluíram o ensino médio e têm que tomar decisões quanto à entrada no ensino superior e/ou no mercado de trabalho nem sempre são contemplados por políticas específicas. Este quadro parece estar em processo de mudança, a exemplo das cotas e das políticas de ação afirmativa no contexto das universidades, além da recente ampliação de vagas, inclusive para cursos noturnos, nas universidades públicas brasileiras. Políticas bastante controversas diante da situação de precarização em que se mantêm funcionando muitas de nossas universidades, mas que de qualquer modo têm viabilizado a entrada de uma parcela da população jovem até então excluída do ambiente acadêmico.

A realidade é que nas sociedades do conhecimento, em que é atribuída grande importância aos saberes e qualificações formais, adquiridos mediante o sistema de ensino, cresce o leque de profissões a que só ascendem os *portadores de diplomas de nível superior*. A universidade, nessas sociedades, vem deixando de ser privilégio das elites e tornando-se, para muitos jovens, a porta de acesso para condições sociais mais privilegiadas. Em Portugal, por exemplo, onde esse alargamento das oportunidades se fez sentir desde as últimas quatro décadas do século XX, no ano de 2001, cerca de 27% dos jovens na faixa dos 25 aos 29, já detinham diploma de nível superior (Guerreiro & Abrantes, 2005). Como sugerem outros estudos, inclusive brasileiros, como o de Romanelli (1995), para os jovens que conseguem ascender ao ensino superior, a universidade significa a abertura de perspectivas em face do futuro, e uma possível mobilidade social (Romanelli, 1995; Guerreiro e Abrantes, 2005).

Segundo Guerreiro e Abrantes (2005), essa massificação do ensino superior alterou significativamente os percursos e projetos de uma faixa considerável da juventude portuguesa, transformando o processo de entrada na vida adulta, à semelhança daquilo que já vinha acontecendo em outros países. No entanto, vale notar, como o faz Mauritti (2002), que o prolongamento dos estudos acadêmicos nem sempre é conciliável, a curto prazo, com a obtenção de um emprego seguro ou a constituição de uma família. Até porque, nesses casos, a situação de “privilégio” desses jovens os expõe a horários de trabalho prolongados, entre 10 e 12 horas, de modo que a constituição de uma família fica remetida a um cenário futuro. Assim, para a grande maioria dos estudantes universitários portugueses, o ensino superior constitui, de fato, um adiamento no processo de transição para a vida adulta, em função das expectativas diante do futuro (Guerreiro & Abrantes, 2005).

Por outro lado, não podemos deixar de ver que, se o número de jovens com curso superior aumentou, muitos outros jovens continuam a ingressar cedo no mercado de trabalho, e isso não apenas em Portugal como também no Brasil. Desse modo, trajetórias lineares da

escola para o trabalho tendem a transformar-se em trajetórias *iô iô* (Pais, 2005), posto que tanto para os que vão cedo para o mercado como para aqueles que cursam o ensino superior, a necessidade de qualificação é constante e exige o retorno à escola para novos períodos formativos. Ao contrário, porém, do que ocorre nos países mais desenvolvidos, onde estes jovens universitários alternam períodos de trabalho e de formação, “em Portugal assiste-se frequentemente a uma sobreposição de ambos, gerando claras dificuldades para os jovens, sobretudo quando pretendem encetar projetos e responsabilidades na esfera familiar” (Guerreiro & Abrantes, 2005, p. 162).

Assim, os processos de transição para a vida adulta que, tradicionalmente, ocorriam quando o jovem saía da casa da família de origem e casava-se, constituindo família, tendem a prolongar-se. Em Portugal, por exemplo, cerca de 50% dos jovens universitários permanecem nos contextos familiares de origem após a entrada na universidade. Consequentemente, o apoio muitas vezes imprescindível dos pais ou parentes às transições para a vida adulta desses jovens vai dando origem a novas solidariedades e dependências. Como ressalta Guerreiro e Abrantes (2005), isso tudo pressupõe uma mudança profunda na relação entre pais e filhos, generalizando-se a situação em que os jovens permanecem na casa dos pais até uma idade avançada, coabitando com estes, algumas vezes, inclusive, na condição de casados e/ou com filhos, como vem ocorrendo também no Brasil (Camarano, Leitão e Mello, Kanso, & Andrade 2006). As dificuldades na constituição de um novo “lar” – intensificadas pelo prolongamento da escolarização e pelas dificuldades econômicas relacionadas à inserção no mercado de trabalho –, no entanto, faz com que os jovens rejeitem, em alguns casos, o modelo tradicional de sexualidade e casamento, e optem por relações pré-matrimoniais ou “uniões livres”, não sem a contrariedade de suas famílias (Pais, 1990; Guerreiro & Abrantes, 2005).

Essa “convivência forçadamente prolongada” (Pais, 1990) pode traduzir-se, no entanto, em conflitos intergeracionais dentro da família, visto que embora os jovens precisem prolongar os laços de dependência com a família, cultivam, ao mesmo tempo, um universo cultural muitas vezes distinto das famílias de origem, contrariando os princípios cultivados por seus pais e até avós. No domínio relacional, então, como os jovens conhecem os modos parentais de pensar, sabem as atitudes ou experiências que os pais condenam e, por este motivo, não deixam que estes tenham conhecimento dessas experiências, como é o caso da atividade sexual feminina.

De um modo ou de outro, no entanto, como reforça Ramos (2006), os jovens acabam por *esgarçar* as regras parentais da coabitação, embora exista certo consenso sobre as diferenças consideradas toleráveis. Assim, cada um deve ajustar a relação de modo a preservar

os interesses pessoais, sem, no entanto, colocar em perigo a coesão do grupo. Desse modo, como as relações estão sempre em fluxo, há que negociá-las constantemente, a fim de reequilibrar a relação que cotidianamente evolui, conduzindo a novas formas de relacionamento, o que vai permitir que pais e filhos reconheçam e aprendam a lidar com as diferenças que os definem e constituem (Ramos, 2006).

Juventude prolongada, e vivendo no regime de *welfare family*, num estatuto de “semi-dependência”, os jovens portugueses são muito céticos ao casamento e à parentalidade considerada “precoce”. Muitos jovens entrevistados por Guerreiro e Abrantes (2005) criticaram aqueles que se casam e têm filhos cedo, antes de conquistarem uma “maturidade emocional” e alcançar uma vida estável profissionalmente. Sobretudo entre os jovens mais qualificados, envolvidos em trajetos escolares e acadêmicos prolongados, não há intenção de casar-se e ter filhos antes dos 30 anos. As condições para entrar na parentalidade são, em geral, obtenção de casa própria, independência financeira, segurança profissional e estabilidade emocional. Neste cenário, o adiamento da transição é uma espécie de “meia-opção”, sendo uma escolha para uns e um destino para outros, perante a impossibilidade de opções alternativas, pois viver sozinho ou com amigos, prática bastante difundida em países mais desenvolvidos como os Estados Unidos, permanece em Portugal (Guerreiro & Abrantes, 2005), e também no Brasil (Camarano *et al*, 2004, 2006), como uma opção quase residual. Além disso, no outro extremo, uma fração minoritária, *mas ainda significativa* dos jovens portugueses, segue a via do casamento e/ou da parentalidade mesmo antes de alcançar os 20 anos.

O Brasil, ao contrário dos países desenvolvidos, fez, nas últimas décadas, um caminho oposto no que se refere aos processos de transição para a vida adulta: encurtou o espaço da juventude e/ou antecipou a vida adulta, já que houve um rejuvenescimento da fecundidade (Berquó & Cavanaghi, 2004; Rios-Neto, 2004; Madeira, 2006). No ano de 2000, nada menos que 20% da fecundidade total correspondiam a mães adolescentes. “Na faixa dos 20-24 anos, embora a taxa tenha se mantido razoavelmente estável, a participação no conjunto dos nascimentos aumentou, ou seja, os nascimentos concentraram-se nas idades jovens” (Madeira, 2006).

Embora o aumento da escolaridade feminina tenha contribuído significativamente para o crescimento de sua participação no mercado de trabalho – de modo que o percentual de mulheres que fizeram a transição para vida adulta via mercado de trabalho quase dobrasse, passando de 32,6%, em 1980, para 60,9%, em 2000 – cresceu também o percentual de jovens mulheres que fizeram a transição via constituição de família, em função de casamento e/ou

maternidade. Houve, no entanto, redução na idade ao casar e ter o primeiro filho, mas esta não foi acompanhada por uma diminuição na idade de sair da casa dos pais, o que significa dizer, portanto, que a proporção de jovens que tiveram filhos e continuaram morando na casa dos pais cresceu de 1980 para o ano de 2000 (Camarano, 2006), indicando diferentes modelos de transição para a vida adulta e novos arranjos familiares.

O rejuvenescimento da fecundidade brasileira fez-se notar particularmente porque as taxas de fecundidade em todos os grupos etários diminuíram muito de 1980 para 2000. Além disso, há ainda o fato de esta redução ter ocorrido especialmente no grupo etário dos 25 aos 44 anos, ou seja, já na entrada da vida adulta, enquanto no grupo de 15 a 19 anos passa de 9,2%, em 1980, para 19,9%, em 2000 (Rios-Neto, 2004). Uma das hipóteses para este rejuvenescimento da fecundidade e consequente antecipação da vida adulta para jovens mulheres brasileiras<sup>4</sup>, pode representar, como sugere Madeira (2006), uma mudança nas práticas relacionadas à sexualidade juvenil, no que diz respeito à transferência da iniciação da sexualidade dos rapazes para o namoro, ao contrário do que acontecia em outras gerações, tópico bastante explorado por Heilborn e Cabral (2006). Isto, no entanto, está, obviamente, associado a uma maior liberdade no que se refere à sexualidade feminina, uma conquista fortemente relacionada aos movimentos feministas de liberação da mulher, ao reivindicar igualdade de direitos, inclusive sexuais e reprodutivos.

Assim, no Brasil, o tema da maternidade juvenil, mais especificamente, adolescente, tem suscitado inúmeras discussões, tanto na área da demografia como da saúde pública, ciências sociais e humanas, e nos intermináveis debates públicos, muitas vezes com clara conotação de “problema social” (Cabral, 2002; Esteves & Menandro, 2005; Heilborn, 2006; Brandão, 2006). Como lembram, porém, Aquino, Almeida, Araújo e Menezes (2006), a gravidez na adolescência não é um fenômeno novo no nosso país, e, além disso, na literatura nacional sobre o tema, não parece existir um consenso acerca da tendência decrescente da fecundidade em todas as faixas etárias, e há divergências, por exemplo, quanto à experiência da maternidade antes dos 20 anos. Para alguns, a partir da década de 60 as taxas de fecundidade crescem até a década de 80, quando então se estabilizam; para outros, a tendência tem sido de crescimento constante. Assim, segundo Aquino *et al.* (2006) e Peres e Heilborn (2006), embora a relevância conferida ao fenômeno da gravidez na adolescência esteja hoje associada à tendência decrescente registrada nas mulheres acima dessa faixa, tal relevância pode relacionar-se também ao fato de que a expectativa social hegemônica dos dias de hoje

---

<sup>4</sup> Isto, obviamente, se for considerado o modelo tradicional de transição para a vida adulta, em que a parentalidade é o último passo.

em relação aos adolescentes preconiza uma escolarização prolongada, um controle reprodutivo adequado, e privilegia a constituição de uma família.

Cabral (2002) assevera que se a gravidez na adolescência tem sido motivo para tanto ruído e desconforto social é porque a adolescência tem sido construída como uma etapa de preparação para a entrada na vida adulta, um período, por assim dizer, destinado à escolarização. Presume-se que a gravidez na adolescência seria um fator de risco relacionado ao abandono escolar, e associado ainda à reprodução da pobreza, o que vem sendo colocado em questão por várias pesquisas, que têm observado que são comuns situações de interrupção do projeto de escolarização anteriores à situação da gravidez. Essas pesquisas têm identificado que é sobretudo nas camadas menos privilegiadas, em função da precariedade das condições de existência desses jovens, que os projetos de escolarização são interrompidos. O nascimento da criança funciona, na verdade, como mais um motivo de interrupção dos estudos dentro de um itinerário já entrecortado (Dias & Aquino, 2006).

A partir de dados relativos à paternidade adolescente, Cabral (2002) identifica que a ocorrência de um episódio de gravidez na adolescência para jovens do sexo masculino e de estratos sociais menos privilegiados não representa, necessariamente, uma mudança no percurso escolar. Embora, em alguns casos, esta inflexão aconteça, há outros, em que a saída da escola já havia ocorrido, dando lugar à busca pela inserção no mercado de trabalho. Para a autora, a relação entre permanência na escola e entrada no mercado de trabalho mostra-se bem mais incisiva quando se consideram os condicionantes de situação socioeconômica do que o episódio da gravidez, de forma isolada. Corroborando esses dados, Dias e Aquino (2006) evidenciam que um grande percentual de jovens homens e mulheres (47, 8% e 40, 2%) de sua pesquisa em três cidades brasileiras, respectivamente, já estavam fora da escola quando nasceu o primeiro filho, mas ao fazer um recorte de gênero trazem um dado importante a ser acrescentado: “são as moças as que mais interrompem os estudos nessa fase em que o bebê demanda cuidados” (p. 1454).

É nesse sentido que Esteves e Menandro (2005) consideram que talvez o mais proeminente aspecto dos dados relacionados à gravidez na adolescência seja a constatação de que as características de inserção socioeconômica apareçam associadas com diferenças marcantes nas características das repercussões da gravidez adolescente. Eles destacam que, dentre as adolescentes de camadas médias (participantes da pesquisa) que interromperam os estudos após o nascimento, somente duas não retomaram nos anos subsequentes, enquanto que a única entrevistada de família de baixa renda que estava estudando quando engravidou também interrompeu os estudos. As jovens das camadas médias que conseguiram manter a

atividade escolar só o fizeram graças ao suporte familiar, que garantia os cuidados com o bebê enquanto a jovem estava ausente. Para os autores (2005), “mesmo reconhecendo o conjunto de dificuldades associadas com uma gravidez adolescente, qualquer que seja a adolescente focalizada, o problema fundamental, certamente, é a desigualdade socioeconômica, e não a eventual gravidez” (p. 370). Embora concordando com esta proposição, esta pesquisa compreende que os condicionantes de gênero também são descritores importantes para a compreensão dessa experiência e devem aliar-se às discussões, como vem fazendo a pesquisa GRAVAD<sup>5</sup>.

Diante desse panorama, pesquisadores como Esteves e Menandro (2005), Santos e Schor (2003), Cabral (2002), Brandão (2006), dentre outros, advertem que o rótulo de *problema* para referir-se à gravidez na adolescência revela-se, assim, limitante, e pode, inclusive, contribuir para expor os adolescentes a riscos adicionais. Além disso, a visão de que a gravidez na adolescência/juventude é um problema de saúde pública, costuma associar os jovens à imagem de inconstantes, e, como destacam Gonçalves e Gigante (2006), não considera os efeitos cumulativos da exclusão social e econômica sobre a saúde das mães e seus bebês que, independentemente da idade, é o que torna a gravidez um problema. Entretanto, como Esteves e Menandro reconhecem, a recusa em usar o termo *problema* exige um esclarecimento, pois não deve ser entendida como uma apologia à maternidade adolescente ou juvenil, concebendo-a como um acontecimento sem qualquer tipo de repercussão especial para a vida dos jovens, ou como opção desejável. Segundo esses autores, são legítimas as preocupações da sociedade frente à jovem que engravida e ao seu filho(a). O problema é alertar para o fato de que esta conotação negativa dada à questão pode oferecer restrições conceituais no desenvolvimento de pesquisas e na atuação de profissionais diante das experiências sexuais e reprodutivas desses jovens, posição que assumimos no presente trabalho.

Esse tipo de rótulo pode impedir de considerar, por exemplo, que um dos principais domínios que instigam o jovem a criar uma esfera de autonomia em relação à família de origem é a sexualidade. A adolescência caracteriza-se por diversas transições, sendo a passagem à sexualidade com o parceiro a de maior repercussão, mas exige do jovem uma série de aprendizados, que envolve tanto a experimentação pessoal como a familiarização com valores e práticas associadas aos papéis de gênero, culturalmente construídos, mas

---

<sup>5</sup> O termo GRAVAD refere-se à Pesquisa Gravidez na adolescência: estudo multicêntrico sobre jovens, sexualidade e reprodução no Brasil, realizada em três municípios do país: Porto Alegre, Rio de Janeiro e Salvador.

modificáveis ao longo do tempo. No Brasil, uma das recentes modificações nos costumes sexuais diz respeito à temporalidade da sexualização do namoro, além da inclusão de um novo modelo de encontro ou entrada na relação, o *ficar*, cuja idéia é de um encontro que envolve carícias e em alguns casos relação sexual, sem que necessariamente se estabeleça um vínculo entre os parceiros. No que se refere ao namoro, embora este permaneça associado à idéia de compromisso entre duas pessoas apaixonadas, deixou de ser uma etapa preparatória para a conjugalidade e adquiriu a configuração de uma etapa de experimentação afetiva e sexual para ambos os sexos, ao contrário do que ocorria nas gerações precedentes (Bozon & Heilborn, 2006).

No entanto, ainda se conservam nesse âmbito algumas prescrições de gênero contrastantes para moças e rapazes, associando-se, por exemplo, masculinidade a atividade e feminilidade a passividade. Assim, os rapazes são estimulados a avançar em busca de relações sexuais com o sexo oposto, e a moças a conter esses avanços, prescrevendo-se, para estas últimas, um tipo de virgindade diferente daquela exigida em outros tempos: a *virgindade moral*, que se manifesta numa atitude passiva e ingênua diante da prática sexual. Nesse contexto, as relações entre homens e mulheres são vividas como fruto da espontaneidade e a palavra preparação é mal vista quando associada ao feminino, por corresponder a uma postura ativa ou a uma forma de previsão diante da situação, que deixa a entender que elas são “experientes”. Assim, é culturalmente pouco provável que uma primeira relação seja discutida ou preparada, de modo que esta é muitas vezes barganhada pelos jovens como “prova de amor” por parte das parceiras. Esse cenário, destaca Heilborn (2006), “é extremamente revelador do modo como prescrições culturais hegemônicas acerca do gênero modelam a feminilidade em torno da maternidade, e a masculinidade, sob o signo da sexualidade” (p. 37), dificultando uma postura preventiva por parte da jovem mulher.

Diante desse panorama, autores como Heilborn e Cabral (2006) sugerem pensar numa política de informação que torne pais, e também professores, mais conscientes das mudanças de normas e valores sexuais entre os jovens, assim como no complementar provimento de políticas e serviços de planejamento familiar destinados aos adolescentes, de modo que isto contribua positivamente para a postergação da parentalidade e início das uniões, que muitas vezes decorrem da descoberta da gravidez. Autores como Rios-Neto (2004) e Madeira, porém, advertem, baseados em uma série de estudos, que só haverá um movimento de postergação do primeiro filho quando houver maior investimento na educação juvenil de nosso país, o que é também assinalado por Heilborn (2006), quando afirma que o prolongamento da duração dos



estudos pode ter um papel importante nesse sentido, fazendo com que haja um retardamento da entrada na sexualidade com o parceiro.

Contudo, ressalta Madeira (2006), ao se enfatizar o papel do ensino nesse processo, não estamos considerando que o acesso ao ensino seja uma vacina contra a maternidade, mas o fato é que, como mostrou o caso do Estado de São Paulo nos anos de 1993 a 2005, o investimento em políticas educacionais parece estar diretamente relacionado com a redução da maternidade adolescente como prática recorrente. Entretanto, é preciso considerar ainda que diversos fatores, sejam eles condições de vida, cultura local, entraves institucionais, atitudes preconceituosas de “raça” e gênero, bem como questões de ordem subjetiva e relacional, também podem estar relacionados ao ritmo desses processos de transição.

Não obstante essa realidade, não são todos os jovens brasileiros que seguem o modelo de transição antecipada ou condensada para vida adulta, sendo menos comum testemunhar-se, nesse segmento, casos de maternidade/paternidade juvenil. Há uma pequena parcela da população juvenil, exatamente aquela que detém os maiores rendimentos e níveis de escolaridade, que já apresenta um comportamento, senão igual, ao menos bem próximo daqueles dos países desenvolvidos. Assim, à medida que a sociedade demanda mais qualificação, e mais investimento se faz, no âmbito da educação das crianças e dos jovens, o espaço da juventude se prolonga (Madeira, 2006). Vale ressaltar, no entanto, que no Brasil, no ano de 2000, ao contrário de países como Estados Unidos, França e, em menor escala, também Portugal, o percentual de homens e mulheres na faixa dos 29 anos, ou seja, entrando na vida adulta, que completaram o curso superior, foi de 5, 0% e 6,8%, respectivamente (Camarano, 2006). Estes números mostram-se ainda muito insignificantes quando comparados aos de outros países, mas este quadro tende a alterar-se em um futuro próximo, como dito anteriormente, na medida em que, como assinala Igue, Bariani e Milanesi (2008),

embora o número de vagas no ensino superior no Brasil ainda não seja suficiente para toda população jovem com idade para nele ingressar (entre 18 e 25 anos), há um crescimento da população universitária que tem abarcado progressivamente camadas sociais mais heterogêneas. (p. 155)

Na França, desde os anos 50 do século XX houve um grande aumento no número de inscritos nas universidades públicas, de tal modo que se pode falar em um movimento inequívoco de massificação do ensino superior. Interessante notar é que os jovens que prosseguem os estudos naquele país são os que mais residem na casa dos pais (Ramos, 2006), um dado que pode ser revelador. Ao que tudo indica, verifica-se, de fato, que mudaram os tempos e processos de transição, mas a família permanece sendo o principal lócus de apoio

dos jovens em transição, e cada vez mais exigidas, o que merece maiores investimentos na área da pesquisa científica.

Assim, não obstante as perceptíveis e, algumas vezes, quase intangíveis diferenças na experiência daqueles que transitam para a vida adulta nos quatro países aqui citados, incluindo o Brasil, há um fator que parece coincidir: o fato de que os jovens têm passado cada vez mais tempo na casa dos pais. A grande questão que surge, para aqueles países menos desenvolvidos, é que nessa condição, os jovens “devem construir sua autonomia numa relação de dependência residencial, financeira e material” (Ramos, 2006) com suas famílias de origem.

A partir desses dados, é interessante notar que, embora inúmeras vezes nos refiramos à juventude enquanto um grupo social, cujo principal atributo é o de ser constituído por pessoas numa determinada faixa etária e fase da vida, vivendo experiências comuns, nos colocamos aí, diante de um paradoxo. Este paradoxo é derivado da tendência que temos de, perante um *nome*, com sua idéia inclusa, deixarmos de ver esse algo para o qual esse nome se reporta, ou seja, deixarmos de ver a realidade que se nomeia, em toda a sua complexidade (Pais, 1990). Em função disso, Pais (1990) nos propõe olhar a juventude a partir de dois eixos semânticos: como aparente *unidade* (quando referida a uma fase da vida), e como *diversidade* (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir uns jovens dos outros). Assim, quando nos referimos aos jovens da cidade, jovens da zona rural, jovens cientistas, jovens não-escolarizados, jovens universitários, jovens trabalhadores, jovens solteiros, jovens casados, jovens com filhos, nos vemos diante de juventudes, numa perspectiva bem diferente daquela juventude (no singular), referida enquanto uma fase da vida.

Por este motivo, toda tentativa de periodização de uma trajetória biográfica ou de um conjunto delas precisa levar em conta duas ordens de acontecimentos relativamente dependentes: acontecimentos históricos, responsáveis por pautar a evolução das estruturas sociais, e os acontecimentos individuais, que delimitam os diferentes percursos de desenvolvimento, mas cujas regularidades refletem a história de determinadas estruturas sociais (Pais, 1990), e poderíamos acrescentar também os significados compartilhados numa determinada cultura. “Com efeito, quando a juventude é considerada em sua diversidade, as vertentes de acesso à vida adulta mostram-se bastante flutuantes, flexíveis e elas próprias diversificadas” (Pais, 1990, p. 150). Desse modo, os percursos tornam-se descoincidentes com os itinerários propostos nos mapas de orientação social que prescrevem os processos de transição para a vida adulta, e surgem, como assinala Pais (2005), os “desnortes” (p. 67).

Então, caminhos previstos e cada vez mais almeçados em função das exigências do mercado, como terminar o ensino médio e ingressar na universidade, ou concluir o ensino superior e arranjar um emprego, para então casar-se e ter filhos, tomam novos e diferentes rumos. Como ressalta Pais (2005), “por vezes bastam pequenos acontecimentos [como uma gravidez não prevista no percurso da formação superior] para que rumos novos sejam dados à vida” (p. 13), fazendo com que essas jovens percorram itinerários muitas vezes controversos, o que revela a diversidade de condições juvenis (Pais, 2005; Dayrell, 2007), relacionadas aos inúmeros recortes, sejam eles de etnia, gênero, ou condição socioeconômica. Esses acontecimentos, aparentemente pequenos, podem representar mudanças significativas na vida do(a) jovem, cujos rumos passam a mostrar-se incertos e suscetíveis de entrar numa experiência de “eterno retorno” (Pais, 2005, p. 13).

As transições que tomam lugar nos dias de hoje são de natureza cada vez mais labirínticas, onde surgem caminhos que parecem já ter sido cruzados, provocando, no jovem, uma sensação de perda, superada pela sua capacidade de improvisar e inventar, tornando performática a vida cotidiana. A questão é que as contradições performativas que se instituem num espaço outrora prescritivo, fazem com que as trajetórias juvenis estejam cada vez mais em jogo, de modo que a “expansão das opções se cruza com a proliferação dos riscos” (Pais, 2005, p. 56).

Diante desse contexto, o autor (2005) sugere que estamos diante de uma geração *iôô*, dominada pelo aleatório, que parece assentar-se “numa *ética de experimentação* que possibilita aos jovens que a integram uma deambulação pelos mais variados estatutos profissionais, estudantis ou conjugais – tornando possível o movimento *ioiô*” (Pais, 2005, p. 62, *italico nosso*). Proposição muito semelhante à formulação de Arnett (1999), quando se refere ao período desenvolvimental que ele chama de *emergência da vida adulta*. Período do curso de vida que se caracteriza, justamente, por esta atitude de exploração de várias possibilidades, que incluem, por sua vez, a idéia das muitas voltas ou retornos, a que Pais (2005) também faz referência ao descrever a geração *iôô*.

No entanto, ao referir-se ao movimento *iôô*, o autor não inclui, como vemos, a experiência da parentalidade, talvez a única que ainda resista a este princípio da reversibilidade, responsável pelo movimento do *eterno retorno* a que faz referência Pais (2005). Além disso, vale notar que, embora as proposições dos autores referidos se aproximem, Arnett (1999) dá maior ênfase à dimensão geracional, ressaltando a idéia de fases sucessivas de desenvolvimento, destacando os aspectos psicológicos envolvidos no processo; enquanto Pais (2005) salienta o processo de deslinearização das transições juvenis, dando

ênfase à dimensão social e evidenciando que, em função de mudanças sociais, o modelo tradicional de transição para a vida adulta precisa ser problematizado. Pois, a verdade é que já não se passa mais, necessariamente, por todas as diferentes etapas de transição descritas pelo modelo de transição passo a passo, nem nas mesmas idades, nem na mesma ordem. (Ramos, 2006).

Assim, para autores como Pais (2005) e Dayrell (2007), mais que conceituar a juventude e delimitar fases numa ordem prescritiva e modeladora, é necessário pensar nos jovens a partir de sua *condição juvenil*. A idéia de condição juvenil nos permite contextualizar as experiências de transição, considerando-as tanto em sua dimensão geracional quanto em sua dimensão social. Como enfatiza Dayrell (2006), “se há uma aproximação geracional em um círculo que iguala a todos os jovens, este é atravessado pelas diferenças de condição social, de gênero, de ‘raça’ e estilos de vida, que se traduzem em critérios que norteiam as lógicas de associação” ([www.fae.ufmg.br/objuventude/acervo.php](http://www.fae.ufmg.br/objuventude/acervo.php)). Assim, uns podem agregar-se em torno dos estilos de vida, outros em torno da condição social e do padrão de consumo, e assim por diante. Mesmo dentro de enquadramentos institucionais, como *a universidade*, por exemplo, se exprimem as *sociabilidades juvenis*, que dizem respeito aos relacionamentos eletivos com componente forte de convivência e partilha, cujo caráter voluntário não exclui os condicionantes exteriores (Costa, Machado, & Almeida, 1990). “Quando amizades e camaradagens surgem e se confirmam no interior da universidade, elas podem contribuir também para sentimentos de identidade e pertença” (Costa, Machado, & Almeida, 1990, p. 200).

Segundo Costa *et al.* (1990), para os estudantes de famílias de camadas sociais menos privilegiadas, o simples fato de entrarem numa escola de ensino superior já dará a estes, novos grupos de pertença e de referência. As expectativas frente a um futuro profissional promissor pode conduzir estes jovens a uma socialização antecipada, ou seja, à procura ativa de novos modos de inserção social. Outros, no entanto, apesar das amizades e conhecimentos ali adquiridos, conservarão suas antigas relações e grupos de referência relacionados à sua vida antes de entrar na universidade. Os autores (1990), porém, salientam que, em qualquer caso, podemos presumir maior riqueza de troca quando a socialização é cruzada, por contraste com o que se pode chamar de aprendizagem de confirmação. Nesse sentido, é evidente que o sistema de ensino constitui uma das instâncias que mais contribuem para esta abertura a outros grupos, camadas sociais e modos de existência, espaço social em que o contato e o aprendizado da diversidade se fazem de forma mais efetiva e eficaz.

É assim que, a partir dessas novas redes de sociabilidades e, também, da apropriação dos conhecimentos, que jovens universitários das camadas sociais menos privilegiadas ganham distância em relação ao *mundinho* em que viviam, e fazem um deslocamento progressivo do mundo familiar e da vizinhança. Mundinho é a expressão usada por algumas entrevistadas, participantes da pesquisa de Barros (2004, 2006), para referir-se à rede social estruturada a partir dos laços familiares, com suas fronteiras fechadas que as impediam, antes de entrar na universidade, de ver a realidade social, com seus problemas e injustiças. “*Mundinho* é empregado para traçar o contraste com um universo aberto de múltiplas possibilidades, que a experiência na universidade lhes oferece” (Barros, 2006, p. 29), experiência essa marcada pelo diálogo com múltiplos outros, seja na literatura indicada, nas aulas ministradas, ou entre os pares.

Em Portugal, país onde o ensino superior, desde os anos de 1980 vem crescendo, frente às inúmeras contradições de um mercado que exige cada vez mais qualificação dos jovens e, também, dos adultos, que voltam às universidades para novas qualificações, tem havido um grande investimento, por parte dos pesquisadores, em estudar esta população juvenil. Os estudos buscam elementos que possam caracterizar o perfil dessa população, cada vez mais diversa, que adentra os *campi* universitários carregando sonhos, mas com diferentes condições de existência e, por assim dizer, de possibilidades de sucesso no universo da academia. O amplo estudo de Martins, Mauritti e Costa (2005), por exemplo, intenta identificar as condições socioeconômicas da população universitária de Portugal, através da aplicação de questionários em torno dos seguintes aspectos: caracterização pessoal; percurso escolar; situação escolar atual, condições de vida; mobilidade internacional e caracterização familiar. Outros estudos também se destacam, buscando delinear outros aspectos relacionados à condição juvenil, como é o caso de Guerreiro e Abrantes (2005), em que os autores buscam compreender os diferentes processos de transição para a vida adulta em curso no contexto da sociedade portuguesa, trazendo discussões interessantes sobre a juventude que tem acesso ao ensino superior. Outra pesquisa ainda, realizada em Portugal, por Costa, Machado e Almeida (1990), propõe, a partir de um “Observatório Permanente sobre a Juventude Universitária”, analisar valores e representações dos estudantes universitários, através do estudo das redes de sociabilidades que se inscrevem a partir da entrada do jovem no universo da academia.

No campo da psicologia, Ferreira, Almeida e Soares (2001) analisam ainda os aspectos psicossociais relacionados ao sucesso acadêmico, buscando dados para refletir sobre a influência da Universidade na promoção do desenvolvimento psicossocial do estudante e do seu ajustamento acadêmico, caminho que será seguido também por alguns pesquisadores da

área no Brasil. O trabalho é de grande qualidade, e oferece alguns importantes indicadores sobre os processos de “adaptação” dos estudantes à universidade, destacando que ambos os sexos se adaptam satisfatoriamente a este contexto. Nas palavras dos autores, “os estudantes ao fim dos 5 ou 6 meses na universidade do Minho se encontram satisfatoriamente ‘enquadrados’” (p. 8).

Sem desconsiderar que estes resultados são de muita valia para o redimensionamento das ações da universidade frente a seu alunado, nota-se nessa, como em outras pesquisas nacionais com a mesma perspectiva, um enquadre eminentemente voltado para o ajuste do jovem ao ambiente acadêmico, ainda que considerando as variáveis contextuais. Além disso, não consegue responder a questões relativas ao *como* esse “enquadramento” acontece, o que revela a necessidade de estudos que se preocupem com a compreensão dos processos que levam a essa integração ao contexto, e que integrem outras categorias estudantis, como a de estudante-mãe, por exemplo, ausente neste como em tantos outros estudos dentro desta temática.

Ainda no âmbito da literatura estrangeira, mais particularmente a francesa, temos uma contribuição muito importante no que diz respeito à entrada dos jovens na vida universitária. Trata-se de um trabalho desenvolvido ao longo de vários anos no contexto da Universidade de Paris VIII, a partir da abordagem etnometodológica, encetado por Alain Coulon (2008), cujo principal objetivo foi descrever e analisar como se dava o processo de afiliação dos estudantes que ingressavam no ensino superior. Nessa pesquisa, o autor destaca duas importantes noções ao pensar na entrada na vida universitária: a noção de *passagem* e a de *afiliação*. Segundo o autor, a passagem para o *status* de universitário pressupõe o domínio progressivo de mecanismos, e exige ainda ter realizado com sucesso certos ritos de afiliação. Esta, por sua vez, corresponde ao processo que conduz o estudante à condição de membro do contexto acadêmico, tornando-se capaz de agir a partir de seus códigos, seguindo suas regras para, a seguir, contestá-las. Esse processo é descrito pelos jovens ingressantes como acontecendo em três tempos: o *tempo do estranhamento*, que corresponde ao confronto inicial com o contexto universitário, um mundo que ainda não lhe é familiar; o *tempo da aprendizagem*, fase em que o jovem se sente destituído de referências, desestruturado frente ao “mundo novo” e precisa empreender o esforço do aprendizado a fim filiar-se à vida universitária; e o *tempo da afiliação*, quando o jovem sente-se fazendo parte daquele contexto, e é assim reconhecido pelos outros, é a fase da admissão.

No Brasil, possivelmente impulsionados pela discussão das cotas e das políticas de ação afirmativa dos últimos anos, alguns estudiosos começam a dirigir, de forma mais

incisiva, o olhar para essa população juvenil, outrora praticamente invisível. Destaca-se, nesse contexto, o estudo antropológico da pesquisadora Barros (2004) que, num primeiro momento, deu ênfase às questões motivacionais relacionadas à entrada do jovem na universidade, assim como à influência da família e dos amigos na construção dos projetos de vida de jovens; num segundo momento, enfatizou os processos de mudanças após a entrada do jovem na universidade, relativas a representações sociais e sistemas de valores; e, num terceiro momento, pretendeu acompanhar a trajetória de estudantes do curso de Serviço Social da UFRJ, comparando com estudantes de letras e comunicação, de modo a encontrar especificidades nos cursos escolhidos.

Nesse momento, a autora (2004) diz centralizar sua atenção em dois pontos fundamentais, relativos a esta última ênfase: pretende compreender o projeto de vida dessas estudantes de serviço social e a experiência de uma dada geração de mulheres, um recorte que levanta importantes discussões de gênero. Como o curso de serviço social denota uma evidente estratificação dos cursos de acordo com o gênero e com a condição socioeconômica, não nos surpreende que o grupo das entrevistadas seja composto por jovens mulheres, quase todas moradoras do subúrbio do Rio de Janeiro. Elas são, quase sempre, destaca a autora, a primeira geração da família, mais especificamente, das mulheres da família, a iniciarem um curso superior.

Nas justificativas para a escolha do curso, cruzam-se, assim, ideias de vocação e aptidão, impregnadas de visões religiosas e de um modelo de feminino que denota um encaixe perfeito com as qualidades inerentes à profissão: o cuidado e a dedicação aos outros. A pesquisa revela, por seus detalhes, uma riqueza extraordinária, contida nesses relatos de vida. Se, antes de entrar na universidade, prevalecia um sistema de valores em que o modelo de mulher e de vida era casar e ter filhos, depois de um tempo, o casamento passa a ser uma alternativa, mas a maternidade pode ser adiada para um momento da vida em que a carreira profissional já esteja garantida. Essa redefinição de papéis e a abertura para projetos de vida que não eram colocados como possíveis para a geração de suas mães, têm nestas últimas total apoio. As mães, inclusive, redimensionam as tarefas domésticas, sobrecarregando-se, a fim de ajudar as filhas em seus projetos formativos, embora os homens da casa sejam poupados dessa revisão da divisão do trabalho doméstico. Assim, as mães são verdadeiras parceiras, com quem elas conversam muito, mas com quem não dividem assuntos relativos a namoros e experiências sexuais (Barros, 2004).

Na área da psicologia, destacam-se, ainda, no Brasil, pesquisas no âmbito da psicologia da educação (Igue, Bariani, Milanesi, 2008; Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni, e

Pombal, 2001) que destacam, como faz Coulon (2008), que a entrada na universidade é uma transição bastante significativa para o indivíduo, especialmente porque este momento está sincronizado com as adaptações relativas aos processo de transição para a vida adulta. Essas pesquisas, entretanto, seguem um caminho oposto ao apresentado por Coulon (2008), pois, à semelhança de algumas pesquisas portuguesas na área, trabalham com escalas de integração ao ensino superior ou questionários de vivências acadêmicas, através dos quais buscam identificar fatores que facilitam ou dificultam a adaptação dos jovens ao contexto acadêmico. Não obstante a relevância dessas investigações, como aquelas realizadas nesse mesmo modelo, em Portugal, elas também não se prestam à descrição dos caminhos percorridos pelos estudantes a fim de integrarem-se ao ambiente acadêmico, o que se revela uma exigência, na medida em que se torna cada vez mais diversa a população jovem que passa a frequentar as universidades brasileiras, com a crescente “democratização” do ensino superior.

No polo oposto, e seguindo a tendência apontada por Coulon (2008), na França, e Barros (2004), no Brasil, Sampaio (no prelo), também no campo da psicologia, mas em interlocução com algumas abordagens de pesquisa da sociologia e antropologia, sugere que as pesquisas no âmbito do ensino superior “ultrapassem o caráter meramente sociodemográfico para dedicar-se àquilo que as estatísticas não informam: quais os recursos que trazem os estudantes para a universidade? Como aprendem a ser estudantes?” (no prelo). O que a autora parece sublinhar é que se faz necessário um movimento de *aproximação* da vida escolar e não escolar desses estudantes, através de pesquisas qualitativas que possam informar sobre o cotidiano desses jovens que vêm ocupando os espaços universitários. Isto, obviamente, não descarta a pesquisa quantitativa e os dados originados de questionários sociodemográficos, importantes indicadores da condição juvenil nesse como em outros contextos. Ela parece sugerir, no entanto, que assumamos uma atitude investigativa que busca perscrutar em meio àquilo que parece o mesmo, o singular: *a condição existencial* de cada jovem, inclusive dos estudantes “não-tradicionais”.

Os estudantes ditos “não-tradicionais” – os mais velhos, os muito novos, as jovens mães, os moradores de bairros periféricos, os que necessitam compartilhar estudo e trabalho, os deficientes de vários tipos, os negros, mestiços e os nativos – cada um deles traz para o espaço acadêmico expectativas, inseguranças e contribuições que precisam ecoar e ser objeto de escuta para que as políticas planejadas para a universidade contemplem a diversidade que ela abriga, sem silenciar discursos, saberes e histórias. (Sampaio, no prelo)



Deslocar o nosso olhar para o não-tradicional, sem desprezar o que é tradicional, parece ser o chamado que a juventude nos faz nesses tempos de tantas mudanças. A presente pesquisa constitui, justamente, o esforço de ampliar nosso olhar em direção a um “tipo” de estudante praticamente intocado nas discussões sobre universidade: as *estudantes-mães*. Intocado porque, não obstante algumas universidades como a UFBA, por exemplo, ofereçam uma creche dentro do sistema de assistência ao estudante, estas jovens parecem não existir nas pesquisas que versam sobre os estudantes universitários, sejam elas nacionais ou estrangeiras. Alguns inquéritos aqui citados, inclusive, nem sequer mencionam essa condição juvenil, referindo-se, no máximo, à condição de casado, o que descarta a especificidade da mãe solteira, por exemplo, dentre outras possibilidades de experienciar a parentalidade na juventude. Como sinaliza Sampaio (2008), saber quantos e quais as características dos estudantes em cada formação e as estatísticas correspondentes aos que abandonam anualmente seus estudos, apenas informa, de maneira pálida, sobre o problema do fracasso no ensino superior, assim como sobre a condição existencial desses estudantes. É necessário, dessa forma, investir na pesquisa dos métodos utilizados por esses sujeitos na rotina das atividades práticas vivenciadas no seu cotidiano, na tentativa de se familiarizar com o ambiente acadêmico, interagir com seus membros e finalizar com sucesso seus estudos, seja na condição de um estudante dito “tradicional” ou “não-tradicional”. Nesse sentido, investigar acerca dos diferentes processos de transição juvenil que povoam as nossas universidades parece ser, nesse sentido, uma interessante iniciativa, capaz de trazer indícios quanto aos caminhos pelos quais a universidade precisa se renovar para acolher essas novas e desafiadoras experiências juvenis que se fazem ver nesse contexto.

## Capítulo II – Marco Teórico: *A Psicologia Cultural e o Self Dialógico*

Central numa pesquisa que se fundamenta na Psicologia Cultural do Desenvolvimento é a sua ênfase na natureza dinâmica e processual do funcionamento da cultura dentro de sistemas psicológicos humanos – tanto intrapessoais (sentir, pensar, agir) quanto interpessoais (conduta em relação aos outros seres humanos) (Valsiner, 2007). Nesse sentido, ela nos parece apropriada para dar suporte teórico aos processos de transição aqui referidos, entendendo-os como construídos através de um processo dialógico imerso em signos culturalmente compartilhados.

Ao analisar os significados construídos por essas jovens mulheres, a partir de um processo de negociações entre pessoa e cultura, partimos, nessa abordagem, de um modelo bidirecional, em que não há passividade. A cultura, nesse modelo de análise, passa a ser exemplificada através dos diferentes processos pelos quais as pessoas se relacionam com seus mundos. Pessoa e ambiente são considerados, nesse contexto, como inclusivamente separados; cultura é um processo de internalização e externalização, pessoa e mundo social constituindo-se mutuamente. (Valsiner, 2007).

A idéia de cultura, assim configurada, nos remete à visão de Wang & Brockmeier (2002). Segundo estes autores, cultura é “um sistema e um processo de mediação simbólica – um modo de configuração no qual a linguagem é fundamental. Manifestando-se nas instituições sociais tão bem quanto nas ações, pensamentos, emoções, crenças e valores morais dos indivíduos” (p. 46). Desse modo, esta passa a ser compreendida como fazendo parte de todos esses campos. Está presente, então, tanto no âmbito das experiências pessoais narradas pelas participantes dessa pesquisa, como no âmbito institucional e familiar nos quais essas experiências se desenrolam.

Vale destacar que as experiências pessoais/culturais, como afirma Denzin (1989), podem ser expressas em uma variedade de formas, incluindo rituais, rotinas, mitos, canções populares, dramas, ou como no caso dessa pesquisa, podem ser escritas sob a forma de biografias. Essas experiências narradas tornam-se também uma atuação e expressão dos textos sociais e culturais, na medida em que há entre sujeito e cultura uma íntima relação. Isto significa que essas expressões da vida tornam-se estruturas de significados socialmente construídas, mas mediadas por recursos simbólicos, envolvendo um complexo processo de internalização/externalização. O significado dessas vidas, desse modo, é dado no texto que descreve a vida, em sua narrativa, e que é por outrem interpretado, de modo que as biografias

são expressões formalizadas da experiência de pessoas cultural e socialmente situadas (Denzin, 1989), pois que *cultura* e *self*, nesta abordagem, sejam mutuamente inclusivos (Valsiner, 2007).

As experiências de vida das pessoas, de acordo com Denzin (1989), podem ser problemáticas, rotineiras, ou rituais. Experiências problemáticas podem ser compreendidas como *epifanias*. Numa *epifania*, uma característica individual é revelada, instalando-se uma crise, ou um evento significativo é confrontado ou experienciado pela pessoa. As *epifanias* são momentos interacionais e experiências que deixam marcas na vida das pessoas. Elas são, frequentemente, momentos de crise, e seus efeitos podem ser tanto positivos como negativos. Elas alteram de modo significativo as estruturas de significados fundamentais da vida de uma pessoa. Os significados dessas experiências são sempre dados retrospectivamente, assim como re-avaliados e re-experenciados nas histórias pessoais que estas contam sobre o que lhes aconteceu (Denzin, 1989). Consideramos que a transição para a maternidade é um desses momentos, configurando-se como uma *epifania*, pelo menos na vida de boa parte das mulheres. Um momento que envolve um verdadeiro processo de (re)invenção de si e da vida da mulher como um todo, mobilizando recursos semióticos – significados – para lidar com a nova condição.

O fato é que nós construímos significados tanto para os muito pequenos e aparentemente inconsequentes eventos de nossas vidas como para aqueles mais impactantes e significativos. Mas estes eventos podem ter enormes consequências, pois nós vivemos através dessas construções subjetivas episódicas. Valsiner (2007) assinala que estas construções episódicas envolvem sentimentos e possíveis reflexões sobre estes sentimentos através do uso de signos. A tese central da perspectiva semiótica na psicologia cultural é que a vida humana psicológica em sua forma mediada por signos é *afetiva* em sua natureza. A realidade dos sentimentos é central para a construção da cultura pessoal. O lado mental ou “cognitivo”, para o autor (2007), é um recurso semiótico emergente para organizar os relacionamentos afetivos que a pessoa em desenvolvimento estabelece com o mundo. Nós construímos sentido de nossas relações com o mundo através de sentimentos que são, por sua vez, culturalmente organizados através do uso de signos. A centralidade da experiência, assim, nunca se repete de um modo específico, visto que constitui um todo criado e re-criado no tempo, regulado por sugestões sociais e organizado em três domínios mutuamente relacionados: microgenético, mesogenético e ontogenético.

A experiência imediata de vida humana é primariamente *microgenética*, ocorrendo na medida em que a pessoa se encontra diante do fluxo sempre novo de eventos que se sucedem

no tempo irreversível. De modo a criar estabilidade psicológica, então, a pessoa desenvolve recursos simbólicos – campos de significados – que temporariamente estabilizam o caos da vida humana. Esta construção semiótica é constante e abundante, pois a capacidade da *psyché* humana em gerar novos significados ao longo da vida de uma pessoa é hiperprodutiva (Valsiner, 2007). A maioria dos recursos semióticos criados, entretanto, é abandonada; alguns, antes mesmo de serem usados. Por outro lado, existem recursos semióticos – significados – que são retidos ao longo de toda ontogênese da pessoa.

O nível *mesogenético*, por sua vez, consiste em uma estrutura relativamente repetitiva de atividades situadas ou contextos. Então, um contexto de atividades situadas como rezar, ir à escola ou para a universidade, levar o(a) filho(a) para a creche etc., são estruturas cotidianas da vida, que canalizam a experiência humana subjetiva, ao organizar uma variedade de possibilidades para esta experiência.

No nível *ontogenético*, estão organizados a maioria dos aspectos que persistem na vida cultural humana, ou seja, no desenvolvimento da pessoa ao longo de todo o curso de vida. Nesse nível, algumas experiências, selecionadas diretamente do nível microgenético ou através dos eventos recorrentes mesogenéticos, são transformadas dentro de uma estrutura de significados relativamente estável, que guia a pessoa em todo o seu curso de vida. Mas é importante salientar, confirmando a tese de Denzin (1989) sobre as epifanias, que alguns eventos microgenéticos não esperados ao longo do tempo podem trazer um maior impacto para o nível ontogenético (ex: sobreviver a acidentes, vivenciar uma gravidez não prevista, perder alguém querido, etc). Esses eventos podem tornar-se relevantes para a trajetória de vida ontogenética de uma determinada pessoa. Alguns deles, entretanto, podem ser amparados por eventos mesogenéticos, que se tornam integrados na estrutura ontogenética do desenvolvimento subjetivo. Culturalmente coletiva, a experiência microgenética é suportada e guiada por formas/recursos mesogenéticos como funerais, rituais, apoio familiar, institucional ou estatal, etc., que ajudam a limitar o impacto no nível organizacional ontogenético.

A verdade é que o encontro (no nível microgenético) com dramáticas ou traumáticas experiências de vida é inevitável, mas estas experiências altamente afetivas não podem atrapalhar a progressão básica do curso de vida. Assim, a fim de melhor compreender o que ocorre no fluxo do relacionamento entre a microgênese e a ontogênese, Valsiner (2007) propõe introduzir a noção de circunscritores mesogenéticos. Esta noção nos permite perceber relações indiretas entre os eventos do nível microgenético e ontogenético, de maneira que não há uma relação de um para um. Estes circunscritores podem conduzir a experiência para diferentes cursos, por exemplo, uma pessoa que está vivendo o processo de transição para a

vida adulta pode ter os efeitos desse processo intensificados ou amenizados ao acessar o serviço militar (circunscritor mesogenético). Assim, o foco no nível mesogenético torna-se crucial para uma análise do fenômeno psicológico. Os eventos mesogenéticos são relevantes pelo seu papel *entre*, ligando o “nunca-acabado” e único fluxo microgenético e a progressão relativamente conservativa da ontogenia, que constrói um ponto de entrada metodológico no estudo dos processos psicológicos. É, pois, essa criação afetiva de signos que operam *entre* os níveis, que garante tanto o desenvolvimento cultural de novas formas de existência quanto o bloqueio de uma série de experiências imediatas.

Para Valsiner (2007), o mundo subjetivo é um mundo de sentimentos, na base dos quais estão as emoções, que são semioticamente diferenciadas. Os processos afetivos humanos são de uma complexidade tal que tem sido um problema para os esforços em descrevê-los e explicá-los. O fato é que recursos semióticos – significados – estão bastante interconectados com esta complexidade, emergindo no meio destes, graças ao distanciamento que cria em relação às circunstâncias vividas no aqui-e-agora da experiência humana. Nesse sentido, o pesquisador que busca compreender processos como a transição para a maternidade, que envolve alto nível de afetividade, e dialoga com a psicologia cultural do desenvolvimento, parte do pressuposto de que os seres humanos são capazes de se distanciar em relação aos seus contextos de vida imediatos. Assim, a pessoa em transição se torna, simultaneamente, um ator que está imerso em dado “contexto de atividade situada” e um agente reflexivo distanciado do cenário no qual está imerso (Valsiner, 2007). É nesse sentido que as pessoas, no nosso caso as jovens mães-universitárias, podem não apenas “re-experienciar” como “re-avaliar” as suas experiências de vida. Obviamente, esse distanciamento psicológico inclui o contexto, pois é em relação a este que o distanciamento tem seu lugar. Através desse processo, a pessoa cria uma distância do contexto do aqui e agora, através da mediação semiótica e de recursos mesogenéticos, e reflete sobre o seu contexto presente, ao mesmo tempo em que considera contextos e experiências do passado e imagina contextos futuros. Signos e significados emergem, assim, do movimento de superar as demandas de um determinado processo, como a transição para a maternidade, e chegam para mudar o processo e produzir estabilidade. Isto permite a criação de uma condição psicológica capaz de enfrentar necessidades futuras de adaptação significativa a circunstâncias de vida em mudança.

Esse distanciamento a que se refere Valsiner (2007) está ancorado num modelo de desenvolvimento bidirecional ou multidirecional, como ele mesmo sugere, que pressupõe tanto um sujeito ativo, capaz de continuamente recriar as mensagens culturais que recebe,

como um processo de transmissão cultural que possibilita a transmissão de valores e práticas de uma geração para outra. Nesse modelo, uma vez que os(as) participantes de uma dada sociedade são ativos(as), estes(as) podem conduzir as mensagens culturais recebidas para múltiplos cursos, o que permite a emergência da novidade. Desse modo, a mensagem, como tal, nunca existe de uma forma determinada, na medida em que codificador e decodificador estão constantemente sendo transformados e transformando um ao outro. Entretanto, alguns significados são relativamente estáveis e emergem desse processo comunicativo, sem, contudo, impossibilitar o surgimento do novo e imprevisível.

Segundo Valsiner (2007), o processo dual de internalização e externalização é que garante a falta de isomorfismo entre as culturas coletiva e pessoal, tornando cada indivíduo uma pessoa única, ainda que esteja apoiado nas bases de sua cultura coletiva. Isto nos permite a construção de significados que nos conduzem a reconstruir o mundo objetivo, enquanto o mundo assim reconstruído orienta nossos processos posteriores de construção de significados dentro de determinado contexto. Embora as mensagens possam ser similares para diferentes indivíduos, por exemplo, ainda que todas as mulheres de nossa sociedade recebam a mensagem do *mito do amor materno*, cada uma delas será afetada de modo diferente por ela, e construirá uma rede de significados pessoais acerca daquele dado culturalmente compartilhado. Como ressalta mais uma vez Valsiner (2007), através dos usos de signos, seres humanos podem transcender qualquer contexto de atividade situada no aqui e agora, lançando mão de significados pessoais subjetivamente construídos (de “cultura pessoal”). Isto porque a cultura pessoal está em interdependência com o domínio dos processos comunicativos interpessoais mediados por signos, embora não seja por estes determinada. Esses signos culturais são orientados por metas através dos esforços ativos de pessoas dentro de papéis sociais assumidos, de modo que a multiplicidade de tais mensagens comunicativas, ou “cultura coletiva”, constitui, na verdade, o *input heterogêneo* para a construção do *self* por seres humanos individuais.

A proteção contra a complexidade excessiva das mensagens sociais é, segundo Valsiner (2007), o sistema ativo de internalização/externalização do indivíduo. A existência humana está em constante reconstrução do mundo intrapsicológico por meio de mudanças constantes do material perceptual e semiótico do ambiente. O autor assinala, todavia, que a base perceptual – capacidade humana fisiológica/corporal – é necessária para a construção das funções psicológicas (semióticas). Para o autor (2007), a internalização é o processo de análise do material semiótico existente externamente, e sua síntese de uma forma nova no domínio intrapsicológico. O processo paralelo e complementar é a externalização, que é o

processo de análise do material pessoal-cultural (subjetivo) intrapsicológico durante sua transposição de dentro para fora da pessoa, e a modificação do ambiente com uma síntese nova desse material. Como a internalização e a externalização são processos construtivos, a síntese produzida pelas ações das pessoas dentro do ambiente são novas em relação a prévios estados do ambiente, e diferentes também do material intrapsicológico original.

Inspirado em Kurt Lewin, Valsiner (2007) propõe, para descrever o processo de internalização/externalização, a criação de um modelo laminar/em camadas do mundo intrapsicológico. Nele, o processo de internalização envolve a passagem através de duas lâminas (I e II), antes de entrar na esfera “interna” (III). O processo de externalização precisa proceder do mesmo modo, mas no sentido inverso. No processo, três fronteiras – a, b e c – serão penetradas pelo processo de internalização. Já que todo o processo é construtivo, “o núcleo interno” da pessoa regula o atravessamento das fronteiras por meio de reguladores semióticos sociais específicos.

Primeiro, a fronteira a pode ser seletivamente aberta para algumas mensagens comunicativas que veem do mundo social externo, enquanto permanece fechada para outras. A específica “fronteira reguladora” K reconhece estas mensagens que a pessoa está pronta para internalizar, ou ignorar e bloquear. Uma vez a mensagem trazida para dentro da camada I, torna-se potencialmente internalizável, sendo noticiada como uma mensagem pelo sistema intrapsicológico, mas não integrada a este. Posteriormente, este processo de internalização requer a abertura da fronteira b para a mensagem por meio do regulador social L. A ação posterior sobre a mensagem transforma-a numa nova forma, torna-se generalizada na camada II. Mas esta generalização em si mesma ainda não é parte do mundo intrapsicológico estruturado (camada III). No entanto, cria a base para a integração potencial, se for conduzida através da fronteira c sob a ação do regulador m. Se isto ocorre, a mensagem generalizada é reconstruída e torna-se integrada na estrutura do fenômeno intrapsicológico, adquirindo um caráter claramente afetivo.

O autor destaca que os processos de internalização e externalização construtiva estão em ação constantemente. Eles são responsáveis por transpor o material semiótico, ou seja, estruturas de significados baseadas em valores e coloridos afetivamente, que fazem parte dos campos intrapsicológicos da pessoa, para o domínio da ação externa, procedendo de modo inverso com o material semiótico externo. Assim, o campo estruturado dentro e fora da pessoa está constantemente mudando, através desse relacionamento com o ambiente. Ambos, internalização e externalização, são orientados para o futuro, focalizando o próximo momento no tempo. Isto porque este sistema de internalização/externalização construtiva

necessariamente conduz a alguma forma de distanciamento psicológico. Qualquer reflexão sobre a ação da pessoa (ex: “O que estou fazendo aqui e agora?”) constitui uma forma de distanciamento que permite à pessoa transcender o contexto presente, enquanto permanece como um ator participante. O distanciamento pessoal flexível é uma tática de neutralização em relação a esforços de intervenção neutralizantes que vêm dos outros sociais.

Assim, o lado dinâmico do distanciamento psicológico como um recurso semiótico de autorregulação permite a constante modulação das relações da pessoa com um dado contexto. Os processos de internalização/externalização constroem a possibilidade para estabelecer recursos intrapsicológicos que mudam toda a compreensão subjetiva de alguma ação que está em curso. A partir de inúmeros signos dados externamente, seres humanos podem construir vários cenários intrapsicológicos via processos de internalização. Estes cenários podem levantar, como possíveis, contextos desejados para ações futuras. Assim, seres humanos são capazes de manter suas mentes afastadas das situações do aqui-e-agora por construções intrapsicológicas.

A questão crucial, então, para a Psicologia Cultural, é entender os mecanismos que operam no ponto de bifurcação, que Valsiner (2007) chama de *nó da direcionalidade*, construído a partir do processo de distanciamento, onde as normas sociais e prescrições culturais podem tomar diferentes sentidos, sendo confirmadas ou não, através da sua manutenção, fortificação ou extinção. É precisamente neste nó que se dá o processo que permite a manutenção do passado e a emergência da novidade, através de relações dialógicas entre *self* e cultura. A estabilidade temporária da cultura implica uma constante decomposição e composição, através do sistema de internalização/externalização de mensagens comunicativas que ocorre graças à dinâmica dialógica, a qual se dá tanto no contexto social (relações interpsicológicas) quanto no contexto do *self*, entendido como *as* relações intrapsicológicas entre as múltiplas posições do eu. Isso pressupõe, obviamente, uma teoria do *Self* Dialógico que, segundo Valsiner (2003), é uma estrutura holística e de perspectiva dinâmica que divide o todo complexo rotulado de *Self* em subpartes funcionais.

O *self* dialógico é concebido como social, mas não no sentido de um indivíduo independente que entra em interação com os outros sociais, do lado de fora. Nesse *self*-social, outras “pessoas” ocupam posições no “espaço interno” do *self* multivocalizado. O *self*, de acordo com aquele autor, não seria apenas um *aqui*, mas um *lá*, e por causa desse poder de imaginação, a pessoa pode agir *como se* fosse a outra pessoa. Essa teoria é baseada na construção de significado do *self* na relação com os outros. A construção de significados torna



possível para o *self* a criação de diferentes e distanciadas *posições do eu* no tempo e no espaço (Valsiner, 2003).

O construto do *self* dialógico traz para a psicologia, segundo Valsiner (2003), uma nova forma de pensamento teórico. Dentro da teoria do *self* dialógico, o funcionamento psicológico humano é explicado por mudanças constantes nas posições do eu, que são mapeadas tanto estruturalmente (interno/externo), como temporalmente (passado/presente/futuro). A mediação semiótica dentro do *self* dialógico garante o distanciamento psicológico acima mencionado, e mantém a sua própria estabilidade dinâmica. Esse distanciamento é guiado por signos promotores que orientam a transformação do *self*, pois não é possível uma relação dialógica sem esta base de construção semiótica reflexiva intimamente ligada à cultura (Valsiner, 2002). O *self* dialógico é um *self* multivocalizado, constituído a partir de sua intensa relação com as múltiplas vozes presentes no contexto sociocultural. Na perspectiva do *self* dialógico,

*self* e cultura são concebidos em termos de multiplicidade de posições através das quais relacionamentos dialógicos podem desenvolver-se. Esta visão é o núcleo dessa perspectiva, conduzindo o estudo para a compreensão do *self* como inclusivo, e da cultura como inclusiva do *self*. Ao mesmo tempo esta visão evita tratar o *self* como individualizado e auto-contido, e a cultura como abstrata e reificada. (Hermans, 2001, p.1)

O *self* dialógico é baseado na suposição de que existem muitas posições do eu que podem ser ocupadas pela mesma pessoa. O eu em uma posição pode concordar, discordar, contradizer, questionar e mesmo desafiar o eu em outra posição, pois as diferentes posições no *self* dialógico podem ter suas próprias visões, desejos, motivos, sentimentos e memórias. Essa proposta de Hermans (1996, 2001) permite compreender o *self* através da combinação de continuidade e descontinuidade, sem que essa combinação possa afetar a idéia de unidade do *self*. Ela enfatiza, por outro lado, que a existência da unidade do *self*, como estreitamente relacionado à continuidade, também não contradiz a existência da multiplicidade como intimamente relacionada à descontinuidade (Hermans, 2001).

Desse modo, o eu tem a possibilidade de mover-se de uma posição para outra, de acordo com mudanças na situação, assim como, em um espaço *imaginal*, pode mover-se do presente para o passado ou para o futuro (Hermans, 1996). O eu tem também a capacidade de dotar imaginativamente cada posição com uma voz, de modo que torna possível o estabelecimento de relações dialógicas. Entender essa noção de *self* e cultura é fundamental para o presente projeto de pesquisa, pois partimos do pressuposto de que a transição para a

maternidade é um processo construído na relação pessoa-cultura, revelando-se, a um só tempo, singular e plural. Neste processo, cabem muitas vozes, que se fazem presentes graças ao sistema de transmissão intergeracional (Valsiner, 2007) e dessa capacidade do *self* de funcionar dialogicamente.

Ao mover-se no espaço *imaginal*, partindo de uma para outra posição, o *self* cria um campo dinâmico em que negociações do eu, contradições do eu e integrações do eu, resultam em uma ampla variedade de significados. Isso possibilita um encontro ativo de posições internas e externas (eu como mãe e meu filho; eu como trabalhador ambicioso e meus colegas) que juntos formam uma mistura de relacionamentos cooperativos e competitivos. De acordo com Hermans (2001), uma posição sempre implica relações internas e externas (ex: como pai, eu sou solicitado por meu filho); relacionamentos internos (ex: como mãe, eu discordo de mim mesma como universitária) e relacionamentos externos (ex: meu filho e meu amigo conseguem relacionar-se bem). Uma mistura complexa dessas relações fazem parte do *self* dialógico.

Também é possível, de acordo com Hermans (2001), que algumas posições que são relevantes nos primeiros anos de vida recuem para um segundo plano do sistema ou que desapareçam inteiramente do *self* ou, em outros casos, que uma posição particular retorne deste segundo plano do sistema para um momento posterior da vida (ex.: uma pessoa idosa experienciando o crescimento da afinidade com crianças depois da vida adulta). Além disso, “novas pessoas podem criar novas posições do *self*” (p. 254). Central nessa teoria é suposição de que processos inter-psicológicos e intra-psicológicos são igualmente importantes para a dialogicidade, visto que os dois processos são interligados em uma larga extensão (Valsiner, 2003; Hermans, 2001).

Segundo Hermans (2001), o movimento das posições e suas mútuas relações são dependentes de mudanças culturais. Nesse sentido, há uma relativa autonomia da pessoa. As vozes coletivas que dialogam nesse *self* organizam e circunscrevem os sistemas de significados que emergem dos relacionamentos dialógicos. Hermans (2001), citando Sampson (1993), argumenta que relacionamentos sociais são governados por oposições polares, conduzindo para dicotomias sociais, tais como homens e mulheres, jovens e adultos, brancos e negros. Porque estas oposições são carregadas com diferenças de poder, as vozes de alguns grupos têm mais oportunidade de serem ouvidas que outras.

Como resultado desses circunscritores de vozes coletivas, pessoas não constroem significados no espaço livre de oportunidades iguais para expressar suas visões. Ao contrário, os significados são organizados e coloridos por posições sociais representadas por coletividades às quais elas pertencem. Isto porque, as vozes coletivas não estão somente fora, mas também em um *self* particular e multivocal. O relacionamento com uma voz coletiva pode circunscrever ou mesmo suprimir o sistema de significados individuais, embora o indivíduo possa lutar para ser ouvido. Essa voz coletiva pode ser claramente observada quando o assunto é maternidade. As jovens mulheres, especialmente as mães de primeiro filho, vivenciam cotidianamente essa luta entre as vozes coletivas que idealizam a maternidade e suas experiências concretas no processo de tornar-se mãe. Nessas circunstâncias, seus *selves* realizam tanto movimentos de confirmação como de contestação em relação ao discurso coletivo.

De acordo com Hermans (2001), a distinção entre “vozes coletivas” e “vozes individuais” correspondem à distinção entre dois tipos de posições em que pessoas podem encontrar-se localizadas: posições pessoais e posições sociais. As posições sociais são organizadas e governadas por definições, expectativas e prescrições sociais, enquanto que as posições pessoais recebem suas formas a partir de formas particulares através das quais pessoas individuais organizam suas próprias vidas, algumas vezes em oposição ou protesto em relação às expectativas sociais implicadas. Por exemplo, quando uma pessoa em particular, numa determinada cultura, é reconhecida como *mulher*, esta posição social carrega expectativas que se traduzem em regulação de emoções, comportamentos e projetos de vida. Entretanto, partindo do ponto de vista dessa pessoa, ela pode sentir-se “feminina” em algumas situações, mas “masculina” em outras, o que significa dizer que o sistema de significados da pessoa em desenvolvimento está em constante tensão entre sua posição social e uma ou mais posições pessoais.

Pensar na maternidade a partir dessa abordagem nos permite pensar nas normas sociais como relativas e não absolutas. Elas se desenvolvem no curso e no jogo dos relacionamentos reais (concretos) entre os indivíduos de um determinado contexto sociocultural. Desse modo, elas podem modificar-se e depois alinhar-se às importantes mudanças que lhes deram origem, permitindo, por exemplo, que novas feminilidades e masculinidades apareçam, assim como novos modos de viver a maternidade/paternidade. Isto porque, “a história de sistemas culturais de crenças implica uma replicação construtiva – por vezes envolvendo atenuação,

outras, amplificação de significado específico ou de ações complexas pelas pessoas em cada nova geração” (Valsiner, 2007).

Nesse sentido, as pessoas estão constantemente criando novos significados; observem-se as relações de gênero: esses significados relacionam-se a seu tempo, mas orientam-se em direção a um outro, preparando, assim, o futuro. Cada significado, ou seja, cada signo em uso durante a janela de tempo a que chamamos de presente é, para Valsiner (2007), um dispositivo de mediação semiótica. Este dispositivo – o significado – se estende do passado em direção ao possível futuro, nesse sentido antecipado, ainda que desconhecido. Assim, o signo da maternidade pode ser compreendido como um promotor de um leque de zonas e classes de significados possíveis de serem fabricados no presente, mas que, de algum modo, antecipam um futuro, mesmo que ancorados no passado. Os signos promovem o desencadear de significados possíveis e não de significados específicos, é a pessoa que realiza seu processo de significação através das múltiplas negociações dialógicas. É a partir do constante diálogo entre a “cultura coletiva” e a “cultura pessoal” que a pessoa realiza, então, um movimento de construção e reconstrução do *self* (Valsiner, 2000, 2007).

Por todos estes motivos, como sublinha Valsiner (2002), os processos psicológicos humanos podem ser caracterizados como fluidos, dinâmicos, auto-organizados e auto-inovadores. Isto porque as relações dialógicas também são dinâmicas, refazendo, cotidianamente, as relações de gênero e poder. As partes do sistema dialógico podem reagrupar-se no todo rapidamente e adaptativamente de acordo com as demandas de mudanças do contexto. As diferentes partes agrupam-se e reagrupam-se dentro do espaço – um campo – que é definido pelos limites do *self* dialógico. As relações entre essas partes do campo são como “campos de força” que mantêm a dialogicidade do *self* em ambos os sentidos: *estabilidade e mudança*.

O *self* dialógico estabelece então dois domínios: um inter-psicológico e um intrapsicológico, ambos igualmente importantes, de modo que a pessoa opera na base de dois processos dialógicos: heterodiálogos (com outros, incluindo outros imaginários) e autodiálogos (dentro do próprio *self*). Mas estes dois diálogos são intimamente entrelaçados e relacionados com os signos culturais compartilhados, daí afirmarmos que *self* e cultura são mutuamente inclusivos e, portanto, indissociáveis nessa perspectiva (Valsiner, 2002). A necessidade central para o *self* dialógico é *manter a estabilidade dinâmica* dentro dele mesmo. Para isso, ele utiliza-se de um processo sistêmico de auto-regulação que organiza o fluxo sempre-novo de experiências pessoais. De um lado, o *self* dialógico funciona através da constante construção de relações entre as posições do eu, de outro, através da emergência de

significados construídos que, simultaneamente, limitam o campo de possibilidades nas quais as posições do eu podem ser construídas. O resultado deve ser um processo de construção de significados produtivo e flexível, que não somente funcione para entender o mundo como para relacionar-se continuamente com ele e com sua constante demanda por mudança (Valsiner, 2002).

## Capítulo III – Abordagem Metodológica

### 3.1 A Escrita (Auto)biográfica em Etnografia: um Projeto Etnopsicológico?

*“Todos os escritos etnográficos são, em alguma extensão, autobiográficos”.*

(Coffey, 1999, p. 119)

Segundo Coffey (1999), colocar a prática autobiográfica ao lado da representação etnográfica traz um maior engajamento do ator social individual. Este fato é de valor inestimável para pesquisadores da psicologia que desejam construir, como propõe S. M. R. Sampaio (comunicado em palestra, julho, 2007), entre o etno e o psicológico, interlocuções possíveis, configurando um projeto Etnopsicológico. De acordo com a pesquisadora, do ponto de vista teórico, a interlocução com a Antropologia e a Sociologia tem aproximado a etnografia e os estudos interacionistas, especialmente aqueles ligados à segunda Escola de Chicago, configurando um novo campo – *a etnopsicologia* – que se impõe onde o raciocínio prático dos atores sociais é requerido e a imersão do pesquisador no campo é condição para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa e/ou de intervenção.

Por defender essa proximidade é que apenas metodologias qualitativas, que não dispensem o olhar de um pesquisador interessado e engajado, o que significa dizer, implicado com sua pesquisa, podem se ajustar a essa perspectiva. O trabalho do(a) pesquisador(a), nesse caso, é de natureza não apenas descritiva, como também interpretativa, o que requer uma tentativa constante de maximizar a possibilidade de apresentar o contexto e as biografias que o compõem, da forma mais próxima da ótica e da subjetividade das pessoas em situação. Para ter acesso a essas perspectivas ou definições que os atores fazem da realidade, ele(a) deve trabalhar no ambiente onde se desenrolam as ações, nas situações “naturais”, forma privilegiada de religar essas perspectivas ao ambiente no qual elas emergem. Essas situações “naturais”, é bom sublinhar, são o ambiente mais profícuo para a compreensão do fenômeno que se quer estudar, espaço onde estão autorizadas, e são desejáveis, a construção de relações dialógicas entre o *self* do pesquisador(a) e os *selves* dos participantes da pesquisa.

Talvez o projeto Etnopsicológico apontado por Sampaio (2007) responda, como assinala Berger (2001), ao movimento observado nos últimos anos, que gira em torno de discussões sobre como a etnografia pode articular a produção de pesquisadores e participantes

do campo de pesquisa. Este movimento tem conduzido etnógrafos a escrever mais e mais sobre como construímos sentido de, e refletimos sobre nossas experiências, interações e posições no campo (Coffey, 1999; Berger, 2001).

Por causa desta mudança de foco, que coloca a atenção no *self* do etnógrafo, narrativas pessoais têm se tornado cada vez mais aceitas como meio de revelar as negociações de identidade entre os pesquisadores no campo e os participantes da pesquisa. O fato é, que durante a década de 70, uma mudança da observação participante para a observação da participação toma lugar. Com esta mudança de foco, mais etnógrafos começam a concentrar-se em suas experiências de participação em seu campo de pesquisa (Berger, 2001), resultando em escritas que cruzam etnografia e (auto)biografia. Nessa perspectiva, o corpo e o *self* do pesquisador são reconhecidos como partes proeminentes do processo de pesquisa, e suas implicações sócio-históricas são refletidas sobre o estudo do mundo social a partir da perspectiva da interação interpessoal (Spry, 2001).

Para Coffey (1999), a biografia etnográfica pode beneficiar o movimento entre dois extremos: o determinismo de algumas teorias sociais e a visão de *selves* como unidades individuais que são apenas produto de processos psicológicos. Isto conduz a uma visão do autor etnográfico como um criador ativo ou produtor de conhecimento, e como parte do produto do conhecimento e da vida social produzida por outros. Tudo isso nos permite conceitualizar: a) o *self* como um tópico analítico ao invés de um recurso inerte de pesquisa; b) as ligações intertextuais entre realidade e representação da realidade; c) e vida e vidas como produtos de biografias que são inextrincavelmente entrelaçadas e interconectadas (Coffey, 1999, p. 132).

A autora (1999) não advoga que a autobiografia deveria tomar o lugar da etnografia, nem que nossos textos deveriam ser abundantes de nossos *selves* e negligenciar os outros. Ela apenas reconhece que, como os etnógrafos são parte do campo, devem, então, estar envolvidos em sua autoria e representação. “Permanecer silencioso é negar nossa existência e nosso espaço autobiográfico [...] O ponto central aqui é que os textos são *autorizados*<sup>6</sup> e *personalizados* por um *self participante*” (Coffey, 1999, p. 126-127, itálico nosso). Partindo

---

<sup>6</sup> Tomo emprestado de Ardoino (2000) a sua concepção de autorização. Segundo ele, a autorização é uma noção que nos remete à diferença entre as posições de ator e autor. Enquanto o primeiro pode encenar um texto sem tê-lo produzido, o segundo, faz mais que isso, ele provoca a realidade acrescentando nela as marcas de sua existência particular, de sua responsabilidade frente ao humano. É preciso sublinhar, entretanto, como sugere o próprio Ardoino, que tornar-se autor, ou seja, autorizar-se, é na verdade *tornar-se coautor de si mesmo e da realidade na qual se insere*, já que esta autorização não nega determinações e influências anteriores (pais, professores, formadores).

dessa perspectiva, o *self* deveria ser apresentado e emergir no texto, autorizando-se, e, por assim dizer, deixando ver as *marcas de sua existência particular* na escritura que apresenta ao leitor. A escrita do *self* pode ser uma estratégia prática mais reflexiva, que explora as conexões e comunalidades entre a prática (auto)biográfica e a representação etnográfica.

Nesse sentido, para Coffey (1999), *todos os escritos etnográficos são, em alguma extensão, autobiográficos* (p.119, itálico nosso). Nossos textos autorais partem da perspectiva de alguém que esteve lá e “viveu” no campo. Textos são escritos, criados, compartilhados e autorizados por um sujeito do conhecimento que experienciou o campo através de múltiplas e singulares relações. Existem, no entanto, várias formas de fazer uma escrita (auto)biográfica em etnografia, sendo as mais convencionais:

*Notas de Campo*, em que o etnógrafo descreve lugares, pessoas e eventos, mas que sempre têm um caráter pessoal, sendo utilizadas como espaço textual para recordar também experiências emocionais e pessoais. Entretanto, alguns trabalhadores de campo mantêm dois tipos de notas de campo: notas analíticas e descritivas e um diário mais pessoal. Esse tipo de separação, como sugere Coffey (1999), talvez indique, justamente, uma espécie de desconforto que sentimos em incluir o pessoal como parte do processo de trabalho de campo. Manter uma distância textual parece ser uma estratégia para incluir e ao mesmo tempo distanciar o *self*, mas a realidade é que o *self* é uma parte da realidade das notas de campo. Ao tomar e construir notas de campo, estamos envolvidos em uma construção e produção de representações textuais de uma realidade social da qual nós somos parte. No entanto, embora a produção de notas de campo, como o núcleo do trabalho etnográfico, sempre traga elementos autobiográficos, notas de campo têm se constituído, de modo geral, em textos privados. Independentemente disso, todavia, vale ressaltar que as “notas de campo são altamente evocativas. Elas servem como memórias textuais do trabalho de campo” (Coffey, 1999, p. 121) e podem trazer elementos importantes para a escrita etnográfica.

Notas de campo são, frequentemente, criações confusas, fragmentadas e complexas de nós mesmos e dos outros no campo. Para a maioria de nós elas permanecem sagradas e secretas, como um diário pessoal de experiências do trabalho de campo e do desenvolvimento do *self*. A relutância de parte dos etnógrafos em compartilhar as notas de campo ‘brutas’ não diminui a importância destes em conectar *self* e campo. (Coffey, 1999, p. 122)

*Relatórios Parciais (Auto)biográficos* são uma das formas mais comuns de escrita do *self*. Constituem-se em um relatório pessoal do processo de pesquisa, no qual o *self* é apresentado como sendo um meio através do qual o trabalho de campo foi conduzido. O relatório autobiográfico resultante é firmemente dirigido na exploração das estratégias de



pesquisa. Isto é parcialmente autobiográfico na medida em que não se toma o *self* como o sujeito do estudo e da análise. O que é apresentado, preferencialmente, é um relato de dentro, de como o pesquisador envolveu-se e desenvolveu sua pesquisa: como acessou o campo; como negociou e manejou os relacionamentos; o que deu errado; o que foi compensador e desafiador. Estes relatos pessoais são, frequentemente, escritos como partes isoladas, ao invés de estar entrelaçados com a análise do trabalho de campo. Eles são, em geral, escritos retrospectivamente, ou para alguns propósitos, por exemplo, como uma parte de coleções editadas de experiências pessoais de pesquisa, ou como um capítulo na parte dos métodos de uma tese ou como um apêndice metodológico de um texto principal. Entretanto, estes relatos semi-autobiográficos são ainda cautelosos na forma como escrevem sobre o *self*. Usualmente, são localizados como separados do texto etnográfico propriamente dito. Segundo Coffey (1999), eles acabam servindo mais para isolar que para integrar o *self*, mantendo este distinto da análise etnográfica.

*Narrativas do Self* são relatos autobiográficos que buscam localizar o *self* mais centralmente como parte do objeto e do contexto de pesquisa. Narrativas do campo vêm se tornando, nesse sentido, narrativas do *self*. Existem inúmeras maneiras pelas quais isto tem sido escrito e construído, não constituindo um gênero em particular dentro do qual eles são caprichosamente conformados. “Narrativas do *self* são uma forma de combinar etnografia e autobiografia de uma forma explícita e auto-consciente” (Coffey, 1999, p. 123). Eles centralizam, ao invés de adicionar o *self*. A ênfase está na escrita e análise do *self*, e no relacionamento entre este e o campo. O *self participante* é uma vocalização explícita nestes textos e torna-se difícil separar a narrativa pessoal da narrativa do campo. Não há relatos que fazem referência a uma ingenuidade incompetente, superando adversidades e dificuldades, em busca de dados. Ao contrário, *self* e campo são vistos como entrelaçados, e a escrita como o estabelecimento da interconexão entre ambos, mas o processo de escrita adiciona ainda uma reflexão crítica sobre a tarefa de construir sentido de nossas experiências.

Como sinaliza Coffey (1999), o movimento em direção a uma escrita etnográfica mais autobiográfica relaciona-se, em parte, à virada narrativa<sup>7</sup> nas ciências sociais e a outros

---

<sup>7</sup> Segundo Brockmeier e Harré (2003), a origem do interesse pela narrativa, por volta dos anos 80 do século XX, relaciona-se à descoberta de que a história, seja oral ou escrita, “constitui um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para nossa tentativa de explicar a natureza e as condições de nossa existência” (p. 526). A partir dessa compreensão, muitos pesquisadores das ciências sociais e humanas, passaram a trabalhar com relatos autobiográficos ou com narrativas de experiências de vida, o que permitia ao pesquisador uma maior proximidade com o ponto de vista subjetivo da pessoa que viveu a experiência. Nesse sentido, Bamberg (2006) assevera que este foi um importante movimento antipositivista que possibilitou ao investigador compreender como as pessoas vivem as suas experiências de vida, e que sentidos constroem em torno delas. O

movimentos contemporâneos como o pós-modernismo e o feminismo, que têm contribuído para o entendimento de que os textos devem ser mais emocionais, pessoais e complexos, assumindo a conexão entre o *self* do(a) pesquisador(a) e o campo. Tem existido, assim, um movimento no sentido de enfatizar aspectos mais pessoais do processo de pesquisa, de modo que “a posicionalidade do *self* é o ponto de partida destes relatórios” (p. 125).

Contudo, como assinala Geertz (2005), é possível notar que a questão da assinatura, o estabelecimento de uma presença autoral num texto, tem atormentado a etnografia desde seus primórdios, muito embora tenha sido disfarçada na maioria dos casos. Segundo o autor (2005), a questão é disfarçada na medida em que não tem sido apresentada como um problema de ordem narrativa, uma questão da melhor maneira de fazer com que uma história honesta seja contada honestamente, mas como um problema epistemológico, relacionado à necessidade de impedir que visões subjetivas distorçam fatos objetivos. A dificuldade parece estar na estranheza causada ao construir textos ostensivamente científicos a partir de experiências em grande parte biográficas, que, segundo ele, é o que fazem os etnógrafos.

A dificuldade reside, assim, no fato de os etnógrafos precisarem traduzir o que foi experienciado *estando lá*, no campo, para o terreno do *estar aqui*, bem instalado em seu gabinete (Geertz, 2005), numa busca por “*inscrever as observações no discurso da disciplina*” (Oliveira, 2006, p. 27, *itálico nosso*). Assim, há um constante choque entre os que escrevem textos saturados de autor e textos esvaziados de autor. Desse modo, não é estranho notar que a maioria dos etnógrafos tenda a oscilar entre as duas coisas, ora em livros diferentes, ora, com maior frequência, no mesmo livro ou texto, produzindo textos que parecem, ao mesmo tempo, trazer uma visão íntima e fazer uma avaliação fria (Geertz, 2005).

No caminho oposto, nas narrativas do *self*, descritas acima, os *selves* que são construídos e escritos procuram escapar desse tipo de oscilação, assumindo-se complexos e relacionais. Eles – os *selves* – não são postos como instrumentos de pesquisa, ou entidades privadas, ao contrário, são generificados, racializados, sexualizados, corporificados e emocionais. Contrapondo-se às notas de campo (que são frequentemente privadas) e aos relatórios parcialmente autobiográficos (que são, usualmente, orientados para o processo de pesquisa), esta escrita etnográfica localiza o *self* como central, movendo a análise para a autobiografia (Coffey, 1999).

Esta orientação corporalmente textual rejeita a noção de que a experiência vivida só pode ser representada através de citações das notas de campo, observações ou entrevistas

---

autor, porém, ressalta que a “virada narrativa” nas ciências humanas seria impensável ou, no mínimo, muito diferente, sem as sugestões de conectar *self* e narrativa, trazidas pela figura de Jerome Bruner.

(Spry, 2001). Como afirma Behar (1996), *o que acontece dentro do observador deve ser conhecido, se a natureza do que é observado é para ser compreendida*. O texto etnográfico, ao se cruzar com o (auto)biográfico, expressa mais plenamente a textura interacional que ocorre entre o *self*, o outro, e os contextos em que a pesquisa etnográfica acontece. Ele emerge, por assim dizer, do ponto de vista corporalmente situado do pesquisador, que está, continuamente, reconhecendo e interpretando os traços da cultura que é nele inscrita a partir da interação que com os outros estabelece (Spry, 2001).

Enquanto convencionalmente a visão da prática etnográfica tem enfatizado a vida dos outros que estão sendo observados, analisados e produzidos, de modo que o etnógrafo serve como um biógrafo da experiência de vida de outras pessoas, agora, o etnógrafo está, simultaneamente, envolvido no seu próprio trabalho autobiográfico, o que não acontecia nos relatos convencionais, em que uma menor ênfase era colocada sobre a prática autobiográfica do *self*-pesquisador (Coffey, 1999).

O trabalho de campo e sua escrita, portanto, tornam-se entrelaçados com a nossa autobiografia e são, por definição, memoráveis. Ambos são estruturados e reestruturados por nossas biografias e vidas, sentimentos, emoções, memórias, histórias e reminiscências. “A (re)construção do trabalho de campo é um evento intertextual. Relembrar é fundir notas de campo, memórias, relatos escritos, coisas dignas de lembrar e biografia pessoal” (Coffey, 1999, p. 111). Desse modo, pode-se afirmar que nossas memórias ou nossas experiências de trabalho de campo estão sempre interconectadas com nossa própria vida e biografia. A interconexão do pessoal e do acadêmico, do biográfico e do autobiográfico, do emocional e do intelectual, é representada de forma particularmente pertinente quando consideramos a habilidade da memória, e relatamos o trabalho de campo como trabalho e como vidas. Memórias e reminiscências são sempre pessoais e biográficas, ainda quando estejam disfarçadas no trabalho de campo etnográfico (Coffey, 1999).

É assim que esta escrita propõe um relato na primeira pessoa, desde já ciente de minha implicação<sup>8</sup> e, ao mesmo tempo, da compreensão de que todas as descrições etnográficas “são as descrições de quem descreve, e não as daqueles ou daquilo que é descrito” ou, ainda nas

---

<sup>8</sup> Ao trazer para a discussão a noção de *implicação*, mais uma vez, recorro a Ardoino (2000), assumindo aqui a sua recusa diante da idéia de neutralidade ou objetividade pura para aqueles que trabalham no domínio do humano. Isto porque, o tecido das interações que constituem estas práticas é da ordem da intersubjetividade, não sendo possível negar as marcas do diálogo entre o *self* do(a) pesquisador(a) e seu campo de pesquisa. Como destaca Sampaio (2007), para este autor, a importância da noção de *implicação* “reside no fato que ela renova a antiga questão da subjetividade, nos fazendo interrogar sobre seu próprio estatuto no empreendimento ideal do conhecimento” (Ardoino, 2000, p. 207).

palavras de Geertz (2005), que estas são “a representação de um tipo de vida nas categorias do outro” (p. 188), sem pretensões, mas com o máximo cuidado com a narrativa e a experiência de vida do outro, ancorada nos princípios da análise fenomenológica e da escrita (auto)biográfica em etnografia. Como assevera Laplantine (2004), é importante considerar que “do mesmo fenômeno social, não existe apenas uma, mas sim uma pluralidade de descrições possíveis – a etnografia podendo nesse caso ser considerada uma poligrafia – assim como uma série de leituras possíveis dessa mesma descrição” (p. 110).

Ao enfatizar o sentido plural da prática descritiva, o autor (2004) ainda adverte, nos remetendo à prática, escrita e leitura em etnografia, que “ver é apreender o sentido, mas *um sentido autorizando diversas escritas*, e, sobretudo diversas leituras possíveis” (p. 107, itálico nosso). Segundo ele, a relação do etnógrafo que descreve um fenômeno social é, antes de qualquer coisa, uma relação que mobiliza uma atividade: a interpretação de sentido, e aí está, portanto, o nosso desafio.

### 3.2 “O Corpo Participante”: diálogos entre o *self* e o campo

Era exatamente assim que eu me sentia no campo, como um *Corpo Participante* (Coffey, 1999), envolvida corporal, pessoal e emocionalmente com a minha proposta e contexto de pesquisa, um *self corporificado*. Como separar a pesquisadora da pessoa e da educadora, função que há mais de dez anos ocupava na creche, espaço que se tornou o campo de minha pesquisa? Esta era a pergunta que me torturava enquanto estava no campo, também meu ambiente de trabalho. Entre o sorriso de uma criança que recebia no início da manhã; as recomendações e questões de suas mães e, às vezes, pais; entre as demandas da coordenação da creche e a rotina agitada do trabalho da educação infantil, eu me perguntava, emaranhada em múltiplos e desordenados pensamentos: como construir o estranhamento quando sou familiar, quando faço parte? Na verdade, estranhamento e familiaridade não são movimentos contínuos que nos caracterizam como humanos em todo e qualquer contexto? Sem familiaridade não podemos fazer parte, ser membro<sup>9</sup> de uma cultura; sem estranhamento não

---

<sup>9</sup> Segundo Coulon (1995), tornar-se membro significa filiar-se a um grupo, a uma instituição, o que exige o progressivo domínio da linguagem institucional comum, mas a questão é que, uma vez ligados a uma dada coletividade, no meu caso a creche, não teríamos mais a necessidade de interrogar sobre o que fazemos. Nessa condição, conhecemos as regras implícitas de nossos comportamentos e aceitamos as rotinas inscritas naquelas práticas sociais; não seríamos, nesse sentido, estranhos à nossa cultura e as perguntas de um estrangeiro

somos, por outro lado, capazes de recriá-la, rever seus/nossos valores e práticas, fazendo emergir o novo.

Como afirma Coffey (1999), o imaginário do trabalhador de campo como um estranho ingênuo ou um nativo marginal tem sido propagado em textos e epistemologias de pesquisa etnográfica. A realidade, porém, do trabalho de campo e a natureza do estranhamento é bem mais complexa do que muitos relatos sugerem. Muitos trazem a visão do etnógrafo como um estranho que progressivamente ganha familiaridade, enquanto simultaneamente toma uma distância pessoal e profissional. Entretanto, alguns etnógrafos demonstram que o relacionamento entre o campo e o *self* é complicado por envolver uma pessoa corporificada na tarefa de fazer uma pesquisa etnográfica. O envolvimento, nesse caso, tem passado a ser visto como uma extensão inevitável e mesmo desejável no campo. Assim, críticas metodológicas e políticas da antropologia social (e da etnografia mais geral) têm, em anos recentes, questionado a imagem do etnógrafo como um estranho e marginal, desafiando as dicotomias de estranho e membro, experiência e inocência, conhecimento e ignorância, sugerindo que estes termos não capturam a complexidade do contexto significativo do trabalho de campo.

Segundo afirmava Malinowski (1976), “o diário etnográfico, feito sistematicamente no curso dos trabalhos num distrito, é o ideal para este tipo de estudo” (p. 31). Via-me, no entanto, em conflito, pois os dias se passavam e eu mal conseguia anotar no Diário de Campo as experiências que ali vivia. Vez por outra, de maneira assistemática, registrava algo no diário, mas nem sempre datava. Mesmo porque, em geral, fazia essas anotações dias após a ocorrência do fato, como quem guarda memórias que, *a posteriori*, lhe parecem significativas – e não como quem registra informações precisas do campo. As experiências que não foram guardadas no diário ficaram, todavia, por certo, gravadas em mim, em meu *self corporificado*, fazendo eco dias ou mesmo meses após sua ocorrência, ou, ainda, apenas no *ato da escrita etnográfica*, momento em que muitas peças se encaixam, ou desencaixam. Na verdade, se fosse escrever um diário fiel das minhas experiências no campo, teria que registrar tudo o que experienciei nesse contexto-creche, desde que lá entrei como educadora, contexto esse que me conduziu, sem que eu mesma pudesse perceber, à execução dessa prática de pesquisa, a qual, também por este engajamento profundo com o contexto, se pretende etnográfica.

Somente ao sair do campo, já no processo de análise de dados, paralelo à leitura de outros trabalhos sobre pesquisa etnográfica, é que fui processando o que ocorreu comigo. Cometi, e talvez isto possa inclusive ser considerado um erro metodológico, o que Durham

---

poderiam nos parecer estranhas. Adverte, porém, Coulon (1995), para o fato de que “usar a noção de ‘membros’” é algo que envolve riscos.

(1986) chama de “deslize semântico”. Examinando a produção antropológica recente dos investigadores que pesquisam nas cidades, a autora diz observar duas tendências nas pesquisas etnográficas deste tipo: de um lado, a valorização dos métodos qualitativos tradicionais de investigação empírica, como a observação participante, e, de outro, a preocupação com a análise da dimensão simbólica, dentro de uma abordagem basicamente culturalista. É esta primeira tendência que interessa aqui, em cujo deslize penso ter incorrido. A questão é que, do modo como foi formulada inicialmente, a técnica da *observação participante* dava ênfase à observação, que se pretendia o mais objetiva possível. Dizia Malinovski (1976),

Se, porém, observarmos e registrarmos as particularidades do comportamento das pessoas, imediatamente poderemos determinar o grau de vitalidade do costume [...] O comportamento é, indubitavelmente, um fato, e um fato relevante – passível de análise e registro. (p. 31)

Nesse caso, é na observação e registro do comportamento dos pesquisados que está o eixo da pesquisa etnográfica, de modo que a participação figura-se, antes, como a condição necessária para o alcance qualitativo desta primeira. Por outro lado, continua Malinovski (1976), “[...] nesse tipo de pesquisa, recomenda-se ao etnógrafo que de vez em quando deixe de lado máquina fotográfica, lápis e caderno, e participe pessoalmente do que está acontecendo” (p. 31), de modo que a participação pessoal e engajada do pesquisador deve acontecer apenas *de vez em quando*, não devendo, ao que tudo indica, tornar-se o centro da pesquisa.

Recentemente, no entanto, tem havido uma valorização crescente da subjetividade do observador, privilegiando-se, ao contrário, a participação. Assim, a experiência, os sentimentos, os conflitos íntimos dos(as) pesquisadores(as) ganham crescente espaço na pesquisa etnográfica, envolvendo um esforço do pesquisador em identificar-se com a população que estuda (Durham, 1986). Assume-se, a partir dessa perspectiva, que é vão querer liberar as ciências do homem da (ou das) subjetividade (s) que as alteram, sob o risco de mascarar o fato de que todo conhecimento afeta a situação da qual ele trata. Afinal, toda situação compreende as percepções, as representações e os conhecimentos que os atores e autores têm de forma mais ou menos consciente (Ardoino, 2000).

Na pesquisa de campo tradicional, no trabalho desenvolvido com sociedades antes denominadas “primitivas”, a participação é antes objetiva e não subjetiva. Embora convivendo com a população estudada, ele permanece um estrangeiro, ainda que bem aceito. “Como o domínio da língua é adquirido gradualmente e raramente chega a ser completo, a

comunicação verbal fica frequentemente subordinada à observação do comportamento manifesto” (Durham, 1986, p. 26).

Já na pesquisa que se faz nas cidades, que acontece dentro de um contexto cultural comum ao investigador – como ocorreu comigo –, embora o pesquisador não compartilhe, necessariamente, das condições de existência dos pesquisados, busca com estes uma interação simbólica. Como a língua não constitui uma barreira, a comunicação puramente verbal predomina, ofuscando a observação do comportamento manifesto. A pesquisa, assim, acaba concentrando-se na análise dos depoimentos, sendo a entrevista o material empírico privilegiado. Assevera Durham (1986) que, “se essa transformação da natureza do trabalho de campo apresenta aspectos muito positivos, não deixa de ser verdade que a reflexão teórica e metodológica tem-se revelado um tanto omissa quanto aos problemas epistemológicos envolvidos” (p. 27).

Assim, como meu diário acabou constituindo-se no que resolvi chamar de *Diário de Memórias*, porque nem sempre conseguia anotar as experiências vividas logo após tê-las experienciado. Este fato fazia dele um material totalmente entrelaçado à minha subjetividade, o que me fez questionar o estatuto etnográfico da presente pesquisa, desde que ela não parecia atender aos pressupostos tradicionais da observação participante tal como descrita por Malinovski (1976) e seus seguidores,

em relação ao método adequado para observar e registrar estes aspectos imponderáveis da vida real e do comportamento típico, não resta dúvida de que a subjetividade do observador interfere de modo mais marcante do que na coleta dos dados etnográficos cristalizados. Porém, mesmo nesse particular, devemos empenhar-nos no sentido de deixar que os fatos falem por si mesmos. (Malinovski, 1976, p. 31)

O fato é que, entre meu *self*, o campo, os relacionamentos que lá construí, e o diário, não havia tamanha distância, e se exercitei o estranhamento no esforço de realizar uma pesquisa científica, também não pude fugir de minha familiaridade; afinal, a minha experiência dentro daquele contexto somava vários anos. Assim, enquanto escrevia, atendo-me exclusivamente às narrativas das jovens entrevistadas, numa tentativa de fazer uma pesquisa estritamente biográfica, agindo como alguém que não *está lá* (Geertz, 2005), e, mais ainda, como alguém que não *esteve lá e não era de lá*, a inquietação crescia. Eu parecia estar me traindo, e traindo também aqueles que comigo compartilharam suas experiências. Na verdade, eu estava traindo as minhas *memórias*. Não aquelas registradas assistematicamente no diário, mas aquelas vividas cotidianamente na creche, nos encontros formais e informais. Como destaca Oliveira (2006), essa vivência do campo, assegurada pela observação

participante, é evocada durante a interpretação do material etnográfico, de maneira que a memória constitui-se o elemento mais rico na redação de um texto deste tipo.

Ao ler as minhas notas de campo e as transcrições das entrevistas, memórias vivas de minha experiência no campo insistiam em “de-monstrar ‘aquilo que se mostrava’” (Galeffi, 2000). Eu sabia de coisas que não estavam ditas nas entrevistas e nem nas notas precisas do campo, dados que poderiam ajudar o leitor a compreender não apenas as experiências das entrevistadas como o fenômeno que eu tentava descrever. Como adverte Coffey (1999), advogando um projeto (auto)biográfico em etnografia, nossas notas de campo ou relatos dos entrevistados formam parte de nosso mundo de memórias privadas, e são, frequentemente, usadas como gatilhos para as memórias que nós escrevemos. Mas “*nossas memórias do campo vão além dos artefatos textuais e visuais que nós coletamos*” (p.127, itálico nosso).

Como, porém, incluir essas *memórias de cabeça* (Coffey, 1999, p. 127), que se combinavam, mesmo sem querer, às notas do campo e às narrativas das participantes, se havia redesenhado a pesquisa para um modelo estritamente biográfico? Como incluir essas memórias, que ganhavam vida à medida que eu evoluía no trabalho de transcrição e análise das entrevistas? O que fazer e como escrever? Como *estar aqui* (Geertz, 2005) sem deslocar-me para o que vivi lá, no relacionamento complexo do campo? Como separar-me de algo que não se apartava de mim – minhas memórias de experiência de vida, memórias do cotidiano na creche, memórias de mãe, estudante e mulher – presença marcante em meu *self corporificado*?

Tive que me render às evidências, não apenas àquelas das anotações do diário, ou aos muitos registros das entrevistas, mas àquelas referentes ao *estar lá*, inteira, como um *Self Participante*, absorvendo cada experiência, um aprendizado inesquecível. Foram essas memórias, entendidas como o registro corporificado de minha vivência no campo, que me conduziram às discussões acerca da perspectiva da *etnografia autobiográfica*, fazendo-me conduzir este relato a partir de seus pressupostos no que se refere à prática etnográfica, no campo, na análise e na escrita. Nesta perspectiva, “etnografia é um ato de memória” (Coffey, 1999, p. 127). *No processo da etnografia nós coletamos nossas próprias memórias e as memórias dos atores sociais com os quais compartilhamos o campo* e, definitivamente, era isso que eu havia feito. As memórias são centrais tanto para a autobiografia quanto para a etnografia; mais ainda, memórias servem, mais diretamente, para ligar estas duas dimensões que, literalmente, se cruzam, no trabalho de campo e na escrita etnográfica (Coffey, 1999).

Neste trabalho, assumindo uma narrativa na primeira pessoa do plural e do singular quando pertinente, posiciono o meu *self* como parte do contexto, tomando uma postura



implicada no campo e na escrita da pesquisa. A ideia não é exatamente de uma *narrativa do self*, no sentido *autoetnográfico*, mas também não corresponde a um *relato parcialmente biográfico*. Parto do reconhecimento de que “nossas análises dos *outros* são o resultado de encontros interacionais e processos em que estamos pessoalmente envolvidos” (Coffey, 1999, p. 115). A partir deste envolvimento é que escrevo este texto, fazendo emergir meu *self*, ainda que não em primeiro plano, mas construindo interlocuções possíveis entre este, o campo e as biografias das mães-universitárias. “*O que é fundamental aqui é a noção de que o trabalho (auto)biográfico é inerente ao projeto etnográfico*” (Coffey, 1999, itálico nosso, p. 126). Desse modo, é a partir dos encontros e desencontros que experienciei no campo que ensaio articular, na *escrita etnográfica, biografias e (auto)biografia*. Biografias de mulheres em transição para a maternidade, *jovens universitárias que se tornam mães no contexto acadêmico*, e que têm na creche, meu espaço de trabalho e pesquisa, um importante suporte social. Biografias que, inevitavelmente, se cruzam com minha própria história de vida e do campo, trazendo-me lembranças, memórias do passado distante e não muito distante, memórias do quase presente, de tão vivas que estão em mim.

### 3.3 Procedimento de Coleta de Dados

Assim, o trabalho de campo envolveu um processo de participação intensa, que resultou em um diário de campo, ou *diário de memórias*, com experiências que me pareceram significativas e, principalmente, *entrevistas biográficas*, ancoradas no modelo de interlocução sugerido por Oliveira (2006). Para esse autor, quando fazemos uma pesquisa de cunho etnográfico, devemos substituir a idéia de informante, bastante arraigada na tradição etnológica, pela expressão “interlocutor”, configurando a relação entrevistador/entrevistado como uma relação dialógica.

A partir dessa relação torna-se possível falar de um “encontro etnográfico”, em que pode ocorrer, de fato, uma  *fusão de horizontes*, “desde que o pesquisador tenha a habilidade de ouvir o outro e por ele ser igualmente ouvido, encetando formalmente um diálogo ‘entre iguais’, sem receio de estar, assim, contaminando o discurso dos pesquisados com seu próprio discurso” (Oliveira, 2006, p. 24). Nesse tipo de entrevista não há imposição de perguntas, ao contrário, nela a entrevistada é convidada a discorrer sobre o tema, no nosso caso: a experiência de tornar-se mãe no percurso da vida universitária, a partir de seu próprio

interesse e memória. Como afirma Viégas (2007), “embora haja um esquema básico, este não é aplicado com rigidez (como uma camisa-de-força), permitindo, ao contrário, transformações” (p. 113). A entrevista, assim configurada, busca criar condições para uma narrativa pessoal, fundada nas memórias de experiência de vida das participantes, ao mesmo tempo solicitando e estimulando a entrevistada com a experiência que desejamos.

A narrativa biográfica no contexto desta pesquisa etnográfica nos forneceu a possibilidade de confrontar as contradições e interseções entre a experiência das jovens mulheres em desenvolvimento, as construções dos *selves* e as expectativas baseadas em modelos culturalmente regulados (Miller, 2005). Wang e Brockmeier (2002) afirmam que durante um relato narrativo estamos negociando com modelos narrativos que são culturalmente compartilhados e que, por sua vez, compartilham a memória culturalmente. É nesse processo de reconstrução de significados que o *self* do narrador está não somente articulado, mas também sendo examinado, transformado e reafirmado enquanto a narrativa é produzida. Quando fazem parte de uma pesquisa etnográfica, essas (auto)biografias podem ainda nos fornecer dados sobre os contextos de desenvolvimento, que são descritos tanto no próprio relato quanto apreendidos a partir da observação participante.

Nesses relatos, assim como nas observações em campo, podemos perceber que a vida humana é composta por ações que não acontecem, necessariamente, de forma ordenada e sequencial. Não obstante este fato, através da construção e reconstrução da narrativa, a pessoa ativa e retrospectivamente busca impor alguma ordem às múltiplas experiências que vem vivenciando, tentando conferir alguma inteligibilidade aos eventos da vida (Miller, 2005). Elas fazem isso através do que se convencionou chamar, no campo das pesquisas narrativas, em que a etnografia e a pesquisa biográfica, juntas ou separadas, se incluem (Chase, 2005), de *memória autobiográfica*. Esta memória pode ser compreendida como “uma construção ativa encravada na trama social de diálogos que são negociados não somente entre o indivíduo e seu ambiente imediato (pais, pares e outros significantes), mas também, igualmente importante, entre o indivíduo e o amplo universo cultural” (Wang & Brockmeier, 2002, p. 47). Desse modo, os autores (2002) sugerem que a memória autobiográfica é uma prática cultural ancorada nos diálogos entre pessoa e ambiente.

Quando os indivíduos falam de suas experiências e, portanto, utilizam sua memória autobiográfica, eles experimentam um senso de re-experiência do evento original ou das circunstâncias de sua ocorrência, baseados na crença de que aquele episódio realmente aconteceu (Gauer & Gomes, 2006). Os episódios ou experiências rememoradas referem-se aos encontros, confrontos, transições que fazem parte da vida e à construção de significados

em torno desses processos vividos ou ainda em curso no momento presente. Essas experiências, segundo Bruner (1989), referem-se a como as realidades se apresentam para uma pessoa, ou seja, ao modo como ela as interpreta, conferindo-lhes sentido, construindo significados. Esse processo de construção de significados, vale ressaltar, é um processo de mão-dupla, visto que a interpretação é uma ação encetada tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado, ainda que em dimensões e com objetivos diferentes.

O trabalho de campo desta pesquisa, que esteve centrado nos relatos biográficos das participantes, fundamentou-se, entretanto, nas duas importantes etapas descritas por Oliveira (2006) para apreensão dos fenômenos sociais: *o olhar e o ouvir*. Segundo o autor, é no olhar e no ouvir “disciplinados”, o que significa dizer, orientados pela disciplina que abraçamos, que nossa percepção realiza-se, e é no *escrever*, etapa que se faz de forma mais efetiva após o trabalho de campo, que nosso pensamento construirá um discurso que seja, ao mesmo tempo, criativo e pertinente às ciências sociais e humanas. “Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade” (Oliveira, 2006, p. 19), assim como não escapa do diálogo com a subjetividade do pesquisador.

Laplantine (2004), por sua vez, refere-se a este *olhar* (disciplinado), dizendo que há uma grande diferença entre este e o simples ato perceptivo de *ver*, de modo que o olhar do etnógrafo, se não é inquieto, deve ser ao menos questionador, distanciando-se da ordem do *imediatamente visto*. “O olhar demora no que vê” (p. 18), diz o autor. Ele se realiza através de dois movimentos: o de *olhar bem* e *olhar tudo*, que ao contrário da idéia de se perceber algo “em um piscar de olhos” ou simplesmente de ver aquilo que “salta aos olhos”, distingue, discerne, num constante aprendizado, nunca acabado; ao mesmo tempo em que exercita uma atitude de deriva (provisória), de disponibilidade frente à experiência do outro, que “não consiste apenas em ficar atento, mas também e, sobretudo em ficar desatento, a se deixar abordar pelo inesperado e pelo imprevisto” (Affergan, 1987, p. 143 citado por Laplantine, 2004, p. 18).

Instigante, eu diria, essa capacidade de *olhar*, indo além daquilo que se pode ver de modo mais imediato, para, posteriormente, efetuar um terceiro movimento: *dar a ver aos outros*, o que só é possível, nesse caso, através da escrita. A atividade da *percepção*, segundo este autor (2004), é inseparável da atividade da *nomeação*, da descrição. É a escrita que registra e torna público o visível, o experienciado no campo, nas relações intersubjetivas,

dando expressão às práticas cotidianas de uma dada comunidade através da leitura que o pesquisador faz desse contexto, na posição de um “observador engajado”<sup>10</sup> (p. 27).

A partir dessa perspectiva, então, poderia afirmar que o meu *olhar* para o campo de pesquisa foi um *olhar etnopsicológico*, usando a expressão de Sampaio (2006), na medida em que, tomando emprestada da antropologia a abordagem etnográfica, estive, o tempo inteiro, alicerçada nos pressupostos da *psicologia* cultural do desenvolvimento – mas também *etnopsicológico*, porque, no processo de pesquisa, a partir de uma observação não apenas das práticas cotidianas das mães-estudantes da creche, mas também de minha própria participação, mantive-me engajada pessoal, corporal, intelectual e emocionalmente no processo de pesquisa. Um processo dialógico que teceu conexões inevitáveis entre *self* e campo, construindo verdadeiras teias de significações, que entrelaçaram as histórias ouvidas e as histórias por mim vividas e testemunhadas.

Entre erros e acertos, encontros “formais” e informais, sentia que aquelas mulheres passavam a ver em mim alguém diferente, com uma sensibilidade maior para compreender seus dilemas. Foi a partir deste lugar, deste alguém que é capaz de ouvir o outro e “compreendê-lo”, que as entrevistas tornaram-se possíveis e os significados da experiência aqui referidas mais acessíveis. Embora a creche tenha sido o contexto privilegiado de coleta de dados, de onde trago grande parte das observações que serão descritas, incluo ainda algumas experiências que ocorreram fora da creche, em encontros casuais com mães-universitárias nos *campi* da UFBA.

Foi a partir desses encontros, dentro e fora da creche, aproximando-me da realidade dessas mães-universitárias, que fui marcando as entrevistas, buscando não atrapalhar a rotina estressante daquelas jovens. Nesse momento, o da entrevista, como afirma Oliveira (2006), tornava-se evidente o fato de que tanto o olhar como o ouvir se complementam numa pesquisa deste tipo, constituindo-se em duas faculdades totalmente interdependentes no exercício da investigação. Ficou claro que a convivência e a afetividade, construída ao longo dos anos, como no período destinado à fase do *olhar*, através da observação participante, ao invés de atrapalhar, permitiu “chegar mais perto” dos significados construídos pelas estudantes-mães, o que de algum modo confirma o que Cardoso (1986) diz acerca do

---

<sup>10</sup> Ao usar esta expressão, Laplantine (2004) enfatiza que a atividade da observação não se restringe a uma simples inclusão do pesquisador em seu contexto de pesquisa. É necessário, para atingir o objetivo científico que os etnólogos pretendem construir, que o pesquisador também se inclua *subjetivamente*, consciente de que é afetado e afeta o outro na relação com seus interlocutores. Desse modo, para ele, “a antropologia também é a ciência dos observadores suscetíveis de observar-se a si próprios, procurando fazer com que uma situação de interação (sempre inédita) se torne o mais consciente possível” (p. 26). Deve-se, então, proceder a uma análise não apenas das reações dos outros à presença do pesquisador(a), mas também às suas próprias reações à presença dos outros.

envolvimento efetivo com os(as) pesquisados(as). Segundo a autora, nesse tipo de abordagem etnográfica, que avalia como positivo o diálogo com a subjetividade do investigador, valores e visão de mundo do(a) pesquisador(a) deixam de ser obstáculos e passam a ser condições para compreender as diferenças e superar o etnocentrismo, e não o contrário.

### **3.4 Procedimento de Análise e Textualização dos Dados**

*“Quando você escreve vulnerável, os outros respondem vulneravelmente.”*

(Behar, 1996, p. 16)

A partir desta postura implicada é que aqui consideramos os textos etnográficos como histórias de vida, de tal maneira que a análise e a representação dos dados não significam, simplesmente, escrever sobre algo distante e despersonalizado. Ao contrário, trata-se de uma reconstrução e reprodução de vidas e experiências por intermédio de um engajamento com os nossos dados de pesquisa. Analisar e escrever ajuda-nos, assim, a situar *self* e *campo* como interconectados e coexistentes, correspondendo a uma atividade corporificada e emocional, pois, “durante a análise dos dados, o pesquisador torna-se muito íntimo com os dados do campo” (Coffey, 1999, p. 137), e pode fazer relações com sua própria vida e experiências no contexto de pesquisa.

Como pontua Coffey (1999), a análise qualitativa dos dados possui duas tendências contrastantes: de um lado, está ligada a princípios e fórmulas que seguem um nível de prescrição e instrução, havendo técnicas descritas e utilizadas nesse processo; de outro lado, é uma atividade pessoal indefinível e difícil de documentar. Desse modo, análise e escrita são frequentemente identificadas como um mesmo e não problemático processo, posto que seja frequentemente difícil descrever e demonstrar o movimento que vai da análise dos dados para as ideias no projeto qualitativo.

Talvez porque, como reconhece Oliveira (2006), seja no processo de redação que o nosso pensamento caminha, encontrando soluções analíticas que dificilmente encontraríamos antes da textualização dos dados provenientes das observações e entrevistas. De acordo com o autor, seria um equívoco imaginar que, durante o processo de análise e textualização dos dados, primeiro pensamos e chegamos a conclusões acerca dos dados e, somente depois, escrevemos, transformando essas conclusões em texto. Isso seria o mesmo que dissociar o

pensar do escrever, obscurecendo o que a experiência indica: “o ato de escrever e o de pensar são de tal forma solidários entre si que, juntos, formam praticamente um mesmo ato cognitivo” (p. 32). É assim que a escrita passa por um processo contínuo de repetição, sendo a escritura construída a partir da escrita e reescrita, “não apenas para aperfeiçoar o texto do ponto de vista formal, quanto para melhorar a veracidade das descrições e da narrativa, aprofundar a análise e consolidar os argumentos” (Oliveira, 2005, p. 32).

Assim, essa análise não pode ser pensada apenas em termos de técnicas e estratégias, já que diz respeito a um processo de criação e construção de sentido do campo, não se tratando apenas de uma análise impessoal de “dados”, ou seja, de simples manipulação, análise de notas de campo, transcrições ou documentos. Envolve também o pesquisador em um engajamento significativo, que é também imaginativo e criativo. Para Coffey (1999), posição com a qual compactuo, “nós personalizamos o trabalho de campo por meio de nossas análises” (p. 139). Assim, na textualização dos resultados cabe, sim, o uso da primeira pessoa, mas no sentido de que o autor não deve esconder-se sob a capa de um observador e escritor impessoal, coletivo, onisciente e onipresente, ancorado no uso da primeira do plural: o *nós*. Segundo Oliveira (2006), é compreensível que, em algumas situações, esse *nós* seja evocado, mas não deve constituir-se na retórica do texto. O pesquisador deve assumir sua responsabilidade específica como autor do discurso próprio da disciplina, de modo que sua voz, como assinala também Oliveira (2006), não deve ser, simplesmente, substituída pelas transcrições das falas dos entrevistados.

No entanto, é preciso estar atento, pois, como observa Behar (1996), uma escrita vulnerável, que permite a emergência do *self* do pesquisador no texto, não requer a inclusão de uma autobiografia inteira; requer, antes, uma compreensão aguda de quais aspectos do *self* são mais importantes de serem filtrados através do que nós percebemos do mundo e, mais particularmente, do tópico que está sendo investigado. Segundo a autora, esforços de auto-revelação do *self*-pesquisador fracassam não porque a voz pessoal está sendo usada, mas porque está sendo pobremente usada, deixando sem cuidado a conexão, intelectual e emocional, entre o observador e o observado.

É necessário assumir que no processo de análise e escrita estamos o tempo todo tomando decisões e fazendo conexões entre os dados coletados. Somos responsáveis por descobrir temas e padrões, decidimos o que trazer de um relato narrativo, o que é significativo, importante, saliente e típico. De modo que nossa análise relata como nós pensamos e sentimos os dados, o campo, as pessoas e, também, a nós mesmos. Nas palavras de Galeffi (2000), “no âmbito da análise fenomenológica [sobre a qual nos apoiamos aqui] o que importa é o

‘descobrimto’ dialógico da própria estrutura do fenômeno humano, o que também significa ‘saber inventar’ e ‘saber decidir’ o próprio modo de acesso ao ser das coisas mesmas” (p. 28).

Claro está, porém, que isto não significa um retorno à idéia de essência enquanto instância imanente, algo que está lá, encoberto mas evidentemente dado aos olhos daquele que vê. Como assinala o autor (2000), atrás dos fenômenos da fenomenologia não há absolutamente nada, o que significa dizer que o processo de análise pressupõe, então, um movimento interpretativo por parte do pesquisador. Sendo assim, o que é essencial não é a busca de uma “essência”, mas uma atitude investigativa que se revela sempre esclarecedora, num movimento que permite uma *de-monstração sobre “aquilo que se mostra”*. Não no sentido de uma realidade que precisa ser revelada, mas de uma possibilidade que se abre a partir da relação entre pesquisador e os dados coletados no contexto de pesquisa.

No que se refere às estratégias propriamente ditas, a análise desenvolveu-se em duas etapas interdependentes: a primeira envolveu uma análise temática a partir da leitura das narrativas e orientada pelos passos descritos na Análise Fenomenológica Interpretativa (IPA); a segunda, uma análise dessas categorias temáticas construídas a partir das narrativas individuais e, posteriormente, do conjunto das narrativas, de modo a apreender o sentido mais amplo dessa experiência, o que nos levou à identificação de diferentes e interconectadas dimensões da experiência do tornar-se mãe no contexto acadêmico a partir do conjunto dos relatos.

Na primeira etapa, que seguiu o roteiro de análise da IPA (adaptado), explicitado por Smith e Dunwoth (2003), baseado na abordagem fenomenológica, o tratamento dos dados envolveu uma série de passos que se desenvolveu do particular para o coletivo a partir do relato pessoal das participantes acerca de suas experiências no processo de transição para maternidade. Esses relatos foram lidos uma série de vezes até que a unidade de sentido pudesse ser capturada e identificadas as temáticas presentes em cada relato (auto)biográfico. Posteriormente, estas categorias temáticas foram organizadas em categorias mais amplas, resultantes do cruzamento das narrativas, de modo que uma tabela mais geral de categorias fosse construída para o conjunto das narrativas.

No primeiro estágio de análise, realizamos a leitura da transcrição certo número de vezes e, a cada leitura, foram anotadas idéias, assuntos, ou eventos importantes do relato da participante. Retornávamos então à transcrição e traduzíamos essas notas iniciais em temas mais abrangentes através de palavras ou composição de palavras que pudessem capturar o sentido mais geral do que estava sendo dito pelas participantes. Esses rótulos temáticos, nessa

fase, não eram nem gerais, nem conclusivos, mas nos permitiam uma primeira aproximação do texto narrativo.

No segundo estágio, procurávamos ver as conexões e similaridades entre os temas do nível 1. O processo aqui era buscar agrupar temas semelhantes em um tema maior de modo a organizar um número manejável de temas superordenados. Esse procedimento foi feito com cada transcrição, de modo que para cada entrevista tivemos uma primeira tabela de temas-principais. Ao lado de cada categoria temática, fomos incluindo falas pertinentes de cada entrevistada, destacando, numa coluna lateral, palavras-chave, em sua maioria tiradas do próprio texto narrativo, as quais nos forneciam as primeiras pistas quanto aos significados da experiência.

Nesse último estágio, as tabelas dos temas-principais de cada narrativa transcrita foram então comparadas e examinadas as conexões e as singularidades, de modo a organizar esses temas em novos e mais gerais grupamentos. O produto final desse processo sistemático iterativo foi a construção de uma tabela de temas-principais (categorizações temáticas) para o conjunto das entrevistadas.

Estas estratégias de análise, por sua vez, sustentaram-se nos pressupostos da fenomenologia de Husserl (1990), que, como assinala Galeffi (2000), sugere o *retorno à “consciência”*. Para Husserl (1990), porém, a consciência precisa superar a sua identificação com o conhecimento natural, devendo ser investigada *no modo como constitui os objetos e é constituída pelos mesmos*. É importante ressaltar que *a consciência para a fenomenologia é sempre consciência de alguma coisa*, de modo que, a partir desta máxima fenomenológica, não existe uma consciência em si, a consciência só se apreende enquanto relação. A fenomenologia refere-se, portanto, ao falar de consciência, ao modo como os objetos “aparecem” na nossa percepção, compreensão e entendimento, e está de acordo com a proposta de uma escrita (auto)biográfica em etnografia, pois, na fenomenologia, “a consciência é apenas consciência humana, isto é, um modo de ser-no-mundo, portanto, um existir fenomenal” (Galeffi, 2000, p. 27).

Segundo Galeffi (2000), a fenomenologia de Husserl (1990) procura tomar distância da pretensão de explicar as coisas mesmas, as “essências”, segundo um modelo generalizador, baseado na dicotomia imanente e transcendente: uma concepção deste tipo não se sustenta diante de uma “crítica da razão” rigorosamente exercitada. Husserl afirma que, num estágio inicial da consideração sobre o conhecimento, o estágio da ingenuidade, tudo se passa através de uma captação direta das coisas, que existem simplesmente em sua evidência. Deixando de lado, porém, essa atitude natural, uma análise mais precisa pode ser alcançada, “*revelando a*



*problematicidade do ver as coisas*” (Galeffi, 2000, itálico nosso, p. 22). Assim, “estamos diante de uma ‘tarefa’ que toma distância da ‘atitude natural’ (ingênua) e instaura uma ‘atitude filosófica’ (problemática)” (Galeffi, 2000, p. 25), a partir, é claro, de uma postura implicada no contexto de pesquisa.

Desde essa tomada de posição, a análise fenomenológica compreendeu um diálogo intenso não apenas entre teoria e dados, como entre os dados e a pesquisadora, engajada numa história claramente vinculada ao seu contexto de pesquisa. Nesse sentido, amparamos nossa análise na idéia de um *self* – que é inclusivo da cultura, e de uma cultura, que é inclusiva do *self*, o que significa dizer que estamos falando de uma estrutura dialógica, constituída por uma multiplicidade de vozes e posições do eu. Partindo desse pressuposto, duas importantes *lentes de análise* se articulam nessa discussão: *Gênero* e *Geração*. Através delas, buscamos analisar as experiências vividas como compreendendo, indubitavelmente, relações intergeracionais, intrageracionais e de gênero, as quais, na sua dinâmica, envolvem práticas e discursos diferenciados para os diferentes sexos e fases do ciclo vital. Isto compreende, como poderemos notar, uma série de signos, carregados de poder e/ou opressão, na busca da manutenção da ordem social vigente que, no entanto, dialogam com a pessoa em desenvolvimento e, inevitavelmente, circunscrevem ações, mas também abrem possibilidades novas.

### **3.5 Articulando as Categorias *Gênero* e *Geração***

Segundo Haraway (2004), *gênero* é um conceito que foi desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual. Desse modo, a teoria e a prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos e culturais de diferença sexual nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo. No seu uso mais recente, *gênero* parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que pretendiam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. A palavra, então, indicava uma contestação ao determinismo biológico presente em palavras como “sexo” e “diferença sexual”, além de destacar a dimensão relacional das diferenças normativas relacionadas à feminilidade e à masculinidade (Scott, 1989).

A emergência da categoria gênero representou, então, uma virada epistemológica nos estudos feministas e, conseqüentemente, para o estudo acerca da oposição masculino/feminino. Ao utilizar gênero, deixava-se de fazer uma história, uma psicologia, ou uma literatura *das mulheres, sobre as mulheres* e passava-se a analisar a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, em meio a relações de poder (Louro, 1994). Destacava-se, a partir daí, especialmente desde as contribuições pós-estruturalistas, que “a experiência do gênero, de ser um sujeito marcado por gênero, recebe significado no discurso e nas práticas que esse discurso informa” (Moore, 2000, p. 26). Entretanto, embora marcados por gênero, não se deve pensar em uma única feminilidade ou masculinidade com que mulheres e homens passam a se identificar em seus contextos sociais. Isto apenas serviria para revelar uma passividade do sujeito diante dos discursos e práticas sociais, algo que não acontece, de fato, e que vai de encontro à proposta da psicologia cultural e do *self* dialógico. O que há é uma variedade de feminilidades e masculinidades construídas no diálogo com as diversas vozes e discursos concorrentes e contraditórios do contexto sociocultural. Nesse sentido, também não cabe pensar numa feminilidade e masculinidade como características singulares e fixas, localizadas respectivamente e exclusivamente em mulheres e homens. Segundo Moore (2000), temos que concordar com isso se reconhecermos que a subjetividade não é unitária, e sim múltipla, constituindo-se a partir da sua interação com o contexto sociocultural em que se produz e é produzida.

Como lembra a autora (2000), os discursos de gênero variam entre culturas, mas muitos deles são, de fato, oposicionais, ou seja, construídos sobre a idéia hierarquizada de duas formas de gênero: masculino e feminino, e da idéia de que as categorias “homem” e “mulher”, produzidas pelo discurso da diferença de gênero, são mutuamente exclusivas. Assim, o indivíduo é visto em sua natureza unitária e é definido pela diferença em relação a outros indivíduos na mesma cultura. Quanto a isto, contestam as pós-estruturalistas, que entendem, ao contrário, o próprio sujeito como o lugar da diferença. “Essa noção de um sujeito ‘internamente’ diferenciado, constituído no e pelo discurso, é analiticamente poderosa” (Moore, 2000, p. 27). Ela nos permite reconhecer como os indivíduos constroem suas identidades de gênero e se tornam marcados por gênero a partir de uma série de discursos concorrentes, que coexistem em uma mesma cultura e que podem, inclusive, contradizer-se e entrar em conflito. Disso depreende-se que “mulheres e homens vêm a ter diferentes entendimentos de si mesmos como pessoas marcadas por gênero porque têm posições

diferentes em relação aos discursos relativos a gênero e sexualidade, e elas e eles assumem diferentes posições dentro desses discursos” (Moore, 2000, p. 36).

Partindo dessas análises, consideramos aqui, como sugere Scott (1989), a partir das contribuições do movimento pós-estruturalista, que gênero é, então, *uma categoria útil de análise histórica*, sendo capaz de nos ajudar a perceber as mudanças nos significados que temos atribuído, ao longo dos séculos, a categorias aparentemente fixas como homens e mulheres, paternidade e maternidade, mas que são construídas culturalmente. O núcleo da definição de gênero de Scott (1989) apoia-se na conexão de quatro importantes proposições: a) gênero como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; b) gênero como uma forma primária de significar relações de poder, uma vez que é um campo primário dentro do qual e por meio do qual se articula o poder; c) gênero como um conjunto de saberes sociais – crenças, discursos, símbolos culturalmente disponíveis, instituições, práticas e prescrições – sobre as diferenças entre os sexos; d) gênero como um processo de construção subjetiva, que não nega o caráter biológico e psicológico da identidade de gênero, mas também reivindica seu caráter histórico e sociocultural.

Nesse sentido, a perspectiva de gênero nos permite, nesta pesquisa, compreender a maternidade, ou seja, o tornar-se mãe, em suas “múltiplas faces”, podendo ser compreendida tanto como símbolo de um ideal de realização feminina, como também, símbolo da opressão sobre as mulheres, ou símbolo de poder das mulheres, evidenciando, assim, as inúmeras possibilidades de interpretação de um mesmo símbolo. Mais que isso, essa perspectiva nos faz perceber a maternidade como um símbolo construído histórico, cultural, social e politicamente, resultado das relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres (Scavone, 2001). Compreendê-la também como uma experiência que pode se configurar de múltiplas maneiras, ainda que conectadas aos signos e prescrições culturais associadas ao feminino e ao masculino, na medida em que cada pessoa constrói um diálogo singular entre sua *cultura pessoal* e a *cultura coletiva* (Valsiner, 1999), na multiplicidade de discursos que a compõem.

A categoria *geração*, assim como a categoria gênero, também se expressa no marco de relações de poder. É grande sua complexidade analítica em articulação inescapável com categorias como etnia, *gênero*, condição socioeconômica, etc. Contudo, projeta-se, de modo particular e fundante, mais que as demais categorias, na dimensão temporal. É preciso, porém, destacar que a experiência geracional não é única nem unívoca, de modo que ser jovem ou adulto “é uma situação vivida, em parte, homoganeamente e, em parte, diferencialmente,

segundo o gênero, a etnia e a classe social dos indivíduos de cada grupo etário” (Britto da Motta, 1999a, p. 207).

Segunda Britto da Motta (1999a), essas dimensões – gênero, etnia, geração, condição socioeconômica – que se articulam no cotidiano e na história, são categorias relacionais ou da experiência e, assim, expressam diferenças, oposições, conflitos, alianças e hierarquias provisórias, revelando o que Mannheim (1993) chamou de “estratificação da vivência” (p. 216). A expressão do autor nos coloca diante de um fato incontestável: a contemporaneidade cronológica não basta para se constituir em posições geracionais afins. Somente se pode falar em afinidade de posição de uma geração inserida em um mesmo período de tempo quando, e na medida em que, se trata de um potencial de participação em vivências mais ou menos comuns e vinculadas.

Domingues (2002) afirma, ancorado nas contribuições de Mannheim (1993) para os estudos sobre geração e transmissão intergeracional, que, embora as gerações se definam por compartilharem uma posição biológica – nascimento e morte –, não estão reduzidas à ordem da biologia e cronologia, pois sua articulação com o social e cultural se faz decisiva. Isso leva alguns autores a falar em “locais geracionais”, de modo que as gerações são meras potencialidades. Grupos que biologicamente poderiam conformar uma geração não passam de meros agregados de nascimento, enquanto outros grupos, que compartilham conteúdos mais comuns e laços mais estreitos, “concretos”, podem ser considerados “unidades de geração”. Assim, a categoria geração figura, então, como uma categoria mais abrangente que a categoria idade, sobretudo no sentido coletivo que encerram, mas não em todos os sentidos (Britto Motta, 1999b).

Segundo Mannheim (1993), os indivíduos que crescem contemporâneos e experimentam as mesmas influências da cultura que os “moldam”, e da situação político-social, constituem uma geração. Contudo, ao mesmo tempo, para cada jovem, o mesmo tempo é um tempo distinto, constituído a partir do incessante diálogo entre pessoa e cultura (Valsiner, 2007). O tempo tem, assim, várias dimensões, já que sempre nos dá acesso a uma variedade de recursos de acordo com os estratos geracionais particulares. Sendo assim, o que importa no fenômeno geracional não são simplesmente as experiências comuns dadas por um determinado marco etário, mas a “não contemporaneidade dos contemporâneos”. Significa dizer que, importa saber que várias gerações vivem o mesmo tempo cronológico, mas, como “o único tempo verdadeiro é o vivencial”, pode-se dizer que todos vivem um “tempo social-interior” que, por ser qualitativo, é plenamente diferente de todos os outros. Embora todos vivam com pessoas da mesma idade ou de idades distintas em um dado tempo histórico, há

uma diversidade de possibilidades simultâneas ou contemporâneas, configurando diferentes experiências. Por isso, podemos afirmar que o tempo também se organiza polifonicamente, configurando-se como uma categoria plural.

Para Mannheim (1993), a sociedade humana caracteriza-se: pela constante irrupção de novos portadores da cultura; pela saída dos antigos portadores da cultura; pelo fato de que os portadores da cultura de uma conexão geracional concreta somente participam de um período limitado do processo histórico; pela necessidade da tradição – transmissão – constante dos bens culturais acumulados; pelo caráter contínuo das trocas culturais (p. 211). Assim, segundo o autor, a sociedade se renova geracionalmente, de modo que a acumulação da cultura não se realiza nos mesmos indivíduos, graças ao que Valsiner (2007) chama de processo de *replicação construtiva*. Há sempre novos homens, de maneira que se faz possível um constante distanciamento do objeto e renovadas modalidades de começo, mediante a apropriação, elaboração e desenvolvimento do que está à disposição do jovem. Nesse processo, as trocas intergeracionais nos permitem, ao mesmo tempo, manter o passado, sobre o qual nos ancoramos, mas também criar o novo, direcionando-nos ao futuro (Valsiner, 2007).

Desse modo, embora o essencial em toda tradição seja o fato de que novas gerações cresçam a partir dos comportamentos, sentimentos e disposições herdadas, a juventude não vivencia apenas uma aliança irreflexiva com os mais antigos, mas também antíteses. Alguns, inclusive, vinculam-se em verdadeiras “lutas” contra certos elementos da tradição. Esta tensão entre as gerações seria quase insuperável se, como afirma Mannheim (1993), não ocorresse uma “tendência retroativa” em que não só o jovem aprende com o adulto como o adulto com o jovem, pois as gerações estão em constante interação, influenciando-se mutuamente.

Não obstante a constante interação entre as gerações promova, segundo o autor referido (1993), uma espécie de amortização das diferenças, o “equilíbrio” não pode dar-se sem conflitos ou atritos, capazes também de gerar a novidade. “As gerações somente se constroem em processo de interação com *outras* gerações, ao delas se ‘distinguiem’: o discurso de ‘gerações que co-existem’ é ‘co-construtivo’” (Domingues 2002, p. 71). Um dos espaços privilegiados de encontro desses discursos de gerações que “coexistem” é o contexto familiar: nele, é possível apreender tanto a transformação quanto a manutenção de valores e padrões de comportamentos socioculturais, como poderemos notar nas narrativas das jovens participantes da pesquisa.

## Capítulo IV – O Self e o Campo

### 4.1 Nos Caminhos de São Lázaro: memórias e compartilhamentos

*A primeira mãe-universitária que me chamou atenção, desde que julguei importante compreender os desafios e possibilidades do tornar-se mãe no contexto acadêmico foi Luana<sup>11</sup>, com quem eu sempre cruzava no campus de São Lázaro ou encontrava chegando à creche muito apressada e ofegante. Todas as vezes em que a via, pensava: “que sufoco, chegar correndo para trazer seu filho à creche e depois sair ‘no mesmo pique’, andar aquele trecho todo até chegar ao bairro de São Lázaro e assistir à aula! Como será para ela, sentar-se na cadeira para estudar, ocupando a posição de estudante, depois de deixar seu filho chorando na creche?” Quase diariamente a encontrava na creche, consolando seu filho que chorava e, ao mesmo tempo, já pegando sua sacola cheia de livros e papéis para correr para a faculdade, com o horário “apertado” para chegar a uma aula ou avaliação. Outras vezes, com ela deparava-me nos caminhos de São Lázaro, suada da caminhada, sempre muito cordial e simpática, chamando-me de “pró” e perguntando pelo filho. Aquela mulher me sensibilizava e, na verdade, isso já vinha ocorrendo antes mesmo que elas (as mães-universitárias) se tornassem sujeitos de minha pesquisa. A escolha das participantes, posso ver melhor agora, foi pautada neste processo de sensibilização progressiva que já vinha se processando há alguns anos, sem que eu mesma pudesse ter disso consciência<sup>12</sup>, por outras vias que não a da racionalidade científica: a via da emoção e da empatia.*

Assim, “eu podia”, de algum modo, “compreender” o que se passava com aquela jovem mãe-universitária. Em primeiro lugar, porque, por experiência, eu sabia o que significava ‘ser mãe’ para uma mulher em nossa sociedade, e “colocava-me, frequentemente, em seu lugar”, o que me fazia compartilhar algo de sua experiência; em segundo lugar, porque também sabia o que era entrar em São Lázaro, “sol a pino”, como costumava dizer, numa verdadeira corrida para não perder o horário da aula. Fazia isso quando ainda era estudante

---

<sup>11</sup> Todos os nomes aqui utilizados são fictícios, mantendo assim o anonimato das pessoas observadas e entrevistadas.

<sup>12</sup> Nota de Campo retirada do que chamei de *Diário de Memórias*. Elas serão apresentadas em *itálico*, de modo a destacá-las do corpo do texto.

universitária, com meus 18 anos, recém-ingressa no curso de licenciatura em dança desta universidade, onde hoje trabalho.

Vivi, durante o meu primeiro ano como estudante nesta instituição, essa corrida para chegar ao bairro de São Lázaro e, na época, assistir à aula de Estética, em que me sentia, literalmente, perdida. Na verdade, iniciar a vida acadêmica numa universidade como a UFBA, para uma “menina” como eu, era um desafio. Filha de mãe professora primária, como eram chamadas as professoras de crianças na época, e pai motorista de uma empresa particular de línguas, filho de um trabalhador rural que veio tentar a vida na cidade, sentia-me perdida e sozinha nessa imensidão e diversidade que já era nosso *campus*. A questão é que, mesmo de posse do maior bem que meus pais haviam me oferecido: uma educação básica de qualidade, com excelentes professoras particulares, amigas da minha mãe e donas ou gestoras das escolas, não havia sido iniciada nesse universo da academia, quando cursava o magistério. Nos três anos em que cursei o segundo grau, hoje ensino médio, em uma instituição pública de ensino, mal ouvia falar em universidade ou em educação superior, e me recordo de haver estranhado o fato de que, dentro de uma escola imensa como aquela, apenas eu e mais uma colega haviam passado no vestibular. Assim, nunca havia pisado no “chão” dos estudos acadêmicos, mal sabia do universo que estava “a meu dispor”.

Desse modo, entrar e sair do *campus* de São Lázaro constituía um enorme desafio aos meus 18 anos, educada numa vida quase interiorana e protegida por meus pais dos perigos do mundo lá fora. O *campus* de São Lázaro era mal falado. Nos bastidores, contavam-se histórias de assaltos, estupros e coisas do gênero e de gênero. Acabei abandonando esta disciplina, era tudo muito difícil, a começar pelo acesso, *e olha que eu não tinha filho na época* – como Luana, mãe de Caio e estudante de São Lázaro. Só mais tarde e mais ambientada com este universo e com a “vida de andarilha” a circular pelo *campus*, bem própria dos estudantes universitários dessa instituição, é que me matriculei novamente na disciplina, e cursei-a até o fim, agora com ares de “senhora”, senhora de mim, de meus passos e de meus próprios pensamentos.

Alguns anos depois de formada em dança, ingresso novamente nesta instituição como professora de 1º e 2º graus, para trabalhar na creche da universidade e, mais uma vez, deparo-me com as dificuldades outrora vividas como estudante, mas agora como observadora da experiência duplamente desafiadora que é aliar maternidade e vida acadêmica na juventude. Compartilho, a partir de então, cotidianamente, das alegrias e tristezas daquelas que, além de serem universitárias como eu, quase 20 anos atrás, são também mães, assim como eu, nos dias atuais. Assim, nos últimos tempos, perguntava-me constantemente: “como elas conseguem?”

E admirava a bravura daquelas jovens mulheres que, apesar das adversidades, não abriam mão de seus estudos, como não o faziam em relação aos seus filhos, ainda que vivendo situações como as que pretendo descrever nesse relato de pesquisa.

A minha sensibilidade para com as experiências dessas estudantes, digo assim porque a grande maioria era de mulheres, foi crescendo, e, considero, tornou-se infinitamente maior quando, há nove anos, também me tornei mãe. Mas não foi apenas o fato de identificar-me com a posição (de mãe e estudante) dessas mulheres que me tornou sensível às suas experiências. Sempre fui, desde muito cedo, preocupada com os problemas que afligiam as mulheres, questionando coisas que para minhas irmãs ou amigas eram muito “naturais” e compreensíveis. Assim, enquanto minhas colegas de trabalho na creche voltavam suas pesquisas para a infância, a formação do educador, e as políticas de/para a educação da infância, meu olhar se dirigia para as famílias, mais especificamente, para as mães-universitárias. A questão é que quando vamos a campo ou estamos no campo, como assevera Coffey (1999), tempo, espaço e emoção entrelaçam-se, conectando o pessoal, o sociopolítico e o pesquisador-profissional, não sendo possível separar a subjetividade do trabalho de campo. O *self* é corporificado através do engajamento sociopolítico do pesquisador e, desse modo, indissociável daquilo que é pesquisado em um determinado contexto. Desse modo, podemos afirmar que “nosso corpo no campo é frequentemente um *corpo participante*. Presente e ativo, nosso corpo toma parte na vida diária do mundo social que nós estamos observando” (Coffey, 1999, p. 69, itálico nosso).

Isso quer dizer que o nosso sentido de personalidade e nossa compreensão do campo incluirá, inevitavelmente, nossa idade, etnia, condição socioeconômica, história, sexualidade e gênero, um *self corporificado*. É a partir disso que nos relacionaremos com as histórias e subjetividades dos outros no trabalho de campo. Daí que o diálogo com essas jovens mulheres, na creche e nos encontros casuais no campo, que definiam a observação participante, resultou também em uma observação de minha participação, assim como na rememoração de minhas próprias histórias como membro desta universidade. Histórias que levantam as múltiplas posições de “meu eu”, num diálogo com tênues fronteiras entre passado e presente, entre *self* e campo, entre racionalidade e emocionalidade.



## 4.2 O Contexto da Pesquisa e as Histórias de Lá

A Creche (UFBA) foi fundada no dia 19 de setembro de 1983, na gestão do Superintendente Estudantil Paulo Viana, sendo Maria de Lourdes Reis a primeira coordenadora, gestão que se estendeu até o ano de 1993. Criada para atender à demanda dos estudantes de condição socioeconômica menos privilegiada que reivindicavam o atendimento aos seus filhos, durante 10 anos a Creche funcionou no prédio da Superintendência Estudantil – SET, onde atualmente funciona a extensão da Escola de Música da UFBA (Pereira & Damião, 2007).

Quanto à manutenção, a creche era mantida pela UFBA apenas em termos de espaço físico e quadro de pessoal. O custeio de materiais permanentes e de consumo era realizado de início por um convênio (1983 a 1993) com a extinta Legião Brasileira de Assistência – LBA. Mas antigos funcionários relatam que o fornecimento de alimentos não acontecia regularmente e era preciso que as crianças trouxessem de casa suas refeições, o que ocasionava muitos problemas. Nesta época, a função básica da instituição era abrigar as crianças e cuidar da higiene, possibilitando aos pais um lugar para deixarem seus filhos em segurança, o que significa dizer que ela tinha como prioridade a assistência e não os processos educativos (Pereira & Damião, 2007).

Desde o início, a Creche recebe crianças de três meses a quatro anos de idade que passam o dia ou um turno (matutino ou vespertino) no berçário ou em salas de acordo com a idade, em companhia de pelo menos um adulto responsável, que antes, não obrigatoriamente, era uma professora. Somente em 1986 é que as crianças passaram a ser acompanhadas em sala por professoras da Escola Parque e, posteriormente, por professoras contratadas como prestadoras de serviço. A partir daí, a unidade passou a desempenhar atividades pedagógicas direcionadas à infância e seu desenvolvimento. É porém com a coordenação de Maria Lúcia Sacramento (1993-1996) que a Creche dá um passo significativo e muda-se, em 1994, para um espaço físico próprio, embora adaptado, onde funciona até hoje, à Rua Padre Feijó, 57, Canela, local em que antes funcionava a Escola de Dança da UFBA (Pereira & Damião, 2007).

Somente no ano de 1994 é que se formou a primeira equipe pedagógica com o objetivo de “consolidar a visão de Creche de cunho educativo e não apenas assistencialista, compensatória e preparatória” (Proposta Pedagógica, 1996). Em 1996 foi realizado o primeiro concurso de professoras, momento em que eu e mais sete professores (total de sete mulheres e

um homem) passam a integrar o corpo de profissionais deste espaço, o qual, a esta altura, se pretendia educativo, não obstante as contradições internas relativas ao seu funcionamento. Na verdade, apenas cinco de nós permaneceram no cargo, haja vista que o único concursado do sexo masculino não se adaptou à atividade e, após três ou quatro dias de experiência, pediu transferência para outro setor. Além disso, uma das professoras obteve aprovação em outro concurso; a terceira, por motivos de saúde, anos depois, veio a sair da creche, transferida também para outro setor. Antes, porém, assumiu por mais de dois anos a coordenação da instituição.

Ao assumirmos a função de professoras em junho de 1997, acompanhamos ainda o atendimento prestado por adolescentes da FUNDAC, que ocupavam a função de auxiliares de classe, e que se revelava bastante problemático. Isto porque eram adolescentes muito jovens, que não tinham experiência no cuidado com crianças e muitas vezes não se afinavam com o serviço, mas dele precisavam. Assim, ocorriam faltas frequentes, dentre outras dificuldades, o que contribuía para a recorrente substituição dessas adolescentes. Tal processo interferia diretamente no cotidiano das crianças e na construção dos vínculos afetivos entre estas e os adultos dentro desse contexto. Mencione-se ainda o fato de que, à medida que cada uma de nós assumia a função de professoras na creche, as antigas professoras que haviam trabalhado até então iam sendo demitidas de forma pouco cuidadosa, o que implicou a saída coletiva e “voluntária” dessas profissionais, por se julgarem desrespeitadas após tantos anos de dedicação ao trabalho. Assumimos, assim, as salas de aula de crianças tão pequenas, sem que fosse possível fazer nenhum tipo de transição, ocasionando situações de estranhamento das crianças em relação aos novos adultos, intensificadas pela falta que sentiam daquelas que, até então, haviam sido suas professoras. Naquela ocasião, entretanto, contávamos com a presença de uma psicóloga concursada, cuja ação consciente e competente muito colaborou para minimizar os efeitos desta circunstância desafiadora para nós, professoras recém-ingressas no contexto creche, e as crianças. Contávamos ainda com a colaboração da profissional responsável pela biblioteca infantil da creche, que desde o início sempre buscou apoiar o trabalho pedagógico com as crianças.

De março de 1998 a março de 2001, a Professora Regina Helena Cabral Mattos assumiu a coordenação da creche, período em que se deu continuidade ao trabalho da coordenação anterior e se objetivou o estreitamento e fortalecimento das relações interpessoais e de trabalho, valorizando cada função e cada trabalhador. Foi também em março de 2001 que terminou o convênio com a FUNDAC e as auxiliares passaram a ser contratadas pela FAPEX (Pereira & Damião, 2007). A partir daí surgiram novos e diferentes

problemas, pois embora a contratação pela FAPEX nos permitisse arregimentar profissionais mais qualificadas para trabalhar com as crianças, isto implicou a impossibilidade de manter por muito tempo essas auxiliares na creche, já que o contrato era temporário.

A gestão em foco conquistou, entretanto, uma reforma das instalações físicas da creche que trouxe maior bem-estar para crianças e funcionários, embora não tenha resolvido problemas decorrentes do fato de ser este um espaço adaptado, e não construído para as necessidades de crianças nesta faixa etária. Foi com essa reforma, por exemplo, que conquistamos uma caixa de areia para a brincadeira livre das crianças, mas que há anos não funciona em função de problemas que tardam em serem resolvidos.

Em 2001, assume, até maio de 2002, interinamente, Maria Helena Gonçalves Lima (nutricionista da Creche), passando a coordenação, em seguida, para Ironildes Santos Bahia, que foi indicada pelo Superintendente Estudantil a partir de uma demanda interna da Creche pela vinda de um profissional externo. Essa coordenadora permaneceu até Janeiro de 2005. Antes, porém, com o apoio da comunidade-creche, aquela profissional conquistou uma demanda antiga deste espaço: foram contratadas mais três professoras e uma pedagoga por concurso público, o que veio a favorecer a relação adulto-criança, prejudicada em função da saída, em 1996, de três professores concursados. Com a saída desta última coordenadora, em janeiro de 2005, assumiu a coordenação da Creche Edelzuíta Maia Carvalho Martins (Professora de 1º e 2º Graus, vinda do CEFET), por indicação do Vice-reitor, professor Francisco Mesquita (Pereira & Damião, 2007).

Desde a sua criação até os dias de hoje (24 anos), a Creche continua vinculada ao órgão de assistência ao estudante, atualmente chamada Pró-reitoria de Assistência Estudantil, não dispondo de recursos financeiros próprios, o que representa um grande problema quando a clientela atendida são crianças e as demandas são sempre urgentes. Apesar da dependência orçamentária, em uma tentativa de remediar um problema que vinha se arrastando há anos: a falta de brinquedos para as crianças, dentre outros problemas, nós, professoras, em janeiro de 2003, deflagramos uma greve que hoje nos garante a destinação semestral de R\$ 1.000,00 para a compra de materiais didáticos e brinquedos<sup>13</sup>. Tal valor mostra-se totalmente insuficiente para atender às demandas de aproximadamente 80 crianças a cada semestre, mas que significa uma conquista – o valor pré-estabelecido permite liberdade de escolher os itens a adquirir, ao contrário do que acontecia anteriormente, quando recebíamos doações pontuais

---

<sup>13</sup> Neste último semestre de 2008, segundo informações de profissionais da creche, essa verba não chegou, como já aconteceu em outros semestres, resultando no uso de brinquedos muitas vezes em péssimas condições, pois não temos como substituí-los por outros em boas condições de uso.

em campanhas cujos critérios de escolha de compra passavam à distância da qualidade, durabilidade e indicação para a faixa etária das nossas crianças (Pereira & Damião, 2007).

No ano de 2007, quando ainda estava em campo e também trabalhando, a creche passou por um dos momentos que considero dos mais difíceis de sua história como instituição destinada à assistência ao estudante, mas, acima de tudo, como instituição responsável pelo bem-estar e educação de crianças pequenas. A universidade realizou uma demissão em massa de todas as auxiliares de classe por motivos administrativos, em pleno início de semestre. Esta demissão implicou a perda de profissionais qualificadas e já vinculadas às crianças, famílias e funcionários, assim como o adiamento do atendimento às crianças e famílias por falta de profissionais.

A situação revelou-se extremamente difícil, pois ainda significou, após longo e trabalhoso processo de seleção, organizado e realizado pelo corpo de profissionais e coordenação da creche, a contratação de apenas oito auxiliares e não treze, como até então funcionava a creche, já com dificuldades. Esta situação teve como consequência um processo demorado de adaptação das novas funcionárias, que resultou em um desgaste imenso por parte daqueles que trabalhavam em sala com as crianças, demandando um processo com custo emocional e físico para adultos e crianças.

Foi também em 2007, no entanto, já na coordenação de Ana Paula Silva da Conceição (pedagoga da creche que substituiu Edelzuíta Martins), que recebemos algumas estudantes, graduandas em pedagogia e artes, através do Programa Permanecer, recém-implantado pela Coordenadoria de Ações Afirmativas, com as quais fizemos trocas significativas. O estágio, que tem cunho assistencial e formativo resultou em uma experiência prática importante para esses estudantes, assim como aprendizados para o corpo de funcionários e professoras da unidade, minimizando – sem, contudo, resolver – o problema da falta de auxiliares já experientes. Considero, contudo, que o estágio também foi prejudicado, na medida em que estas estudantes, em função da falta de pessoal, decorrente da demissão das auxiliares, precisavam, muitas vezes, funcionar como auxiliares, perdendo outros espaços de trocas e aprendizados possíveis.

Somente um ano e meio depois, no segundo semestre do ano de 2008, com a coordenação de Lomanto Nascimento (funcionário da UFBA e pai de uma de nossas crianças), é que a creche voltou a funcionar com o quadro anterior: 13 auxiliares, responsáveis pela função dos cuidados com as crianças, mas ainda sem nenhuma garantia de continuidade, em função, mais uma vez, da instabilidade contratual. São problemas como este que, quando se somam às necessidades cotidianas de pais, mães e crianças, tornam ainda mais desafiadora

a tarefa da educação infantil neste âmbito, em que somos chamadas a atuar como pessoas diante de pessoas, sejam elas adultos ou crianças. É pois nesse contexto social e histórico que jovens mães-universitárias vivem a infância de seus filhos e, paralelamente, seus processos de transição para a maternidade, cuja complexidade ultrapassa o contexto-creche, mas nele tem um importante referencial.

Não obstante o seu papel social na vida dessas mães-universitárias, a creche continua a sua história com muitas dificuldades para prosseguir existindo. Num cenário onde a prioridade é o ensino superior, a educação infantil parece mesmo *um peixe fora d'água*. Pertinho do mar – o conhecimento universitário – a creche parece não despertar o interesse da comunidade acadêmica, exceto como campo de pesquisa ou espaço de observação e prática de estudantes da graduação. Embora bem conceituada, visto que a maioria dos profissionais que lá trabalham seja concursada e demonstre preparação para o exercício de suas funções, as condições estruturais e orçamentárias da creche não oferecem nenhum atrativo para a comunidade e seus possíveis gestores, que sabem ser impossível gerir sem dotação orçamentária e com nenhuma autonomia.

É nesse contexto que universitárias se tornam mães, desafiadas todos os dias a equilibrar demandas acadêmicas e demandas maternas. É em meio a estas dificuldades e possibilidades que histórias de crianças e mulheres entrelaçam-se, reclamando direitos, possíveis soluções para problemas antigos e atuais, pois sabem do significado que tem esse espaço de educação infantil em suas vidas e de seus filhos. A creche, posso afirmar, faz parte da rede social de apoio destas jovens estudantes, suprimindo, muitas vezes, a ausência de suas famílias, haja vista que algumas dessas estudantes têm suas famílias de origem no interior da Bahia. Assim, quando, por qualquer motivo, a creche não funciona, instala-se um problema, algumas vezes, sem solução possível. O trecho que segue, resultado do processo de observação participante, expressa um pouco do que pode acontecer nesses momentos, fazendo-nos refletir sobre a importância desse espaço na vida dessas jovens mães e universitárias.

*Estávamos no fim do primeiro semestre de 2006 quando vi a mãe de Pietro andando com pressa pelo corredor da creche. Achei estranho e perguntei à bibliotecária o que estava acontecendo. Ela então me contou que a mãe de Pietro decidiu levá-lo para o interior, pois ficou sabendo que a greve de servidores seria deflagrada a qualquer momento, e ela não teria como concluir o semestre sem a creche. Na semana seguinte, a greve foi deflagrada e perdurou por aproximadamente três meses. Não consegui parar de pensar naquela mãe e criança, afastados durante tanto tempo. Perguntava-me como aquela jovem estudante*

*conseguiria estudar sabendo que seu filho estava longe dela, e como estaria também Pietro, afastado de sua mãe assim tão repentinamente. Aquela criança e sua mãe sempre foram muito ligados, e lembro-me de que observei, diversas vezes, esta mãe estudando na biblioteca ou na pedagogia da creche, enquanto aguardava o horário de uma disciplina ou esperava Pietro almoçar e acordar, para então levá-lo para casa.*

Sem dúvida, é justamente assim, nesse verdadeiro *estado de trânsito* que uma grande parte de nós mulheres vive hoje, e é também deste modo que uma parcela significativa das mães-universitárias atendidas pela creche vivencia a experiência de tornar-se mãe no percurso da vida acadêmica. Entre uma disciplina e outra, aguardam seus filhos em adaptação, entre o horário da entrada das crianças na creche e a próxima aula, leem um texto que não conseguiram ler à noite ou em tempo, em função da difícil conciliação entre a maternagem e a vida acadêmica. A creche funciona, então, “informalmente”, como um *espaço de duplo acolhimento*: das crianças e de suas mães, na medida em que é nesse contexto e de modo *improvisado* que estas mulheres vivem muitos de seus momentos com estudantes, mas estudantes que são mães.

O problema é que embora a creche seja um espaço de importância fundamental na vida dessas mulheres e crianças, dando suporte estrutural e, inúmeras vezes, emocional para essas jovens mães, esse espaço ainda tem pouca visibilidade na universidade. Enfrenta diversos problemas, desde as greves às pequenas e grandes questões de seu cotidiano, como falta de equipamentos adequados, espaços pouco apropriados ou não adaptados às necessidades infantis, redução do quadro de funcionários, demora para resolução de problemas, dentre outros. Revela-se, não raro, como um serviço de assistência com inúmeras fragilidades, o que resulta em apoio precário à comunidade estudantil.

Além de problemas como este, enfrentado por Pietro e Lorena, sua mãe, as universitárias que têm seus filhos na creche vivem, constantemente, entre a alegria por conquistar a creche, um espaço de educação com suas qualidades, e os problemas constantes que este espaço de educação vive dentro da UFBA. O fato é que os alunos da creche (crianças) só são ouvidos quando adultos, como seus pais e mães, professoras e funcionários da creche resolvem lutar por eles, reivindicando seus direitos. Somente através da representação organizada desses adultos é que suas demandas podem ser atendidas, porque o sorriso ou o choro das crianças, assim como outras de suas possibilidades expressivas, não funcionam como representação estudantil capaz de mobilizar ações mais efetivas para a resolução dos problemas sempre urgentes (trata-se de crianças) desta comunidade. A verdade é que, como assinala Sarmiento (2000, 2007) e Qvortrup

([cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf)), há pouco espaço em nossa sociedade para as demandas das crianças, assim como poucos se dispõem a ouvi-las de forma efetiva.

Assim, em relato veiculado via *internet* no final do ano de 2008, a Comissão de Mães e Pais da Creche procura representá-las, e apresenta uma narrativa que ilustra um pouco dessa difícil realidade vivida pela mãe de Pietro e outras mães, e nos permite uma maior aproximação do que significa para essas jovens mães o serviço de assistência da UFBA, mais especificamente, **a creche**. Esse relato revela, paradoxalmente, a importância desse espaço na vida dessas mães e pais estudantes e não-estudantes, ao mesmo tempo em que demonstra a insatisfação deles frente às condições precárias em que se mantém esse serviço de assistência ao longo dos seus anos de existência.

Após mais de um ano de reuniões entre a Comissão de Pais e Mães da Creche UFBA com a Administração Central na tentativa de resolver as demandas imediatas e históricas desta unidade, no dia 12/11/2008 a situação se tornou insustentável, quando a PROAE (Pró-reitoria de Assistência Estudantil) propôs a não realização da seleção para novas crianças em 2009. O quadro é caótico relativo à falta de materiais didáticos, materiais de limpeza, materiais de escritório e remédios. Caótico em relação à falta de funcionários. E caótico em relação à necessidade de reformas e reparos urgentes para garantir a segurança e saúde das crianças (Comissão de Mães e Pais da Creche-UFBA, comunicado em e-mail, dezembro, 2008).

Nesse trecho da narrativa da comissão podemos observar que os problemas da creche enquanto contexto assistencial e educativo são problemas históricos. Ao enfatizar a luta de “mais de um ano de reuniões entre a Comissão de Pais e Mães da Creche UFBA com a Administração Central”, a comissão evidencia que há diálogo, ao menos nessa gestão, mas as soluções parecem difíceis. Assim, o estado “caótico” a que se refere a comissão arrasta-se, e é o resultado de um histórico de invisibilidade que não se iniciou, no entanto, nesta gestão, mas nela prossegue sem remédio, denunciando a pouca compreensão da universidade, mas também do estado, quanto à importância deste serviço de assistência e espaço de educação para a comunidade que a frequenta, seja na condição de usuários (pais e crianças), estudantes/estagiários, ou pesquisadores.

Nesses quase doze anos de trabalho na creche, tenho notado que muitas professoras(es) e funcionárias(os) desconhecem que exista nesta universidade professores de 1º e 2º graus, e, mais ainda, desconhecem a creche enquanto espaço de assistência ao estudante e funcionário com filho. Esta inobservância, parece-me, deve ser, no mínimo, motivo de reflexão ou, aos poucos, poderemos ver esse serviço extinguir-se, face às

dificuldades que enfrenta em seu cotidiano, não obstante consiga diferenciar-se, positivamente, de muitos outros espaços de educação infantil de nosso estado. A creche da UFBA, que é, inclusive, reconhecida socialmente como modelo em nossa cidade e em outras cidades do interior da Bahia, buscando fazer um trabalho de qualidade apesar das dificuldades, experimenta, cotidianamente, situações ambíguas e difíceis. Se, de um lado, possui profissionais graduados e pós-graduados, nas áreas de pedagogia, nutrição, enfermagem, biblioteconomia e, alguns anos atrás, também psicologia, além dos técnicos de nutrição, administrativos e auxiliares de enfermagem que trabalham no berçário, todos qualificadas para a função que exercem, fazendo parte do quadro permanente da universidade; de outro, apresenta condições estruturais pouco adequadas e sofre falta de verba, além de funcionários temporários, justamente aqueles que trabalham diretamente com nossas crianças, mas que vivem sob o "fantasma" da demissão. Como a comissão observa, faltam muitas coisas, incluindo aquelas que os olhos externos muitas vezes não vêem, mas as crianças e adultos que diariamente convivem nesse espaço sentem.

Ano após ano, desde que passei a trabalhar neste contexto, as lutas são muitas, mas as mudanças são poucas para as necessidades de crianças, que podem até não falar como nós, adultos, mas sofrem e sentem, expressando ao seu modo, todos os dias, tanto alegria como descontentamento. E quando uma criança se ressentir por qualquer motivo, com ela também sofre a sua mãe, muitas vezes uma jovem universitária que, envolvida nos signos culturais da maternidade idealizada, experimenta sentimentos ambíguos ao deixar sua criança entre profissionais com a devida qualificação, mas em condições por vezes adversas. Condições que, por certo, denotam o grau da precarização das universidades públicas de nosso país, mas ao mesmo tempo refletem o espaço da educação infantil nesta universidade, assim como fora dela. E talvez relacionem-se ainda ao lugar que ocupam crianças e mulheres, ainda hoje, na academia e na sociedade brasileira, de um modo geral. Como assinala Qvortrup ([cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf)), no que se refere às crianças, há, nos dias de hoje, uma série de paradoxos que se revelam na distância que se estabelece entre aquilo que dizemos querer para nossas crianças e as condições em que muitas delas vivem nos dias atuais.

No CONSUNI do dia 13/11/2008, a Comissão de Pais fez uma intervenção que gerou desconforto generalizado entre os conselheiros diante da situação relatada, à qual estão submetidas crianças de 0 a 4 anos, por falta de iniciativa administrativa de resolver problemas que vão desde a instalação de um ventilador para evitar brotoejas até falta de funcionários (Comissão de Mães e Pais da Creche-UFBA, comunicado em e-mail, dezembro, 2008).



Mais uma vez, a comissão traz em seu relato a natureza dos problemas que este espaço de educação infantil vive há anos, não obstante a luta de pais, professoras e funcionários da creche para que mudanças sejam efetivadas, garantindo a qualidade no atendimento às crianças e a tranquilidade para as jovens mães-universitárias que utilizam esse serviço de assistência. O desconforto sentido pelos conselheiros, a que se refere a comissão, é talvez maior para nós, que trabalhamos todos os dias com as crianças, filhas e filhos de estudantes e funcionários. Este desconforto nosso reside no fato de que somos testemunhas diretas do desconforto causado às crianças quando em condições adversas. Como assinala a comissão, são problemas muitas vezes simples, como um ventilador para diminuir o calor, pois as salas são quentes, especialmente no verão, mas estes demoram muito até serem solucionados. Tudo isso, no entanto, acaba comprometendo a qualidade do atendimento à criança e suas famílias, que não pode efetivar-se levando em conta apenas a formação de suas professoras e funcionários ou qualquer outro fator, isoladamente.

É verdade que um dos critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade das escolas em qualquer nível de ensino é a formação de seus profissionais (Campos, Fullgraf, & Wiggers, 2006), uma questão que não se constitui em problema para a creche, pois a grande maioria de suas professoras tem especialização, são mestras, mestrandas ou doutorandas. Aliado, porém, a este indicador de qualidade, há ainda a proposta pedagógica, que já construímos e reconstruímos, num esforço de sistematização de nossa prática, ancorada na teoria sobre a educação e a infância, além das práticas educativas e condições de funcionamento, em que ainda precisamos avançar. Talvez o ponto nevrálgico da creche esteja aí, em suas *condições estruturais de atendimento*, totalmente relacionadas, obviamente, às suas *condições orçamentárias*. Assim, pontua a comissão de pais e mães:

é bom ressaltar que já foi preparado o Projeto Piloto da UNEDI, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno em incansáveis reuniões na creche e foram encaminhados desde abril deste ano à Administração que colocou na pauta até então. Faz-se necessário agora o projeto arquitetônico, a garantia do local no plano diretor (a Comissão indica que seja no campus de Ondina entre o RU e o CPD) e o encaminhamento das licitações e verbas necessárias (Comissão de Mães e Pais da Creche-UFBA, comunicado em e-mail, dezembro, 2008).

Embora a creche tenha uma estrutura com vantagens frente à realidade precária de boa parte das creches públicas, filantrópicas ou comunitárias de nossa cidade, ela não pode considerar-se modelo nesse sentido. Em um espaço aparentemente amplo, para um visitante

que chega de passagem, com espaços adaptados e nem sempre adequados para a movimentação e brincadeira infantil, sem espaços ao ar livre para as crianças, muito calor, pouca ventilação, e praticamente nenhum recurso financeiro para o trabalho pedagógico, como brinquedos e material didático, nossas atividades pedagógicas com as crianças ficam bastante prejudicadas, o que angustia a todos, profissionais e mães e pais desta instituição. É certo que podemos usar a criatividade, e a usamos cotidianamente, ou o trabalho não aconteceria, mas ela (a criatividade) não pode ser o único motor de nossa prática diária com as crianças e suas famílias. Não podemos trabalhar apenas com brinquedos reciclados, por exemplo, como algumas vezes nos sugerem, tanto porque sua durabilidade é pouca como porque estes não correspondem, necessariamente, às necessidades de nossas crianças. Também porque esses brinquedos, de modo geral, não atendem à qualidade desejada para o uso de crianças tão pequenas, o que pode colocar em risco a segurança destas últimas. Do mesmo modo, não podemos passar cerca de quatro a cinco horas cantando e falando com as crianças em meio a tanto barulho e sem um recurso sonoro, que nos permitiria, por exemplo, descansar a voz de vez em quando, sem deixar de fazer uso deste importante recurso educativo que é a música na educação infantil. Por conta da ausência de dotação orçamentária para compra desses recursos e de outros, como CDs infantis, que são muito caros, acabamos exigindo muito de nosso corpo e voz, muitas vezes adoecendo ou ficando afônicas, o que compromete o trabalho.

*Conversando com uma mãe no final do ano de 2007, quando fizemos a nossa festa de confraternização, ela me disse: “quando a gente vê as dificuldades para conseguir as coisas para a creche, a gente sabe da importância do trabalho de vocês. São vocês que seguram isso aqui apesar das dificuldades”.* Essa jovem mulher era mãe de uma aluna minha e também psicóloga, e havia participado, intensamente, do sofrido processo de seleção das auxiliares novas, quando as antigas foram todas demitidas. Ela pôde testemunhar de perto, neste ano, o que significava colocar a creche para funcionar novamente e, se ela tem razão ao dizer que somos nós, os profissionais da creche, que a “seguram”, seu relato também nos faz pensar que não pode ser só assim. Precisamos de ações mais efetivas, que viabilizem a manutenção de um espaço de qualidade, que se sustente em suas “próprias pernas” e com o apoio dos responsáveis por esta instituição, atendendo dignamente crianças, mães e pais. Nesse sentido, segundo informa o documento repassado pela comissão, algumas providências mais imediatas estão sendo encaminhadas por parte da coordenação da PROAE.

Desde esta data, a Comissão<sup>14</sup> já se reuniu três vezes e tem encaminhado a solução dos problemas imediatos das residências e creche. Na última reunião realizada em 01/12/2008 na PROAE foram acertados alguns itens que estarão no relatório. As residências passarão por reformas com a verba do PNAE (Programa Nacional de Assistência Estudantil) que chegará, segundo a PROAE, impreterivelmente até o dia 30 deste ano. A creche também será reformada com verba do PNAE durante os meses de janeiro e fevereiro (Comissão de Mães e Pais da Creche-UFBA, comunicado em e-mail, dezembro, 2008).

Ao fazer isso, a comissão assevera estar cumprindo seu papel de estudantes mobilizados e de pais e mães responsáveis, contribuindo para a garantia dos seus direitos e da saúde e segurança daqueles que consideram seus tesouros: seus(as) filhos(as). Sem dúvida, iniciativas como estas trazem esperanças para este espaço de educação e seus profissionais, já cansados das muitas lutas empreendidas ao longo da história da creche, mas comprometidos com o trabalho que realizam com muito esforço. Estes profissionais sabem, porque participam do cotidiano dessas famílias, que este é um contexto importantíssimo tanto para as crianças que atendem quanto para as jovens mães que são universitárias, pois estas não possuem, muitas vezes, senão a creche como recurso para viverem com menor tensão seus processos de transição. Mesmo aquelas que têm suas famílias de origem na própria capital do estado sentem-se aliviadas quando podem desobrigar seus pais dos cuidados diários com suas crianças, deixando seus(as) filhos(as) num espaço com seus problemas, mas que entende de criança e busca fazer um trabalho de qualidade e com respeito à infância.

Assim, mudando um pouco o rumo da discussão, sem dela nos distanciar, cabe aqui uma outra questão em relação a uma situação também histórica, reiterada e naturalizada no discurso cotidiano: por que ao falar de creche, imediatamente, pensamos em mulheres e crianças e a retórica se torna somente esta? Onde estão os homens nessa história que enlaça mulheres e crianças de modo quase indissociável? Por que a creche permanece no cotidiano, no imaginário e no discurso como um espaço eminentemente feminino? Por que ela é ocupada, frequentemente, ou pelas mães e avós das crianças, ou por professoras e auxiliares, todas do sexo feminino? Por que a creche é tão pouco frequentada pelo sexo masculino, embora algumas presenças marcantes insistam em fazer um contradiscurso? Que *barreiras simbólicas*<sup>15</sup> e *estruturais*, afinal, ainda nos impedem de ver pai e mãe participando mais

---

<sup>14</sup>Aqui a comissão se refere ao grupo de estudantes mobilizados, a partir do relato dos pais e mães da creche, para discutir as questões mais amplas da assistência ao estudante, inclusive a creche.

<sup>15</sup> Expressão usada por Miguel Bordas (2008), num debate sobre exclusão na Faculdade Social da Bahia, que aqui tomo emprestado para fazer referência aos signos culturalmente compartilhados que ainda impedem que mudanças nas relações de gênero possam ocorrer.

efetivamente da educação de seus filhos e dos cuidados parentais? Por que essas tarefas não são partilhadas de modo mais igualitário entre os casais, ou entre homens e mulheres?

*Era o final do segundo semestre de 2007, e testemunhamos uma cena muito emocionante lá na creche. Produzimos uma festa de fim de ano e, para nossa surpresa, as mães pediram para participar com um desfile. Não entendemos muito bem qual era a proposta, mas a acolhemos. No dia, tínhamos preparado uma peça e outras coisas mais e, ao final, elas entrariam com o desfile. Foi impressionante e lindo como tudo aconteceu. Colocamos uma música de fundo e elas começaram o desfile. Cada uma trazia seu filho ao colo, nos ombros, na cintura ou de mãos dadas e, como se estivessem levando um verdadeiro tesouro-presente, sorriam e andavam orgulhosamente com suas crianças. [Lembro-me agora de ter visto uma amiga, também professora como eu, que estava grávida, chorando muito ao ver aquela cena]. Notei ainda que não tinham muitos pais nesta ocasião e, aliás, os poucos presentes não estavam envolvidos no desfile. E agora fico pensando: por que não? Por que somente as mulheres-mães tiveram esta idéia? Por que escolheram essa modalidade de participação? Alguns pais dessas mesmas crianças também estavam lá. Mas por que não participaram junto com as mães? Por que esse espaço foi ocupado pelas mulheres e não pelos homens?*

Uma das possíveis respostas para estas perguntas, que implicam uma análise histórica da mulher no contexto de nossa sociedade, pode ser a idéia lançada por Bento (1998), ao referir-se a um “*habitus* de gênero”, tomando emprestado de Bourdieu (1974, 2005) a noção de *habitus*. Segundo este autor, é na socialização primária que começam a ser estruturadas as primeiras disposições duráveis, que ele chama de *habitus*. Embora o autor não traga uma discussão aprofundada desta questão, Bento (2006) considera útil vincular este conceito à produção de gêneros, de modo que seja possível falar em um “*habitus* de gênero”. Este seria, então, construído a partir da reiteração, produzida pelas instituições da socialização primária: família, escola, religião, todas responsáveis pelo processo de reprodução das verdades que pouco a pouco vão naturalizando-se, de maneira que passamos a interiorizar maneiras de ser comuns ao que identificamos como do nosso gênero. Um processo de inculcação (ou “interiorização da exteriorização”), um “sistema de disposição durável”, um *habitus* que não foi construído pelo indivíduo, mas que funciona com uma bússola, determinando as condutas “razoáveis” ou “absurdas” para cada agente social marcado por gênero (Bento, 2006).

Seria, então, “absurdo”, em nossa cultura, um homem carregar seu filho ao colo e com ele desfilar diante de outros homens e mulheres, evidenciando seu orgulho em ser pai? Seria, ao contrário, “razoável” que as mulheres fizessem isso? Seria esse “*habitus* de gênero” que

impede os homens de tomar esta posição, ao mesmo tempo em que estimula as mulheres a fazê-lo? Possivelmente sim, e é preciso considerar que isto não é feito ao acaso, mas de modo a manter uma determinada ordem e um conjunto articulado de interesses sociopolíticos. Esse *habitus* faz questão de obscurecer que “a maternidade é ao mesmo tempo, um lócus de poder e opressão, autorrealização e sacrifício, reverência e desvalorização” e, talvez por isso, muitas mulheres hoje se questionem acerca do tornarem-se mães, e os homens ainda se mantenham afastados da função dos cuidados, tão desprestigiada em nosso país.

Também considero, todavia, que, apesar dessas tentativas de obscurecimento, há de existir brechas nesse sistema de disposições duráveis, em que se constitui o *habitus*, de modo que ele permita subversões dessa ordem, ou não poderíamos falar em mudanças nas relações de gênero. Não podemos esquecer, ou estaremos advogando um sujeito passivo diante do *habitus* de gênero, que as *performances* de gênero, efetivadas, como assinala Butler (2003), pela citacionalidade das normas que fazem gênero, ocorrem algumas vezes em um movimento tenso, e, outras vezes, acomodado (Bento, 2006). Isso permite pensar este *habitus* no fluxo constante da vida, fundamentado nas interações humanas.

Nessa situação descrita, por exemplo, notei que nem todas as mulheres participaram do desfile, e é possível, inclusive, que alguns homens tenham sentido o desejo de carregar seus filhos ao colo, como prova de amor e orgulho diante da paternidade, e não o fizeram. Isto não significa, necessariamente, que estes homens ou mulheres amem menos os seus filhos ou estejam menos implicados nos seus processos educativos; significa, antes, que cada agente social atua interpretando as normas, evidenciando que, não obstante o “*habitus* de gênero”, há sempre espaços para a produção de contradiscursos e fissuras na ordem do gênero (Bento, 2006). São essas possibilidades de contradiscursos que nos permitem considerar como possível uma creche mais masculina, fundamentada na compreensão de que os filhos ou as crianças, enquanto um projeto coletivo, devem ser cuidados por pais e mães, e amparados por um estado que reconheça a sua função frente às famílias que compõem o social. Nesse sentido, prefiro aqui pensar, neste caso, por um caminho mais flexível, em múltiplas feminilidades e masculinidades possíveis a partir dos discursos concorrentes e contraditórios presentes na cultura, assim como em um sujeito que toma diferentes posições diante desses discursos, como sugere Moore (2000). Um posicionamento que questione esta ordem de gênero, que ainda mantém mulheres mais associadas aos cuidados parentais que homens, pode colaborar, como veremos nas narrativas que seguem, para a vivência de processos de transição para a maternidade menos conflitados, e com menor impacto na vida estudantil dessas jovens mulheres, que, além de universitárias, são também mães.

### 4.3 A Inserção das Crianças na Creche: quando mães são universitárias

Um dos momentos mais tensos e difíceis para as mães que atendemos na creche é o processo de inserção das crianças no novo contexto. Isto ocorre, de modo geral, em função de pelo menos quatro motivos: *primeiro*, porque este mobiliza sentimentos ambíguos quanto ao bem-estar da criança, levando algumas jovens mães a sentir-se culpadas e/ou preocupadas por deixarem seus filhos na creche; *segundo*, porque esse processo não depende apenas de nossa habilidade como profissionais, mas está intrinsecamente relacionado à criança, “seu modo de ser e de dizer”, e à história que construiu até ali, com seus familiares ou outros significativos; *terceiro*, porque ele envolve a criança, seus pais, os profissionais da creche, e mais toda uma rede de significações relacionadas ao imaginário das famílias de origem sobre este tipo de ambiente de cuidados infantis, imaginário que nem sempre se coaduna com os dos pais das crianças, mas que com eles dialogam, explícita ou implicitamente, no momento da inserção da criança nesse novo contexto (Amorim, Vitória, & Rosseti-Ferreira, 2002); e *quarto*, porque a universidade ainda não consegue lidar bem com a realidade das mães-universitárias, o que se traduz na difícil negociação entre estas e seus professores ou orientadores de estágio, no período de inserção de suas crianças na creche.

*Estávamos nas primeiras semanas de “adaptação”<sup>16</sup> das crianças novas [segundo semestre de 2007], e não estava sendo nada fácil. Dentre as crianças em processo de adaptação no grupo I [crianças entre 1 ano e 2 anos de idade], havia uma que chorava muito, demonstrando grande sofrimento ao afastar-se de sua mãe. A questão é que estávamos diante de uma situação muito difícil: a mãe da criança havia conseguido uma bolsa do Projeto Permanecer, o que era muito bom. O problema é que ela estava encontrando dificuldades para liberar-se de seu estágio e fazer a adaptação de seu filho. Márcia, porém, a jovem mãe-universitária, não podia perder sua bolsa, pois seu companheiro estava desempregado, e aquela, então, era a única renda de sua família. Naquele dia, minha companheira de sala, a professora Marli, havia saído para falar com Márcia, mãe de João, a criança em adaptação, e ela estava, segundo relatou a minha colega, chorando e muito angustiada com a situação – entre fazer a “adaptação” de seu filho e continuar no estágio –*

---

<sup>16</sup> A palavra adaptação aparecerá sempre entre aspas, de modo a indicar que usamos esta palavra na ausência de outra melhor para explicar o processo de inserção das crianças no contexto creche. No entanto, esse processo não pode ser entendido como uma adaptação da criança ao contexto, mas uma via de mão dupla que permite à criança sentir-se segura no novo contexto, porém na medida em que creche e família lhe proporcionem segurança.

*através do qual recebia uma bolsa. Marli “levou um tempo” tentando acalmar essa mãe e buscando encontrar “saídas” para o seu problema; enquanto isso, seu filho chorava sem consolo, embora tentássemos acolhê-lo e envolvê-lo nas atividades. Depois de longa conversa, combinamos com Márcia que tentaríamos facilitar o máximo possível o processo de adaptação de sua criança e, de outro, ela iria tentar negociar com os orientadores de seu estágio, para que ela pudesse ter maior flexibilidade nesse período. Saindo de lá, segundo ela mesma nos contou depois, acabou procurando a coordenação do Projeto Permanecer, que intercedeu junto à sua orientadora de estágio, possibilitando reorganizar seu horário até que a criança estivesse “adaptada”. Paralelamente a isso, João também foi ganhando mais segurança no novo espaço-creche, e acabou por vincular-se a Marli, minha companheira de sala, passando a entrar sem choro e, melhor ainda, com um belo sorriso no rosto. Isso deixou sua mãe muito grata, de modo que várias vezes ela nos agradeceu pela acolhida em momento tão difícil para ela e sua família.*

Em circunstâncias como esta que relato acima, a partir de minha inserção e observação no campo, é que mães/mulheres como Márcia, que também são universitárias, percebem de modo inequívoco a influência das crianças em suas vidas, *uma realidade*, ainda que nem sempre tenham consciência imediata disso. No entanto, como enfatizam Sarmiento e Marques (2006), se nos pusermos a observar, não será difícil reconhecer que são várias as áreas em que esta influência se verifica: na dimensão da saúde (geradas, nalguns casos, por falta de descanso, mas também pela alegria que podem trazer junto às pessoas que com elas convivem), na dimensão econômica (no que concerne às despesas com o vestuário, materiais específicos, escolarização), na dimensão da organização do tempo (atinente à re-organização da rotina diária, obrigatoriedade de acompanhamento quando são muito pequenas, como as crianças da creche), na dimensão da re-construção das concepções de vida dos adultos (veja-se o confronto com situações novas que nos obriga a refazer nossas concepções e planos de vida), dentre outras.

No entanto, não obstante a influência decisiva das crianças na vida dos adultos, mais particularmente, na vida das mulheres, a sociedade ainda age, muitas vezes, como se as primeiras não existissem, ou fossem assunto relegado à vida privada das famílias ou, ainda, ao domínio do feminino. Daí os paradoxos de que falava Qvortrup ([cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf)) e que experienciam as jovens universitárias quando transitam para a maternidade. As creches, nas suas origens, surgiram como espaço de atendimento às crianças, mas em resposta às necessidades das famílias, uma exigência frente às mudanças na organização do trabalho nas sociedades

contemporâneas, resultantes dos processos de industrialização, da modernização do país, e das lutas do movimento feminista e das mulheres (Amorim, Vitória, & Rosseti-Ferreira, 2002; Raupp, 2004; Sarmiento & Marques, 2006). Apesar disto, o fato é que desde os seus primórdios até os dias atuais, as creches parecem existir como que apartadas de suas famílias. Isto porque, o universo do trabalho e a própria universidade segue seu curso como se seus(as) trabalhadores(as) e estudantes não precisassem atender a demandas familiares e parentais.

Tanto o mercado de trabalho como a universidade parecem ignorar que homens e mulheres que têm filhos passam, a exemplo de Márcia, por um período de instabilidade até que possam deixar seus filhos com segurança num ambiente novo e coletivo como é a creche, um espaço onde a criança tem que lidar com outras variáveis, diferentes daquelas de seu ambiente familiar. Para começar, numa creche, a relação adulto-criança não é de um adulto para uma criança, como em geral acontece nas famílias que atendemos. Lá na creche, por exemplo, a relação é de um adulto para 5 a 6 crianças, o que muda tudo, de modo que nem sempre é possível atender a todos ao mesmo tempo, o que é visivelmente sentido pelas crianças.

Como assinala Rapoport e Piccinini (2001), “uma questão básica na mediação da adaptação é a qualidade no atendimento, para a qual contribui muito a relação adulto-criança existente na creche” (p. 88). Segundo os autores, nos centros de alta qualidade a razão adulto/criança é de 1:4, para crianças de até dois anos de idade; e de 1:6 a 1:7, para crianças mais velhas. Importa, porém, considerar que, associado a esse importante fator, destacam-se ainda outros, como: “tamanho do grupo adequado à faixa etária; o espaço físico e o planejamento da rotina; condições satisfatórias de trabalho e a formação dos educadores” (p. 88). Somente o conjunto desses fatores podem nos falar sobre a qualidade do atendimento, que se traduz num ambiente acolhedor para a família e a criança em processo de adaptação. Na creche da UFBA, por exemplo, temos uma relação adulto-criança considerada satisfatória, entretanto, outras variáveis contextuais como as que descrevemos na seção anterior, tornam este processo bastante complicado para as crianças e adultos envolvidos.

Precisamos levar em conta que, nesse novo espaço, a criança necessita aprender a lidar com a dinâmica do ambiente, que envolve espaços e rotinas diferentes, assim como a convivência com adultos e crianças ainda estranhos para ela. Nesse sentido, inclusive, é importante sublinhar que crianças pequenas, com idade entre quatro meses e três anos de idade, estão ainda fortemente vinculadas a suas mães ou a um outro cuidador primário (pai, avó, tia). Ao entrarem na creche, precisam construir outros vínculos, novas figuras de apego (Bowlby, 1997), de modo a sentirem-se seguras nesse novo contexto, pois é fato que, quando



uma criança pequena se vê entre estranhos e/ou sem suas figuras parentais familiares, ela tanto se mostra intensamente aflita, como suas relações subsequentes com os pais tornam-se temporariamente comprometidas. Este comportamento é denominado por Bowlby (1990) de *comportamento de apego*, uma disposição humana para buscar proximidade e contato com uma figura específica (primária)<sup>17</sup>, que tem como aspecto central o estabelecimento do senso de segurança, a partir do qual é possível explorar o ambiente e fazer aprendizados.

O comportamento de apego, segundo este autor, é exibido pela maioria das crianças, de um modo vigoroso até perto do final do terceiro ano de vida, quando, então, ocorre uma importante mudança. A partir daí, elas tendem a tornar-se mais à vontade em lugares estranhos e a sentir-se mais seguras com figuras subordinadas de apego – uma outra pessoa da família ou uma professora na escola. Segundo ele (1997) e sua teoria do apego, é essencial à saúde da criança “que o bebê e a criança pequena tenham a vivência de uma relação calorosa, íntima e contínua com a mãe (ou mãe substituta permanente – uma pessoa que desempenha, regular e constantemente, o papel de mãe para ele), na qual ambos encontrem satisfação e prazer” (p.13). O autor salienta que a qualidade do *apego* – se seguro ou inseguro<sup>18</sup> – dependerá da natureza das interações adulto-criança, o que envolve, por parte dos adultos, um *comportamento responsivo*. Significa dizer que a construção de uma nova figura de apego que possa “substituir” temporariamente essa figura primária só será possível caso esse novo adulto se mostre sensível às pistas e demandas da criança, respondendo com o sorriso, a fala, os cuidados necessários.

Essa responsividade (ou sensibilidade) oferece à criança o sentimento de confiança ou não em relação à nova figura de apego. Assim, o comportamento do cuidador(a) ou

---

<sup>17</sup> Não obstante Bowlby (1990, 1997) considere que esse comportamento é relativo à espécie humana, ressalta que é importante considerar que sua manifestação pode variar a depender da cultura. Segundo Ribas e Moura (2004), entretanto, alguns autores ainda questionam a validade transcultural e a universalidade da teoria do apego e fazem críticas, por exemplo, à ênfase dada nesta teoria ao cuidador primário, o que descarta a variação cultural nas práticas dos cuidados, que pode envolver, inclusive, cuidados múltiplos e simultâneos. Apesar disso, as autoras consideram que a teoria do apego permanece um referencial teórico valioso para as investigações sobre a relação adulto-criança, o que obviamente não dispensa uma análise cuidadosa de sua aplicação em diferentes contextos culturais. Embora concordando com as autoras, considero ainda necessária uma análise criteriosa da teoria do apego no que se refere ao gênero, de modo a não usarmos a lógica da natureza para justificar a ênfase na figura da mulher/mãe como cuidadora primária.

<sup>18</sup> A partir da teoria do apego de Bowlby, Ainsworth (1969), sua colaboradora, considerando que o padrão de apego está diretamente ligado à qualidade da relação estabelecida entre mãe e criança, ou cuidador primário e criança, classificou as crianças em *seguramente apegadas* e *inseguramente apegadas*. Bebês seguramente apegados constroem um modelo de mãe disponível mesmo quando não podem vê-la, motivo pelo qual protestam menos na separação e são mais receptivas no reencontro. Por outro lado, bebês inseguramente apegados choram muito na ausência e mesmo na presença da mãe. Segundo esta autora (1969), o choro seria então o indicativo da ansiedade que está por trás de toda insegurança.

educador(a), como ressalta Rapoport e Piccinini (2001), torna-se um dos mais relevantes aspectos relacionados à qualidade do atendimento à criança em creches e em espaços de educação infantil, posição com a qual concordo. No entanto, não podemos desconsiderar que este comportamento responsivo por parte do cuidador/educador sofre influências diretas da lógica de atendimento da instituição e das condições de trabalho a que estão submetidos estes profissionais, o que a meu ver ainda merece da pesquisa nesse campo, um olhar cuidadoso. Considero que estes ambientes, quando não adaptados às necessidades das crianças e dos (as) trabalhadores (as) da educação infantil podem comprometer, e muito, a relação adulto-criança, colocando em risco tanto a qualidade do atendimento à criança, como o seu bem-estar e a saúde do (a) trabalhador (a) que com ela convive.

É necessário mais uma vez ressaltar que, no processo de “adaptação”, não apenas a criança precisa aprender a conviver com o novo espaço, como nós, profissionais da educação infantil, precisamos aprender a lidar com cada nova criança, descobrindo suas particularidades, ao mesmo tempo em que buscamos inseri-la no novo contexto, um aprendizado e exigência recíprocos, que costuma levar tempo. Qual o tempo, porém? É a pergunta que nos fazem as mães universitárias – preocupadas e com receio de perder esta ou aquela aula ou disciplina –, mas para esta pergunta não temos uma resposta precisa, o que é muito angustiante para algumas dessas mães, especialmente quando não contam com outros apoios sociais por perto, como o companheiro, a família e os amigos. Embora algumas crianças precisem de pouco tempo para ganhar confiança em relação ao novo contexto, outras demandam um tempo maior em função de inúmeros fatores, subjetivos e contextuais. Como assinala Rapoport e Piccinini (2001), o processo de adaptação não se resume aos primeiros dias, e pode, inclusive, durar meses, relacionando-se, especialmente, mas não exclusivamente, ao tipo de apego desenvolvido na relação mãe-filho(a). Isto, no entanto, nem sempre é compreendido nos ambientes de trabalho ou estudo, daí as dificuldades e conflitos vividos por muitas mulheres e, mais particularmente, pelas universitárias, que temem não conseguir formar-se ou atrasar mais ainda seus cursos.

*No primeiro semestre de 2007 pude acompanhar duas jovens universitárias com filhos em processo de adaptação na creche. Uma delas entrava na sala com sua criança e conversava conosco sobre as dificuldades para conciliar o processo de inserção de seu filho na creche e as aulas já iniciadas. Mostrava-se ansiosa e perguntava em quanto tempo seu filho estaria adaptado. Ficava olhando para o relógio, demonstrando estar preocupada com o horário da aula. A outra mãe perguntava, vez por outra, se poderia ir rapidinho fazer uma avaliação e voltar, pois não podia perder a disciplina. Nessa ocasião, foi possível notar as*

*artimanhas que estas mães-universitárias precisavam fazer para dar conta da tarefa de ser mãe e universitária. Por um lado, não podiam deixar o filho sem assistência, chorando indefinidamente até seu retorno, por outro, não podiam perder mais uma disciplina, trancar mais um semestre ou tomar mais uma falta. Era perceptível o conflito daquelas mulheres: “Pró, eu vou rapidinho, qualquer coisa você liga, tá?”. Frases recorrentes, ditas no burburinho da creche, em meio ao choro de crianças em adaptação, às risadas e conversas daqueles já adaptados, às canções infantis de nosso cotidiano, no corre-corre de suas vidas de mães-estudantes, na tentativa de não ver sucumbir seus sonhos diante de tantos desafios.*

A questão é que não temos, na universidade, um regulamento que garanta a esta jovem mãe uma participação ativa no processo de “adaptação” de sua criança à creche, sem prejuízo de seu semestre. Na verdade, não a temos nem mesmo no âmbito trabalhista, em que algumas garantias já são mais efetivas. Como afirma Sorj (2006), a legislação trabalhista brasileira não contribui para encorajar pais e mães a compartilharem os cuidados parentais, partilhando os desafios da experiência de tornar-se mãe e pai. Assim, “o limitado reconhecimento público das demandas conflitantes entre trabalho e família [ainda] perpetua a crença secular de que os cuidados familiares são um assunto privado e predominantemente feminino” (Sorj, 2006, p. 48).

O não reconhecimento, todavia, dessas demandas conflitantes por parte das autoridades tem conseqüências negativas tanto para a qualidade da inserção feminina no mercado de trabalho como para a construção de relações mais próximas entre pais, mães, filhos e contextos educativos (Urpia & Santos, no prelo). A legislação não prevê, por exemplo, licença, sem prejuízo aos/às trabalhador@s<sup>19</sup>, para participar de reuniões e eventos escolares, o que restringe, sobremaneira, a participação dos pais na vida escolar das crianças (Sorj, 2006), fato que em muito colabora para que mulheres refaçam seus planos no que se refere à profissionalização. No caso das jovens universitárias que se tornam mães, esse não reconhecimento das demandas conflitantes se traduz numa formação entremeada por conflitos, beirando a desistência em função dos desafios da conciliação, dentre tantos outros, e bastante prejudicada, embora motivada pela *imagem do filho(a)*, como destacou Liana, a jovem a que me refiro a seguir:

*A imagem do filho, né? Porque tudo compensa minha filha, eu acho que você é mãe, você sabe! Tudo, no momento de estresse, que ele já está*

---

<sup>19</sup> A autora, quando quer reforçar que determinada informação ou dado refere-se a mulheres e homens utiliza o recurso do sinal @ para designar esse conjunto, não incluindo as mulheres no masculino, como é comum fazer-se na Língua Portuguesa.

*quebrando a casa inteira, eu já estou quase jogando ele pela janela, aí ele fala assim: ‘mamãe’!... Acaba tudo, passa tudo, não é não?*

#### 4.4 Histórias do Tornar-se Mãe no Contexto Acadêmico

*Ela chegou toda apressada e atrasada, pedindo desculpas. Pediu que avisasse às auxiliares que estaria lá na pedagogia comigo. Quando Léo acabasse de almoçar, poderiam levá-lo ao seu encontro, pois ela não podia perder sua carona. Começamos a entrevista e, lá pelo meio desta, trouxeram Léo. Era incrível como ela conseguia responder às minhas perguntas, falando de sua experiência e, ao mesmo tempo, dando atenção ao filho. Ele, como toda criança nesta idade, andava, falava, pegava objetos que encontrava à vista... Enquanto isso, ela falava, tirava um objeto perigoso das mãos do filho, colocava-o no colo, voltava a falar e, tudo isso, ao mesmo tempo. De certa forma, ali eu tinha a impressão de ter um “quadro perfeito” da vida de uma jovem mulher que conjuga maternidade e vida universitária: um “sufoco” que vai naturalizando-se pela força das circunstâncias e da vontade de vencer.*

*“Se não tiver creche, [...] aí eu tenho que catar alguém.” (Liana)*

A história de Liana tem como elemento-chave a denúncia aos aspectos burocráticos e relacionais que, na *dimensão institucional* dessa experiência, dificultam o processo de transição para maternidade dessas jovens, os quais serão abordados a seguir. A história de Liana também traz outros elementos importantes para essa discussão, ao referir-se com clareza ao modo como essa experiência surge, inesperadamente, em sua vida, assim como na vida de outras jovens mães atendidas pela creche da UFBA.

*Também tem o fato de que a maioria, **100% das meninas aqui não tiveram filhos porque quiseram, na hora que quiseram.** Então foi um... não foi erro, foi descuido, às vezes foi um susto que tomou, né? **E no meu caso foi a mesma coisa, eu não estava esperando ter filho**<sup>20</sup>. Na verdade foi assim, eu tomava um remédio e eu parei para tomar injeção, o mês em que eu parei foi o mês em que eu engravidei. Então foi assim, aí tem aquela coisa,*

<sup>20</sup> Todos os negritos ao longo dos trechos das narrativas das entrevistadas são da autora da dissertação.

*universitária... eu engravidei com 4 semestres, então eu estava na época de curtir, 20 anos<sup>21</sup>.*

Como na narrativa de Tereza, que veremos mais adiante, Liana também se refere à pouca idade para engravidar e viver o processo de transição para maternidade. O relato de Liana sugere que as jovens são “**pegas de surpresa**”, por algum “descuido” ou inexperiência para lidar com os métodos contraceptivos. Todas elas consideram-se novas para viver a experiência da maternidade, e referem-se ao fato de não ter planejado a gravidez como um elemento complicador, com implicações diversas para suas vidas, a depender de inúmeros fatores. Assim, a notícia da gravidez e todo o seu transcurso são vividos de forma ambivalente por Liana, que ora aceita a gravidez, ora questiona a sua validade mediante os muitos desafios que ela enfrenta antes mesmo de ter seu bebê.

Nesses primeiros momentos, o eu-universitária precisa confrontar-se, pela primeira vez, com o eu-mãe, uma posição ainda desconhecida e mesmo “impensada” para esta fase de sua vida, situada até então, na região denominada por Hermans (2001) de *outside*. Nesta região, a posição de mãe ainda não foi integrada ao espaço intrapsicológico da jovem, que se encontra nos primeiros passos do seu processo de transição para a maternidade. Nesse confronto inicial, associado à descoberta da gravidez, aparecem, preponderantemente, em todas as narrativas, **as vozes dos pais**. Estes, embora possam até desconfiar ou mesmo saber, de algum modo, de sua vida sexualmente ativa com um determinado parceiro, não aspiram para as filhas que conseguiram chegar à universidade a experiência da maternidade naquele momento. Daí que Liana experimenta sentimentos ambíguos diante da descoberta da gravidez, temendo a reação de sua família frente à sua nova condição.

*Rapaz, um misto de emoções! Primeiro fiquei morrendo de medo, na época eu senti medo da minha mãe [risos]: “Meu Deus, minha mãe vai falar o quê? Meu Deus!” Porque eu não era casada e o namoro de um mês, minha mãe vai me crucificar, mas nem foi. Não foi assim, foi o contrário, eu tive apoio de todo mundo e isso foi o que mais me ajudou, porque se eu fosse só, não sei o que seria, sinceramente. A faculdade eu tinha abandonado com certeza, se eu fosse só. “Só” assim que eu digo, se eu não tivesse a mãe que tenho e o pai, as pessoas da minha família.*

**A família**, representada nas figuras da mãe, pai e às vezes também irmãos, aparece como central nesses primeiros diálogos intrapsicológicos e interpsicológicos. Eles questionam as “escolhas” das jovens e, mais ainda, os resultados dessas escolhas: “*Meu Deus, minha mãe*

---

<sup>21</sup>As transcrições de trechos das narrativas das entrevistadas foram parcialmente editadas, de modo a se adequar à norma-padrão da língua, sem alteração do conteúdo. A apresentação desses trechos segue o modelo (adaptado) descrito por Alberti (2005) para transcrições de entrevistas.

*vai falar o quê?*” De modo geral, as mães constituem-se a maior preocupação das jovens, que parecem rememorar, nos primeiros instantes, as muitas conversas e advertências maternas quanto à atividade sexual na juventude. Como afirma Ramos (2006), os jovens adultos sabem quando ultrapassam os limites admitidos pelos pais, que em geral correspondem às normas de moderação da sociedade ligadas às práticas de fumar, beber ou ter relações sexuais fora de um relacionamento sério, como foi o caso de Liana, que namorava o então pai de seu filho, havia apenas um mês. De acordo com a autora (2006), no que se refere às jovens que transitam para a vida adulta, a questão passa, também, pela seguinte lógica: “os pais podem validar uma relação amorosa que implique uma duração, mas não podem validar uma relação que é implicitamente percebida como baseada na sexualidade” (p. 54).

Parece que aí está em jogo a própria aceitação da sociedade no que diz respeito à vida sexualmente ativa das jovens mulheres, quando esta é exercida fora do casamento. Como adverte Heilborn (2006), ainda que a virgindade não constitua mais uma condição passível de estigmatização das mulheres, permanece uma exigência de **virgindade moral**, segundo a qual prescrições hegemônicas de gênero modelam a feminilidade em torno da maternidade e da passividade sexual, e a masculinidade, sob o signo da sexualidade. Assim, enquanto os rapazes são estimulados ao exercício da sexualidade na juventude, as moças devem administrar os avanços destes a fim de conservarem uma reputação de *moça de família*.

Daí que, embora a família possa ter um conhecimento indireto dessa atividade, a gravidez não planejada parece atestar para a rede de sociabilidade da família e para a própria família, que aquela jovem tem uma vida sexual, o que não parece ser desejável para jovens solteiras, mesmo na atualidade. Tudo indica que o gostar, concretizado na durabilidade da relação, autoriza **as relações sexuais** (Ramos, 2006). No entanto, estas não devem ser explicitamente consideradas, devendo ser veladas para preservar o bem-estar da relação pais-filhas. A questão, porém, é que este pacto implícito é rompido quando uma relação sexual resulta numa gravidez não prevista (Peres & Heilborn, 2006), resultando no **desvelamento da atividade sexual feminina**, podendo traduzir-se em experiências de conflito, o que justifica a reação apreensiva de Liana quando descobre estar grávida.

No entanto, ao contrário do que imaginava Liana, sua família acabou apoiando-a nesse processo, o que muito lhe ajudou a continuar e não desistir do curso de pedagogia. Ainda que a descoberta da gravidez implique o desvelamento de que falei acima, o que parece preocupar mais os pais diante da notícia inusitada é a continuidade da vida estudantil das jovens. Assim, passados esses primeiros momentos de confronto e sofrimento, a família põe-se a pensar em estratégias de enfrentamento da situação, que possibilitem a continuidade da vida estudantil

de suas filhas, que agora serão também mães. Neste caso, inclusive, como demonstra sua fala, o enfrentamento da família foi um desafio pequeno diante do que estava por vir. Liana teve uma gravidez de risco, e isso complicou muito tanto sua vida universitária como a relação com seus pares e professores(as).

*Antes de descobrir que minha gravidez era de risco eu já estava achando difícil, porque, por exemplo, eu ia ao médico, o médico atende de manhã, o professor não quer saber se você está grávida ou não, não quer saber nada. Porque aqui pelo menos na minha faculdade, de Pedagogia, não tem essa coisa: “Ah, você está grávida de nove meses!” ou “– Eu vou parir, professora, não vou poder assistir às últimas aulas!”, “– Ah minha filha, se lasque”. Desculpe. É assim, sabe, não quer saber.*

O relato de Liana nos adverte que, para além da discussão sobre a creche como um suporte importante no que se refere à experiência da maternidade entre universitárias, ou mesmo da discussão sobre a qualidade desse serviço, há uma discussão maior que se refere tanto às *barreiras simbólicas* (M. Bordas, comunicado em palestra, abril, 2008) que dificultam o acesso continuado dessas jovens aos estudos universitários quando engravidam, como às *barreiras burocráticas*, que acabam por negar-lhes algo que deveria ser um direito.

*Meu ex-marido veio aqui no SMURB<sup>22</sup>, na faculdade, levou milhões de relatórios, mas não conseguimos. Então eu fiquei impossibilitada, eu tranquei dois semestres. [...] Entramos com tudo e não foi deferido. Eu tranquei um ano, quer dizer, não precisava ter trancado um ano, não precisava, podia ter facilitado de certa forma, mas não foi, entendeu?*

A situação de Liana era muito grave, ela não podia sair da cama aos três meses de gestação: “*Eu não podia levantar pra fazer “xixi”, minha placenta estava descolada, eu tive descolamento de placenta, então eu tomava banho na cama, minha mãe me dava banho na cama*”. Embora o companheiro de Liana tenha feito uma verdadeira “peregrinação”, encaminhando relatórios médicos ao SMURB, seu processo não foi deferido, e ela precisou trancar um ano de faculdade. Nesse período, Liana passou por momentos difíceis: “*Então, isso me deixou bem triste [...] A primeira vez que eu tranquei a faculdade eu fiquei em depressão*”. A narrativa de Liana expressa o quão difícil foi trancar a faculdade, sem ter tido a possibilidade de finalizar o semestre. Isso implicou, como afirma a jovem, uma experiência difícil que mesclou *frustração* e *solidão*: “*para mim foi frustrante, porque eu não queria ter trancado, eu vinha cursando, quando eu fiz três meses, ela [a médica] falou: ‘não tem mais como você cursar, você está com descolamento de placenta e isso é muito perigoso’*”. Esta

<sup>22</sup> Serviço Médico Universitário Rubens Brasil

fala, e a que segue, revelam o que significou para a jovem Liana o afastamento das atividades acadêmicas.

*Quando eu estava em casa, estava nessa situação em que eu não podia levantar, e meus amigos todos se afastaram de mim e não tinha uma pessoa mais assim para conversar, só minha mãe, meu ex-marido, minha família. Mas não tinha mais amigos, não tinha mais ninguém. Então eu pensei: “meu Deus, até que ponto vale isso?”*

Segue, assim, a narrativa de Liana, fragmentos de memória que se misturam de forma aparentemente desconexa, mas que fazem sentido na medida em que vai discorrendo sobre sua experiência e que as peças vão se encaixando. Liana revela, em diversos momentos de sua narrativa, a **sensação de desamparo** que sente em relação à universidade, desde a administração, com seus processos burocráticos, a seus pares, colegas que partilham conhecimentos, mas não, necessariamente, experiências de vida.

*Uma coisa que eu não sei se é pessimismo ou realismo, é que ninguém segura sua barra [...] É como eu te falei desse negócio das aulas, que eu deixei de frequentar, ninguém liga, quer dizer, ninguém se põe no lugar.*

Colocar-se no lugar do outro, atitude que Liana esperava de seus professores e colegas, não parece ser uma ação estimulada pela comunidade acadêmica, cujo caminho para o sucesso ainda é o da meritocracia. Essa atitude empática, que nos aproxima do outro e de suas necessidades ainda é um caminho a ser trilhado pela universidade, mesmo agora quando inicia um processo de democratização. Por estes e outros motivos é que a jovem perguntou-se inúmeras vezes: “*Então, todo aquele momento de angústia, eu pensava assim: ‘meu Deus do céu’, eu pensei: ‘vale a pena isso tudo que eu estou passando?’*”. A resposta para a pergunta de Liana só chega mais tarde, quando a convivência com a criança a faz concluir que valeu a pena: “*Mas vale tudo, entendeu? Vale tudo!*” No entanto, embora encontre compensações na experiência da maternidade, os desafios desdobram-se após o nascimento da criança, interpelando a jovem e levando-a a construir estratégias que lhe possibilitem dar continuidade a seus estudos. Ainda que encontre na creche um apoio importante, esse apoio se revela frágil, haja vista que a creche vive, como descrito anteriormente e como sua fala destaca, **problemas históricos** que, vez por outra, “estouram”, desorganizando por completo a rotina dessas mães-universitárias.

*Se não tiver creche, [...] aí eu tenho que catar alguém. As pessoas ajudam, falam: “não, tudo bem”, mas eu tenho que avisar com antecedência. Se lembra quando parou a creche aqui de um dia para o outro? Quer dizer, elas trabalharam de manhã, mas, no outro dia, não trabalharam mais. Naquela*



*manhã eu já estava ligando para as pessoas: “olha, amanhã não vai ter creche, eu preciso ir para a aula, você pode ficar com o Léo, pelo amor de Deus?” “Ai, não sei..., não posso, tenho que trabalhar”. Liguei para várias pessoas até conseguir alguém para ficar com ele, entendeu? **Senão, eu ia ter que largar a aula, obviamente, porque entre meu filho e a aula, ele tem prioridade.** Eu ia ter que deixar a aula para poder ficar com ele.*

Neste dia a que Liana faz referência, eu estava em campo, trabalhando e fazendo minhas observações. *As oito auxiliares que haviam sido contratadas para ocupar o lugar daquelas 13 que tinham sido demitidas, já trabalhavam há mais de três meses e não haviam recebido, àquela altura, nenhum salário, de modo que estava ficando quase impraticável continuar trabalhando. Após várias conversas com a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, que as recebia muito bem, mas não conseguia resolver o problema, alegando depender de outras instâncias da instituição, as auxiliares resolveram paralisar suas atividades em protesto à situação, reivindicando, das autoridades da universidade, providências. O grande problema é que, para estas mulheres, contratadas como auxiliares, não era simples ficar sem o salário, pois dependiam deste recurso (muitas vezes o único) para sobreviver e manter suas famílias. Algumas, inclusive, eram também mães e, numa situação como esta, tinham dificuldades em tomar uma decisão por dois motivos: primeiro, porque precisavam daquele emprego e, segundo, porque sabiam que, ao paralisar suas atividades, deixariam outras mães em situação também difícil. Assim, não foi fácil a decisão pela paralisação, lembro-me de vê-las reunidas várias vezes diante do dilema em tomar tal decisão, mas chegou um momento em que elas não conseguiram ver outra alternativa<sup>23</sup>.*

Esta não foi a primeira vez que a creche parou por problemas como este ou de outra natureza. **A situação das auxiliares da creche é um problema** que se agrava a cada dia e gestão, sem solução, exigindo medidas que venham evitar que a Creche deixe de atender as crianças, implicando em perdas e constrangimentos para suas mães e pais. Nessas circunstâncias, tendo os **filhos como prioridade**, como ressaltou a entrevistada, pois estes dependem dos seus cuidados ou de um adulto responsável, as mães-universitárias que dependem da creche para estudar ficam assim: “catando alguém” para ficar com suas crianças. Ainda que consigam justificar sua falta na faculdade, caso encontrem a compreensão de algum(a) professor(a), situações como esta causam um verdadeiro desconforto para crianças e adultos que se utilizam desse serviço de assistência, trazendo complicações para a vida estudantil dessas jovens. Na busca de não vivenciarmos mais situações como estas, a comunidade da creche tem se empenhado, com o apoio da Pró-reitoria de Assistência

---

<sup>23</sup> Esta é uma *Nota de Cabeça ou de Memória* (ver Coffey, 1999), suscitada a partir do relato da entrevistada, mas sustentada pelo processo de observação participante anterior à realização da entrevista.

Estudantil, na construção de sua proposta político-pedagógica e regimento interno, de modo que possamos passar a funcionar como Unidade de Educação Infantil, recebendo verbas que nos permitam superar estes problemas, que, como disse, são históricos, ainda que também atuais.

Contudo, a discussão sobre a **condição da universitária** que se torna mãe no contexto acadêmico, de modo algum deve resumir-se ao debate sobre a creche como um direito da mulher ou da criança. Não obstante a importância desse debate para o prosseguimento da vida acadêmica dessas jovens e para o bem-estar de seus filhos, que, de outra maneira, acabam ficando com um ou outro parente ou amigo, a narrativa de Liana nos faz ver que a luta pelo **direito a uma creche de qualidade** é apenas uma das questões enfrentadas nesse contexto.

*As pessoas se afastam de você porque você está grávida, é tão assim... loucura, meu Deus! As pessoas se afastaram de mim porque eu estava grávida. [...] eu não era casada, namorava com Ricardo, engravidei, e aí caíram matando em cima de mim. Foi horrível, porque eu ouvia coisas assim: “Ah, nessa sua situação é melhor tirar, porque você está cometendo uma coisa muito grave, ter filho sem casar”. Era um monte de coisa desse tipo, era disso para cima. [risos] Entendeu? Para mim foi chocante, eu pensava que nesse momento as pessoas iam me ajudar, me falar coisas agradáveis, ou então iam se aproximar de mim, mas não, foi o contrário.*

Neste trecho de sua narrativa, Liana expõe um lado difícil das relações entre pares no Contexto Universitário: **a discriminação**, o que não implica em dizer que esta postura – de discriminação – se restrinja à relação entre pares, pois ela se estende aos professores, fazendo-se ver, algumas vezes, na relação professor(a)-aluna. Nesse contexto, a jovem percebe-se como uma *desviante*<sup>24</sup>, pois, se por um lado, a sociedade contemporânea aceita que jovens do sexo feminino tenham uma vida sexualmente ativa, por outro, não considera oportuno uma gravidez fora do casamento e na juventude, como sugere o relato de Liana.

Interessante observar que, de modo geral, embora a notícia da gravidez seja recebida também com dificuldade pelos familiares das jovens, é ainda a família, a **principal instância de acolhimento dessas estudantes**, o que fica evidenciado em todos os relatos. O que aparece como novidade no relato de Liana, ao contrário do que será possível notar nas demais

---

<sup>24</sup> Segundo a teoria da atribuição de rótulos, que, de acordo com Coulon (1995), faz parte do interacionismo simbólico, o desviante é aquele que é assumido, definido, isolado, designado e estigmatizado, graças às forças do controle social, que acabam por reforçar, deste modo, o comportamento “desviante”. Para os etnometodólogos, porém, que às vezes se inspiram nesta teoria, o desvio não se definirá unilateralmente como desobediência à norma social, ele é tanto o efeito de uma construção social como uma produção dos próprios desviantes, que se rotulam como tais. Assumimos aqui esta última posição, seguindo o modelo bi-direcional de desenvolvimento sugerido por Valsiner e sua Psicologia Cultural do Desenvolvimento.

experiências, em que o apoio inicial mais evidente é das mães, é a participação de seu pai nos primeiros meses após o nascimento do bebê.

Vale notar que Liana quase não se refere ao companheiro nesses primeiros momentos, embora fale sobre sua ajuda em algumas circunstâncias: “*Ricardo me ajudou muito, do jeito dele, porque homem é sempre mais distante um pouco, né? Não sei porque... Ou a gente bota ele para ser assim? Não sei*”. Ao que este trecho como outros indicam, seu companheiro não estava ausente em seu processo de transição para a maternidade, mas, segundo ela, estava presente “*do jeito dele*”, “*mais distante*”, o que ela atribui ao fato de este ser homem. Em relação ao pai, a narrativa figura-se, porém, diferente, e revela um outro **modelo de masculinidade**, fazendo-nos questionar se o referido distanciamento corresponde ao fato de o indivíduo ser homem, ou ao modo como a sociedade os educa, o que é traduzido em sua fala ao final, quando ela questiona-se “*Ou a gente bota ele pra ser assim? Não sei*”. O fato é que seu pai, embora de uma geração mais antiga, toma uma atitude que vai na contramão do esperado para os homens em nossa cultura, ainda que as concepções estejam mudando.

*Minha mãe, meu pai, olhe, meu pai, eu lembro que eu voltei pra faculdade quando Léo tinha 3 meses. Aí, eu parei de amamentar com 15 dias, porque eu não tinha leite. [...] E meu pai é que olhava ele de noite para eu dormir. Meu pai trazia mamadeira, meu pai não tem aquele jeito para segurar aquela coisa, mas ele trazia e dava mamadeira e ficava batendo nas costinhas do bebê. E de noite, se Léo acordasse, ele ia lá cantar para ele, para eu poder dormir sem ficar cansada.*

Como o relato de Liana indica, sua família foi o seu principal apoio, tanto no período da gravidez como após o nascimento de seu filho. Conforme ela revela nesse trecho de sua narrativa, foi o seu pai que a apoiou nesses meses tão desafiadores para a mulher, que ainda está se acostumando com a *nova posição*: a de *mãe*. Ao retornar para a faculdade, ela precisava dormir bem, para estar disposta na hora de assistir às aulas, mas como conseguir tal façanha, quando os bebês acordam a cada duas ou três horas conforme suas necessidades. A atitude de seu pai pode ter como justificativa dois importantes motivos que, embora não estejam explícitos, parecem tê-lo mobilizado: a fragilidade do bebê, seu neto, e o desejo de ver sua filha retornar aos estudos. Também pode nos servir aqui para demonstrar que o **tradicional**, no que se refere às *relações de gênero*, nem sempre se encontra entre os mais velhos, assim como o novo não se faz ver apenas ou sempre entre os mais jovens. De qualquer modo, na *dimensão das relações intergeracionais*, é também este avô que se destaca, revelando-se um suporte fundamental para Liana e seu filho, que, nestes primeiros meses, ainda não frequentavam a creche e precisavam de muito apoio.

Passados esses primeiros tempos, Liana consegue uma vaga para seu filho na creche: *“Era esse negócio de deixar menino em casa com minha família para poder vir estudar [...] depois que eu coloquei Léo aqui [na creche] melhorou muito, porque eu estudava de manhã aqui em baixo, aí deixava ele aqui e ia”*. A partir de então, menos um problema: Liana tinha com quem deixar Léo, ficando com ele apenas à tarde. A questão agora, contudo, era como dar atenção a seu filho, uma criança de dois anos, e, ao mesmo tempo, cumprir as atividades acadêmicas.

*É isso que eu te falei, de dia eu não estudo hora nenhuma, porque ele não dorme de dia, ele dorme aqui, quando eu saio daqui ele acorda, né? Então fica a tarde toda acordado. Ele dorme umas 10 ou 11 horas, então, até às 11 horas eu não faço nada assim de estudo, que é uma coisa que você senta com o papel e vamos lá, vou me concentrar nisso aqui pra sair um trabalho bom. Eu não faço isso, porque ele está com dois anos: ele sobe, desce, quer atenção, quer brincar, então não dá.*

Nesse trecho de sua narrativa, a jovem ressalta o desafio diário de conciliar maternidade e vida acadêmica, especialmente porque seu filho, como ela mesma afirma, tem apenas dois anos. Nesta idade, de modo geral, as crianças costumam movimentar-se muito, requisitando de seus pais e cuidadores uma atenção constante, o que torna ainda mais difíceis os estudos, tarefa que exige muita concentração. A alternativa é fazer suas tarefas acadêmicas à noite, mas, a esta altura, ela já está muito cansada, o que torna quase impraticável qualquer tentativa, como sugere esta fala: *“Quando ele dorme, eu vou fazer as coisas, aí já estou cansada. Poxa, essa hora, meia noite, amanhã eu acordo cinco horas, aí sempre dou uma levada com a barriga, sempre vou levando com a barriga. É ruim, mas...”*.

Liana expressa, em seu relato, que as dificuldades que encontra para conciliar maternidade e vida acadêmica acabam por comprometer o aproveitamento das disciplinas. Este fato é ratificado na narrativa de Marta, quando afirma: “Esse semestre eu fui levando aos ‘trancos e barrancos’”, bem como na de Sara, que assevera: “Acaba que seu rendimento cai, cai muito. Meu rendimento caiu muito, eu perco muitas disciplinas, perco não, perco muitas aulas”. O problema ainda se torna mais difícil, na medida em que a universidade, como instituição voltada para a educação dos jovens em transição para a vida adulta, ainda está habituada a pensar os jovens que a frequentam como um conjunto indiferenciado, o que precisa ser superado. Especialmente agora, quando esta população juvenil torna-se cada vez mais diversificada, e quando surgem de modo mais efetivo as políticas de ação afirmativa, urge pensar nesta comunidade a partir da **noção de condição juvenil**, e não tomando como base a categoria aparentemente homogênea chamada *juventude*. É preciso estar atento ao fato

de que o problema hoje não é, exatamente, entrar na universidade, mas permanecer nela, continuar sem “fracassar” em função de sua condição juvenil (Coulon, 2008).

Como sugere Dayrell (2007), a ideia de condição juvenil nos permite pensar na juventude em sua dupla dimensão, referindo-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, o que significa dizer, ao modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais, sejam elas, classe, gênero, etnia ou condição socioeconômica (Dayrell, 2007). No entanto, ao fazer esses recortes, e considerar, como nessa pesquisa, **a condição de gênero**, não podemos, por exemplo, incorrer no erro de pensar a questão das mães-universitárias como um problema de mulheres. Isto resultaria na atribuição da responsabilidade pela condição de estudantes grávidas e, conseqüentemente, pela vida das crianças, apenas a estas jovens em processo de transição. Essa perspectiva retiraria toda a responsabilidade masculina diante da paternidade, excluindo da discussão o eixo relacional sobre o qual o gênero, a sexualidade e, conseqüentemente, a maternidade se constrói. Além de exirmos o estado e, mais particularmente, as universidades, de seu papel social na criação de políticas de apoio a mulheres e homens em processo de transição parental neste como em outros contextos. Um processo que exige muito de homens e mulheres, mas que, por questões de gênero, parece ainda mais desafiador para estas últimas, especialmente quando na condição de universitárias. Nessa condição, elas se veem premidas entre dois mundos com demandas diárias e, por vezes, antagônicas.

*“Era minha família ou minha faculdade...”* (Marta)

Na história de Marta, *escolher* é a palavra-chave. Os significados construídos no processo de tornar-se mãe no contexto acadêmico giram em torno da constante necessidade de *fazer escolhas difíceis*: trancar a faculdade ou fazer a mudança da casa, continuar a amamentação ou retomar os estudos e reorganizar a vida, colocar o filho na creche e esperar sua adaptação a esse novo ambiente ou ficar em casa e amamentá-lo por mais tempo, adiando mais uma vez os estudos universitários. Entre dois lados de uma mesma moeda, Marta precisava fazer escolhas que implicavam, muitas vezes, renunciar a coisas importantes como, por exemplo, sua faculdade.

Ao questionarmos Marta acerca dos **desafios** da experiência de tornar-se mãe no contexto acadêmico, ela nos responde com a complexidade que a questão exige: “*Eu acho que foi... uma das coisas, porque são tantas coisas, mas a que eu lembrei agora assim foi conseguir abrir mão de algumas coisas em função dele [o filho], assim... fazer uma escolha mesmo*”. Uma das maiores dificuldades, segundo Marta, esteve na **necessidade de fazer escolhas** como esta que apresento abaixo através de sua narrativa. Marta não estava escolhendo entre este ou aquele vestido, esta ou aquela atividade. Sua escolha envolvia uma vida, que agora dependia dela e sobre a qual ela era uma das principais responsáveis, senão a principal, como sugere o seu relato e as conversas informais ao longo da observação participante. Sendo mulher, dela se exigiam renúncias constantes, e uma entrega que algumas vezes a deixava em situações difíceis, no princípio, muito associadas à amamentação.

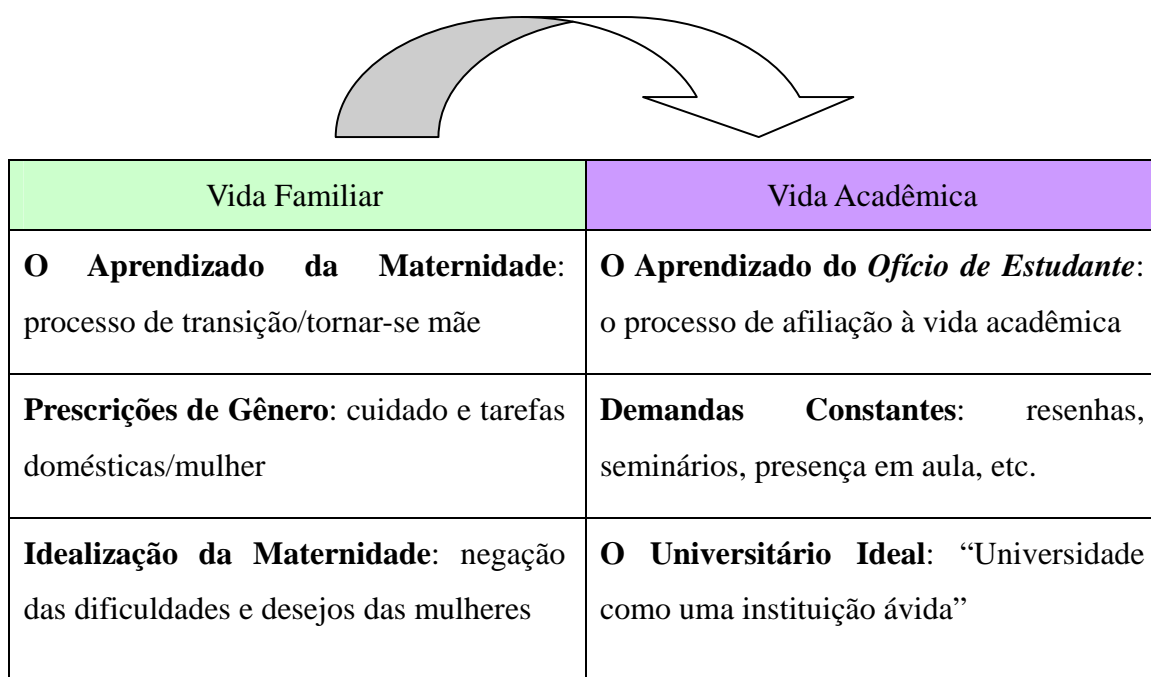
*Eu tinha que fazer uma escolha, e eu poderia até ter uma consequência mais significativa, e aí eu falei: “não, ou eu continuo estudando e acelero minha monografia e meu canudo, ou eu vou ficar com meu filho até quando der”, e eu acho que foi assim, eu fiquei meio balançada, sabe? **Porque eu queria continuar, eu tinha acabado de entrar, estava naquela empolgação assim, e veio Danilo, e aí eu: “não, vou parar”, estava amamentando ainda, e com quatro meses, ele estava quase que exclusivamente mamando. [...] Eu tive que escolher.***

Difícil, sem dúvida, decidir entre o sonho de realização pessoal/profissional e o bem-estar do filho. A questão é que Marta já tinha interrompido os estudos para ter a criança e, nessa ocasião, acabou perdendo disciplina, pois alguns professores não aceitaram que ela fizesse as últimas avaliações em casa. Além disso, a jovem tinha acabado de entrar na universidade quando descobriu que estava grávida. Por este motivo, ela argumenta: “*eu queria continuar [...] estava naquela empolgação [...] e veio Danilo*”. Não que ela considerasse o filho como fardo, o problema é que se sentia conflitada diante do desafio de escolher entre duas coisas infinitamente carregadas de afeto: a faculdade, primeiro passo para a conquista de sua independência e realização profissional, e o filho, a quem já estava apegada, vinculada afetivamente. Tudo isso, não podemos esquecer, dentro de um contexto cultural em que a maternidade é idealizada e onde a mulher, especialmente nos primeiros anos de vida da criança, é considerada a **principal responsável por seu cuidado**. Uma cultura que exige da mulher atitudes que revelem renúncia quanto aos seus desejos, e sacrifício em função das necessidades infantis, sem, contudo, fazer grandes questionamentos acerca da responsabilidade do homem e do próprio Estado, no que concerne a esses cuidados. Desse modo, o diálogo intrapsicológico dessa jovem faz-se na tensão entre essas **vozes coletivas** que

prescrevem comportamentos diferenciados para homens e mulheres diante da maternidade, e suas **experiências concretas** diante da sua nova condição.

Sua **itinerância estudantil** vai sendo construída, assim, na dinâmica constante da escolha, ou da suposta escolha. Quando consegue retornar ao ambiente acadêmico, novamente se vê confrontada com diferentes desafios, centralizados na difícil tarefa de *conciliar vida universitária e vida familiar*. Na figura que segue, tento demonstrar esquematicamente o que significou para Marta *descobrir-se grávida, exatamente ao entrar na universidade*, deparando-se com a tarefa de viver, simultaneamente, dois eventos de transição: *o tornar-se mãe e universitária*.

**Figura 4.1 – Relação Vida Familiar – Vida Acadêmica**



A resposta de Marta à pergunta norteadora da entrevista nos revela o verdadeiro malabarismo que uma jovem universitária precisa fazer para conciliar dois universos tão distintos e exigentes como a maternagem e a academia. Nessa condição, a jovem mulher precisa dialogar, no domínio da vida familiar, com prescrições de gênero, que associam mulher a cuidados parentais e tarefas domésticas – além de confrontar-se, cotidianamente,

com os desafios inerentes ao processo de *afiliação* intelectual e institucional (Coulon, 2008), pelo qual estudantes de primeiro ano, como ela, passam.

É bom lembrar, como sugere Coulon (2008), que a entrada dos estudantes na universidade envolve uma *passagem*, ou seja, um processo de transição para um novo *status*: universitário(a). Significa dizer que esta posição não é alcançada de uma só vez, ao contrário, deve ser conquistada mediante uma série de aprendizados, assim como do enfrentamento de situações institucionais e pessoais que se configuram diferentes para cada estudante, embora guardem algumas semelhanças. Essa passagem para **a condição de universitário** é descrita pelo autor como acontecendo em torno de três tempos: *o tempo do estranhamento*, *o tempo da aprendizagem* e, por último, *o tempo da afiliação*. A passagem para o *status* de afiliado, portanto, para além da entrada na universidade, ocorre a partir do aprendizado do *ofício de estudante*, o que significa dizer, aprender os inúmeros códigos e modos de funcionamento da instituição-universidade, de modo a progressivamente reconhecer-se e ser reconhecido por seus pares e professores como um membro desse contexto. Esse processo, que se diferencia, obviamente, a depender de inúmeras variáveis, como o gênero, por exemplo, pode revelar-se extremamente complexo, se associado a um outro, o de **transição para a maternidade**, o tornar-se mãe, que, nesse caso, se faz no percurso da formação superior.

Sendo assim, no domínio da vida acadêmica, Marta, em sua *passagem* para o *status* de universitária, “mergulha nos códigos que definem esta organização” (Coulon, 2008, p. 81), e depara-se com as inúmeras solicitações desse novo contexto: resenhas, leituras, artigos, seminários, iniciação científica, além da presença em sala de aula. Todas essas tarefas, associadas a uma **lógica universitária** de “exclusividade” e “lealdade não-partilhada”, como assinalam Wolf-Wendel e Ward (2005), não são deixadas atrás do portão da faculdade quando a jovem volta para casa. Ao contrário, as tarefas relacionadas à posição de estudante universitária participam do cotidiano doméstico de Marta e se cruzam com as demandas de sua criança, dialogando não sem conflitos com a posição de mãe. Entretanto, o contrário não pode acontecer, pois não cabem na universidade, espaço de produção de conhecimento, referências aos problemas maternos. Decorrem, então, desse difícil processo, os muitos desafios que ela enfrenta quando tenta conciliar *universidade e maternagem*.

***Eu acho difícil** porque a demanda da faculdade é muito puxada, exige muita dedicação e às vezes eu não consigo conciliar. Já deixei de fazer várias disciplinas, já tranquei, já abandonei, já fiz de tudo, e eu acho que vou demorar, eu não vou me formar junto com as pessoas com quem eu entrei.*



Marta já começa a sua narrativa destacando a dificuldade em conciliar, de forma razoável, as posições de mãe e universitária, confirmando os dados das pesquisas, em torno da temática, sobre a avidez das instituições universidade e maternidade. Segundo Marta, “*a demanda da faculdade é muito puxada*” e exige muita dedicação, tornando difícil a conciliação, visto que a maternidade, nos moldes em que ainda a vivemos, também exige muito da mulher.

Como resultado, a itinerância estudantil desta jovem é marcada por várias interrupções: trancamentos, abandonos e faltas, como ela mesma afirma: “*Já fiz de tudo*”, e complementa: “*Eu acho que vou demorar, não vou me formar junto com as pessoas com quem eu entrei*”. Nesta última fala de Marta, é possível notar que **as interrupções significam** mais que a **desaceleração do processo formativo**, elas **implicam quebras de vínculos afetivos**, e podem representar, para uma estudante na sua situação, ainda conquistando a condição de afiliada, uma passagem dolorosa e pouco estimulante. Além de fazer um desligamento forçado de sua turma de origem, ela constrói com seus pares uma relação pouco consistente, o que dificulta a comunicação em torno dos assuntos acadêmicos, que circulam entre pessoas e grupos vinculados afetivamente e cotidianamente. Ao tentar conciliar maternidade e vida acadêmica, ela ainda precisa conviver com o conhecido **sentimento de culpa**, por não conseguir acompanhar, com mais dedicação, a vida do filho.

*Em casa, às vezes eu deixo de ficar com ele para fazer trabalho, deixo ele fazendo qualquer atividade sozinho para poder fazer uma resenha, um artigo; ler um livro, um texto; qualquer coisa. Eu acho que a proximidade com ele fica comprometida, e na faculdade também eu não consigo fazer nada 100%.*

O fato é que são muitas as demandas acadêmicas que competem com as demandas rotineiras da maternagem: alimentar, cuidar, brincar, levar para a creche, etc., tarefas nem sempre partilhadas entre os casais. Diante de tantas solicitações e da dificuldade em equacioná-las de forma positiva, a sensação descrita pela jovem é de não conseguir fazer nada 100%, ou seja, de não entregar-se completamente às atividades acadêmicas e **não corresponder, satisfatoriamente, a nenhuma das duas posições**. A alternativa encontrada para os impasses da conciliação é deixar a criança fazendo uma “*atividade qualquer*”, enquanto realiza os trabalhos da faculdade. Mas como ela mesma afirma, nesse momento, o sentimento é de estar comprometendo a sua relação com o filho. No discurso de Marta, como será possível observar ao longo da breve descrição da narrativa de sua itinerância, basicamente centrada nas experiências referentes ao período após o nascimento da criança, o

dilema da conciliação é acentuado inúmeras vezes, mesclado por uma série de **interferências conjugais e intergeracionais** que resultam num conjunto de sentimentos ambíguos em torno da experiência de tornar-se mãe.

Como afirma Miller (2005), **a experiência subjetiva de ser mãe**, em contraste com as “imagens antecipadas” acerca da maternidade, pode lançar a vida de mulheres em uma temporária confusão. Quando esta experiência está associada às exigências acadêmicas, como podemos notar, a situação revela-se ainda mais complexa. São muitas as mudanças, envolvendo um verdadeiro processo de **reconstrução do self** para abarcar não apenas a **nova posição: a de mãe**, mas para refazer uma outra – a de universitária – que vinha se construindo dentro de um determinado padrão, e que, após o nascimento, precisa adequar-se à nova situação. Nesse contexto, o exercício da conciliação torna-se um dos maiores desafios, e se faz no confronto com os diversos discursos – morais, sociais, culturais e políticos – acerca da maternidade na experiência juvenil. O fato é que tornar-se mãe é uma experiência potencialmente disruptiva para o sentido do *self* e construir sentido dos eventos que fazem parte desse processo é tarefa exigente para a mulher, mais particularmente, para a jovem mulher (Miller, 2005).

É nesse momento que a experiência se entrelaça com as dimensões das *relações intergeracionais e de gênero*, denunciando o caráter dialógico do tornar-se mãe no contexto acadêmico, que não se limita apenas ao diálogo entre o *eu-mãe e eu-universitária*, apresentado até aqui, mas, envolve muitos *outros*.

*Eu também pago o prejuízo, e eu acho que ele tem influência também da minha sogra, ela é muito maternal, muito mãezona, ela acolhe os filhos, ele mamou até quatro anos, a mãe dele amamentou ele até quatro anos, por aí você tira que ela é uma pessoa muito dedicada à família, aquela coisa... Ela [a sogra] começou a faculdade com 29 anos eu acho, tarde com relação à vida acadêmica, eu comecei com 18, e aí ele fica meio que comparando assim, porque eu não quero parar, quero viver minha vida, quero ser independente também.*

Nessa fala, fica evidente a conexão estreita entre as dimensões acima mencionadas. Ao referir-se a seu companheiro, Marta revela que ele sofre influências de sua sogra, e não poderia ser diferente, pois que é no contexto da família de origem que aprendemos sobre os papéis de gênero. Esses aprendizados tornam-se parte das relações conjugais que se constroem no presente, sempre ancoradas no lastro do passado, ainda que se orientem em direção ao futuro. Isto ocorre, porque a dependência de processos relacionais com o outro, como assevera Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), coloca essas jovens e seus

companheiros em jogos interativos, os quais são impregnados dos signos culturalmente compartilhados, que vão abrindo e/ou interditando posições possíveis de serem ocupadas por essas estudantes-mães. Essa multiplicidade de vozes que compõem o mundo social e dialogam no *self*, submetem as jovens mães, mas, ao mesmo tempo, preservam a abertura para a inovação e para a construção de novos posicionamentos e processos de significação.

A criança de Marta, que na época da entrevista acabava de entrar na creche da universidade, demorou muito a adaptar-se à alimentação do contexto não-familiar. Ela ainda amamentava e, embora tentasse fazer o desmame, pois que sua criança já tinha dois anos de idade e ela precisava voltar a estudar, sentia muitas dificuldades, vivendo um processo cercado por conflitos, visivelmente sofrido. Lembro-me que *Danilo [seu filho] estava fazendo “adaptação” na creche, mas não comia nada que lá era oferecido. Procuramos Marta para conhecer os hábitos alimentares de sua criança, e pedir ajuda no momento do almoço, pelo menos naqueles primeiros dias. Ela então nos contou que ele ainda mamava e que não estava acostumado a comer o que era oferecido na creche, mas que iria tentar sair mais cedo da aula para acompanhá-lo no horário do almoço, o que acabou complicando ainda mais o processo, pois, quando a via, ele queria mamar. Marta viveu, assim, junto com seu filho, momentos difíceis, pois não era fácil, para ela, resistir à amamentação. A criança chorava, pedia para mamar: ela não sabia o que fazer diante das suas solicitações e, ao mesmo tempo, do desejo de retomar sua vida estudantil, que dependia desse processo de desmame.*

*Numa outra manhã, a procuramos novamente para saber como as coisas estavam, e como aconteciam no fim de semana. Ela então nos contou que naquele fim de semana, por exemplo, havia tentado deixar a criança mais com o pai, para que ele não ficasse querendo mamar, mas o pai [seu companheiro] disse que ela estava ficando muito dependente dele. Então ela nos diz: “ele ajuda, sabe... mas como eu tomo conta de Danilo durante a semana, ele acha que no final de semana tem que ficar comigo também”.* Estranha lógica essa, na qual, no entanto, não podíamos interferir, ainda que a pretexto de ajudar Marta, de modo que foi preciso muito “tato” para avançarmos nesse processo, favorecendo a “adaptação” da criança e a liberação da mãe-estudante.

A mãe do companheiro de Marta participou intensamente dos **diálogos intrapsicológicos e interpsicológicos** de sua experiência no processo de desmame. Assim, a jovem via-se, muitas vezes, pressionada a reproduzir o modelo materno da sogra, que atribuía uma grande importância à amamentação prolongada, de modo que amamentar até quatro anos significava uma espécie de prova de amor à família, e da vivência de uma “experiência mais maternal”. A própria Marta já havia mencionado os comentários da sogra com as auxiliares de

classe, antes mesmo de realizarmos a entrevista, o que denota o peso desse discurso em seu processo de desmame. Assim, diante desta questão, cabe perguntar: seriam, então, menos dedicadas as mães que não conseguem, não podem, ou não desejam amamentar seus filhos por tanto tempo?

É bom lembrar que a **amamentação** tem sido um discurso recorrente quando o assunto é maternidade, envolvendo tanto aspectos ideológicos como políticos, relacionados, frequentemente, à idealização da maternidade e às políticas públicas de saúde que, ao longo da história, ora assumem a amamentação como negativa, ora como positiva para a saúde do bebê e da mulher. Foi assim que, na virada do século XIX para o XX, as mulheres-mães, a julgar pelo desacordo dos médicos da época, viveram uma profunda confusão acerca da melhor maneira de alimentar seus bebês (Pardal, 2005). Para além desses discursos, entretanto, o que temos são mulheres, crianças e homens, com experiências concretas, que nem sempre coadunam com os ideais da maternidade.

A fala da jovem entrevistada ainda traz, no entanto, um segundo elemento, muito importante para nossa discussão: **o significado da formação universitária para mulheres de diferentes gerações**. É bom ressaltar que, na época em que a sogra de Marta viveu a sua juventude, o ideal feminino estava circunscrito à maternidade e, ainda que as mulheres de sua geração conseguissem ingressar nas universidades, isso estava em segundo plano, pois a prioridade era o filho, a família. Ao fazer referência à idade para a entrada na universidade, Marta evidencia que o ideal associado hoje à juventude constitui-se na formação universitária e não na maternidade. Entretanto, em função dos processos de **idealização da maternidade**, transmitidos de geração para geração, quando uma jovem engravida e torna-se mãe, sente-se pressionada a assumir, prioritária e hegemonicamente, esta posição e não outra, com riscos de, ao reagir de modo contrário a estes impositivos, ser considerada uma mãe desnaturada.

Por todos estes motivos, na dimensão da *conjugalidade* e *relações de gênero*, os significados giram em torno de dois pólos: *estímulo* para a busca da independência e realização feminina e *pressão* para que a jovem assuma os papéis tradicionais de gênero, repetindo o modelo de relação da geração de seus pais. Ao perguntar a Marta sobre a **participação de seu companheiro** nesse processo de conciliação maternidade-academia, ela faz a seguinte afirmativa: “*O pai de Danilo, meu companheiro? Eu não sei explicar porque, mas, ao mesmo tempo que ele atrapalhou, ele ajudou também*”. A partir dessa fala inicial, ela desenvolve uma série de questões, que relacionamos, sinteticamente, no quadro abaixo, organizado em três importantes domínios no que se refere às relações de gênero, ancorados no

diálogo eu-mulher e companheiro: o domínio dos cuidados parentais, da divisão das tarefas domésticas e da realização pessoal.

**Quadro 4.1 – Domínios das Relações de Gênero**

<b>Cuidados Parentais</b>	<p><i>“Ele me ajudou a estudar também, <b>ele ficou com Danilo um semestre inteiro</b>, ele parou de trabalhar.”</i></p> <p><i>“E ele queria que, naquele momento, Danilo bebê e amamentando muito ainda, <b>ele gostaria que eu ficasse tempo integral com Danilo.</b>”</i></p>
<b>Divisão das Tarefas Domésticas</b>	<p><i>“Porque a casa, Danilo, trabalho, faculdade, <b>tem hora que dá vontade de explodir.</b> [...] <b>É muita coisa e eu me sinto sozinha, sabe?</b>”</i></p>
<b>Realização Pessoal</b>	<p><i>“Porque <b>ele me pressionou muito com relação a isso</b>, ele queria que eu tivesse a disponibilidade que ele queria e <b>abandonar tudo e viver para a família</b>, para a casa, para o filho, para ele, mas graças a Deus não aconteceu isso.”</i></p>

É interessante notar que, embora o companheiro de Marta tenha até deixado de trabalhar, em um primeiro momento, para que ela pudesse estudar, foi também ele um dos principais responsáveis pela pressão que ela sentia para assumir, de forma exclusiva, a maternidade, renunciando aos estudos universitários. Apesar de ter apenas 25 anos na época da entrevista, o jovem, em função do estreito diálogo com a sua família de origem e, portanto, com **padrões transmitidos intergeracionalmente**, acabava exigindo de Marta uma postura passiva diante de seus desejos. Envolvidos nesse círculo dialógico entre gerações, eles apresentavam-se oscilando entre os valores do passado e do presente. Desse modo, observamos que, não obstante as jovens dos dias de hoje tenham conquistado o espaço universitário e uma maior liberdade no domínio da sexualidade, quando surpreendidas por uma gravidez não prevista, são “levadas” a assumir, na esfera da vida íntima, os tradicionais papéis de gênero. Quando não o fazem, sentem-se culpadas por não corresponder ao ideário em torno do feminino: aquele que a tudo renuncia para cuidar dos filhos, mantendo, algumas

vezes, quase que inquestionável a posição masculina diante da experiência conjugal e parental.

Assim, como asseveram Coldery e Knudson-Martin (2005), ocorre que se reafirma, na dimensão relacional da maternidade, um **ciclo de autoperpetuação dos padrões tradicionais de gênero** – homem-provedor e mulher-cuidadora, um dispositivo que mantém a idealização da maternidade como um vínculo natural e único do sexo feminino, que também serve para sustentar as desigualdades de gênero. A questão é que este ciclo de autoperpetuação pode ser também responsável pelo desestímulo da jovem mulher em relação aos seus projetos de formação. Em um dado momento da narrativa, Marta usa as seguintes expressões para falar de como se sente diante de tantas obrigações: “*tem hora que dá vontade de explodir*”, “*me sinto mil pessoas ao mesmo tempo*”. Essas expressões sugerem que a experiência de conciliar tantas demandas não é nada fácil, e só é aliviada com ajuda da creche e de sua mãe.

Diante de tantos desafios e da necessidade de equilibrar-se frente a tantas mudanças e tarefas da vida cotidiana como mãe e universitária, ela aprende que é preciso “*criar um foco*”, “*fazer escolhas*” e conquistar a “*estabilidade*”, uma tarefa não muito simples diante das demandas conflitantes entre academia e maternidade. Nesse processo, é preciso definir “*o que eu quero fazer*”, “*o que vai ser bom para mim*”, “*o que vai ser bom pra meu filho*” e, mais ainda, o que vai ser bom para o “*meu futuro*”, todas estas, afirmações da própria jovem quando questionada sobre os aprendizados da experiência de tornar-se mãe no contexto acadêmico. Ao fazer uma verdadeira lista das habilidades construídas para lidar com a nova situação, Marta demonstra que, longe de viver uma experiência determinada pelo contexto, ela estabelece com este uma relação bi-direcional, pautada em diálogos cotidianos com *os outros* e consigo mesma.

Desse modo, é possível aferir, a partir de sua narrativa, que o processo de tornar-se mãe no contexto acadêmico envolve um diálogo intenso com múltiplas vozes, tanto na dimensão interpessoal como intrapessoal, numa busca constante por *criar estabilidade*, orientando-se em direção ao futuro. Isso compreende, é claro, uma série de **mudanças e aprendizados** que se articulam e se engendram na dinâmica dessas relações dialógicas com a família e o contexto universitário. Implicando, como observamos ao longo de sua narrativa, diálogos intergeracionais e de gênero, que se entrelaçam no desafiador processo de conciliar as posições de mãe e universitária, dando indícios de uma verdadeira passagem para o *status* de adulta.

A passagem para esse *status*, de acordo com a literatura, pressupõe a aceitação das responsabilidades sobre seu próprio *self* e a tomada de decisões de forma independente. Há

ainda um terceiro critério, mais tangível, que se refere a tornar-se independente financeiramente (Arnett, 1999), além da capacidade de assumir responsabilidades sobre uma outra vida, para aqueles que, como Marta, estão experienciando a parentalidade. Apenas um dos critérios não foi atendido na experiência de Marta: o da independência financeira, mas isto em função do próprio processo de escolarização prolongada e das dificuldades para conciliar tarefas domésticas, cuidados parentais, e mais, uma atividade remunerada fora do ambiente doméstico. Embora ainda muito jovem, em termos etários, Marta desenvolveu, por força das circunstâncias desafiadoras, atitudes que coincidem com o chamado comportamento adulto, o que não quer dizer, entretanto, que ela tenha completado, de fato, seu processo de transição. A maternidade parece impulsioná-la, sim, para se posicionar como uma pessoa adulta, mas não garante a integração desta, de modo unívoco e fixo, nessa nova posição. O que parece ocorrer, ao contrário, é um movimento de oscilação entre posicionamentos que ora se aproximam, ora se afastam do chamado “mundo adulto”, o que é muitas vezes interpretado como ausência de compromisso para com a experiência parental.

*“Eu me imaginei assim em um abismo, sabe?” (Tereza)*

No primeiro momento de sua fala, a jovem Tereza concentra-se, mais particularmente, no período anterior ao nascimento de sua filha (sua gravidez), e nos primeiros meses após o nascimento, ocasião em que ela passa – é o que sugere a sua narrativa –, por um dos momentos mais tensos e conflituosos de sua experiência: aceitar a gravidez e a dependência em relação à criança. Não obstante o imaginário cultural em torno da maternidade, o fato é que a passagem para o **status de mãe** nem sempre ocorre de forma tranquila. A mulher, ao experimentar as mudanças corporais próprias da gravidez, parece dar-se conta, aos poucos ou abruptamente, das transformações que se darão em outras tantas dimensões de sua vida. Algumas delas vivenciam momentos difíceis diante desse confronto com a realidade que se faz pressentir, e referem-se aos primeiros momentos como confusos e angustiantes, pois já vislumbram os desafios a enfrentar. Na narrativa de Tereza isso fica muito evidente, como veremos a seguir.

*Então na minha cabeça foi muito confuso quando eu disse “estou grávida” [...], eu me imaginei assim em um abismo, sabe? Muito grande. Eu não queria, não aceitei assim de primeira a gravidez, não. Meu parceiro até*

*aceitou mais do que eu, mas eu porque eu sabia que ia acarretar uma série de responsabilidades, que no momento minha atenção não estava voltada para isso, não estava voltada para atividades de mãe, e eu sabia que se eu tivesse um filho naquele momento, né, eu ia... eu não ia largar de mão, às vezes, como muitas mães fazem, deixam com os avós ou então não dão atenção.*

A metáfora do abismo, utilizada pela jovem entrevistada para dar significado ao que sentiu quando ficou sabendo que estava grávida, sugere que saber-se grávida não corresponde a sentir-se mãe. Ao contrário, a **aceitação da nova condição** só vem com o tempo, pois, como Tereza mesma afirma: “[ela] não estava voltada para as atividades de mãe”. Mesmo com a aceitação do parceiro, que se mostrou bastante receptivo à nova situação, ela não se sentia feliz, pois não havia planejado aquilo para sua vida, pelo menos não naquele momento, como afirma mais adiante. Assim, na *dimensão psicocorporal*, Tereza ainda está tentando processar tanto as mudanças que já começam a ocorrer em seu próprio corpo como aquelas que ela prevê que ocorrerão em sua vida, após o nascimento da criança. Seus sentimentos iniciais, assim, são de *rejeição* frente àquela nova condição e à nova situação, para as quais ela se considera despreparada, daí a *confusão* a que se refere.

Ela antevia, ainda na gravidez, as muitas **responsabilidades** – em geral **delegadas às mulheres** – que teria ao tornar-se mãe, e não queria correr o risco de ser considerada uma “mãe desnaturada”: desejava assumir sua filha, apesar de estar em conflito entre os sonhos de realização profissional e a idealização da maternidade. Isto porque, no que se refere à *dimensão das relações de gênero*, não obstante as importantes conquistas das mulheres no âmbito da vida pública, como o acesso às universidades, ainda há muito que lutar no que tange às responsabilidades domésticas e parentais, associadas ao âmbito da vida privada e, portanto, conjugal/familiar. Assim, a jovem entrevistada segue sua narrativa, revelando, por diversas vezes, o quão difícil é, para uma jovem mulher em um processo formativo, aceitar, nos dias de hoje, uma gravidez não prevista (Peres & Heilborn, 2006).

Ao contrário do que acontecia com as gerações precedentes, o esperado hoje para as jovens mulheres é que, no mínimo, elas concluam os estudos e conquistem uma profissão. Embora a maternidade ainda esteja vinculada às **expectativas sociais** em torno da “figura feminina”, a conclusão dos estudos parece constituir-se, hoje, em um requisito mínimo para que ela ocorra. A gravidez ou a experiência da parentalidade na juventude passa a ser vista, então, como um acontecimento que perturba o desenvolvimento ideal da jovem, e, em função das prescrições de gênero, pode, inclusive, tomar feições de “ilegitimidade”, haja vista que a maior proporção de nascimentos e gestações na juventude ocorre fora da união (Longo &



Rios-Neto, 1998; Heilborn & Cabral, 2006). Ao referir-se aos seus 22 anos, Tereza expõe não apenas a sua frustração em engravidar “tão jovem”, mas o ideário contemporâneo em torno da **condição juvenil feminina**, que já não se resume mais à maternidade.

*Ser mãe aos 22 anos também era algo que eu não queria assim, e só depois mesmo... até mesmo depois que eu a tive foi difícil. Eu via assim, e **era muito ruim eu ver aquilo ali regendo minha vida**, sabe? Era muito difícil aceitar que eu fui capaz... **era como se eu estivesse me traindo**, sabe, meus princípios assim, eu não queria ter filho agora, mas eu traí isso, em ter um filho. Até mesmo depois que eu tive foi difícil, mas depois que tudo foi se resolvendo...*

Aqui, a jovem põe mais uma vez em questão um símbolo cultural bastante difundido nas sociedades ocidentais, especialmente, a partir do século XIX: o mito do amor materno, que parte do pressuposto de que **a maternidade e o amor** estão inscritos desde toda a eternidade na “natureza feminina”. É necessário constatar, porém, como afirma Badinter (1981), “que há demasiadas exceções à regra do amor materno para que não sejamos forçados a questionar a própria regra” (p.15) – se é que podemos continuar dando a este fenômeno o título de regra.

Mesmo depois do nascimento de sua criança, Tereza ainda experimenta uma série de sentimentos ambíguos que, longe de demonstrar o tão alardeado instinto materno, revelam o dilema de uma mulher jovem quando engravida e precisa refazer os seus planos em função da nova condição. Tereza sente-se **traída**, ela não planejou essa nova situação, e sentiu-se angustiada ao deparar-se com “aquela criança” regendo sua vida, como ela mesma afirma. Ao olhar para a sua filha, Tereza parecia defrontar-se com a sua própria traição e com a possibilidade de perder a sua liberdade, abdicando de seus sonhos. Só mais tarde, e com a ajuda do companheiro e da sogra, que, segundo ela, ficava com a criança para ela dormir, é que foi acostumando-se com a nova condição.

Ainda assim, questionava-se sobre os seus reais sentimentos em relação à sua filha. Nesses primeiros momentos, fica muito claro o diálogo conflituoso entre a posição de jovem livre e independente e a posição altamente dependente de mãe. Segundo a jovem, a creche e a vida universitária funcionaram, nessa ocasião, como um importante **suporte social/institucional**, fundamental para a reconstrução de sua vida e continuidade de seus planos formativos e profissionais, como veremos na próxima fala.

*Eu fazia tudo, cuidava... As amigas chamavam... e eu ficava pensando: “**será que eu amo porque tenho que amar ou será que eu amo porque eu amo?**”, entendeu? Aí era aquele dilema assim, mas depois eu fui me acostumando. A creche também foi ajudando porque o fato de ter logo*

*entrado na vida acadêmica também ajudou bastante e foi um processo lento e, ao mesmo tempo, rápido assim.*

Aos poucos, os **sentimentos ambíguos** desse primeiro tempo foram sendo superados, mas, ao mesmo tempo, substituídos por outros, não menos ambivalentes que os primeiros. Com sua filha na creche, Tereza pôde retomar sua vida estudantil, o que parece ter tido um efeito positivo nesse processo. Contudo, depois de apegar-se à criança, e também em função do ideal do amor materno, tão arraigado em nossa cultura, a jovem mãe-universitária experienciou, após o nascimento e os primeiros meses do pós-parto, um outro dilema: será que estou dando atenção suficiente para minha filha ao deixá-la na creche? Será que, ao deixá-la na creche, estou sendo uma boa mãe?

*E às vezes é frustrante, assim, você saber que você não está cuidando devidamente, né? É estranho assim, por exemplo, ela fica na creche, aí eu deixo lá e fica o dia todo. Então, acho que o que eu poderia estar dando a ela, fica voltado todo para a creche. A creche é como se fosse a mãe mesmo, né? **Ela tem mais convivência na creche do que comigo.** Eu pego só de noite, então, fica como se fosse o resto só pra mim. Aí é difícil pra caramba isso, é muito difícil.*

Mesmo nos dias atuais, em pleno século XXI, as mulheres continuam a vivenciar **sentimentos de culpa e frustração** quando pensam não estar correspondendo aos ideais da maternidade. Contudo, a verdade é que raramente dão-se conta de que os filhos são responsabilidades de homens e mulheres. A culpa e a fadiga diante da difícil tarefa de conciliar maternidade e vida profissional ou acadêmica, como é o caso das participantes de nossa pesquisa, continuam a desestabilizar a vida de muitas mulheres da contemporaneidade. No entanto, poucas vezes a nossa sociedade dispõe-se a pensar sobre este assunto através de uma *lente de gênero* que ultrapasse a discussão sobre a condição feminina ou “os dilemas da mulher moderna”. Os cuidados com os filhos continuam, de modo geral, a ser entendidos como “coisa de mulher”, de modo que, embora alguns direitos tenham sido garantidos no plano das leis, estes ainda estão longe de favorecer uma experiência de maternidade compartilhada no plano da vida cotidiana dos casais e pais.

De acordo com Bila Sorj (2006), podemos afirmar que, após a Constituição Federal de 1988, que prevê **tratamento igualitário para homens e mulheres**, a legislação trabalhista vem sendo alterada de modo a garantir, cada vez mais, condições igualitárias para homens e mulheres no mercado de trabalho. Entretanto, no que se refere às medidas de conciliação entre trabalho e vida familiar, a legislação brasileira ainda é bastante tímida. Apresenta um **viés natalista**, ou seja, só assegura proteção à mulher no período da procriação e nos primeiros

meses após o nascimento dos filhos, e é desigual em relação às responsabilidades atribuídas a homens e mulheres.

No universo da vida acadêmica, seja profissional ou estudantil, as coisas não parecem muito diferentes, e as jovens universitárias que vivenciam a experiência do tornar-se mãe nesse contexto precisam fazer verdadeiros malabarismos para conciliar as diferentes e, por vezes, conflitantes demandas da academia e da maternidade após o nascimento de seus bebês. Se, no princípio, o mais difícil é lidar com a *nova condição*, que envolve um estado de conflito psicológico e, na maioria das vezes, também familiar; depois do nascimento, **o desafio é superar-se**, dia após dia, *na tarefa de conciliação entre o eu-mãe e o eu-universitária*. Isso fica muito claro quando perguntamos a Tereza sobre o principal desafio da experiência de tornar-se mãe no contexto da vida acadêmica, e ela responde:

*Eu acho que é a todo momento você estar tendo que provar pra você mesma alguma coisa sabe? **Estar tendo que provar que você é responsável, que você consegue.** Eu já levei assim, por exemplo, Carolina pra aula e estar acontecendo uma prova e eu ter que fazer a prova e estar com ela, ao mesmo tempo, e estar com as duas atenções, sem perder o fio da meada.*

Nesse trecho da narrativa, Tereza descreve, exatamente, o que significa ser uma estudante-mãe, sem nenhuma garantia institucional, exceto a creche, que lhe permita vencer os desafios inerentes à sua condição juvenil e estudantil. Possivelmente, neste dia, Tereza não teve com quem deixar sua filha, e foi “obrigada” a fazer sua prova nessas condições, por motivos que desconhecemos, mas as questões que me ocorrem ao retomar agora o relato desta cena são as seguintes: por que essa estudante não fez essa prova em um outro dia? Ela escolheu submeter-se à avaliação nessas circunstâncias ou não teve outra alternativa? Que mecanismos institucionais poderiam evitar que uma jovem estudante seja avaliada em condições tão adversas? Será mesmo que ela conseguiu fazer as duas coisas, “sem perder o fio da meada”? Será que temos que “apostar todas as fichas” na capacidade humana individual de autossuperação, ou poderíamos pensar em mudanças contextuais capazes de evitar situações como esta? São questões importantes, que podem nos ajudar a compreender o processo formativo como responsabilidade não apenas do estudante, mas também do contexto universitário (Dayrell, 2007), que abriga uma variedade de condições juvenis, dentre elas a de estudante-mãe.

Embora a universidade contribua positivamente com a condição dos universitários que têm filhos ao oferecer uma creche como um serviço dentro da assistência ao estudante, isso não parece ser o bastante, e precisamos pensar em outros mecanismos institucionais possíveis.

Para isso, porém, precisamos vencer a *barreira simbólica* que parte do princípio de que este é um problema de mulheres, como já disse anteriormente, uma perspectiva preconceituosa que faz questão de se esquecer da responsabilidade dos homens e dos poderes públicos diante desta condição. Um preconceito que, para a sorte de Tereza, foi decisivamente desafiado pelo seu companheiro, que, segundo ela, foi uma figura muito presente, desde os primeiros tempos dessa experiência até hoje, revelando-se um suporte não apenas material e prático, mas, principalmente, emocional.

*E ele também, meu marido, também ajuda bastante. Tanto em questões materiais, no começo também, no psicológico, ele me ajudou muito, estava ali presente, da forma que ele podia ele estava presente e foi muito presente. Até hoje ele é muito presente assim na vida de Carolina.*

É importante aqui assinalar que, embora no campo da divisão das tarefas domésticas e dos cuidados parentais ainda sejam as mulheres as responsáveis pela maior parte do trabalho, alguns homens já revelam maior atenção para com as necessidades femininas frente à gravidez e ao parto, e expressam maior interesse e desejo em partilhar a experiência parental. Talvez seja possível afirmar, mas ainda com cautela, que a geração mais nova esteja de fato caminhando para uma experiência parental, se não igualitária, ao menos mais partilhada, como apontam Dias e Aquino (2006). Estes jovens, ao agir assim, parecem antecipar um tempo futuro, quando poderemos, de fato, falar em **compartilhamento da experiência parental**. Tempo em que, espero, sejam também garantidas as condições para que esse compartilhamento se efetive na prática, possibilitando aos casais que assim desejem dividir as “dores e as delícias” relacionadas à experiência de tornar-se pai e mãe.

No entanto, considero que isso só será possível quando estivermos falando da necessidade não apenas de mulheres, mas também de homens. A mudança no *habitus* de gênero, de que falávamos no princípio, só se fará sentir quando quadros como este que apresentarei a seguir, através da narrativa de Tereza, tornarem-se mais comuns, impulsionando discussões acerca de leis e **políticas de assistência às pessoas em processo de transição parental**, e não apenas leis que garantam os direitos de mulheres e crianças, como se os homens não fizessem parte dessa história.

*O nascimento dela foi marcante, foi bem marcante. E ver ela saindo, eu vi saindo de mim assim, e depois ia ficar comigo da mesma forma. Mas eu não sabia por que estava saindo de mim, entendeu? Mas estava saindo de mim. E meu marido chegando com os olhos brilhando assim, atrás da grade, esperando o horário dele entrar para visitar. Então o que ficou marcante assim, até botei isso no Orkut, ficou marcante: o olhinho dele brilhando,*

*olhando ela e não querendo ir embora e deixar a gente lá. “Está acabando. Ah, não quero ir embora e deixar vocês aqui”. Isso foi marcante.*

O “*olhinho*” deste homem, como destaca Tereza, seu *olhar* em direção à sua mulher e filha, parece ter significado para esta jovem, em um momento tão forte e delicado como o parto, um misto de afetuosidade, cumplicidade e tristeza. Este homem queria ficar com sua companheira, ele desejava partilhar essa experiência marcante, um dos pontos culminantes da experiência de transição para a parentalidade. Ao reler o relato de Tereza, automaticamente, reporteime à minha própria experiência. Ao contrário dela, contei com o meu companheiro ao meu lado durante todo o processo de parto e pós-parto, e ainda me lembro do quanto isso foi importante para mim. Ele acarinhava minha cabeça durante todo o processo, e chorou comigo quando nosso filho, hoje um menino de nove anos, “*saiu de mim*”, como disse Tereza. Depois que fui para o quarto, ele acompanhou nosso filho à UTI neonatal e, ao vê-lo chorando, foi convidado a carregá-lo, o que fez o nosso bebê parar de chorar. Até hoje ele conta que achava que jamais poderia colocar uma criança tão pequena ao colo, mas ao ver seu filho chorando e sozinho, descobriu que podia, e aprendeu isso muito rapidamente. Fico me perguntando até quando as mulheres desse nosso país, muitas delas ainda muito jovens, como Tereza, irão continuar vivendo experiências como estas sem a presença de outros significativos. O nascimento de um filho, que expõe a mulher a uma situação de vulnerabilidade, precisa contar, sem dúvida, com uma maior atenção por parte das políticas públicas de saúde, de modo a não colocar em risco a saúde psicofísica da mulher, claramente fragilizada nesse contexto.

A partir dali, Tereza e seu companheiro não eram mais apenas companheiro e companheira, agora começavam a aprender o que significava ocupar **a posição de pai e mãe**. A emoção que sentiam e a necessidade de atenção que aquela jovem mulher demandava, por certo não cabiam num tempo curto e definido, como o horário de visita delimitado pelo hospital, mas é assim que ainda funcionam muitas de nossas enfermarias, sendo este mais um dos motivos pelos quais muitas mulheres temem o momento do parto, receando o enfretamento de um momento tão grave, longe de amparo afetivo. Embora não seja o propósito desse trabalho aprofundar essa discussão, faço questão de levantar esta problemática, visto que surge na narrativa da entrevistada como uma experiência muito significativa, merecendo esse destaque. Quem teve o companheiro ao seu lado em um momento tão decisivo como o parto e tão delicado como o pós-parto, sabe do que estou falando, e pode entender o que se passava com Tereza e seu companheiro naquele instante, em

que a burocracia hospitalar, amparada por inúmeros discursos, os impedia de permanecer juntos.

Desde esse momento, a *dimensão da conjugalidade e a dimensão intergeracional* passam a ganhar ainda mais destaque em sua vida, e nelas podemos reconhecer tanto afeto quanto cumplicidade. Essas duas dimensões entrelaçam-se num franco diálogo, ora significando apoio à experiência parental do casal, ora interferências. Tereza morou com sua sogra por quase dois anos, após o nascimento de sua filha, e embora reconheça a grande acolhida que ela lhe ofereceu, expressa, também, a enorme alegria em conquistar o seu espaço. Segundo ela, esse momento, assim como o momento do nascimento, foram os mais marcantes em toda a sua experiência.

***Eu estar no meu espaço.** A gente morava lá na casa da mãe dele, era legal, lá é bom, a convivência e tal, mas **faltava privacidade**. Aí eu dizia: “Poxa, se acontecer uma briga aqui entre mim e meu marido, eu não posso nem jogar uma caneca nele e quebrar porque não é da minha casa”. [risos] Na minha casa eu posso jogar o copo porque foi eu que comprei. Então, assim era muito difícil, não estava gostando da situação. [...] E a primeira vez que eu voltei a escutar música na minha casa, porque lá [na casa da sogra] eu escutava música que os outros escutavam. **Quando eu escutei a primeira vez uma música na minha casa, foi como se eu estivesse vendo o rádio pela primeira vez.** Era a música que eu gostava, do cantor que eu gostava, sabe, na estação que eu gostava.*

A conquista do espaço pessoal parece ter um duplo sentido para Tereza: de um lado, parece significar **a conquista da privacidade do casal**, a possibilidade de viver, inclusive, os conflitos relacionados à vida conjugal e, de outro, a **liberdade individual**, bastante comprometida quando o casal precisa viver no domicílio da família de origem. Sentir-se livre para fazer suas próprias escolhas parece ser fundamental para a jovem, mas para isso é necessário construir esse universo do privado, construir um “novo lar”, onde haja espaço para o *nós*, mas também para o *eu*. Somente nesse novo espaço concreto/simbólico da intimidade, a relação conjugal que se inicia ainda na juventude pode, de fato, alcançar maior autonomia e uma espécie de maioridade, uma aspiração frequente entre os jovens que transitam para a vida adulta. Eles não desejam apenas a independência financeira, mas a conquista da autonomia, que muitas vezes é cerceada quando são obrigados a morar com suas famílias de origem, por força das circunstâncias da gravidez na juventude. No entanto, em função da limitada independência no que tange ao financeiro e, outras vezes, do próprio imaginário em torno da imaturidade e/ou irresponsabilidade juvenil, mesmo quando em outro espaço, convivem com interferências constantes de suas famílias, as quais, às vezes, questionam os valores dos mais novos, como é o que acontece na experiência de Marta, outras vezes, procuram apoiar os

jovens diante da situação inesperada, como faz a sogra de Tereza. É no contexto dessas múltiplas vozes que a experiência vai se construindo e tecendo diferentes significados (Rosseti-Ferreira, Amorim, & Silva, 2004).

*Minha sogra mesmo, sempre traz... Às vezes eu digo assim: “poxa, velho, me enche o saco”. Porque perde um pouco de privacidade, e sábado e domingo mesmo, às vezes eu quero descansar, sabe? [...] Ela também tem os direitos, e eu também tenho meus direitos. Mas ela se dispõe. [...] Segunda-feira ela saiu com um ventilador da casa dela pra trazer pra aqui porque o daqui quebrou, o da minha casa. Ela saiu de lá com o ventilador; [risos] veio trazer porque estava fazendo calor lá em casa e ela não queria que Carolina ficasse suando. E traz merenda... hoje mesmo de manhã já foi lá em casa sete horas da manhã. Ela bateu lá na porta sem avisar...*

A sogra de Tereza teve um papel fundamental em sua experiência, foi ela o principal **apoio do casal** tanto durante o pós-parto, quando Tereza ainda estava se acostumando com a nova situação e tinha muitos conflitos intrapsicológicos, quanto depois, quando o casal consegue mudar-se para outra casa. Ela funcionou, junto à creche, como uma rede social<sup>25</sup> de apoio importante, ainda que também acabasse interferindo em sua “vida privada”, como a jovem Tereza pontua. Contudo, o fato é que sem estes apoios teria sido muito difícil, para Tereza e seu companheiro, retomar as suas atividades de estudo e trabalho. Daí que, em toda a narrativa, embora a jovem evidencie a perda da privacidade, ela também deixa clara a sua gratidão pela ajuda que recebe constantemente de sua sogra, mesmo sem que solicite: “*Ela me ajuda muito, me ajudou muito mesmo. De cuidado mesmo, de acordar de madrugada e ficar com Carolina para eu dormir, essas coisas assim*”.

É interessante notar, na experiência de Tereza, como na experiência das outras jovens da pesquisa, que a família constitui-se suporte fundamental para vivência desta experiência. Vale notar, porém, que são as mulheres das famílias, sejam as mães das jovens ou mesmo suas sogras, que exercem com mais evidência esse papel de apoio, não obstante a participação de alguns avôs, como o pai de Liana. Estas mulheres tecem com as jovens mães os primeiros fios desse processo de transição, construindo **redes de significados** (Rosseti-Ferreira, Amorim, & Silva, 2004), **partilhados e conflitantes**, ancoradas em experiências que transitam da cumplicidade aos conflitos e tensões.

*Ao final da entrevista de Tereza, já com o gravador desligado, ela falou que os amigos a ajudaram muito, e que um dia, antes de sua filha nascer, eles fizeram um chá de bebê para eles [ela e o companheiro]. Também disse que sua filha era iluminada, pois tudo que se fazia*

<sup>25</sup> Dessen e Braz (2000), a partir das contribuições de Lewis (1987), afirmam que rede social é um sistema composto por pessoas, funções (atividades dessas pessoas) e situações (contexto), que oferece apoio instrumental e emocional à pessoa, em suas diferentes necessidades.

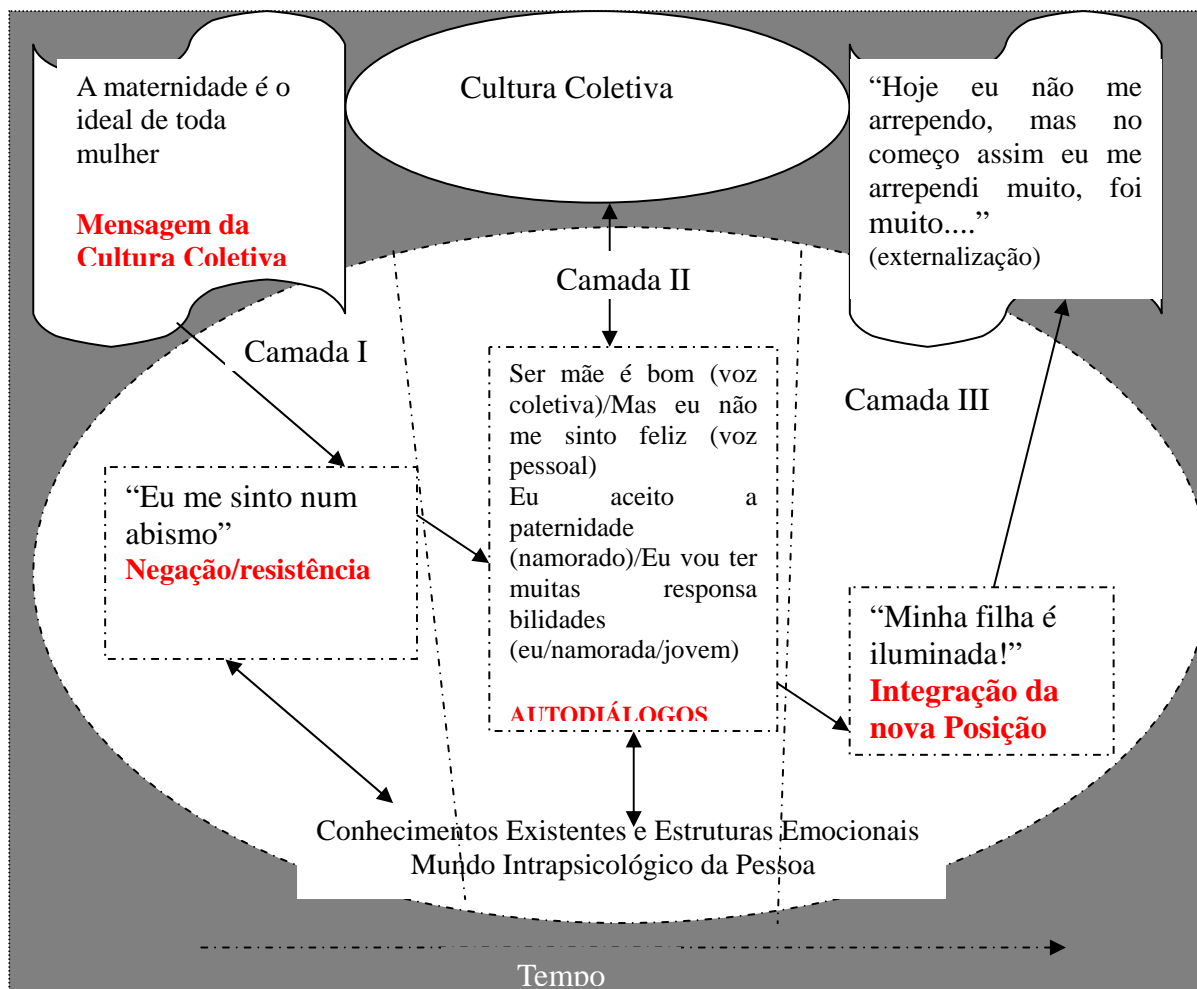
para ela, mesmo com pouco, ficava muito: “Foi assim que aconteceu no último aniversário dela. Fizemos um aniversário lindo, com pouco”. Neste momento final de sua entrevista, Tereza nos faz ver a importância que teve também a sua rede de sociabilidade juvenil nesse período anterior ao nascimento de sua filha. Sua fala também demonstra tonalidade emocional diferente no que se refere à sua relação com a filha. Enquanto nos momentos iniciais, ao descobrir a gravidez e logo após o nascimento da criança, ela questionava-se quanto ao amor que sentia pela filha, agora, ela já revelava, através da expressão “iluminada”, que a criança havia ganhado um outro sentido em sua vida.

Isso nos faz pensar na natureza **dinâmica do processo de construção de significados**, posta em ação em toda vida humana, mas especialmente nesses períodos exigentes de transição, de modo a produzir estabilidade e criar novidade desenvolvimental. Essa dinâmica foi capaz, por exemplo, de permitir que Tereza saísse do “abismo” inicial, e pudesse passar a referir-se à sua filha como uma criança “iluminada”, ou seja, cheia de luz, uma metáfora que traz um sentido oposto à metáfora usada para descrever os primeiros tempos da experiência. Nessas duas figuras que seguem, tenciono evidenciar, justamente, como se processaram essas mudanças de significados, de modo que tornasse possível a integração da nova posição: mãe.

Desse modo, na figura 4.2, a partir de um modelo criado por Lawrence e Valsiner (2003), para descrever o processo de internalização/externalização do material sociocultural, procuro demonstrar que o espaço intrapsicológico é limitado por barreiras, de modo que as mensagens culturais, a exemplo da idealização da maternidade, podem ser aceitas ou rejeitadas pela pessoa em processo de desenvolvimento. Para ser aceita, essa mensagem cultural precisa atravessar as três barreiras ou lâminas que, como num sistema biológico, atenuam os impactos dos *inputs* externos sobre o sistema interno. A primeira camada é parcialmente fechada para a superfície, uma barreira externa funcional do *self*. Nesta camada I, o material cultural tanto pode ser extinto como pode ser transferido para a camada II. Qualquer material que é aceito torna-se generalizado na camada II (“ser mãe é bom”), mas ainda não é integrado dentro do espaço intrapsicológico como alguma coisa com potencial emocional. Assim, mensagens contraditórias e oposicionais (ex: “ser mãe é bom” x “eu não me sinto feliz por estar grávida”) surgem no jogo dialógico que acontece nesta camada, sem serem imediatamente integradas no sistema de significados pessoais. Uma vez o material integrado ao *self* (camada III), pode, então, ser externalizado para o mundo social, a partir de um processo de replicação construtiva.



Figura 4.2 – Sequência do processo de internalização/externalização



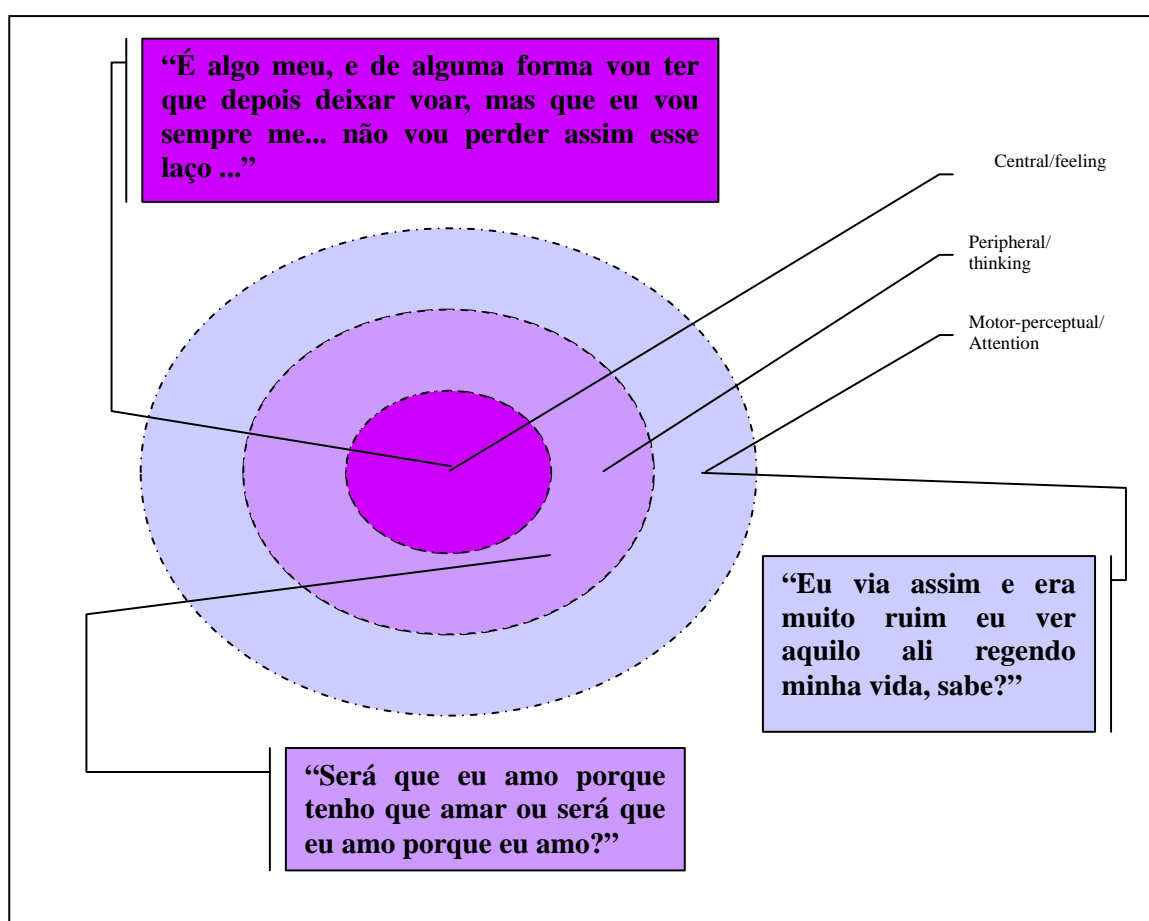
Fonte: Lawrence e Valsiner (2003), figura adaptada.

No caso de Tereza, observamos que a idealização da maternidade encontrou muita resistência para fazer parte de sua cultura pessoal. Na primeira camada, por exemplo, ela afirma sentir-se num “abismo” ao descobrir a gravidez, mas, ainda assim, não extingue por completo a mensagem da maternidade idealizada, ao contrário, a re-elabora sob uma forma pessoal através do diálogo entre as múltiplas posições do eu (ex: eu/namorada e namorado). Assim, na segunda camada, mesmo diante da aceitação de seu companheiro frente à gravidez não prevista, ela questiona-se quanto à maternidade, pois, como mulher, antecipa as responsabilidades que em geral recaem sobre o sexo feminino. Somente depois de vencer esta etapa dos questionamentos internos e dos significados generalizados (“eu vou ser mãe, toda mulher deseja ser mãe”), é possível reconstruir o significado pessoal inicial, assumindo a maternidade como positiva e a filha como “iluminada”, o que de algum modo denota o diálogo com o significado culturalmente compartilhado da maternidade, mas, ao mesmo

tempo, externalizando que, não obstante a idealização da maternidade, foi difícil o processo de aceitação da condição de mãe, embora não esteja mais arrependida.

Na figura 4.3, o objetivo é demonstrar sinteticamente, também através da ideia das três barreiras/fronteiras, o processo que aos poucos levou Tereza a integrar ao seu núcleo subjetivo (afetivo), a sua filha. Seguindo a sugestão de Abbey (2006), sustentada pelas discussões de Valsiner, podemos afirmar que o espaço intrapsicológico é composto por uma série de regiões concêntricas determinadas, partes de um mesmo todo estrutural, numa dependência dinâmica umas sobre as outras. Estas regiões são ligadas entre si como fronteiras, e são descritas pela autora como *região motor-perceptual* (atenção); *região periférica* (pensamento) e *região central* (sentimento). A autora (2006) considera que, a qualquer momento, o ambiente pode ter alguma influência sobre a região interna, mas antes deve passar por algum processo motor-perceptual. Nessa primeira região, Tereza, como as outras jovens mães-universitárias, percebe a presença inexorável de sua filha em sua vida, mas ainda não a integrou à zona central do *self*.

**Figura 4.3 – Regiões do espaço intrapsicológico ligadas por fronteiras**



Fonte: Abbey (2006), figura adaptada.

A presença na região motor-perceptual pode ou não constituir-se como base de movimentos de avanço do outro (nesse caso, a criança) dentro do *self*, e tal movimento só pode acontecer se a fronteira entre a região motor-perceptual e a região do pensamento periférico for atravessada. Valsiner (2003) sugere que a região periférica é o lugar onde o indivíduo começa a gerar significados generalizados sobre o outro. Esta é a região onde as jovens rotulam as crianças como *seus filhos*, mas não os sentem, necessariamente, como “seus”, ou seja, como fazendo parte de seus *selves*. Daí que Tereza questiona-se, nesse momento, “se ama porque ama ou porque tem que amar”, o que significa dizer, porque é isto que se espera, culturalmente falando, de uma mulher quando tem um filho (isto é, que ame sua criança). Uma coisa importante é que, enquanto o significado sobre o outro é generalizado em toda variedade de formas, o outro não é, nesta região, integrado ao núcleo subjetivo da pessoa. Isto quer dizer que o sentir, ou a qualidade afetiva, ainda não foi adicionada. Sara, por exemplo, a jovem cuja história veremos a seguir, refere-se a isso dizendo que ainda estava “aprendendo a ser mãe”.

Somente na região central, que constitui o núcleo afetivo da pessoa, é que o outro é realmente sentido e não somente apreendido e refletido. A experiência na realidade do sentir não pode ser bem descrita – é o lugar do “silêncio”, “sem palavras”, resultado do processo de internalização a que se referem Lawrence e Valsiner (2003). Quando o *outro* (a criança) atinge esta região, as jovens mães realmente passam a sentir os filhos como “seus”, e usam expressões como: “*Depois que Nina nasceu, tudo valeu a pena*” (Sara) ou “*É algo meu [...] não vou perder assim esse laço*” (Tereza). O fato é que, como assevera Abeey (2006), sentir os outros deixa-nos “profundamente diferentes”, o que nos permite a reconstrução de significados no processo de transição.

Existe alguma coisa qualitativamente única que vem a partir do sentir o outro, como oposto a outros tipos de relação. Assim, apenas quando elas sentem seus filhos nesse núcleo subjetivo podem dizer-se – mais que isso, sentir-se – mães, reconhecendo-se nesta posição, que alia, ao mesmo tempo, desafio e realização, de modo que não obstante as muitas dificuldades, elas declaram que “*Tudo valeu a pena*”. Seus relatos pouco a pouco nos fazem considerar, como pontua Steves (2007), que a maternidade é, para a maioria das mulheres, uma das mais importantes experiências físicas, psicológicas e intersubjetivas, mas as mulheres têm uma individualidade que é muito maior do que a maternidade, o que em parte pode explicar os muitos conflitos que vivenciam quando se tornam mães. Especialmente porque, se a maternidade é um lócus de realização e reverência feminina, é também, como demonstram as narrativas, lócus de sacrifício e desvalorização (Steves, 2007), além de

constituir-se, no caso específico da maternidade na juventude e fora do casamento, como tem sido possível notar, em lócus de discriminação de gênero.

*A segunda entrevista que fiz<sup>26</sup> me marcou profundamente, desde antes já havia notado as expressões de cansaço e luta daquela tão jovem mulher, mas ao mesmo tempo também havia notado o envolvimento dela com sua filha. O seu sorriso parecia refletir esse estado de contentamento que algumas de nós, mulheres, tem ao ver seus “rebentos” crescendo, espertos e bonitos. Uma sensação de ter feito a coisa certa ao “escolher” ser mãe. No dia da entrevista, ela estava lá: olhos grandes e abertos, parecia ter uma força incomparável. Quando começou a contar sua história, fui ficando impressionada com sua força, determinação e coragem. Suas angústias e “cicatrices” eram também visíveis, mas essa evidência era sempre negociada com uma outra: o amor que declarava pela filha: Nina é tudo para mim.*

“Depois que Nina nasceu, tudo valeu a pena” (Sara)

Sara, como algumas das jovens que contam com a creche como suporte social durante o percurso da formação acadêmica, não era de Salvador. Sua família residia no interior da Bahia e havia colocado em sua filha muitas expectativas, associadas à formação acadêmica. Sara cursava biologia quando engravidou de Nina, sua filha, mas este curso era apenas um degrau para uma aspiração maior: o curso de medicina, para o qual ela desejava prestar vestibular assim que concluísse a primeira graduação: **“Foi bem difícil assim, para mim. E também a faculdade, né? *Biologia, eu curso biologia, mas o que eu quero mesmo é Medicina.*** Então eu sempre quis terminar logo biologia para poder entrar em medicina” (*itálico nosso*). Assim, como sugere sua narrativa, **a descoberta da gravidez** foi um verdadeiro “balde de água fria” em seus sonhos e de sua família, que nela investia suas esperanças de ver uma filha formada em biologia e medicina. Afinal, como destaca Romanelli (1995), **“a escolha do curso** é resultado de um processo longo de avaliação das aspirações do candidato, das profissões e do mercado de trabalho, que é lentamente elaborado na relação com a família” (p. 23).

---

<sup>26</sup> Refiro-me à entrevista de Sara, cuja narrativa descrevo a seguir.

Segundo o autor (1995), entre as camadas médias da sociedade brasileira há, por parte das famílias, um grande empenho para que os filhos tenham acesso ao ensino superior. Como grupo, a unidade doméstica, mais particularmente o marido e a esposa, elaboram aspirações que são organizadas em torno de um projeto familiar. Esse projeto é direcionado para alcançar metas individuais/coletivas, cujos objetivos são: a promoção da mobilidade social do grupo doméstico, e de seus componentes. Quando o **projeto familiar** compreende a formação acadêmica de um de seus membros e nele os pais colocam muito de sua energia – o que envolve sacrifícios – e esse componente altera esse projeto com opções que desagradam o grupo familiar, surgem os conflitos. Foi o que ocorreu com Sara: *“Meu pai ficou o tempo todo da minha gravidez sem falar comigo porque ficou muito decepcionado. Meus dois irmãos, o mais velho, ele não olhava no meu olho, baixava a cabeça quando me via. Foi bem difícil assim pra mim”*.

Sara, antes de engravidar, poderia enquadrar-se, no que se refere aos diferentes modos de fazer uma formação universitária, na categoria estudante-trabalhadora, como propõe Romanelli (1995). Tomando como referência a análise elaborada por Foracchi (1965) a partir de uma pesquisa realizada na USP, em que o autor analisa as relações desses alunos com o mercado de trabalho, Romanelli sugere três categorias para a compreensão da **condição de estudante-universitário** e sua relação com o trabalho: o estudante em tempo integral, o estudante-trabalhador e o trabalhador-estudante. O primeiro corresponde àquele estudante que é totalmente mantido por sua família e pode dedicar-se integralmente aos estudos, o que exige, entretanto, submissão a um sistema de compromissos e pressões familiares; na segunda categoria, trabalho e estudo fazem parte da experiência cotidiana do jovem, de modo que o trabalho não é o principal foco, mas colabora para o alcance do seu objetivo maior que é a formação profissional. Nesse caso, algumas vezes ainda é parcialmente mantido por sua família, que, assim como colabora, também faz exigências; o terceiro tipo de estudante seria o trabalhador-estudante: neste caso não é o estudante que trabalha, mas o trabalhador que estuda. Para este universitário, o trabalho é fundamental, posto que lhe permite suprir suas necessidades pessoais e, algumas vezes, colaborar com o orçamento familiar, de maneira que o aprendizado escolar é considerado como algo que vem a acrescentar.

Segundo Sara, antes da gravidez, ela conjugava trabalho e estudo, e tinha uma vida bastante ativa, ancorada no desejo de concluir sua formação e passar para medicina. Como afirma Romanelli (1994), para os estudantes enquadrados nestas duas últimas categorias, “o curso superior é um investimento de vulto” (p. 12), que não é apenas financeiro, mas também impõe a exigência da conciliação trabalho-estudo, que reduz as possibilidades de lazer e

estudo. Mas é ao mesmo tempo importante, na medida em que pode favorecer a ascensão social do jovem e de seu grupo familiar. O ingresso e, portanto, a **formação em um curso superior**, é bom assinalar, “está associado a projetos de mobilidade social, o que não exclui outras motivações, tais como a aspiração de exercer determinada profissão e/ou o desejo de conhecimento” (Romanelli, 1994, p. 12), dentre outros motivos a estes entrelaçados, de ordem subjetiva. Assim, ao descobrir-se grávida, Sara experiencia momentos de muito conflito, não apenas na *dimensão familiar*, mas também na *dimensão psicológica*.

*Eu tinha uma vida ativa. Eu tinha dois estágios, eu trabalhava de domingo a domingo, eu saía muito com meus amigos, eu pegava muitas disciplinas. E aí, depois de Nina, depois que eu descobri que estava grávida, eu **parei tudo** isso. Larguei o estágio, não consegui fazer nada durante a gravidez. Eu fiquei feliz por estar assim. No físico, eu estava feliz com meu físico. Eu fiquei, me achava linda. Mas **meu psicológico estava muito abalado. Eu chorava muito.***

Embora não devamos pensar que a gravidez torna a mulher alguém incapaz de exercer suas atividades cotidianas, o que não é verdade, haja vista que muitas mulheres trabalham e estudam até pouco tempo antes do nascimento de seus bebês, podemos afirmar que ela (a gravidez) é o primeiro passo de um processo de transição, que pode tomar diferentes configurações na vida de uma jovem mulher. No caso de Sara, embora ela não tenha vivido nenhuma complicação física, como aconteceu com Liana, seu psicológico estava, como ela mesma disse, “muito abalado”. Como afirma Zittoun (2003), “transições envolvem sequências de problema/ruptura, o engajamento do labor representacional conduzindo para alguma resolução/resultado, de tal forma que a ação possa continuar” (p. 417). Para esta autora, essas rupturas podem ocorrer tanto no mundo interior da pessoa como nos relacionamentos interpessoais, e envolvem um processo complexo de construção de novos significados a fim de alcançar uma nova estabilidade e seguir em seu percurso desenvolvimental.

O relato de Sara sugere que não foi exatamente a sua nova condição física que a impediu de continuar suas atividades, antes, a sua **condição psicológica**. Na dimensão que chamaremos aqui de *psicocorporal*, ela debatia-se, possivelmente à procura de uma resolução para aquilo que lhe parecia um problema de difícil solução naquele momento. Preocupava-se tanto com as expectativas familiares quanto ao seu futuro e formação, quanto em relação às suas próprias expectativas formativas e pressentimentos quanto às suas possibilidades futuras. Afinal, no seu caso, havia um agravante: sua família não havia aprovado o seu relacionamento com aquele que a esta altura já era seu ex-namorado, mas também futuro pai de sua filha:

*“Minha família não aceitava ele lá em casa. Ninguém falava com ele, o tratava muito mal e vice-versa. Eu briguei, fiquei brigada com minha família durante todo o tempo de namoro”.*

Ela mesma já não acreditava que o rapaz pudesse ser um companheiro ideal, não obstante ainda o amasse e soubesse que era o pai da criança que esperava.

*Mas foi difícil, em geral, foi difícil. **Mais difícil foi estar grávida sem querer ser mãe, eu nunca quis ser.** Não estar com uma pessoa do meu lado, estar grávida de uma pessoa que minha família não gostava, e que também eu não queria para mim, e na situação que eu estava, né, terminando o curso. Nunca pensei, sempre pensei em terminar meu curso, nunca pensei em casar também. Mas não, eu pensava, no fundo, no fundo, eu pensava: **“se for para ter, eu vou estar estabilizada, eu vou ter uma condição financeira, enfim, para poder ter um filho”.***

Sara estava, como podemos observar através de seu relato, em um momento de crise. Como contar à sua família que ela estava grávida de uma pessoa que não era bem-vista e bem-vinda em seu grupo familiar? Além disso, ela também já não desejava tê-lo como companheiro, já havia inclusive terminado um namoro conflituoso de três anos e meio, cujo resultado havia sido um processo de **afastamento de sua família**, que não aceitava o relacionamento: *“Perdi o vínculo, a amizade que eu tinha com minha família, principalmente com minha mãe. Enfim, pra mim foi um relacionamento que só o que teve de bom foi Nina. Foi o único saldo positivo que teve”.*

Embora “no fundo”, como ela afirma, pensasse em casar e ter filhos, a condição para isso era estar “estabilizada”, “ter uma condição financeira”, o que só era possível com a conclusão da formação universitária, que agora poderia estar em risco. A verdade é que uma **gravidez é sempre uma interrogação** na vida de toda e qualquer mulher, mesmo para aquelas que possuem uma boa condição financeira, o que não parecia ser o caso de Sara. Diante de uma gravidez, sempre nos perguntamos: como será o meu bebê? Tomara que venha com saúde! Será que a gravidez vai ser tranquila? Tomara que sim, pois não posso parar a minha vida. Pensamentos como estes fazem parte dos processos de transição para a maternidade. No caso da jovem que é universitária e não planejou a gravidez, as interrogações e apreensões parecem muitas, afinal, toda a sua vida irá mudar a partir daquele momento. Elas só não sabem **qual será a dimensão dessa mudança e que repercussões terá em seus projetos de formação**, um dos motivos dos conflitos intrapsicológicos que vivenciam. As famílias também são tomadas de surpresa e buscam, apesar do sofrimento diante da situação, **encontrar “saídas”**, apoiando a jovem que também vive um momento difícil.

*E para minha família fui contar quando eu estava com quatro meses. Eles, de início, perguntaram se eu não queria abortar, meu irmão mais velho e minha mãe. E eu não, não tenho coragem de fazer isso. Falei que não tinha coragem, que seria muito difícil pra mim, que não foi no momento certo, nem com a pessoa que eu queria, mas já que veio, eu não iria fazer isso. Eles falaram então que iam me apoiar em qualquer decisão que eu tomasse, eles iriam me apoiar.*

Nesse trecho, fica claro que Sara teve muita dificuldade para encarar a família e contar o ocorrido, esperando quatro meses para fazê-lo. Sua família, por sua vez, quando a par da notícia, sugere como possibilidade o **aborto**, demonstrando desconforto e receio quanto à situação inusitada. A reação da família de Sara frente à gravidez de sua filha, que não difere muito das demais, levanta uma importante discussão acerca da forte **demarcação de gênero** de nossa cultura, que costuma reservar atitudes contrastantes para mulheres e homens, especialmente aquelas relacionadas ao exercício da sexualidade na juventude. Ao contrário do que acontece com os rapazes, que de modo geral são estimulados a buscar relações sexuais com uma pessoa do sexo oposto, dando provas de sua masculinidade, as mulheres são educadas para administrar os avanços masculinos (Heilborn, 2006), conservando, como disse outras vezes, a boa reputação diante da rede de sociabilidade das famílias. Por este motivo, diante de uma **gravidez na juventude**, algumas vezes, é a própria família que sugere o aborto como possibilidade. Essa sugestão pode estar associada a dois fatores: o primeiro refere-se ao próprio constrangimento da família diante de uma **gravidez fora do casamento**, o segundo, relaciona-se às expectativas sociais que preconizam para as jovens da atualidade uma **escolarização prolongada** e um **controle contraceptivo** adequado e seguro (Peres & Heilborn, 2006), como fica explicitado na fala da mãe de Marta: “*Por que você não se preveniu?*”.

Todavia, quando a jovem decide por dar continuidade à gravidez, a família toma uma postura que em muito favorece a **retomada de sua vida estudantil**: oferecem apoio irrestrito diante da nova condição. Desse modo, apesar de a família apresentar uma reação inicial de frustração e recusa à nova situação, podendo, inclusive, sugerir o aborto, é também ela que funciona como um dos principais, senão o principal suporte emocional, prático e financeiro, quando uma jovem engravida ao longo de seu percurso formativo na universidade, o que fica claro também nas narrativas de Marta, Tereza e Liana. Ou seja, se as famílias, inicialmente, podem ser responsáveis, de algum modo, pela intensificação da crise que se instala na vida dessas jovens, também são elas que ajudam sobremaneira na retomada de seus estudos e do curso “normal” de suas vidas.



*Minha mãe não queria que eu trouxesse Nina. Como eles são do interior, eles queriam que ela ficasse lá com eles, justamente porque eles tinham medo de que eu não conseguisse terminar o curso, que eu perdesse muitas disciplinas. [...] **minha mãe queria que eu voltasse à mesma vida**, voltasse a sair com meus amigos, voltasse a trabalhar. Mas aí eu não quis porque essa é uma responsabilidade minha, é uma obrigação minha. Eu nunca quis, e **graças a Deus eu consegui o auxílio da creche, porque se não fosse a creche, talvez Nina não estivesse comigo hoje**, estivesse com meus pais no interior. **E eu quero saber... se eu não cuidasse dela hoje, eu nunca saberia ser mãe.***

Durante transições, as pessoas podem mobilizar diferentes tipos de **recursos**: *internos*, experiências e habilidades; e *externos*, como pedir uma ajuda da família ou de outras pessoas de sua rede de sociabilidade, acessar uma política de assistência, como a creche, por exemplo, pedir um conselho ou usar elementos simbólicos como uma canção ou uma história contada pelas avós e que possibilita à pessoa a construção de significados em torno de sua própria experiência (Zittoun, 2004). Dentre os recursos utilizados por Sara e pelas demais entrevistadas para reorganização de suas vidas, construindo novas significações da sua experiência, a família e a creche aparecem como fundamentais. Esta última surge na narrativa de Sara, inclusive, como o recurso externo que lhe possibilitou ficar ao lado de sua filha, *assumindo a sua responsabilidade*, como ela pontua, permitindo-lhe **aprender a ser mãe**: “Então, ela estava ainda aprendendo a mamar, ela não sabia mamar. **E eu também estava aprendendo a ser mãe. Eu ficava muito nervosa porque eu não sabia de nada**”.

Tornar-se mãe exige tempo, um processo de construção que gradativamente permitirá o desenvolvimento de um *self* como mãe (Miller, 2005). Contudo, segundo Sara, é preciso um *tempo ao lado* do outro. Como ser mãe à distância, sem participar da vida de sua filha, ao menos em alguns momentos? É no processo de cuidar do outro que Sara constrói-se mãe e assume, em certo sentido, o *status* de adulta, na medida em que toma para si mesma a responsabilidade não apenas sobre sua vida como sobre a vida do outro: sua filha (Arnett, 2000). Confirmando o que assevera Zittoun (1994), é necessário um espaço flexível para mudar, e uma “mudança suficientemente boa” deve encontrar-se entre **manter o passado** e **criar a novidade**, o que exige, provavelmente, muita tentativa e erro ou muitas explorações, e necessita de tempo e espaço. Esse processo sempre requer a mobilização de alguma coisa (uma habilidade, um conhecimento) que tenha sido usada no passado para dialogar com o presente, para ser transformada ou usada em um caminho novo.

*Final de semana, eu não abro mão dela. Eu posso estar o que for, atolada do que for, mas eu tenho que estar com ela. Procuro sair com ela. Ela fica o dia todo aqui, aí, às noites e ao amanhecer, é o tempo que eu tenho com ela. Aí, eu procuro estar com ela, estar brincando. Dar banho, só eu dou banho*

*nela. Aí fico conversando com ela, criando um vínculo, porque eu acho que eu sou muito ausente na vida dela pelo fato dela estar a maior parte do tempo na creche.*

Como a narrativa de Sara sugere, é o estar em um determinado **tempo e espaço** ao lado de sua filha, “conversando”, “dando banho”, “criando vínculo” que a faz sentir-se mãe e não o contrário. Assim, ela diz: “*Só o contato com ela, a convivência com ela. Ela que me ensinou tudo isso, ela que me ensinou a ser mãe e ser universitária concomitantemente. Só o dia-a-dia com ela, sei lá, o choro dela quando eu erro, o sorriso dela quando eu acerto*”. Sua experiência e também a de Tereza, descrita anteriormente, vai na contramão dos discursos em torno da “natureza feminina”, uma essência que habilitaria o sexo feminino, *a priori*, a ser mãe. Significa dizer que tornar-se mãe não é uma consequência direta do engravidar e “dar à luz”, mas um processo construído cotidianamente e culturalmente. As mulheres não sabem ser mães de antemão, elas aprendem a sê-lo no contexto de uma dada cultura, assim como os homens também aprendem a ser pais. Como Sara não tem muito tempo, em função dos estudos, ela aproveita o início das manhãs e à noite para ficar com a filha, mas, ainda assim, torna-se quase inevitável o sentimento de culpa. Este parece fazer parte da experiência de todas as entrevistadas, que se esforçam ao máximo para estar com seus filhos, o que acaba repercutindo em seus estudos, como demonstra a fala a seguir.

*Mas é muito difícil você conciliar faculdade e depois vir uma criança. É difícil você se dar bem nas coisas. É difícil você cumprir toda a meta, toda a carga horária, você poder aproveitar as disciplinas. Porque geralmente você não aproveita como você aproveitaria se não tivesse um filho. Acaba que seu rendimento cai, cai muito. Meu rendimento caiu muito, eu perco muitas disciplinas, perco não, perco muitas aulas, eu nunca perdi. Perco muitas aulas, faço segunda chamada por conta dela, ela fica doente. Ainda mais eu que sou só eu e ela. **Eu sou a mãe e o pai dela.** Então somos só nós duas em casa, então eu sou tudo na vida dela.*

Para Sara, como para todas as outras entrevistadas, as dificuldades em conciliar as demandas acadêmicas e maternas não são poucas. Não obstante a tentativa de organizar o tempo de modo a dar conta de ambas as demandas, sempre ocorrem os imprevistos, como Sara refere: “ela fica doente”. Desse modo, fica muito complicado manter o “**rendimento**” **escolar** em função das faltas e dos contratempos que acabam resultando, em alguns casos, em trancamentos e até abandonos. Assim, a queda no coeficiente de rendimento ou score, que é um dado relevante na UFBA, inclusive para conseguir vagas em disciplinas importantes, torna-se inevitável. Em alguns colegiados, por exemplo, a baixa no score equivale a matricular-se nos últimos dias de matrícula e encontrar, a esta altura, poucas possibilidades

em termos de horário, o que é mais um problema para a jovem mãe, que demanda maior flexibilidade em seus horários por conta da criança. Como a universidade ainda mantém uma visão tradicional acerca dos processos de transição para a vida adulta, que pressupõe uma perspectiva linear, estudantes que dividem o seu tempo entre trabalho ou maternidade e vida acadêmica acabam tendo algumas dificuldades dentro desse contexto.

É preciso estar atento, no entanto, como observa Coulon (2008), que estudantes que trabalham e, como estamos vendo, que têm filhos também, possuem restrições pessoais, que se juntam às dificuldades já encontradas pelos estudantes de tempo integral, na organização de seus horários. Seus quadros de horário devem respeitar, ao mesmo tempo, as exigências curriculares e as demandas da maternagem, que incluem, por exemplo, amamentar, deixar na creche às sete da manhã, retornar para buscar às 13 horas ou às 18 horas, dentre outras responsabilidades. Como essa compatibilização de horários nem sempre se torna possível, estas jovens vivem suas experiências dentro de uma certa circularidade: pegam péssimos horários, não conseguem compatibilizá-los com as demandas da maternagem, trancam, perdem disciplinas por falta, ficam com score ainda mais baixo e voltam a matricular-se em horários incompatíveis. Isto resulta em experiências estudantis como a de Marta, que assevera com certo pesar: “*Já deixei de fazer várias disciplinas, já tranquei, já abandonei, já fiz de tudo*”. No entanto, apesar de todas estas dificuldades no processo de conciliação, Sara, a jovem a que nos referimos agora, faz questão de afirmar que “é difícil, mas dá pra conciliar”. Entretanto, o fato é que essa conciliação, como verificamos em todas as narrativas e mais particularmente na sua, tem um “preço”, que é pago apenas por ela, pois seu companheiro não participa disso, de modo que diz: “*Eu sou pai e mãe dela*”.

*O pai dela, infelizmente, não tem contato com ela. Ela não conhece o pai. Ele teve muito pouco contato com ela quando ela nasceu. Não fazia questão de ver porque ele não sabe como lidar com essa fase inicial, que não sabe falar, não sabe andar, só sabe ficar no braço, só sabe chorar. E porque por ser mulher, ele queria um homem também. Eu acho que isso contribui pra que ele seja bem ausente. Ele não liga pra ela. Ela fez um ano agora, e ele não ligou pra dar os parabéns. Eu tenho minha parcela de contribuição porque eu estava muito magoada, muito chateada, e eu pedi que ele se afastasse de mim, não dela.*

Sara sofreu muito quando descobriu estar grávida de seu ex-namorado, porque a esta altura ela estava certa de que ele “não servia para ela”. Ele até propõe casamento, mas ela não aceita porque, segundo a jovem, ele era “mulherengo”. Afirma, então, Sara: “*O pai dela quis casar e eu não quis, por conhecer, saber, que eu não tinha sido feliz no namoro, com certeza, não seria no casamento. [...] Eu tomei aversão a ele na gravidez*”. Desde esse tempo até o

momento da entrevista, eles praticamente não se viam, o que parece ter criado uma distância muito grande entre eles. Seu relato sugere que, envolvidos em mágoas recíprocas, o pai acabou afastando-se também da filha, de modo que ele já contava mais de um ano sem procurar a criança, deixando toda a responsabilidade sobre Sara, que passa a assumir-se como pai e mãe de Nina.

A jovem ainda justifica a ausência do pai na criação da filha com o argumento de que este dizia não ter jeito para lidar com crianças pequenas e porque desejava um menino e não uma menina. É interessante notar nesta fala como ainda hoje, infelizmente, crianças são desprezadas em função de seu sexo, e pais continuam a afirmar que não possuem jeito para lidar com crianças pequenas. Isto revela que, apesar de todas as visíveis mudanças nas relações de gênero, alguns padrões, ditados, como disse no princípio, pelo *habitus* de gênero (Bento, 2006), ainda persistem, e muitos deles associados ao exercício da parentalidade. Estas concepções, entretanto, liberam os homens, mas raramente as mulheres, o que deve ser motivo de reflexão, ou cairemos no erro recorrente de **naturalizar as funções de gênero**, esquecendo-nos que esta naturalização tem tido repercussões muitas vezes negativas para a vida das mulheres.

*Depois, é tanto que, desde quando eu engravidei, eu só saí uma vez, que foi agora, tem poucos dias, foi o aniversário de uma amiga. Porque ela é uma grande amiga, aí eu saí para o aniversário dela. Mas eu abdiquei de tudo assim, mesmo, por ela, e porque eu tenho um pensamento de que, como Nina não tem o pai dela presente, aí eu me coloco na posição de pai e de mãe dela.*

Como a narrativa de Sara indica, ela teve a sua vida social comprometida desde que engravidou, não apenas porque precisou assumir a posição de mãe, mas porque teve que assumir também a de pai. De acordo com Dayrell (2006), a sociabilidade tende a ocorrer no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro em que mora, pela própria cidade ou em espaços virtuais, dentre outros tantos meios. No entanto, quando uma jovem torna-se mãe, essas deambulações, espaços e intervalos tornam-se muito raros, o que compromete, e muito, a dimensão da **sociabilidade juvenil**. Se antes de engravidar Sara diz que saía muito com seus amigos, após a gravidez ela diz exatamente o contrário. Primeiro, porque no período da gravidez, como ela mesma afirmou, estava “*psicologicamente abalada*”, sofrendo muito em função da situação; segundo, porque após o nascimento, todo o tempo fora da faculdade era para dedicar-se à filha. No entanto, segundo ela, apesar de tudo que sofreu, da crise com a família e das

renúncias cotidianas, valeu a pena ter “escolhido a maternidade”, que hoje significa para ela, usando suas próprias palavras: “realização”.

*Realização, com certeza. Nina me realizou. Hoje eu digo muito isso, que se hoje eu morrer, eu morro feliz. Nina me completa. Nina... não tem felicidade maior do que ser mãe. [risos] Não tem nada, nada, nada comparável. Todos os amores que eu já vivi, esse... é um amor assim que eu tenho vontade de conhecer mais e mais, tenho vontade de crescer com ele, tenho vontade de... evito, procuro evitar errar. Erro, erro várias vezes, inúmeras vezes. Procuro sempre acertar. Tenho muita vontade de crescer com esse amor e me faz um bem que não tem noite sem dormir, não tem lágrima que eu derrame por ela, não tem, não tem nada, não tem nada que ela venha me fazer, que vai fazer, eu sei, daqui a pouco, daqui a alguns anos... Mas tudo vale a pena. É realização mesmo.*

Ser mãe, hoje, para Sara, significa **realização**. Segundo ela, não há nada comparável, embora isto não signifique o abandono de suas metas formativas, como ela ressalta em outro trecho de sua narrativa: *“Tem que andar junto”, a faculdade e Nina*. O que sente por sua filha é um amor que não se compara a nenhum outro que ela tenha vivido. Isso não significa, no entanto – e ela procura deixar isso claro também –, que a maternidade seja um “mar de rosas”. Aliás, se é, não o será sem os espinhos, estes com os quais todas nós, mães, nos deparamos, não obstante o amor que construímos dia após dia na relação com nossos filhos. Nesse contexto, cabem no amor materno, pelo menos até certo ponto, **os erros e os acertos** inerentes à condição humana, pois as mulheres não nasceram sabendo ser mães, e não são seres superiores ao “resto da humanidade”, como nos querem fazer crer, não sem motivos. Penso que nos fazemos superiores, sim, ao caminhar, na itinerância que inventamos pelos caminhos tortuosos da vida de mulher e mãe, ou mãe-universitária, mas nos fazemos superiores aos muitos desafios que encontramos a ponto de desafiá-los, no enfrentamento necessário àqueles que pretendem vencer. Isto porque, já não damos conta apenas de nós mesmas, de nossas vidas, simplesmente, de nós dependem outras vidas: as de nossos(as) filhos(as).

Assim, para finalizar a exposição dessas histórias de vida, trago do meu diário mais uma cena que ocorreu em novembro de 2007, quando ainda em campo, e com ela encerro esta seção de análise e discussão dos dados, na tentativa de demonstrar quão complexos são os sentimentos envolvidos no processo de transição para a maternidade. Sentimentos que se fazem ver no cotidiano da creche, no misto de alegria e de perda que algumas mães experimentam quando seus filhos estão “adaptados” à creche e sua rotina. Assim, escrevo no diário: *Hoje, a prof<sup>a</sup> Marli me contou que viu uma mãe do berçário com os olhos cheios d’água no corredor. Ela falou: “quando ela me viu, Ana, aí ela disse: ‘Mãe é besta, não é?’*

*Hoje ela entrou e nem chorou”*. A professora Marli, que se tornou praticamente uma “informante” nesse processo de observação participante, falava de Sara, que se emocionou ao ver sua filha entrar no berçário sem chorar. Quando isso acontece, muitas mães experienciam sentimentos ambíguos, que vão da alegria de perceber que seus filhos cresceram ao medo de perdê-los. Algumas delas dizem: *“Ele não liga mais para mim, nem olha para trás”*, expressando em palavras e brincadeiras que, embora a “adaptação” de sua criança seja importante para a continuidade de seus estudos, também implica alguma perda. Esta sensação de perda, no entanto, precisa ser rapidamente ressignificada, de modo que o bem-estar da criança e da própria mãe-estudante permita o **reencaminhamento da vida acadêmica**.

#### 4.5 Na Condição de Mãe-Universitária: tecendo significados

Ao escutar e contar essas histórias, é possível observar muitas particularidades, identificando diferentes contextos, personagens, recursos internos e externos, estratégias de enfrentamento ou, tomando emprestado um conceito da etnometodologia, etnométodos<sup>27</sup> usados por cada jovem de modo mais ou menos singular. São histórias que nos informam sobre pessoas em processo de desenvolvimento, jovens mulheres em transição para a vida adulta e para a maternidade, que vivem, no contexto acadêmico, uma condição especial: são estudantes que se tornaram mães no percurso da formação universitária. Estas histórias nos fazem ver, inequivocamente, a inadequação de pensarmos nos jovens como uma categoria homogênea e unitária, considerando apenas a perspectiva geracional, e desconsiderando os recortes de etnia, condição socioeconômica e, no caso dessa pesquisa, gênero.

Assim, tomando como referência o trabalho de Romanelli (1995), acerca das diferentes categorias de jovens que cursam a educação superior, sugiro pensar nos jovens universitários, no mínimo, a partir de cinco categorias, que vão além da relação estudo-trabalho e agregam outras experiências e modos de viver a academia. Acrescentaria, então, às três categorias descritas pelo autor, mais duas categorias, de modo que teríamos, na condição de estudante-universitário(a), as categorias: estudante em tempo integral; estudante-

---

<sup>27</sup> Segundo Coullon (1995), a etnometodologia é uma pesquisa empírica que estuda os métodos ou etnométodos que as pessoas utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar suas ações cotidianas, como comunicar-se, raciocinar, tomar decisões, dentre outras.

trabalhador, trabalhador-estudante; estudante-pai/mãe; e trabalhador-pai/mãe-estudante. As estudantes entrevistadas se enquadrariam, atualmente, na quarta categoria, cujas jovens dividem seu tempo diário entre a vida acadêmica e a vida familiar ou, mais especificamente, a maternidade. A tendência entre as jovens atendidas pela creche parece ser, no entanto, iniciar seus processos de transição entre a primeira e a segunda categoria, passar para quarta categoria, no período da gravidez e primeiros dois anos de vida da criança, transferindo-se depois para a quinta, em função da necessidade de ajudar no orçamento da nova família, que se institui a partir do nascimento da criança. Todavia, ainda que a quarta categoria aparentemente não agregue o fator trabalho, é preciso considerar que muitas delas fazem ao menos parte do trabalho doméstico, quando vivem com suas famílias de origem, ou todo ou quase todo o trabalho doméstico, quando já constituíram novos domicílios.

Os significados são inscritos numa teia de conexões infindáveis, sempre em fluxo, que não nos permite acessá-los exceto se no movimento inerente ao caleidoscópio de significações que se constrói e reconstrói a todo o tempo, ainda que alguns significados se mostrem mais fixos. Entretanto, num esforço de sistematização, poderíamos descrevê-los, tomando como referência os *três tempos* da experiência de tornar-se estudante-universitário(a), sugeridos por Coulon (2008), mas adaptando-os à condição específica das estudantes-mães, e considerando como foco de análise o processo de tornar-se mãe no contexto acadêmico, que em alguns casos ocorre paralelamente ao de tornar-se estudante-universitária. Nessa condição, teríamos, assim, o tempo da crise e da incerteza; o tempo da conciliação e da reorganização; e o tempo do enfrentamento e da projeção. A duração de cada um desses tempos é variável, a depender de fatores pessoais e contextuais de várias ordens, e podem, inclusive, acontecer em simultâneo, como num coro polifônico, em que várias vozes cantam ao mesmo tempo, embora cada uma delas fique mais evidente neste ou naquele momento da composição.

Como assinala Pais (2005), não é possível pensar nos processos de transição juvenil a partir da lógica “linearista” (p. 12), em que os fatos são tomados de modo contínuo, a partir da noção de causalidade. É preciso pensar aqui, como ele sugere, em hipertextos, capazes de capturar a “polifonia de sentidos da vida” (p.71) e permitir, por exemplo, a simultaneidade ou a reversibilidade, pois, como ele assevera: “entre qualquer *antes* e *depois*, dá-se um *entretanto* de imprevistos, de acontecimentos, de sucessos e insucessos à margem da continuidade temporal das sucessões previstas” (p.12). É assim que os tempos do vivido, que aqui serão descritos, podem suceder-se em dado momento e sentido, mas também sobrepor-se, ou, até reverter-se, *esgueirando-se da flecha do tempo*, como aponta Pais (2005, p. 63).

Obviamente, não há possibilidade de deixar de ser mãe quando já se é, e, nesse sentido, não podemos falar em reversibilidade, mas há como voltar a sentir-se em crise e cheia de incertezas, por exemplo, mesmo depois de considerar como superado o primeiro tempo desta experiência. Coloridos pelo que chamaremos de dimensões da experiência do tornar-se mãe no contexto acadêmico: 1) *a dimensão da Relação Maternidade-Vida Acadêmica*; 2) *das Sociabilidades Juvenis*; 3) *Institucional*; 4) *Familiar e das Relações Intergeracionais*; 5) *da Conjugalidade e das Relações de Gênero*; 6) *Psicocorporal*; 7) *e da Relação Mãe-Criança*, cada tempo é assim composto por uma multiplicidade de vozes e sentidos. Cada dimensão aparece, no entanto, com maior ou menor ênfase, em cada tempo do vivido, dando a cada um deles um caráter especial em função das relações que estabelecem entre si.

No primeiro tempo, *o tempo da crise e da incerteza*, essas jovens vivem sentimentos ambíguos, descritos através de palavras algumas vezes contraditórias, mas que revelam os extremos a que remetem as significações nesses primeiros momentos: **medo, felicidade, tristeza, angústia, decepção, traição, nervoso**. Nesse tempo, as jovens experienciam, em alguns casos, não apenas as transformações corporais e psicossociais relacionadas à gravidez, como, em alguns casos, problemas de saúde e familiares, e questionam-se quanto ao futuro, preocupadas com o que significará a maternidade para as suas vidas e para seus projetos de profissionalização. Aqui, elas ainda não têm a dimensão do que significa viver, simultaneamente, maternidade e vida acadêmica, daí as **dúvidas e incertezas**, assim como a **ambiguidade dos sentimentos**. Em função das diferentes prescrições de gênero, no entanto, pressentem as responsabilidades futuras que, em geral, recaem sobre as mulheres, e receiam as mudanças que experimentarão no futuro próximo.

Este é o tempo em que os diálogos intrapsicológicos e interpessoais, especialmente com a família de origem e o companheiro, fazem-se sob **tensão**, momento em que os projetos familiares com relação à jovem e ao grupo familiar ficam, por assim dizer, em *stand by*. Nota-se, na *dimensão psicocorporal*, que a experiência toma **diferentes** e até **opostos significados**, mas expressam os conflitos que vivem as jovens ao deparar-se com uma gravidez não prevista. Assim, elas dizem que viveram “*um misto de emoções*”, ou que sentiram, ao descobrir a gravidez, “*medo e felicidade*”, ou que durante a gestação se sentiam “*no físico feliz, mas, no psicológico, abaladas*” e que choravam muito. As palavras “*confusa*”, “*medo*”, “*felicidade*”, são marcantes nesse primeiro tempo, revelando os significados relacionados à nova condição e futura posição: a de estudante-mãe.

Esta dimensão, inevitavelmente, relaciona-se à *dimensão familiar e das relações intergeracionais*, de onde surgem os primeiros **conflitos**, em função da não aceitação da



família frente a uma gravidez na juventude e fora do casamento. As jovens aqui se sentem **decepcionando** suas famílias, que acalentavam outras expectativas sobre suas filhas. No conjunto dessas expectativas, destaca-se a formação acadêmica, que poderia lhes garantir um futuro promissor, além de funcionar como importante motor da mobilidade social da jovem e de sua família. Também aparece aqui, a *dimensão das sociabilidades juvenis*, que podem se expressar através de atitudes de **aproximação dos pares e amigos**, que buscam apoiar a jovem em momento tão desafiador, ou do **afastamento dos pares** em função da nova condição da colega, podendo se expressar, inclusive, através de atitudes de **discriminação**, vinculadas às prescrições de gênero associadas ao feminino e aos discursos moralistas no que se refere à sexualidade. Essa dimensão está mais ou menos presente nos três tempos aqui descritos, e se expressam de diferentes maneiras em cada experiência. Contudo, parece mais evidente nos dois primeiros tempos, facilitando ou dificultando o enfrentamento progressivo deste processo que se faz sob tensões variadas.

No segundo tempo, *o tempo da reconciliação e da reorganização*, graças ao **suporte emocional e estrutural que a família de origem** e, em alguns casos, da própria rede de sociabilidade juvenil oferecem, como já disse, as jovens parecem mais estabilizadas. É nesse tempo que as jovens pensam em **estratégias** que possam favorecer a conciliação maternidade-vida acadêmica, como acessar o suporte familiar e/ou as políticas de assistência estudantil, a exemplo da creche, que permitam a retomada dos estudos, interrompidos por motivo de saúde ou ao final da gravidez, com o nascimento da criança. Aqui, as jovens começam um primeiro **movimento de reconciliação com a família** após o momento inicial de ruptura. Esta reconciliação será consolidada no terceiro tempo, com o nascimento dos(as) filhos(as), um marco importante nesse processo de transição para a maternidade.

Nesse tempo aparece também a *dimensão institucional*, mais particularmente quando a jovem enfrenta problemas na gravidez que a impedem de dar continuidade a seus estudos mesmo antes do nascimento da criança, mas também quando, por exemplo, precisam negociar saídas para ir ao médico no horário de aula. Elas então se deparam com as dificuldades para garantir a continuidade de um semestre iniciado, o que pode resultar, a depender dos **trâmites burocráticos da universidade**, em **abandono** do semestre. Quando isso ocorre, esse tempo pode ser vivido com **sofrimento**, em função da **frustração** em abandonar disciplinas e semestres já iniciados, o que resulta em um “retorno” ao primeiro tempo da experiência, *da crise e da incerteza*, já que este tempo torna-se também marcado por conflitos intrapsicológicos.

De modo geral, podemos associar esses dois primeiros tempos da experiência ao período anterior ao nascimento do bebê, e o terceiro tempo, ao período posterior, mas nesse sentido estaríamos apenas considerando a ordem cronológica dos fatos, deixando de lado a multiplicidade de significados construídos a partir desses processos vividos. A fluidez a que remetem esses tempos relaciona-se, assim, ao cruzamento inevitável do *tempo flecha* com o *tempo cíclico*, o que não nos permite delimitar com precisão esses tempos.

No terceiro tempo, *o tempo do enfrentamento e da projeção*, elas já têm em mente as estratégias possíveis para lidar com a nova condição, e precisam **aprender**, a partir da convivência diária com suas crianças, **a ser mães**, assumindo responsabilidades sobre a sua própria vida e de seus filhos, numa postura que sugere uma **passagem, ainda que relativa, para a condição subjetiva de adultas**, que nem sempre é acompanhada pela independência residencial e financeira. Nesse processo vão aos poucos criando vínculos com seus(as) filhos(as), ao mesmo tempo em que se preparam para o processo de **conciliação** maternagem-academia. Quando conseguem o suporte da creche, sentem-se aliviadas e podem retomar os estudos, mas para isso precisam enfrentar o processo de adaptação da criança a esse novo ambiente, e as difíceis negociações com seus professores, além dos discursos que idealizam a maternidade, desqualificando a creche como espaço que pode propiciar desenvolvimento saudável. Já vinculadas a seus(as) filhos(as), e com o **auxílio da creche e de suas famílias**, passam a **projetar-se no futuro**, reafirmando cotidianamente seus propósitos de formação e de construção de um espaço conjugal que lhes permitam maior autonomia. Um tempo desgastante, que exige das jovens muito “**jogo de cintura**” no processo de conciliação entre as demandas, por vezes conflitantes, entre maternidade e vida acadêmica. Não obstante o alcance deste tempo, a crise e a incerteza, assim como reconciliações e reorganizações ainda se fazem ver a partir de suas narrativas. Há aqui também a possibilidade da saída da casa dos pais para morar com o companheiro, mas esta saída pode, em alguns casos, ter um retorno em função de eventuais separações, como ocorreu com uma das jovens.

Assim, neste tempo, entrelaça-se uma multiplicidade de dimensões que ganham diferentes configurações a depender das conexões que fazem entre si. Destacam-se, entretanto, a relação estreita entre a dimensão da *conjugalidade e relações de gênero* e a dimensão *familiar e das relações intergeracionais*. Nesta última, as jovens vivem desde o apoio emocional e estrutural da família até as interferências cotidianas na vida do casal e no modelo de maternagem das jovens, ancoradas nas prescrições de gênero associadas ao feminino, e que são características do tempo em que viveu a geração mais velha. O **conflito intergeracional** ocorre, justamente, porque a geração dos mais velhos pretende passar seus

valores e práticas de maternagem aos “pais de primeira viagem”, enquanto os mais novos pretendem construir um caminho próprio, mas precisam da ajuda dos mais velhos e ainda deles dependem estrutural e financeiramente, vivendo numa espécie de estado de *welfare family* (Pais, 2005). Assim, na dimensão da conjugalidade e das relações de gênero, as jovens se veem confrontadas com a citacionalidade das normas de gênero, mais precisamente, das **performances discursivas que reproduzem a idealização da mulher dona de casa e boa mãe** (Butler, 2003), que associam mulheres a trabalhos domésticos e cuidados parentais. Seus sonhos ligados à formação superior estão cruzados com o cotidiano da vida familiar, que exige inúmeras responsabilidades das mulheres, não importando, muitas vezes, que tarefas ela tem fora do ambiente doméstico. Assim, nessa dimensão, notamos tanto movimentos de **incentivo** à continuidade dos estudos acadêmicos, por parte de seus companheiros, como **pressão** para que as jovens mulheres abduquem dos estudos em função da vida familiar.

A dimensão central neste terceiro tempo é a da *relação vida familiar-vida acadêmica*, totalmente vinculada à dimensão da relação mãe-criança, institucional, familiar e das relações de gênero e, de modo menos evidente, psicocorporal. Nesta dimensão o desafio da conciliação é parte significativa da vida dessas jovens, e significa, muitas vezes, a **desaceleração da formação** superior em função dos conflitos entre as demandas da academia e as demandas da vida em família, o que resulta algumas vezes na entrada em um **“tempo do eterno retorno”**<sup>28</sup> (Pais, 2005, p.61). Esse dilema da conciliação, entretanto, pode ser minimizado ou maximizado a depender de inúmeros fatores relacionados às outras dimensões: o compartilhamento das funções parentais e domésticas entre os casais, ou pais da criança; o estímulo ou desestímulo que as famílias de origem e seus companheiros lhes oferecem quando decidem colocar seus filhos na creche, facilitando ou dificultando o processo de inserção da criança no novo contexto; as condições de atendimento da creche, sejam elas estruturais ou relacionais; as concepções da própria estudante-mãe acerca desses espaços dedicados ao cuidado e educação de crianças pequenas; e as possibilidades de negociar horários com professores do curso ou orientadores de estágio, em função dos imprevistos e do processo de “adaptação” na creche.

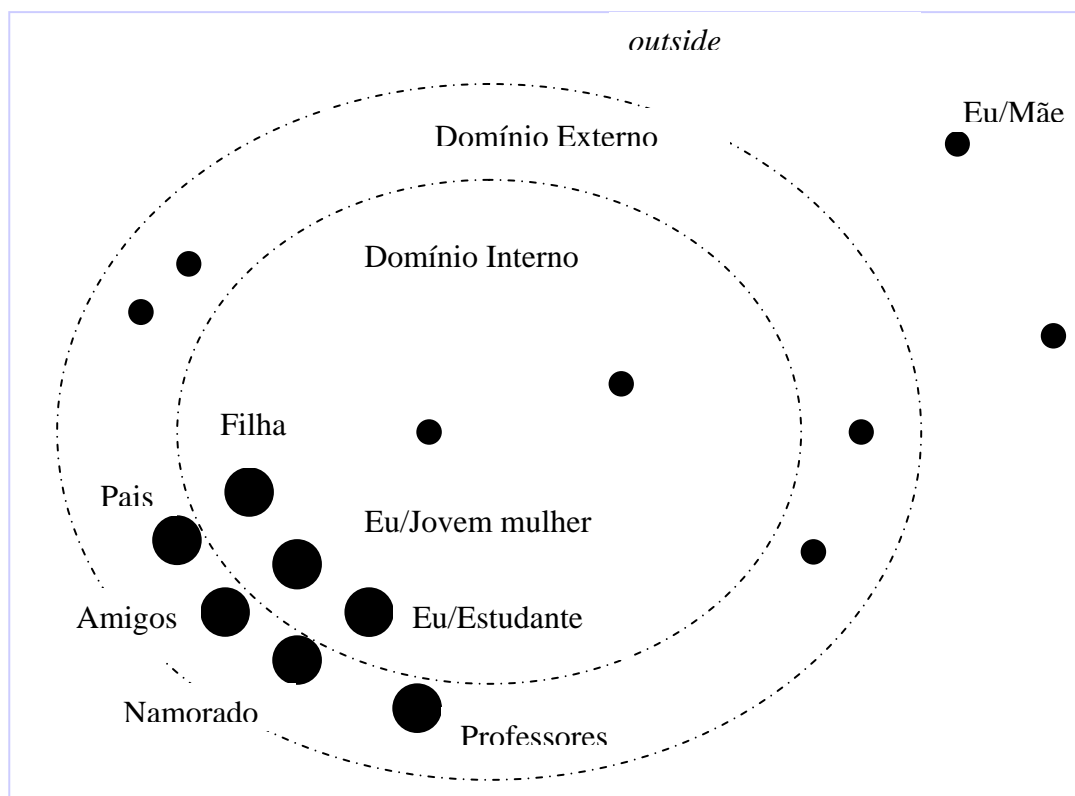
Se, nos dois primeiros tempos, a família e os amigos são figuras centrais e, em alguns casos, o companheiro também, nesse terceiro momento, é a *relação mãe-criança* que ganha destaque, de modo que **a imagem da criança, sua voz, seu sorriso**, tornam-se, aos poucos,

---

<sup>28</sup> Segundo o autor (2005), os jovens desta geração vivem sob uma espécie de *princípio da reversibilidade*, de modo que tão rapidamente deixam a escola ou a casa dos pais para viver com um companheiro(a) quanto voltam à condição de estudantes e se divorciam e voltam à casa dos pais.

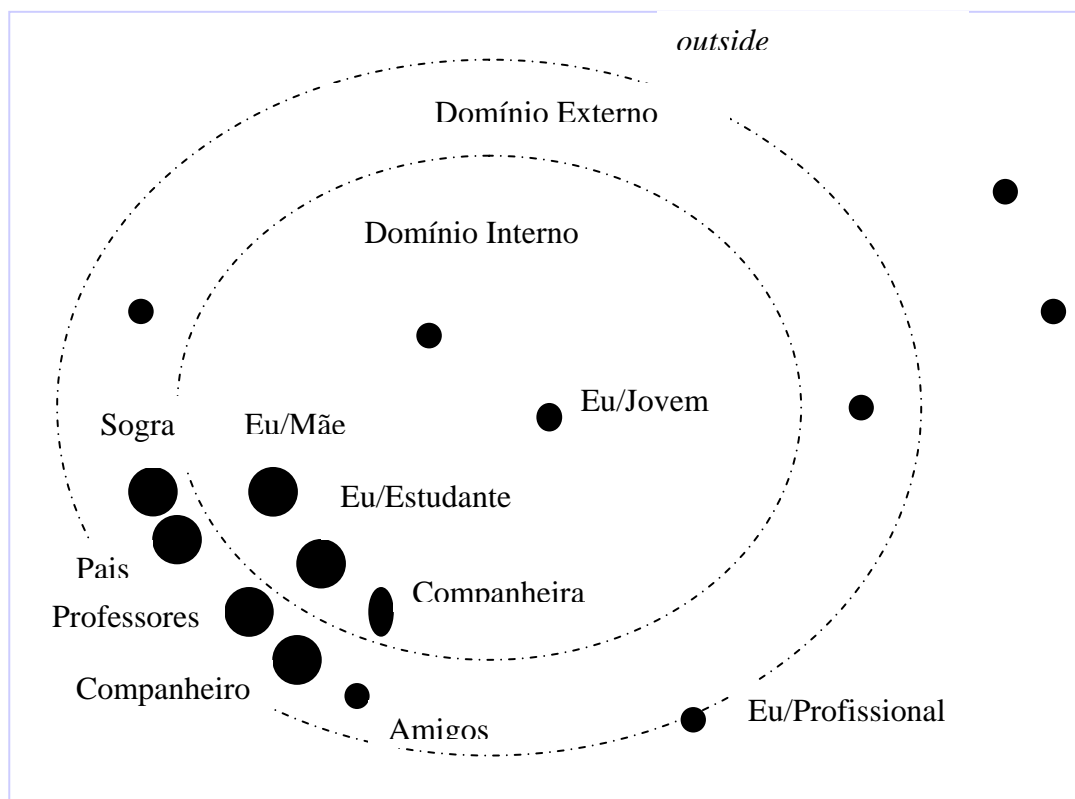
importantes “recursos externos”, como o **afeto** construído na relação é um importante “recurso interno” (Zittoun, 2004) mobilizado pelas jovens para dar continuidade aos seus processos de desenvolvimento, apesar das condições, por vezes adversas. Mas a mobilização desse recurso só se torna possível, na medida em que a relação mãe-criança ganha consistência, e essa jovem já integrou ao *self*, a posição de mãe, o que exige tempo e uma série de aprendizados. O que ocorre é que nos primeiros momentos, associados à notícia da gravidez, esta posição ainda se encontra na região que Hermans (2001) chama de *outside*. Nesta região, estão aquelas posições do eu que ainda não foram integradas à região central do *self*, são ainda posições possíveis, que podem entrar no “espaço-*self*” a qualquer momento no tempo, a depender de mudanças nas circunstâncias da vida. Significa dizer que, quando se descobrem grávidas, as jovens mulheres **ainda não construíram um *self* como mãe**, e os diálogos predominantes, que giravam entre o eu/jovem mulher (posição interna) e outros jovens/amigos (posição externa) e o eu/namorada (posição interna) e o namorado (posição externa), um diálogo basicamente intrageracional, passam a girar em torno do eu-filha e os pais e, mais tarde, entre o eu-mãe e seus pais e sogras, totalmente relacionado à relação eu/mãe-criança, diálogos, essencialmente, intergeracionais, como a segunda figura sugere.

**Figura 4.4 – Posições do *Self* Multivocalizado (quando elas descobrem-se grávidas)**



Fonte: Hermans (2001), figura adaptada.

**Figura 4.5 – Posições do Self Multivocalizado (meses depois do nascimento do bebê)**



Fonte: Hermans (2001), figura adaptada.

Considerando, como adverte Hermans (2001), que é a partir da relação com uma ou mais posições externas que as posições internas ganham relevância, podemos afirmar, com base também nas narrativas, que é somente após algum tempo depois do parto, na convivência diária com sua criança, que as jovens podem, de fato, integrar a nova posição, sentindo-se como mães, e não antes. Embora a gravidez, de algum modo, inicie esse processo, ele só se completa no cotidiano da relação mais estreita entre mãe e filho(a), como diz uma delas: no aprender a ser mãe.

Assim, é possível afirmar que **posições internas e externas** ganham significação a partir de suas múltiplas relações ao longo do tempo. Como afirma Hermans (2001), estas posições internas e externas são *I-positions* porque são parte de um *self* que é intrinsecamente estendido ao contexto e suas múltiplas relações dialógicas, e responde para esses domínios do ambiente, que são então percebidos como “meus”: meu filho, minha professora, minha sogra, meu marido, etc. Essas **posições revelam-se dinâmicas**, movendo-se ao longo do processo de transição para a maternidade, de modo que como podemos observar, ao comparar as figuras, posições que são relevantes em um determinado período, como antes da gravidez ou do

nascimento, podem tornar-se menos relevantes em um momento futuro, recuando para o *background* do sistema, como parece ter ocorrido, nesse caso, com as posições de eu/jovem mulher (posição interna) e amigos (posição externa).

Nesse complexo processo, que envolve tanto a integração da nova posição como a construção de habilidades para dar conta das tarefas a ela associadas, a dimensão da sociabilidade juvenil fica bastante comprometida, e a rede de amigos só vai sendo retomada ou reconstruída na medida em que a situação vai se estabilizando de fato. Esta rede, no entanto, toma agora novas configurações, e incluem outras mães-universitárias, que compartilham do espaço-creche, pois, como Dayrell (2006) enfatiza, nesta dimensão, “o falar torna-se o próprio fim, o assunto é simplesmente o meio para a viva troca de palavras revelar seu encanto. É um jogo, e um ‘jogo com’” ([www.fae.ufmg.br/objuventude/acervo.php](http://www.fae.ufmg.br/objuventude/acervo.php)). É assim, nas conversas informais nos corredores da creche; quando deixam seus filhos com as professoras e vão para a faculdade; na recepção, enquanto aguardam seus(as) filhos(as) em adaptação ou esperam eles acordarem ou almoçarem, que estas novas redes de sociabilidades vão sendo construídas. O “assunto”, em geral, é *a creche*, seus problemas, as possibilidades em resolvê-los, enfim, o bem-estar de seus filhos, assim como *os desafios para conciliar cuidados parentais e atividades acadêmicas*.

Por fim, é importante ainda ressaltar que, ao longo do processo de transição, há tanto mudanças nas posições do eu, quanto mudanças nos modos de relação entre estas posições. Assim, se no período relacionado à notícia da gravidez os diálogos com a geração mais velha, ou seja, com os pais da jovem e de seu namorado, ocorrem sob muita tensão e conflitos, após o nascimento da criança passam a se dar numa estreita relação de negociação e cooperação, embora ainda existam conflitos, em função da idealização da maternidade. É nesse contexto dialógico que os significados são construídos e reconstruídos, fundamentados nas instituições culturais e, também, nos auto e heterodiálogos em que a jovem está envolvida. Os significados pessoais, como foi possível notar, começam no social, mas essa passagem para o domínio pessoal não envolve uma simples transmissão de significados sociais entre gerações. Segundo Lawrence e Valsiner (2003), a mente humana está constantemente empenhando-se para entender eventos em seus próprios termos, e orientando-se em direção ao futuro. Assim, “as pessoas ouvem, falam, consideram, ativamente construindo uma versão pessoal (uma cultura pessoal) de qualquer fenômeno cultural [como a maternidade, por exemplo], e os outros sociais contribuem ativamente para essa construção” (p. 730). Desse modo, as jovens estudantes, ao tornarem-se mãe no contexto acadêmico, algumas vezes aceitam ou rejeitam as mensagens e símbolos culturais relacionados à maternidade juvenil, confirmando modelos

prescritivos de gênero ou contestando-os, num processo interpretativo do material sociocultural a que têm acesso. Um processo que, como assevera Valsiner (2007) e Domingues (2001), é coconstrutivo, permitindo a manutenção do passado, assim como a emergência da novidade tanto na passagem de uma geração para outra, como de um tempo para outro da experiência vivida. É esse movimento ao longo do tempo – em que a pessoa em desenvolvimento dispõe de um fluxo sempre renovado de mensagens culturais e condições estruturais e emocionais – que lhe permite a construção de novos significados em torno de uma mesma experiência de transição, como demonstramos no quadro a seguir.

**Quadro 4.2 – Significados**

TEMPO			
Crise e Incerteza	Conciliação e Reorganização	Enfrentamento e Projeção	
<b>Significados do Tornar-se Mãe no Contexto Acadêmico</b>	<b>Medo</b>	<i>Apoio</i> emocional, estrutural e financeiro da família	<b>Aprendizado da maternidade</b>
	<b>Felicidade</b>	<b>Conciliação Afetiva</b>	<i>Apoio</i> da creche e da família
	<b>Tristeza</b>	<b>Sufrimento</b>	<b>Retomadas</b>
	<b>Angústia</b>	<b>Frustração</b>	<b>Construção de vínculos com a criança</b>
	<b>Sentimento de autotraição</b>	<b>de Busca de estratégias para lidar com a nova condição</b>	<b>Conflitos intergeracionais</b>
	<b>Dúvidas</b>	<b>Aproximação dos pares</b>	<i>Dificuldades</i> para conciliar maternidade/ vida acadêmica
	<b>Incertezas quanto ao futuro</b>	<b>Afastamento dos pares</b>	<b>Desaceleração dos estudos</b>
	<b>Sentimentos ambíguos</b>	<b>Trancamentos e Abandonos</b>	<i>Incentivo</i> para retomar os estudos

	<b>Confusão</b>	<b>Negociações com professores</b>	<b><i>Pressão</i> para assumir papéis tradicionais de gênero</b>
	<b>Discriminação</b>	<b>A reconstrução do projeto de si, a projeção do “projeto possível”</b>	<b>Construção de novas redes de sociabilidades</b>  <b>Negociações com professores</b>  <b>Discriminação</b>  <b>Trancamentos de disciplinas</b> <b>Abandono de disciplina</b>  <b>Queda no rendimento escolar</b> <b>Realização/amor/doação</b>  <b>“Passagem para o <i>status</i> de adulto”</b> <b>A reconstrução do projeto de si, a projeção do “projeto possível”</b>



## Capítulo V – Considerações Finais

*A linearidade biográfica é contrafeita porque se quebram continuidades nas trajetórias familiares e profissionais, por efeito de divórcios, trabalhos precários, desemprego, etc. São os chamados turning points, pontos de inflexão que dão novos rumos à vida. (Pais, 2005, p. 86)*

Talvez seja possível afirmar, a partir dessas histórias de experiência de vida, que o tornar-se mãe é o único, ou um dos únicos eventos de transição para a vida adulta que não se enquadra perfeitamente na lógica iô iô a que se refere Pais (2005). Nesse sentido, quando falamos em maternidade, revela-se mais adequado pensar na idéia de um tempo irreversível, como propõe Valsiner (2007). Um filho, quando aceito, mesmo que não-planejado, não é um projeto de natureza reversível, ao contrário, constitui-se num projeto para a vida inteira, mudando bastante as demandas da vida diária de uma mulher, e alterando, algumas vezes, seus planos de futuro. Uma jovem que engravida na juventude, pode casar-se e mais tarde voltar para a casa dos pais, separando-se do companheiro, mas em geral, traz consigo seu filho. Seus companheiros podem até ajudá-las, mas a responsabilidade sobre a rotina diária das crianças, com todas as suas demandas, ainda mantém-se em suas mãos, seja na condição de unida ou separada.

Não obstante esta realidade, verificou-se que este evento de transição constituiu-se como marco de um processo que desencadeou, no caso das participantes dessa pesquisa, uma verdadeira mudança de rumos e uma série de retornos no movimento de suas vidas. Nesse sentido, embora não seja possível falar em um retorno à condição de não-mães, visto que nenhuma delas retornou à posição de jovem estudante, exclusivamente, suas vidas tornaram-se, a partir do nascimento de suas crianças, o testemunho de um processo que incluiu muitas “retomadas”. “A retomada é um voltar a tomar caminhos que se abandonaram: retomadas de estudo; retomada de uma relação amorosa que entrara em crise; regresso à casa dos pais” (Pais, 2005, p. 13).

A partir do momento em que se descobrem grávidas e, mais particularmente, após o nascimento de seus filhos, a experiência cotidiana dessas jovens se faz por esse caminho que pouco lembra o *tempo flecha* a que estamos acostumados a pensar a vida, pois este tempo que sugere continuidade esteve cruzado com o *tempo cíclico*, como já disse, o *tempo do eterno retorno* (Pais, 2005, p. 61). Assim, elas retomam uma disciplina, um semestre, uma amizade,

um relacionamento, um curso que foi trancado, ou voltam à casa dos pais, após viverem um período com seus companheiros e filhos. Nessas retomadas, entretanto, as jovens deparam-se, frequentemente, com o que o autor referido chama de *sucesso em ponto-cruz com o fracasso* (p. 13) e, neste ponto-cruz, “tudo vai depender de tudo”. Com isso quero dizer que o êxito na retomada de um semestre, por exemplo, depois de abandoná-lo ou trancá-lo, quando isso é possível, não depende única e exclusivamente da boa vontade e do esforço da jovem estudante-mãe. Ao contrário, depende de inúmeras variáveis, difíceis de controlar, de modo que posso afirmar que a jovem na condição de universitária e mãe precisa “*superar-se*” cotidianamente, mostrando-se capaz de cuidar de seus(as) filhos(as) e dar conta das tarefas acadêmicas, refazendo-se a cada dia na tarefa de conciliação, que exige inúmeras vezes o esforço do “recomeço”. Um processo de desenvolvimento exigente que, como foi possível observar, envolve inúmeras questões de gênero, relacionadas aos significados culturalmente compartilhados acerca da mulher e da maternidade, inescapavelmente cruzados com as relações intrageracionais e intergeracionais.

No conjunto dessas relações de gênero e geração, as jovens mães-universitárias vão construindo sentido de suas experiências, criando caminhos possíveis para enfrentar os desafios que se apresentam cotidianamente. Desafios que se expressam através dos preconceitos e prescrições de gênero; das dificuldades em marcar a diferença no que tange à experiência de maternidade das gerações precedentes; das difíceis e intermináveis negociações para fazer a adaptação de suas crianças à creche; da sobrecarga de trabalho doméstico, dentre outras coisas.

Diante desses *caminhos labirínticos*, usando mais uma vez as palavras de Pais (2005), essas jovens parecem viver uma rota cheia de incertezas, obscurecidas pelas muitas variáveis a que estão expostas, ao mesmo tempo em que, através do uso de recursos semióticos, orientam-se em direção ao futuro. O que parece ocorrer é um processo regulatório intrapessoal, como propõe Valsiner (2007), que envolve a construção e uso de signos para regular os fenômenos psicológicos emergentes, como a transição para a maternidade, por exemplo. Através do uso de signos, estas jovens parecem capazes de transcender o contexto do aqui-e-agora, lançando mão de significados pessoais subjetivamente construídos, criando uma estabilidade possível para lidar com o presente, ao tempo em que antecipam o futuro. É nesse futuro antecipado que elas parecem mirar sua rotina diária, a fim de não desistirem diante das adversidades próprias do caminho. Imaginam-se, desse modo, em um futuro próximo ou distante, formadas, exercendo suas profissões, e mantendo dignamente seus filhos, o que parece impulsioná-las para adiante. Assim, à semelhança do que afirma Delory-

Momberger (2008), seus relatos (auto)biográficos expressam uma “tentativa – necessariamente inacabada e indefinidamente reiterada – de reduzir a distância que separa o *eu* de seu projeto primordial” (p. 65), nesse caso, mais especificamente, aquele relativo à conclusão da formação superior e da conquista de uma profissão que as realize, e que lhes garanta a tão almejada estabilidade e independência financeira. Estabelecem, nas palavras de Delory-Momberger (2008), um *projeto de si* que

permite fazer acontecer a fábula de uma história que desenha um futuro possível e se concretiza em projetos singulares. Abrem-se em vias, não porque o passado foi reconhecido como tal e por ele mesmo, mas porque a dinâmica prospectiva induziu uma história de si que não está fechada em si mesma, mas dá lugar ao por-vir, deixando emergir potencialidades projetivas. Na relação de engendramento das temporalidades, não é o passado que dá luz ao por-vir, mas a projeção do possível que está *prenhe* de uma história – de uma *ficção verdadeira* – aberta sobre o projeto de mim mesmo. (p. 65)

Nesse sentido, no que diz respeito ao desenvolvimento, elas projetam-se nesse futuro possível, reafirmando a proposição de Valsiner (2007) quanto à *irreversibilidade do tempo que se antecipa*, contrapondo-se, de certo modo, à idéia de reversibilidade que Pais (2005) propõe quando se refere aos processos de transição para a vida adulta. É certo que experienciam muitas retomadas, mas também são lançadas para frente graças à necessidade de responsabilizar-se por uma outra vida e ao desejo de verem-se qualificadas para o mercado de trabalho. Assim, a narrativa de vida construída pelas mães-estudantes revela-se como uma espécie de *balanço prospectivo*, “apresentando o estado de relação com o possível e buscando, no reconhecimento do passado, pontos de referência para o futuro” (Delory-Momberger, 2008). Como observa Valsiner (1999, 2007), a existência humana constitui-se em atos e sentimentos orientados em direção ao futuro possível, ou seja, orientados por um “projeto de si mesmo”, ainda que cada momento presente esteja, de fato, ancorado nas experiências outrora vivenciadas. Assim, as jovens, antes estudantes, agora também mães, retomam, sim, disciplinas ou cursos que foram trancados em algum momento da transição. No entanto, estes serão experienciados de um modo sempre novo a cada momento presente, a partir da necessidade de conciliar demandas maternas e acadêmicas, ao contrário do que ocorria antes da gravidez, numa dinâmica constante entre passado e futuro.

Nesse novo contexto, de modo a criar uma estabilidade psicológica, a jovem estudante e mãe cria um campo de significados, que temporariamente estabilizam o caos das experiências de vida que ora experimentam. Assim, podemos dizer que é a cultura pessoal dessas jovens que as permite criar uma estabilidade subjetiva (Valsiner, 2007) capaz de

oferecer-lhes um *background* para as incertezas inevitáveis decorrentes da experiência de tornar-se mãe no contexto acadêmico. Todavia, esses eventos e os significados então construídos, que ocorrem no nível microgenético da experiência, são sustentados na cultura coletiva, dentro de um contexto de atividades estruturadas culturalmente, que operam no nível mesogenético.

É nesse nível que se incluem os recursos externos capazes de dar suporte à experiência de viver, simultaneamente, maternidade e vida acadêmica. Nesse sentido, a família, a creche e também a rede de sociabilidade juvenil, como ressaltai inúmeras vezes, são importantes recursos mobilizados pelas jovens, mas não devem ser os únicos, pois que, além de serem mães, são também universitárias. As jovens que se tornam mães no percurso da educação superior vivem seus primeiros embates antes mesmo do nascimento de seus filhos, e isso precisa ser contemplado pela universidade, quando esta pensa em políticas de assistência ao estudante em suas diferentes condições.

Muito embora as universidades venham tentando incluir no contexto universitário outras condições juvenis, implementando políticas que garantam o acesso e permanência desses jovens, o fato é que algumas categorias estudantis, como a de estudante-mãe, permanecem obscurecidas por políticas de assistência que lutam para sobreviver, como a creche universitária. Sem desconsiderar a importância desse recurso dentro da assistência estudantil disponibilizada pela universidade, mesmo com seus inúmeros problemas estruturais e orçamentários, há outros mecanismos e recursos que considero possíveis. Dentre eles: o incentivo aos processos de retomada dos estudos após o nascimento de seus filhos, através, por exemplo, de uma oferta de horários que lhes permitam amamentar e cursar as disciplinas sem necessidade de trancamentos; a possibilidade de negociação de horários mais flexíveis no período em que fazem a inserção de sua criança no contexto-creche; entrega posterior de material de estudo combinado com o(a) professor(a), de modo a justificar faltas, evitando perda de disciplina, no caso de a criança precisar se ausentar da creche por motivo de saúde, e permanecer com a mãe-estudante por um tempo; a inclusão, na creche, após a construção de um espaço próprio, pois o atual não lhe permite isso, de um espaço de acolhimento, onde as jovens possam amamentar seus filhos ou descansar um pouco, e fazer estudos ocasionais, quando sob a necessidade de aguardar sua criança; além, é claro, da possibilidade de a jovem com gravidez de risco finalizar o semestre com atividades domiciliares, mesmo não sendo os três últimos meses da gravidez, evitando o trancamento do semestre e até o abandono do curso, quando for confirmado, por laudo médico, o problema de saúde da estudante-gestante.

Assim, de modo indireto, a pesquisa aponta para a necessidade de investigar as diferentes condições juvenis presentes no contexto acadêmico, considerando que os universitários não correspondem a um todo homogêneo como parecia até pouco tempo atrás, ainda que existissem jovens em diferentes condições. Essas investigações nos permitirão lançar um olhar mais cuidadoso para uma *população juvenil até então pouco problematizada* (Sampaio, 2008), considerando-os não apenas na sua dimensão intelectual, como também emocional e relacional, levando em conta os diferentes recortes possíveis, sejam de gênero, de condição socioeconômica ou de etnia. Nesse contexto, então, devem caber tanto pesquisas relacionadas aos processos de afiliação intelectual e institucional a que Coulon (2008) se refere, como processos ligados à sociabilidade juvenil e à sexualidade, a partir da compreensão de que os processos relacionais e subjetivos associados à condição juvenil não podem ser deixados à margem, mesmo do ambiente acadêmico. Afinal, como afirma Dayrell (2006), “a escola é invadida pela vida juvenil” (p. 16) e, no caso da universidade, isso inclui os processos de transição para a vida adulta e maternidade/paternidade, assim como tantos outros.

No entanto, será necessário pensar ainda, como adverte Pais (2005), que perante indícios claros como estes, de que as vidas de muitos jovens já não seguem rotas lineares de transição para a vida adulta, precisamos acessar métodos *pós-lineares*, que possam apreender tanto os *alinhamentos* como os *desalinhamentos*. Considero, assim, que o diálogo entre a abordagem biográfica e a etnográfica pode trazer importantes contribuições nesse sentido, permitindo uma aproximação mais contextualizada de processos de transição para a vida adulta como os aqui descritos, que envolvem verdadeiras redes de *hipertextualidade*, e que cruzam o *tempo flecha* e o *tempo cíclico*.

## Referências

- Abbey, E. (2006). At the Boundary of me and you: Semiotic Architecture of Thinking and Feeling the Other. In L. M. Simão, & J. Valsiner (Eds.), *Otherness in Question: Labyrinths of the Self*. Charlotte, NC: IAP.
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations , dependency, and attachment: theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.
- Alberti, V. (2005). *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Amorim, K. de S., Vitória, T., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2002). *Cadernos de Pesquisa*, 109, 115-144. Recuperado em 18 de julho, 2007, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>
- Aquino, E. M. L., Almeida, C., Araújo, M. J., & Menezes, G. (2006). Gravidez na Adolescência: a heterogeneidade revelada. In M. L. Heilborn, E. M. L. Aquino, M. Bozon, & D. R. Knauth, *O Aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros* (pp. 309-360). Rio de Janeiro: Garamond e Fio Cruz.
- Aquino, E. M. (2005/2006). *Gênero e Ciência no Brasil: contribuições para pensar a ação política na busca da equidade*. (Trabalho apresentado no Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa: Pensando Gênero e Ciência, Brasília, BR). Recuperado em 28 de fevereiro, 2007, de 200.130.7.5/spmu/docs/Encontro\_recomendacoes.pdf
- Ardoino, J. (2000). *Les Avatars de l'Education*. Paris: PUF.
- Arnett, J. J. (1999). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. Recuperado em 21 de junho, 2007, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>
- Arnett, J. J. (1997). Young people's conceptions of transition to adulthood. *Youth Society*, 29(3), 3-23. Recuperado em 26 de junho, 2007, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>

- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bailey, L. (1999). Refracted Selves? A Study of Changes in Self-Identity in the Transition to Motherhood. *Sociology*, 33(2), 335-352. Recuperado em 15 de julho, 2008, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>
- Bamberg, M. (2006). Biographic-Narrative Research, Quo Vadis? A critical review of “Big Stories” from the perspective of “Small Stories”. In K. Milnes et al. (Eds.), *Narrative, Memory and Knowledge: representations, aesthetics and contexts* (pp. 1-17). Huddersfield: University of Huddersfield Press.
- Barros, M. L. de. (2004). Do “mundinho” fechado ao universo quase infinito: negociando a saída de casa. *Caderno CRH*, 17(42), 365-373.
- \_\_\_\_\_. (2006). Gênero, cidade e geração: perspectivas femininas. In M. L. de Barros (Org.), *Família e Gerações* (pp. 17-37). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Beauvoir, S. de. (1980). *O Segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. (Trabalho original publicado em 1948).
- Behar, R. (1996). The Vulnerable Observer. In R. Behar, *The Vulnerable Observer* (pp. 1-33). Boston: Beacon Press.
- Beltrão, K. I., & Alves, J. E. D. (2004). *A Reversão do Hiato de Gênero na Educação Brasileira no Século XXI*. (Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, Caxambu, BR) Recuperado em 2 de julho, 2008, de [http://www.abep.nepo.unicamp.br/site\\_eventos\\_abep/PDF/ABEP2004\\_111.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_111.pdf)
- Bento, B. (2006). *A Reinvenção do Corpo: sexualidade na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Berger, L. (2001). Inside Out: Narrative Autoethnography as a Path Toward Rapport. *Qualitative Inquiry*, 7(4), 504-518. Recuperado em 6 de maio, 2008, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>

- Berquó, E., & Cavenaghi, S. (2004). *Mapeamento sócio-econômico e demográfico dos regimes de fecundidade no Brasil e sua variação entre 1991 e 2000*. (Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, Caxambu, MG) Recuperado em 15 de janeiro, 2008, de [http://www.abep.nepo.unicamp.br/site\\_eventos\\_abep/PDF/ABEP2004\\_111.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_111.pdf)
- Bock, G. (1991). Pobreza feminina, maternidade e direitos das mães na ascensão dos Estados-providência (1890-1950). In G. Duby, & M. Perrot, *História das mulheres no Ocidente* (Vol. 5, pp. 434-477). Porto, Portugal: Edições Afrontamento; São Paulo: Ebrasil.
- Bourdieu, P. (1974). O mercado dos bens simbólicos. In S. Miceli (Org.), *A economia das trocas simbólicas* (pp. 99-181). São Paulo: Perspectiva.
- \_\_\_\_\_. (2005). *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. (Trabalho original publicado em 1948).
- Bowlby, J. (1990). *Apego: a natureza do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes Editora. (Trabalho original publicado em 1969).
- \_\_\_\_\_. (1997). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes Editora. (Trabalho original publicado em 1982).
- Bowlby, J., & Ainsworth, M. D. S. (1997). *Cuidados Maternos e Saúde Mental*. São Paulo: Martins Fontes Editora. (Trabalho original publicado em 1976).
- Bozon, M., & Heilborn, M. L. (2006). Iniciação à sexualidade: Modos de Socialização, Interações de Gênero e Trajetórias Individuais. In M. L. Heilborn, E. M. L. Aquino, M. Bozon, & D. R. Knauth, *O Aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros* (pp. 61-95). Rio de Janeiro: Garamond e Fio Cruz.
- Brandão, E. R. (2006). Gravidez na Adolescência: um balanço bibliográfico. In M. L. Heilborn, E. M. L. Aquino, M. Bozon, & D. R. Knauth, *O Aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros* (pp. 61-95). Rio de Janeiro: Garamond e Fio Cruz.
- Brandão, E. R., & Heilborn, M. L. (2006, jul.). Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(7), 1421- 1430.



- Britto da Motta, A. (1999a). As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. *Cadernos Pagu*, (13), pp. 191-221.
- \_\_\_\_\_. (1999b). Gênero e Classe na Análise do Envelhecimento. *Cadernos Pagu*, (13), pp. 191-221.
- Bronckmeier, J., & Harré, R. (2003). Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma Alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 525-535. Recuperado em 9 novembro, 2007, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cabral, C. S. (2002, jul/dez). “Gravidez na adolescência” e identidade masculina: repercussões sobre a trajetória escolar e profissional do jovem. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, 19 (2), 179-195.
- Camarano, A. A. (Org.). (2006). *Transição para vida adulta ou vida adulta em transição?*. Rio de Janeiro: IPEA.
- Camarano, A. A., & Leitão e Mello, J. (2006). Introdução. In A. A. Camarano (Org.), *Transição para vida adulta ou vida adulta em transição?*(pp. 13-28). Rio de Janeiro: IPEA.
- Camarano, A. A., Leitão e Mello, J., & Kanso, S. (2006). Do nascimento à morte: principais transições. In A. A. Camarano (Org.), *Transição para vida adulta ou vida adulta em transição?*(pp. 31-60). Rio de Janeiro: IPEA.
- Camarano, A. A., Leitão e Mello, J., Kanso, S., & Andrade, A. (2006). O processo de constituição de família entre os jovens: novos e velhos arranjos. In A. A. Camarano (Org.), *Transição para vida adulta ou vida adulta em transição?*(pp. 199-223). Rio de Janeiro: IPEA.
- Camarano, A. A. Leitão e Mello, J. Pasinato, & M. T. Kanso, S. (2004). Caminhos para vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. *Última Década, Cidpa Valparaíso*, 21, 11-55. Recuperado em 16 junho, 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): [www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf)

- Campos, M. M., Fullgraf, J., & Wiggers, V. (2006, jan/jun). A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 87-128.
- Cardoso, R. C. L. (1996). Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In E. R. Durham, & R. Cardoso (Org.), *A aventura antropológica: teorias e pesquisas* (pp. 95-105). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Chase, S. E. (2005). Narrative Inquiry. Multiple Lenses, Approches, Voices (pp. 651-678). N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Chauí, M. (2003, set/out/nov/dez). A Universidade Pública sob Nova Perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5-15.
- Coffey, A. (1999). *The Ethnographic Self: Fieldwork and the Representation of Identity*. London: SAGE Publications.
- Coldery, R. S., & Knudson-Martin, C. (2005). The construction of motherhood: task, relation-connection, and gender equality. *Family Relations*, 54(3), 335-345. Recuperado em 25 fevereiro, 2007, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>
- Coltrane, S. (2000). Research on Household Labor: modeling and measuring the social embeddedness of routine family work. *Journal of Marriage and Family*, 62, 1208-1233. Recuperado em 13 de março, 2007, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>
- Comer, D. R., & Stites-Doe, S. (2006). Antecedents and Consequences of Faculty Woman's Academic-Parental Role Balancing. *Journal of Family and Economic Issues*, 27, 495-512. Recuperado em 26 de maio, 2008, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>
- Costa, A. F., Machado, F. L., & Almeida, J. F. (1990). Estudantes e amigos – trajetórias de classe e redes de sociabilidade. *Análise Social*, 25, 193-221. Recuperado em 18 de janeiro, 2009, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): [www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf)

- Costa, R. G., Hardy, E., Osis, M. J. D., & Faúndes, A. (1995, jan/mar). A Decisão de Abortar: Processo e Sentimentos Envolvidos. *Cadernos de Saúde Pública*, 11(1), 97-105. Recuperado em 13 de agosto, 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): [www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf)
- Coulon, A. (2008). *A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária* (G. G. dos Santos, S. M. R. Sampaio, trans.). Salvador: EDUFBA. (original publicado 1997)
- \_\_\_\_\_. (1995). *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 1987).
- Cowan, C. P., Cowan, P. A., Heming, G., & Miller, N. (1991). Becoming a Family: marriage, parenting, and child development. In P. A. Cowan, & M. Hetherington (Eds.), *Family Transitions* (pp. 79-109). New Jersey: LEA.
- Cowan, P. A. Individual and family life transitions: a proposal for a new definition. In P. A. Cowan, & M. Hetherington (Eds.), *Family Transitions* (pp. 3-30). New Jersey: LEA.
- Dayrell, J. (2007, out.). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1105-1128. Recuperado em 2 de fevereiro, 2009, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): [www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2006). *A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. (Trabalho apresentado no Simpósio Internacional Ciutat.Edu: nuevos retos, nuevos compromissos, Barcelona) Recuperado em 21 de maio, 2008, de [www.fae.ufmg.br/objuventude/acervo.php](http://www.fae.ufmg.br/objuventude/acervo.php)
- Delory-Momberger, C. (2008). Construção biográfica e educação de si. In C. Delory-Momberger, *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretative Biography*. California: Sage Publications.
- Dessen, M. A., & Braz, M. P. (2000). Rede Social de Apoio durante Transições Familiares decorrentes do Nascimento de Filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(3), 221-231.
- Dias, A. B., & Aquino, E. M. (2006, jul.). Maternidade e paternidade na adolescência: algumas constatações em três cidades do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(7), 1447-1458.

- Dietz, M. G. (2005, Out.) Las discusiones actuales de la teoria feminista. *Debate Feminista*, 32, 179-224.
- Domingues, J. M. (2002, mai.). Gerações, modernidade e subjetividade coletiva. *Tempo Social*, 14(1), 67-89. Recuperado em 22 de março, 2008, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): [www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf)
- Durham, E. R. (1986). A Pesquisa Antropológica com Populações Urbanas: Problemas e Perspectivas. In E. R. Durham, R. Cardoso (Org.). *A aventura antropológica: teorias e pesquisas* (pp. 17-37). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Esteves, J. R., & Menandro, P. R. M. (2005). Trajetórias de vida: repercussões da maternidade adolescente na biografia de mulheres que viveram tal experiência. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 363-370. Recuperado em 22 de março, 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): [www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf)
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2001, jan/jun). Adaptação acadêmica em estudante de 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 01-10. Recuperado em 18 de janeiro, 2009, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): [www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf)
- Galeffi, D. A. (2003). *Filosofar & educar: inquietações pensantes*. Salvador: Quarteto.
- \_\_\_\_\_. (2000, jan/jun). O que é isto – A fenomenologia de Husserl? *Ideação*, (5), pp. 13-36. Recuperado em 2 de janeiro, 2009, de <http://www.uefs.br/nef/dante5.pdf>
- Gauer, G., & Gomes, W. G. A experiência de recordar em estudos da memória autobiográfica: aspectos fenomenais e cognitivos. *Memorandum*, 11, 102-112. Recuperado em 4 de junho, 2007, de <http://www.fafich.ufmg.br/~memoramndum/a11/gauergomes01.pdf>
- Geertz, C. (2005). *Obras e Vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Gerson, K. (2004, aug). Understanding Work and Family through a Gender Lens. *Community, Work & Family*, 7(2), 163-178. Recuperado em 27 de maio, 2008, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>

- Gonçalves, H. & Gigante, D. (2006). Trabalho, escolaridade e saúde reprodutiva: um estudo epidemiológico com jovens mulheres pertencentes ao coorte de nascimento. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(7), 1459-1469.
- Guerreiro, M. das D., & Abrantes, P. (2005). Como Tornar-se Adulto: processos de transição na modernidade avançada. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 20(58), 157-175.
- Halpern, D. (2008). Nurturing Carrers in Psychology: combining work and family. *Educational Psychology Review*, 20, 57-64, 2008. Recuperado em 26 de maio 2008, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>
- Haraway, D. (2004). “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, (22), pp. 201-246.
- Hardy, E., Costa, R. G., Rodrigues, T., & Moraes, T. M. de. (1994). Características atuais associadas à história de aborto provocado, *Revista de Saúde Pública*, 28(1), 82-85. Recuperado em 13 de agosto, 2007, da SciELO (Scientific Eletrocnic Library Online): [www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf)
- Hardy, E., Rebello, I., & Faúndes, A. (1993). Aborto entre alunas e funcionárias de uma universidade brasileira. *Revista de Saúde Pública*, 27(2), 113-116. Recuperado em 13 de agosto, 2007, da SciELO (Scientific Eletrocnic Library Online): [www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf)
- Heilborn, M. L., & Cabral, C. S. (2006). Parentalidade juvenil: transição condensada para vida adulta. In A. A. Camarano, (Org.), *Transição para vida adulta ou vida adulta em transição?*(pp. 225-255). Rio de Janeiro: IPEA.
- Heilborn, M. L. (2006). Experiência da sexualidade, reprodução e trajetórias biográficas juvenis. In M. L. Heilborn, E. M. L. Aquino, M. Bozon, & D. R. Knauth, *O Aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros* (pp. 29-60). Rio de Janeiro: Garamond e Fio Cruz.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Cultural Psychology*, 7(3), 243-281. Recuperado em 11 de abril, 2007, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>
- \_\_\_\_\_. (1996). Voicing the Self: From Information Processing to the Dialogical Interchange. *Psychological Bulletin*, 119(1), 31-50. Recuperado em 11 de julho, 2007, do Portal de

- Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>
- Hoffnung, M. (2004, may). Wanting It All: Career, Marriage, and Motherhood during College-Educated Woman's 20s. *Sex Roles*, 50(9/10), 711-723. Recuperado em 11 de abril, 2007, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>
- Igue, E. A., Bariari, I. C. D., Milanesi, P. V. B. (2008, jul/dez). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164. Recuperado em 10 de janeiro, 2009, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Banco Multidimensional de Estatísticas BME/PNAD. Recuperado em 30 de maio 2008, de <http://www.bme.ibge.gov.br>
- Laplantine, F. (2004). *A Descrição Etnográfica*. São Paulo: Terceira Margem. (Trabalho original publicado em 1943).
- Lawrence, J. A., & Valsiner, J. (2003). Making Personal Sense: An Account of Basic Internalization and Externalization. *Theory Psychology*, 13(6), 723-752.
- Leta, J. (2003). As Mulheres na Ciência Brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estudos Avançados*, 17(49), 271-284, 2003. Recuperado em 24 de maio, 2008, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): [www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf)
- Longo, L. A. F. de B., & Rios-Neto, E. L. G. *Virgindade Matrimonial e Iniciação Sexual: uma análise temporal*. (Trabalho apresentado no XI Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP). Recuperado em 3 de fevereiro, 2009, de [http://www.abep.org.br/usuario/GerenciaNavegacao.php?caderno\\_id=124&nivel=2](http://www.abep.org.br/usuario/GerenciaNavegacao.php?caderno_id=124&nivel=2)
- Louro, Guacira L. (1994). Epistemologia Feminista e teorização Social – desafios, subversões e alianças. In H. B. de Hollanda, *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura* (pp. 11-22). Rio de Janeiro: Rocco.
- Madeira, F. R. (2006). Educação e Desigualdade no Tempo de Juventude. In A. A. Camarano (Org.), *Transição para vida adulta ou vida adulta em transição?*(pp. 139-169). Rio de Janeiro: IPEA.

- Mannheim, K. (1993). El Problema de las Generaciones. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, pp. 193-242. Recuperado em 26 de junho, 2008, de <http://scholar.google.com.br/scholar?q=Mannheim%2C+Karl.+El+Problema++de+las+Generaciones.+&btnG=Pesquisar&hl=pt-BR>
- Malinowski, B. (1976). Introdução: Tema, método e objetivo desta pesquisa. In B. Malinowski. *Argonautas do Pacífico Ocidental* (pp. 17-34). São Paulo: Abril Cultural.
- Manson, L. L., & Goulden, M. (2002). Do Babies Matter? The Effect of Family Formation on the Lifelong Careers of Academic Men and Woman. *Academe*, 88(6), 21-27. Recuperado em 27 de maio, 2008, de <http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/academe/>
- \_\_\_\_\_. Do Babies Matter (Part II)? Closing the Baby Gap. *Academe*, 90(6). Recuperado em 27 de maio 2008, de <http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/academe/>
- Martins, S. da C., Mauritti, R., & Costa, A. F. (2005). *Condições socioeconômicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*. Lisboa: Ligrate. Recuperado em 18 de janeiro, 2009, de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/C2284055-A07C-460E-BF13-E635ACCC87C9/543/ESTUDONACIONAL.pdf>
- Mauritti, R. (2002). Padrões de Vida dos Estudantes Universitários nos processos de Transição para a Vida Adulta. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (39), pp. 85-116. Recuperado 18 de janeiro, 2009, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): [www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf)
- Menezes, G. M., Aquino, E. M., & Silva, D. O. (2006). Induced abortion during youth: social inequalities in outcome of the first pregnancy. *Caderno de Saúde Pública*, 22(7), 1431-1446. Recuperado 23 jul. 2008, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): [www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf)
- Miller, T. (2005). *Making Sense of Motherhood*. New York: Cambridge University Press.
- Moore, Henrietta L. (2000). Fantasias de Poder e Fantasias de Identidade: gênero, raça e violência. *Cadernos Pagu*, 14, 13-44.
- Morell, Carolyn. (2000). Saying no: Women's Experiences with Reproductive Refusal. *Feminism Psychology*, 10(3), 313-322. Recuperado em 15 de julho, 2008, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>

Oliveira, R. C. de. (2006). O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In R. C. Oliveira, *O trabalho do antropólogo* (pp. 17-35). São Paulo: Paralelo 15.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2004). *Política públicas de/para/com as juventudes*. Brasília: Brasil. Recuperado em 28 de abril, 2007, de [http://www.unesco.org.br/noticias/opiniaio/index\\_2004/lanc\\_juv\\_sex/](http://www.unesco.org.br/noticias/opiniaio/index_2004/lanc_juv_sex/)

Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Social*, 25, 139-165. Recuperado em 13 de agosto, 2008, de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>

\_\_\_\_\_. (2005). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar.

Pardal, M. V. de C. (2005). O cuidado à crianças pequenas no Brasil escravista. In V. M. R. de Vasconcellos (Org.), *Educação da infância: história e política* (pp. 51-72). Rio de Janeiro: DP&A.

Pereira, F. A., & Damião, F. de J. (2007, maio). *Olhares: em foco a creche da UFBA*. (Trabalho apresentado no VI Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, ANUUFEEI, São Paulo, BR)

Peres, S. O., & Heilborn, M. L. (2006). Cogitação e prática do aborto entre jovens em contexto de interdição legal: o avesso da gravidez na adolescência. *Caderno de Saúde Pública*, 22(7), 1411-1420.

Pettit, C. M. (1994). La dicotomia público/privado en el pensamiento político ilustrado y liberal. In C. M. Pettit, *Dialética Feminista de la Ilustración* (pp.29-104). Barcelona: Antropos.

Polydoro, S., Primi, R., Serpa, M. de N. da F., Zaroni, M. M. H., & Pombal, K. C. P. (2001, jan/jun). Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. *Psico-USF*, 6(1), 11-77. Recuperado em 19 de janeiro, 2008, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): [www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf)

Qvortrup, J. Crescer na Europa: horizontes actuais dos estudos sobre a infância e a juventude. Recuperado em 25 de novembro, 2007, de [cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf)



- Ramos, E. (2006). As negociações no espaço doméstico: construir a “boa distância” entre pais e jovens adultos “coabitantes”. In M. L. de Barros, *Família e Gerações* (pp. 39-65). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2001). O Ingresso e Adaptação de Crianças Pequenas à Creche: alguns aspectos críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 81-95. Recuperado em 13 de março, 2009, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): [www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf)
- Raup, M. D. (2004). Creches nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas. *Educação e Sociedade*, 26(86), 197-217. Recuperado em 1º de maio, 2008, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): [www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf)
- Ribas, A. F. P., & Moura, M. L. S. de. (2004). Responsividade Materna e Teoria do Apego: uma discussão crítica do papel dos estudos transculturais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 315-322. Recuperado em 13 de março, 2009, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): [www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf)
- Rios-Neto, E. L. G. (2005). Questões emergentes na análise demográfica: o caso brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, 22(2), 371-408. Recuperado em, de [www.abep.org.br/usuario/GerenciaNavegacao.php?caderno\\_id=031&nivel=1](http://www.abep.org.br/usuario/GerenciaNavegacao.php?caderno_id=031&nivel=1) - 65k
- Romanelli, G. (1995). O Significado da Educação Superior para Duas Gerações de Famílias de Camadas Médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 76(184), 445-476. Recuperado em 10 de setembro, 2008, de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/268/269>
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. de S., & Silva, A. P. S. (2004). Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. de S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho, *Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Sampaio, S. M. R. (no prelo). A Psicologia Escolar na Universidade: ausências e percalços. *Revista Em Aberto*, INEP.
- \_\_\_\_\_. (2008). Observatório da Vida Estudantil: histórias de vida e formação na educação superior (CD-ROM). In *Anais do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica*. Natal, Brasil.

- Santos, S. R. dos, & Schor, Néia. (2003). Vivências da Maternidade na Adolescência Precoce. *Revista de Saúde Pública*, 37(1), 15-23. Recuperado em 12 de março, 2008, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): [www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf)
- Sarmiento, M. J. (2000) *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- \_\_\_\_\_. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In V. M. R. de Vasconcelos, & Sarmiento, M. J. (orgs.) *Infância (in)visível* (pp.25-49). São Paulo: Junqueira & Marin.
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A Participação das Crianças nas Práticas de Relação das Famílias com as Escolas. *Interações*, (2), pp. 59-86. Recuperado em 22 nov. 2008, de <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Scavone, L. (2001). A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. *Cadernos Pagu*, 16, 37-150.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Dar a vida e cuidar da vida: feminismo e ciências sociais*. São Paulo: Unesp.
- Scott, J. (1989). Gender as a Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075. Recuperado em 27 de jul. 2008, de [www.utexas.edu/cola/depts/history/content/events/PDF/joan\\_scott\\_article.pdf](http://www.utexas.edu/cola/depts/history/content/events/PDF/joan_scott_article.pdf)
- \_\_\_\_\_. (1999). Igualdade *versus* diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. *Debate Feminista*, pp. 203-222, (Edição especial em português).
- Sévon, E. (2005). Timing Motherhood: Experiencing and Narrating the Choice to Become a Mother. *Feminism & Psychology*, 15(4), 461-482. Recuperado em 15 jul. 2008, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>
- Silva, M. da R., & Piccinini, C. A. (2007). Sentimentos sobre a paternidade e o envolvimento paterno: um estudo qualitativo. *Estudos de Psicologia*, 24(4), 561-573.
- Smith, J., & Dunworth, F. (2003). Qualitative methodology. In J. Valsiner, K. Conolly (Eds.), *Handbook of Developmental Psychology* (pp. 603-621). London: Sage.
- Sorj, B. Legislação Trabalhista, políticas de gênero. In: B. Sorj, S. C., & Yannoulas, S. *Perspectivas feministas sobre as reformas trabalhista e sindical* (pp. 15-36). Brasília, DF:

CFEMEA. Recuperado em 28 de dezembro, 2007, de <http://www.cfemea.org.br/pdf/PerspectivasReformasTrabalhistaSindical.pdf>

Spry, T. (2001). Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 706-732.

Steves, C. M. T. (2007). Maternidade e Feminismo: diálogos na literatura contemporânea. In C. Steves. *Maternidade e Feminismos: diálogos interdisciplinares* (pp. 17-79). Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: Edunisc.

Swain, T. (2007). Meu corpo é um útero? Reflexões sobre a procriação e a maternidade. In C. Steves (Org.), *Maternidade e Feminismo: diálogos interdisciplinares* (pp.203-247). Florianópolis: Editora Mulheres; Santa Cruz: Edunisc.

Tabak, F. (2002). *O Laboratório de Pandora: Estudos sobre a Ciência no Feminino*. Rio de Janeiro: Garamond.

\_\_\_\_\_. (2005/2006). Tabak, F. *Sobre Avanços e Obstáculos*. (Trabalho apresentado no Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa: Pensando Gênero e Ciência, Brasília, BR). Recuperado em 28 de fevereiro, 2007, de [200.130.7.5/spmu/docs/Encontro\\_recomendacoes.pdf](http://200.130.7.5/spmu/docs/Encontro_recomendacoes.pdf)

Thébaud, F. (1991). Introdução: As grandes mutações do século. In G. Duby, & M. Perrot, *História das mulheres no Ocidente* (Vol. 5, pp. 430-433). Porto, Portugal: Edições Afrontamento; São Paulo: Ebradil.

Thompson, L., & Walker, A. J. Gender in families: women and men in marriage, work, and parenthood. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 845-871. Recuperado em 5 de abril, 2007, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>

Torres, A. (2000). A individualização no feminino, o casamento e o amor. V. Cichelli, C. E. Peixoto, & F. de Singly, *Família e Individualização* (pp. 135-155). Rio de Janeiro: Editora FGV.

Urpia, A. M. de O., & Santos, G. L. dos. (no prelo). Direitos das Crianças e Direitos das Mulheres: um contraponto necessário na atualidade.

Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. London: Sage, 2000.

\_\_\_\_\_. (2007). *Culture in Minds and Societies*. New Delhi: Sage.

\_\_\_\_\_. (2002). Forms of Dialogical Relations and semiotic Autoregulation within the Self. *Theory & Psychology*, 12(2), 251-265. Recuperado em 10 de junho, 2007, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>

\_\_\_\_\_. (2003, dec.). Scaffolding within structure of Dialogical Self: Hierarchical dynamics of semiotic mediation. *New Ideas in Psychology*, pp. 1-10.

Velho, L., & León, E. (2008). A Construção Social da Produção Científica por Mulheres. *Cadernos Pagu*, 10, 309-344. Recuperado em 23 de abril, 2008, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): [www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf)

Viégas, L. de S. (2007, jan/jun). Reflexões sobre a pesquisa etnográfica e Psicologia e Educação. *Diálogos Possíveis*, Salvador, Ba. Recuperado em 8 outubro, 2007, de <http://www.fsba.edu.br/dialogospossiveis/>

Wager, M. (2000). Childless by Choice? Ambivalence and the Female Identity. *Feminism Psychology*, London, 10(3), 389-395. Recuperado em 15 de julho, 2008, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>

Wall, G. (2001, aug.). Moral Constructions of Motherhood in Breastfeeding Discourse. *Gender & Society*, 15 (4), 592-610. Recuperado em 15 de julho, 2008, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>

Walzer, S. (1997). Contextualizing the employment decisions of new mothers. *Qualitative Sociology*, 20(2), 211-227. Recuperado em 2 de abril, 2007, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>

Wang Qi, & Bronkmeier, J. (2002). Autobiographical Remembering as Cultural Practice: The Interplay between Memory, Self and Culture. *Culture & Psychology*, 8(45). Recuperado em 13 de junho, 2007, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>

- Wolf-Wendel, L. E., & Ward, K. (2005). Academic Life and Motherhood: Variations by Institutional Type. *Higher Education*, 52, 487-521. Recuperado em 5 de abril, 2007, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>
- Woollett, A., & Boyle, M. (2000). Reproduction, Woman's Lives and Subjectivities. *Feminism Psychology*, 10 (3), 307-311. Recuperado em 15 julho, 2008, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>
- Yannoulas, S. (2007, mar.). Mulheres e Ciência. *SérieAnis* 47, LetrasLivres, pp. 1-10. Recuperado em 20 de junho, 2007, de [http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa47\\_yannoulas\\_mulheresciencia.pdf](http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa47_yannoulas_mulheresciencia.pdf)
- Zittoun, T. (2004). Symbolic competencies for development transitions: the case of the choice of first names. *Culture & Psychology*, 10(2), 131-136. Recuperado em 11 de abril, 2007, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>
- \_\_\_\_\_. (2003). The Use of Resources in Developmental Transitions. *Culture & Psychology*, 9(4), 415-448. Recuperado em 11 de abril, 2007, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>

## Apêndice A

### Termo de Consentimento Informado

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, responsável pela coordenação da Creche da Universidade Federal da Bahia, estou ciente e de acordo com a realização da pesquisa de título *Mulheres em transição: significados construídos em torno do processo de tornar-se mãe no contexto da vida acadêmica*. Essa pesquisa, cujo principal objetivo é *analisar os significados construídos por jovens mulheres acerca de suas experiências no processo de transição para maternidade ao longo da vida acadêmica*, realizará suas observações e entrevistas na própria creche, usando espaços como: salão, corredores, recepção e pedagogia, no caso das entrevistas, sempre buscando adequar-se à rotina da instituição e à disponibilidade das participantes. Qualquer dúvida sobre o andamento da pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora responsável, Ana Maria de Oliveira Urpia, que está à disposição da instituição para prestar qualquer informação ao longo da investigação. Sei que todas as informações obtidas na pesquisa são sigilosas, de modo a preservar a identidade das participantes envolvidas nessa pesquisa.

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007

---

Assinatura do Responsável pela Instituição

---

Assinatura da Pesquisadora

## Apêndice B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_, portadora da identidade de número \_\_\_\_\_, autorizo o uso integral de minha entrevista narrativa sobre a experiência de tornar-se mãe no percurso da vida acadêmica para fins de apresentação e publicação de artigo, capítulo de livro e dissertação de mestrado de Ana Maria de Oliveira Urpia, realizado na pós-graduação do curso de psicologia da UFBA, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sônia Sampaio.

O objetivo central dessa pesquisa é analisar os significados construídos por jovens mulheres com faixa etária entre 19 e 29 anos de idade, acerca de suas experiências no processo de transição para maternidade no percurso da vida acadêmica.

A pesquisa pretende oferecer contribuições relevantes acerca dos significados construídos em torno da experiência de tornar-se mãe no contexto da academia, de modo a possibilitar uma maior compreensão das experiências e desafios enfrentados por jovens mães-universitárias. Assim como incentivar discussões acerca das condições de permanência dessas jovens na vida acadêmica, quando vivenciam a experiência da maternidade nesse contexto. Consideramos que esse é um passo importante para que políticas de apoio às jovens mães-universitárias venham a ser implementadas.

A pesquisadora, Ana Maria de Oliveira Urpia, assume o compromisso de preservar a identidade da entrevistada em quaisquer circunstâncias, mantendo sigilo das informações obtidas nessa entrevista. Do mesmo modo, garante à entrevistada o direito de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura da entrevistada

---

Assinatura da pesquisadora

## Apêndice C

### Roteiro Temático da Entrevista

#### 1. Questão inicial:

Como você descreve a experiência de ser mãe e universitária ao mesmo tempo?

#### 2. Temáticas Possíveis

- Sentimentos relacionados à gravidez
- Reação da família e do companheiro frente à notícia da gravidez
- Apoio para dar conta das tarefas relacionadas ao ser mãe e estudante universitária
- Divisão das tarefas domésticas e dos cuidados parentais
- Experiências significativas ou desafiadoras
- Recursos internos e externos usados no processo
- Pessoas significativas
- Mudanças decorrentes do tornar-se mãe
- Aprendizados
- Significado da maternidade
- Qualquer outra demanda da entrevistada



### Apêndice D

#### Caracterização Sociodemográfica das Entrevistadas

Nome	Idade				Residência da Família de Origem	Residência da Jovem		Vive com o pai da criança	Relac. com responsável pelo domicílio
	Quando engravidou	Na entrevista	Pai (atualmente)	Criança		Quando engravidou	Atualmente		
Marta	18 anos	21 anos	25 anos	2 anos, 1 mês	Salvador	Apartamento/próprio da família	Apartamento alugado	Sim/ 3 meses	Companheira
Tereza	22 anos	24 anos	24 anos	1 ano, 9 meses	Salvador	Casa/própria da família	Casa alugada	Sim/ 21 meses	Companheira
Sara	21 anos	23 anos	24 anos	1 ano, 2 meses	Outro Município	Apartamento/alugado	Apartamento/alugado	Nunca viveu	Pensionista
Liana	20 anos	23 anos	39 anos	1 ano, 11 meses	Salvador	Apartamento/alugado da família	Apartamento/alugado da família	Não, mas viveu	Filha

Nome	Ocupação			Escolaridade					Religião	
	Mãe-Universitária		Pai / Criança (quando ela engravidou)	Pai da Criança	Sogra	Sogro	Mãe da Jovem	Pai da Jovem	Da Família	Da jovem Atualmente
	Quando engravidou	Atualmente								
Marta	Só estudava	Só estuda	Só trabalhava	Médio	Superior	Médio	Superior	Superior	Católica	Nenhuma
Tereza	Só estudava	Só estuda	Só estudava	Superior	Fundamental	Fundamental	Médio	Fundamental	Católica	Nenhuma
Sara	Estudava e trabalhava	Só estuda	Só trabalhava	Médio	Fundamental	Fundamental	Médio	Médio	Católica	Católica
Liana	Estudava e trabalhava	Só estuda	Só estudava	Superior	Médio	Médio	Médio	Fundamental	Católica	Católica