



Programa de Pós-Graduação em
LINGUÍSTICA

**ENTRE LIVROS E FRALDAS:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS
INSTITUCIONAIS SOBRE MÃES ESTUDANTES UNIVERSITÁRIAS
NA UFSCar**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL/CECH

**ENTRE LIVROS E FRALDAS: UMA ANÁLISE
DISCURSIVA DAS REPRESENTAÇÕES E
PRÁTICAS INSTITUCIONAIS SOBRE MÃES
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIAS NA UFSCAR**

VANESSA APARECIDA RODRIGUES

Apoio: Univesp/PPGL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestra em Linguística.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Discurso

Orientadora: Profa. Dra. Ligia Mara Boin Menossi de Araújo.

São Carlos/SP, UFSCar, abril de 2025.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

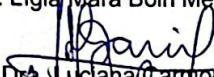
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Vanessa Aparecida Rodrigues, realizada em 23/04/2025.

Comissão Julgadora:


Profa. Dra. Lígia Mara Boin Menossi de Araujo (UFSCar)


Profa. Dra. Luciana Carmiona Garcia (UNIFRAN)


Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

DEDICATÓRIA

*À Beatriz, minha amada filha! Por ser (e sempre será) minha mola propulsora
para as maiores e melhores conquistas nesta vida.
Que a audácia seja o seu lema também.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, expresso minha profunda gratidão à dádiva da vida e à afortunada circunstância de nascer neste período histórico, em um país onde os valores democráticos, a liberdade individual e o acesso irrestrito das mulheres à educação e ao desenvolvimento intelectual são assegurados pela Constituição, ainda que isso requiera muita bravura.

À minha família, pela rede de apoio em relação aos cuidados com Beatriz. Sem vocês eu não teria chegado até aqui. Aos meus pais, Maurindo e Clélia, pela coragem de deixarem o campo e se aventurarem na cidade, lutando com todas as forças para que seus filhos tivessem acesso à educação formal. Aos meus irmãos Alessandra e Márcio, por acreditarem em mim, mesmo quando eu descreditava de minha capacidade.

Aos meus amigos íntimos de longa data, por ordem de chegada em minha vida: Rita, Luciana, João e Fábio. Sou privilegiada por poder contar com o acolhimento, apoio e amor de vocês, de forma ilimitada, em qualquer tempo e sob qualquer circunstância. Como costumamos dizer uns aos outros: “Ainda bem que a gente tem a gente!”

Ao Prof. Roberto Baronas, pelas recomendações de leitura e por conduzir de forma tão cuidadosa suas sugestões no exame de qualificação. Pela amizade e por sua humildade cativante, que tornam ainda mais admirável sua trajetória e grandiosa contribuição para a análise do discurso.

À Profa. Luciana Carmona, por aceitar compor a comissão examinadora deste trabalho com prontidão e presteza. Como pesquisadora do tema maternidade, suas contribuições no exame de qualificação foram importantes para delinear este trabalho com uma visão mais crítica sobre esse assunto.

À minha orientadora, Profa. Lígia de Araújo, por me inspirar e incentivar a fazer esta pesquisa. Sua condução durante toda orientação foi feita de modo respeitoso, amigável e atencioso. Além de toda sua capacidade acadêmica, sua delicadeza, generosidade e paciência, transformou o caminho árduo do mestrado em algo mais leve

e possível. Guardarei na memória com carinho todas nossas conversas sobre os desafios de conciliar maternidade e estudos neste mundo tão complexo.

Ao coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), Prof. Dirceu C. Conde, à vice-coordenadora, Profa. Luzmara Curcino, e à assistente em administração, Silvana Félix. Agradeço o imenso esforço que cotidianamente vocês fazem para conduzir com empenho e profissionalismo esse programa.

A todo corpo docente do PPGL, em especial às Professoras Marília Blundi, Sandra Gattolin, Rosa Yokota, Vanice Sargentini, Isadora Gregolin, Caroline Biazolli, e aos Professores Cleber Conde, Lucas Maciel e Nelson Viana. Vocês têm um lugar especial em meu coração pelo afeto sempre recíproco em toda nossa convivência.

À minha filha Beatriz, por ser a melhor parte da minha vida, com seu jeito doce e calmo. Por seu apoio ao acompanhar-me nos eventos científicos e por sua companhia nas madrugadas enquanto eu escrevia, com um olhar atento e compreensivo. Nenhum esforço para lhe educar é grande quando comparado a simples razão de você existir, fato que me impulsiona a tornar-me uma pessoa melhor.

Por fim, agradeço a mim mesma, por minha coragem, persistência e resiliência. Nascer fêmea foi inato, tornar-me mulher, abraçando com alegria tudo o que isso significa diante de uma sociedade ainda tão misógina e machista, é algo audacioso.

EPÍGRAFE

*O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquentada e esfria,
aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.*

O que ela quer da gente é coragem.

(Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas, 1956)

Já é tarde, tudo está certo

Cada coisa posta em seu lugar

Filho dorme ela arruma o uniforme

Tudo pronto pra quando despertar

O ensejo a fez tão prendada

Ela foi educada pra cuidar e servir

De costume esquecia-se dela

Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente

Todo dia até cansar (Uooh)

E eis que de repente ela resolve então mudar

Vira a mesa

Assume o jogo

Faz questão de se cuidar (Uooh)

Nem serva, nem objeto

Já não quer ser o outro

Hoje ela é o também

Canção: Desconstruindo a Amélia (2009). Pitty e Martin Mendonça

RESUMO

O impacto da maternidade na vida das mulheres tem gerado debates em diversos espaços, em especial, nas universidades públicas brasileiras. Nesse contexto, o Movimento *Parent in Science* busca compreender, dar visibilidade e propor soluções para os desafios enfrentados por pessoas com filhos na área acadêmica e científica no Brasil. Embora o atual arcabouço legal de acesso e permanência ao ensino superior represente um progresso, ainda se mostra carente de mecanismos específicos e abrangentes para atender às variadas demandas de estudantes que conciliam maternidade e vida acadêmica. Inspirada por essas discussões, esta pesquisa formula as seguintes questões: como os documentos institucionais que regulam o ensino superior, *constroem* discursivamente a imagem da mulher no papel de mãe enquanto estudante do ensino superior? De que modo a construção destes documentos, concernentes à figura da "mãe estudante", influenciam e condicionam as práticas discursivas das estudantes mães dos cursos de graduação e pós-graduação na UFSCar? Para responder essas questões, adotamos como fundamentação teórico-metodológica a Análise do Discurso (AD) de orientação francesa, a partir das proposições de Michel Pêcheux (1969) acerca das formações discursivas, memória discursiva, interdiscurso e principalmente, das formações imaginárias. Inicialmente, a investigação analisa a historicidade da construção dos papéis femininos na sociedade brasileira, visando identificar os saberes interdiscursivos que operam como um reservatório de discursos já produzidos e esquecidos que, no entanto, condicionam e tornam possíveis a produção de novos (velhos) discursos sobre a mulher. A partir dessa contextualização histórica da mulher na sociedade e na educação, a análise se direciona a um conjunto de onze documentos institucionais do Estado, reguladores do ensino superior (leis, decretos, portarias, normativas regimentos e políticas internas), buscando verificar as atuais práticas discursivas relativas à mulher e a maternidade estudantil. Subsequente, a partir de enunciados extraídos de cartazes de manifestações estudantis (expressando as demandas das estudantes mães), mobilizamos o conceito de interdiscurso para descrever/interpretar os discursos transversos e pré-construídos que atravessam os discursos desses cartazes. Dessa forma, demonstramos como os discursos do passado, ainda que de forma implícita, ressoam nos discursos presentes, possibilitando outras formações discursivas.

Palavras-chave: Análise do discurso. Formações imaginárias. Maternidade e universidade.

ABSTRACT

The impact of motherhood on women's lives has generated debates in many spaces, specially in Brazilian public universities. In this context, the *Parent in Science* Movement seeks to understand, give visibility to, and propose solutions for the challenges faced by people with children, in the academic and scientific fields in Brazil. Although the current legal framework of access and permanency in higher education represents progress, it still shows a need of specific and comprehensive mechanisms to assist the students diversifies demands who balance motherhood and academic life. Inspired by these discussions, this research formulates the following questions: how do institutional documents that regulate higher education discursively *construct* the image of women in the role of mothers as higher education students? In what way does the construction of these documents, regarding the figure of the "student mother", influence and condition the discursive practices of mother-students in undergraduate and graduate courses in UFSCar? To answer these questions, we adopted as a theoretical and methodological basis the French Discourse Analysis (DA), based on the propositions of Michel Pêcheux (1969) about discursive formations, discursive memory, interdiscourse and mainly, imaginary formations. Initially, the investigation analyzes the construction historicity of the female roles in Brazilian society, aiming to identify the interdiscursive knowledge that functions as a reservoir of already produced and forgotten discourses that, however, conditionate and make possible the production of new (old) discourses about women. Based on this historical contextualization of women in society and in education, the analysis is directed to a set of eleven institutional documents from the State, which regulate higher education (laws, decrees, ordinances, regulations, regiments and internal policies), seeking to verify the current discursive practices related to women and student motherhood. Subsequently, based on statements taken from posters of student manifestations (expressing the demands of student mothers), we mobilized the concept of interdiscourse to describe/interpret the transversal and pre-constructed discourses that permeate the discourses of these posters. In this way, we demonstrate how discourses from the past, albeit in implicit form, resonate in present discourses, enabling others discursive formations.

Keywords: Discourse analysis. Imaginary formations. Motherhood and university.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 A CONSTRUÇÃO DO PAPEL DA MULHER NA FAMÍLIA E NA SOCIEDADE.....	18
1.1 Questões históricas sobre as mulheres.....	18
1.2 A mulher e a educação formal no Brasil.....	25
1.3 Amor materno: instinto ou construção social?	32
2 ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA: CONTEXTO E CONCEITOS.....	35
2.1 Contexto histórico do surgimento da análise do discurso francesa.....	35
2.2 Principais conceitos da análise do discurso de Michel Pêcheux.....	45
2.2.1 Linguagem, discurso e ideologia.....	46
2.2.2 Formação Discursiva (FD).....	47
2.2.3 Condições de Produção	47
2.2.4 O Sujeito no Discurso.....	49
2.2.5 Formações Imaginárias (FI).....	50
2.2.6 Interdiscurso e Memória Discursiva.....	51
2.2.7 Pré-construídos e discursos transversos.....	52
2.2.8 Processos de Subjetivação e Resistência.....	54
2.3 Superando a dicotomia estrutura ou Acontecimento.....	54
3 MATERNIDADE NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE O DISCURSO INSTITUCIONAL E A REALIDADE VIVIDA.....	58
3.1 Material de análise a partir dos pressupostos teóricos sobre a constituição de <i>corpus</i> na AD.....	58
3.2 Dito pelo não dito: o que (não) dizem os Discursos institucionais de regulamentação do ensino superior (B) sobre as mães estudantes.....	67
3.3 Dito pelo dito: o que dizem os Discursos estudantis de protesto e reivindicações (A) sobre as lacunas dos Discursos institucionais de regulamentação do ensino superior (A)	88
3.4 O discurso transverso e o pré-construído: atravessamentos ideológicos na concepção de estudante “ideal”	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	110
BIBLIOGRAFIA.....	111
ANEXOS.....	113

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira de 1988 foi a primeira a estabelecer plena igualdade jurídica entre mulheres e homens no Brasil. O artigo 5º, inciso I da Constituição de 1988¹ estabeleceu que mulheres e homens são iguais em direitos e obrigações, o que representou um marco legal significativo para a consagração dos direitos femininos no Brasil, assegurando a igualdade formal entre mulheres e homens em diversos âmbitos. No que concerne à educação formal, o texto constitucional de 1988 garante o direito à educação para todas as pessoas, sem distinção de gênero. Em contrapartida, quase quarenta anos depois, apesar do arcabouço legal avançado, a realidade cotidiana evidencia a persistência de enunciados negativos direcionados às mulheres que buscam conciliar a maternidade com a continuidade de seus estudos. A frequência com que se manifestam discursos que questionam a capacidade ou a legitimidade dessa dupla jornada, naturalizando a sobrecarga e a culpabilização materna, demonstra a resiliência de ideologias patriarcais que subjazem às estruturas sociais e discursivas, configurando um paradoxo entre o direito formalmente estabelecido e as barreiras práticas e simbólicas ainda enfrentadas pelas mulheres no exercício pleno de seus direitos.

Isso posto, infelizmente ainda é comum ouvirmos enunciados cristalizados em relação às mulheres mães, tanto dentro quanto fora da universidade, como: "Também nem foi contratada direito e já foi ter filho!", "Agora que entrou no doutorado, não pode engravidar, hein? ", "A licença-maternidade são meses de férias", "É besteira essa história de impacto da maternidade na carreira.", "Eu não precisei de ajuda especial para dar conta do meu curso. Por que vocês querem ajuda?", "A mulher dá conta sim, é só se esforçar mais.", "É necessário separar a vida profissional da vida pessoal.", "Também você quer tudo ao mesmo tempo! Quer ser mãe, quer estudar, quer trabalhar fora de casa, aí não dá conta. ", dentre tantos outros. Esses discursos que povoam o imaginário social² brasileiro (considerando que esse imaginário existe, ainda que uma parcela da população brasileira

¹ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

² Segundo Charaudeau, "imaginário social é um universo de significações fundador da identidade de um grupo na medida em que é 'o que mantém uma sociedade unida, é o que cimenta seu mundo de significação'" (CASTORIADIS, 2000 apud CHARAUDEAU, 2008, p. 204).⁷

resista a ele), incluindo a comunidade acadêmica universitária, têm suas raízes (enquanto memória discursiva) no patriarcado.

À vista disso, este trabalho nasce a partir de minha vivência como técnica em administração, lotada na secretaria de curso de pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos, ao acompanhar as experiências problemáticas e desagradáveis de pós-graduandas, que ao longo de seu curso de mestrado/doutorado optaram pela maternidade, e ao buscarem amparo legal nos regimentos relacionados a pós-graduação, por mais justas que fossem as suas demandas, elas não eram contempladas. Citarei dois casos (que considero emblemáticos) para ilustrar e demonstrar a problemática de um modo mais realístico, sem divulgar o nome das estudantes, por questões de ética e sigilo.

O primeiro caso aconteceu em julho de 2019, quando uma estudante do terceiro ano de doutorado, procurou a secretaria para solicitar informações de como proceder a renovação de matrícula no segundo semestre, visto que o parto de sua bebê estava previsto para setembro daquele ano. A prática comum da época era que a estudante solicitasse um trancamento de matrícula por um semestre e retornasse no próximo ano (meados de março). Assim foi feito. Em novembro do mesmo ano, recebi uma ligação da estudante informando que havia se inscrito em um processo seletivo para concorrer a uma bolsa de estudos para realizar parte de sua pesquisa no ano seguinte em outro país, todavia, sua inscrição havia sido indeferida, pois legalmente e sistemicamente ela estava sem vínculo acadêmico com a UFSCar devido ao trancamento da matrícula.

Imediatamente, liguei para o responsável pelo processo seletivo, relatando que estava acontecendo um mal-entendido e que a estudante não estava sem vínculo com o programa, mas sim que ela estava em um período de licença-maternidade. Como não havia nenhuma orientação explícita institucional, nem mesmo havia um campo no sistema informatizado de gestão acadêmica que coubesse esta informação, foi usado o recurso de trancamento da matrícula. Fui orientada que esta prática estava errada, que a estudante deveria ter sua matrícula restabelecida e que seu prazo de defesa deveria ser prorrogado por 120 dias. Assim foi feito. Como desfecho, a estudante entrou com recurso, apresentou o atestado de matrícula, sendo selecionada graças à sua competência acadêmica, o que lhe deu a oportunidade de realizar parte seus estudos em outro país no ano de 2020, em meio a pandemia global da COVID-19, juntamente com sua bebê.

Anos depois, essa estudante foi questionada pelo departamento de gestão de pessoas de seu emprego sobre as motivações desse trancamento, pois para cursar o doutorado ela conseguiu um afastamento remunerado, o que pressupunha que ela não

poderia interromper suas atividades acadêmicas. Com a intenção de mitigar o problema, fiz uma declaração formal, arrazoando o que levou o programa a proceder com um trancamento (que deveria ser licença-maternidade), atestando que em nenhum momento do doutorado a estudante perdeu seu vínculo com a Universidade.

O segundo caso aconteceu em fevereiro de 2022, quando uma estudante em seu último ano de doutorado, próximo ao prazo de defender sua tese, estava vivenciando uma gestação de risco. Por restrições médicas, não podia permanecer sentada por mais de duas horas seguidas. Ao recorrer ao Regimento Interno do Programa e ao Regimento Geral dos Programas de Pós-Graduação da UFSCar, constatou-se que não havia fundamento legal que a amparasse para que, ao menos, ela tivesse a simples possibilidade de realizar legalmente a defesa em dois dias distintos.

Diante da delicada situação da estudante, o (a) orientador (a) sugeriu que a defesa fosse realizada em dois dias, visto que a aluna estava com sua tese pronta e tinha urgência em defendê-la. Caso contrário, teria sérios prejuízos, como a impossibilidade de prestar um concurso público em que era exigida a titulação de doutora. Apesar disso, ainda que sem amparo legal, graças à sensibilidade do (a) orientador (a) e da banca examinadora, a estudante conseguiu realizar sua defesa (em dois dias) e finalizar seu curso.

Essas experiências levaram-me a refletir sobre o tema maternidade na universidade, numa busca por compreender como a maternidade das estudantes era considerada (ou não) quando observamos os espaços físicos, os documentos institucionais (regimentos, leis, instruções normativas, políticas de ações afirmativas) e até mesmo os sistemas informatizados, responsáveis pela gestão automática de processos, armazenamento de dados pessoais e acadêmicos, e pela emissão de documentos importantes. Peço ao leitor que guarde na memória esses dois casos, pois serão retomados no capítulo 3 em nossa análise discursiva.

Ante as problemáticas expostas e inspirada nas discussões do movimento *Parent in Science*³, este trabalho nasce com o interesse de pesquisar os discursos sobre maternidade dentro ambiente universitário, com foco nos documentos que regem a vida acadêmica estudantil. Para reforçar a escolha desse tema e delimitar o nosso problema de pesquisa, apresentarei alguns dados relacionados às mulheres na ciência brasileira.

³ Movimento *Parent in Science* tem como um de seus principais objetivos levantar a discussão sobre a parentalidade dentro do universo da academia e da ciência. Disponível em: <https://www.parentinscience.com/>.

Na tabela “Educação” disponível nas Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil ⁴, divulgada pelo IBGE, em 2022 as mulheres representavam 60,3% dos estudantes concluintes do ensino superior na modalidade presencial. Adicionalmente, observa-se uma segregação horizontal nos cursos de graduação, com mulheres majoritárias em áreas como bem-estar (88,3%) e minoritárias em computação e TIC (13,3%), mostrando padrões de gênero na escolha das áreas de estudo. Apesar da maior escolarização, as mulheres representavam apenas 46,8% do corpo docente no ensino superior, evidenciando uma sub-representação na carreira acadêmica.

Desse modo, podemos dizer que ao longo do tempo e de sua jornada acadêmica, tais mulheres vão perdendo espaço dentro da ciência brasileira, principalmente quando se deparam com o chamado teto de vidro. O conceito “teto de vidro”⁵ é utilizado para elucidar e ilustrar alegoricamente que a probabilidade das oportunidades das mulheres avançarem para cargos mais elevados na hierarquia organizacional é bem inferior em relação aos homens (Cotter *et al.*, 2001; Elacqua *et al.*, 2009; Carneiro *et al.*, 2021).

A expressão teto de vidro é uma metáfora para mostrar as barreiras invisíveis que as mulheres enfrentam para progredir na carreira, nomeando o fenômeno social que mostra a dificuldade que as mulheres têm para acessarem cargos de liderança na ciência e em outras áreas. Tais barreiras podem ser culturais, familiares, organizacionais e individuais, que culminam em uma menor participação de mulheres em cargos de liderança, e impacta na remuneração e no prestígio. Estudos mostram que as mulheres têm carreiras mais tardias e enfrentam dificuldades para alcançarem cargos mais avançados na ciência. Mulheres negras são as mais atingidas pelo teto de vidro.

Ainda, segundo o estudo “Desigualdades de gênero por área de conhecimento na ciência brasileira: panorama das bolsistas PQ/CNPq”⁶, as mulheres ainda são minoria na ciência brasileira. Do total de 12.917 bolsas, 8.316 (64,4%) são ocupadas por homens; e somente 4.601 (35,6%) das bolsas, pelas mulheres”, ou seja, majoritariamente as bolsas são distribuídas aos homens.

⁴ Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. IBGE, Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>

⁵ El fenómeno del “techo de cristal”. : Sesgos geopolíticos de las producciones en revistas indexadas. (2024). *Revista De Ciencias Sociales*, 37(54). Disponível em: <https://doi.org/10.26489/rvs.v37i54.7>

⁶ Desigualdades de gênero por área de conhecimento na ciência brasileira: panorama das bolsistas PQ/CNPq. Cunha; Dimenstein; Dantas (2019). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042021E107>

No entanto, isso não ocorre igualmente em todas as áreas do conhecimento. Durante a audiência pública conjunta das comissões de Defesa dos Direitos da Mulher e de Ciência, Tecnologia e Inovação da Câmara dos Deputados, ocorrida em 24/08/2023, a Coordenadora-geral de Popularização da Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTCI), Luana Bonone, explicou que a disparidade de gênero por áreas de conhecimento reflete a divisão sexual tradicional do trabalho. Nas ciências exatas e da terra, 35% dos bolsistas são mulheres; em engenharias e computação, elas são 33,6% das bolsistas – ou seja, 1/3 apenas, enquanto em outras áreas, como linguística, letras, artes e áreas da saúde, 66% dos bolsistas são mulheres, percentual mais próximo da participação feminina na graduação. (Agência Câmara Notícias)⁷

Urge, ainda destacar que, conforme estudo publicado na *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 32(2), e320218, 2022⁸ “a mortalidade materna é maior a partir dos 35 anos, mas com atenção médica é possível reduzir esse risco”. Quanto à saúde dos bebês “a idade materna avançada (acima dos 35 anos) é considerada como fator de risco para aneuploidia fetal e aborto espontâneo” (Martins, Menezes, 2021). Em contrapartida, um estudo de Sampaio (2022)⁹ apontou que a idade média de titulação das mulheres no doutorado em 2017 era de 36,9 anos. Dessa forma, destacamos que há um encontro entre a idade reprodutiva tida como ideal e o período em que as mulheres chegam na pós-graduação. Assim, ao se depararem com a pressão do relógio biológico, as mulheres que decidem se tornarem mães durante este período de titulação, podem enfrentar maiores desafios com o impacto da chegada dos filhos e conseqüentemente maiores dificuldades para alcançarem postos de maior destaque no âmbito científico.

Fronte às demandas das mães estudantes e pesquisadoras, há menos de 15 anos, as agências de fomento da pesquisa brasileira, publicaram documentos que asseguravam às mulheres bolsistas o direito de prorrogação da bolsa em caso de parto. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) publicaram a portaria conjunta n. 248¹⁰, de

⁷ Mulheres são apenas 1/3 de pós-graduandos em ciências exatas e tecnológicas e têm financiamento menor. Agência Câmara de Notícias. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/990915-mulheres-sao- apenas-1-3-de-pos-graduandos-em-ciencias-exatas-e-tecnologicas-e-tem-financiamento-menor/>

⁸ Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-73312022320218>

⁹ Doutorado na maturidade. Os desafios, obstáculos e ganhos de quem decide fazer uma pós-graduação depois dos 40 anos. Dafne Sampaio, da Revista Pesquisa FAPESP. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/doutorado-na-maturidade/#:~:text=A pesar%20do%20interesse%20de%20pessoas,pesquisa%20ser%C3%A1%20sobre%20essas%20mulheres.%E2%80%9D>

¹⁰ Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=3884>

19 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a adequação das normas de concessão de bolsas de estudo à proteção conferida por Lei às mulheres:

Art. 1º Os prazos regulamentares máximos de vigência das bolsas de estudo no país e no exterior, iguais ou superiores a 24 (vinte e quatro meses), destinadas à titulação de mestres e doutores, poderão ser prorrogados por até 4 (quatro) meses, se comprovado o **afastamento temporário** das atividades da bolsista, provocado pela **ocorrência de parto** durante o período de vigência da respectiva bolsa.

§ 3º A prorrogação da vigência da bolsa corresponderá ao período de **afastamento das atividades acadêmicas**, respeitado o limite estipulado no caput deste artigo.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) publicou a portaria de n. 05, que concede a extensão da bolsa por até 120 dias, no dia 8 de julho de 2015¹¹. Em 2017, foi aprovada no senado a Lei nº 13.536¹², que concede prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de parto e de adoção. Em 2024, a aprovação da Lei nº 14.925¹³, trouxe avanços importantes sobre parentalidade no ensino superior, inclusive atualizando a lei de 2017. Entre os principais avanços, a nova lei aumentou o prazo da licença de 120 para 180 dias. Os outros avanços serão apresentados ao final deste trabalho.

Em 2021, o Conselho Universitário da Universidade Federal de São Carlos, no exercício das suas atribuições legais e daquelas que lhe conferem o Estatuto 23112 do Regimento Geral dos Programas de Pós-Graduação da UFSCar¹⁴, reunido para sua 247ª reunião ordinária, 2ª sessão, realizada em 01/04/2021, após análise da Resolução CoPG nº 9, de 04/01/2021, constante do Proc. 23112.008612/2020-31, supostamente sensível às novas/velhas demandas da Pós-Graduação, deu nova redação ao supracitado Regimento, concedendo o direito à prorrogação de prazo de até 120 dias em razão de maternidade/paternidade. Embora esses novos documentos, que regem a vida acadêmica de estudantes, tenham amenizado a situação, tais documentos ainda estão longe de assegurar uma vida acadêmica com maior equidade de gênero dentro do ambiente universitário, o que será tratado de modo mais detalhado no capítulo 3.

¹¹ Disponível em: Disponível em: <http://www.fapesp.br/9593> Acesso em: 5 set.2021.

¹² BRASIL. Decreto Lei 13.536 de 15 de dezembro de 2017. Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13536.htm

¹³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14925.htm#art4

¹⁴ Disponível em <https://www.propg.ufscar.br/pt-br/pos-na-ufscar/regimento-geral>

Ante o exposto, esta dissertação direciona sua análise aos documentos institucionais do Estado que regulam o ensino superior e, especificamente, aos documentos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) concernentes à vida acadêmica estudantil. Ademais, investigam-se os enunciados proferidos pelo movimento estudantil da UFSCar sobre a temática da maternidade, com o objetivo de evidenciar o impacto direto do trabalho reprodutivo na trajetória acadêmica da mulher. Busca-se demonstrar como a ausência de amparo legal específico para as diversas demandas decorrentes da maternidade, durante a vinculação estudantil na universidade, tanto na graduação quanto na pós-graduação, pode gerar significativas implicações para o percurso formativo dessas discentes.

Nesse sentido, esta pesquisa formula as seguintes questões: como os documentos institucionais do Estado, reguladores do ensino superior, constroem discursivamente a imagem da mulher no papel de mãe enquanto estudante do ensino superior? De que modo os discursos institucionais de regulamentação do ensino superior, concernentes à figura da "mãe estudante", influenciam e condicionam as práticas discursivas das estudantes mães dos cursos de graduação e pós-graduação na UFSCar? Em outras palavras, como a mulher é concebida e simbolicamente interpretada pelo e através dos regimentos e políticas institucionais da UFSCar ao vivenciar a maternidade enquanto estudante universitária?

Para responder essas questões, utilizamos a fundamentação teórico-metodológica da análise do discurso de orientação francesa, a partir das proposições de Michel Pêcheux (1969) sobre as formações discursivas, a memória discursiva, interdiscurso e mais notadamente sobre o conceito de formações imaginárias. Por meio desse embasamento teórico, é possível analisar tanto os discursos institucionais quanto os enunciados que circulam pela universidade em suportes como cartazes colados em portas e cartazes em manifestações estudantis, tendo como objetivo identificar como esses discursos se constituem e quais sentidos moldam essa realidade.

Para termos aporte suficiente para tratar do conceito de memória discursiva em relação aos papéis femininos ao longo da história, no capítulo 1 trazemos informações históricas sobre a construção do imaginário social do papel da mulher na sociedade, a fim de demonstrar o quanto a formação cultural de um povo pode impactar e influenciar as formações discursivas dos sujeitos sobre a mulher em espaços de educação formal. Levantaremos os saberes interdiscursivos (pré-construídos e discursos transversos) a fim

de identificar quais discursos estão na base dos documentos institucionais e dos enunciados dos cartazes que circulam pela UFSCar.

Nosso *corpus* analítico está organizado em duas tabelas. A primeira é composta por onze documentos institucionais que nomearemos de “Discursos institucionais de regulamentação do ensino superior (B)”. A segunda tabela é composta por dez fotografias (imagens) de cartazes do movimento estudantil da UFSCar, com enunciados que demandam melhores condições estudantis para as mães universitárias. Essa última nomearemos de “Discursos estudantis de protesto e reivindicações (A)”.

Ressaltamos que o tema maternidade e vida acadêmica possui dezenas de trabalhos em outras áreas do conhecimento, principalmente dentro das ciências humanas, como por exemplo, na área da sociologia e da psicologia, que tratam da desigualdade de gênero, as questões sociocognitivas e as questões relacionadas a saúde mental de mães estudantes. Todavia, nas pesquisas que realizamos nas plataformas de divulgação científica, encontramos poucas discussões semelhantes que trabalham com esse tema no campo dos estudos discursivos praticados no Brasil.

Ademais, vivemos em um mundo cada vez mais complexo, marcado pela desinformação, polarização política, agressividade e desvalorização da ciência, especialmente das Ciências Humanas. Nesse contexto, os estudos discursivos tornam-se ainda mais relevantes, pois oferecem aos sujeitos a oportunidade de desenvolver a capacidade crítica e autônoma, o que contribui para a transformar a sociedade num lugar mais justo e democrático.

Dessa forma, além de sua evidente relevância social, acreditamos que este trabalho aborda um tema atual e de extrema importância, especialmente para o campo dos estudos discursivos no Brasil. Esperamos que seus resultados contribuam com as discussões sobre como superar a desigualdade de gênero e que possam ser considerados na elaboração de futuros documentos sobre a permanência estudantil para mães estudantes.

Acreditamos ainda que a pesquisa empreendida nesta dissertação possa contribuir significativamente para as reflexões e discussões acerca da maternidade na universidade, evidenciando como as experiências das mães estudantes são construídas e ressignificadas no espaço acadêmico. Considerando que é no e pelo discurso que os sujeitos (re)existem no mundo, ao problematizar as relações de poder e as representações sociais que atravessam a maternidade no ensino superior, este estudo amplia o debate sobre equidade e inclusão na universidade.

Nos estudos discursivos, a temática inovadora pode impulsionar reflexões no campo da Análise do Discurso sobre como uma diversidade de textos que circulam em determinado espaço pode suscitar novas perspectivas. Esse movimento permite deslocar temas que, embora sempre tenham estado presentes, foram historicamente marginalizados ou tratados como pertencentes a um tempo e lugar distantes.

Antes de seguirmos para o Capítulo 1, cabe acrescentar que esta pesquisa de mestrado está organizada em três capítulos, cada um estruturado para contribuir com a análise do tema maternidade no ambiente universitário a partir de uma perspectiva discursiva.

No **Capítulo 1**, intitulado "A construção do papel da mulher na família e na sociedade", abordamos questões fundamentais relacionadas ao papel feminino ao longo da história. Este capítulo inicia com uma reflexão sobre as diversas questões que envolvem as mulheres, destacando as construções sociais que moldaram suas identidades. Em seguida, discutimos a relação da mulher com a educação formal no Brasil, no panorama histórico que contextualiza a maternidade, examinando como mulheres enquanto mães têm sido percebidas e representadas em diferentes períodos da história. Para finalizar, trazemos para o debate e reflexão o conceito de amor materno que povoa o imaginário social a partir da obra de Elisabeth Badinter (1980).

O **Capítulo 2**, denominado "Análise do discurso francesa: contexto e conceitos", fornece o embasamento teórico-metodológico necessário para a pesquisa. Iniciamos o capítulo apresentando o contexto histórico e epistemológico do surgimento da Análise do Discurso. Posteriormente, expomos de forma sucinta os principais conceitos propostos por Michel Pêcheux (1969) na Análise do discurso francesa. Essa seção é crucial para compreender as noções de formação discursiva, memória discursiva, interdiscurso (pré-construído, discursos transversos) e formações imaginárias.

Por fim, no **Capítulo 3**, intitulado "Maternidade estudantil: entre o discurso institucional e a realidade vivida", iniciamos com uma breve descrição dos pressupostos teóricos sobre constituição de arquivo e *corpus* sob a luz de Courtine (2023) e Orlandi (2015). Subsequente, apresentamos o nosso material selecionado para análise e a justificativa por nossas escolhas. Por último, discutimos a relação do Discurso institucional em comparação com realidade vivida e apresentada pelas mulheres mães, questionando se e como elas conseguem resistir nesse ambiente.

Em suma, nosso intuito é de contribuir para o debate sobre a equidade de gênero no ensino superior, evidenciando a importância dos estudos discursivos na compreensão e transformação das dinâmicas sociais que atravessam a maternidade universitária.

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DO PAPEL DA MULHER NA FAMÍLIA E NA SOCIEDADE

A ordem do discurso é um lugar de memória. Ela carrega consigo os traços das flutuações e dos riscos de uma estratégia, que estão inscritos em suas próprias formas. Ela está repleta das marcas sedimentadas da história, de suas continuidades e de suas rupturas. Fazer análise do discurso é aprender a deslinearizar o texto para restituir sob a superfície lisa das palavras a profundidade emaranhada dos indícios do passado. (Courtine, 2023, p.73)

1.1 Questões históricas sobre as mulheres

A análise do discurso, nos convida a refletir sobre as camadas profundas da linguagem, onde a história se sedimenta e se manifesta. A "ordem do discurso", conforme citado no excerto acima, representa um conceito central na análise do discurso, referindo-se ao conjunto de regras, normas e práticas que regulam a produção, circulação e interpretação dos discursos em uma determinada sociedade. Ela funciona como um espaço de memória, carregando consigo os vestígios da história, das relações de poder e das ideologias que moldam a forma como nos comunicamos. Ao analisar a ordem do discurso, é possível observar as marcas sedimentadas do passado, as continuidades e rupturas que permeiam os discursos, e como eles contribuem para a construção da realidade social.

No geral, a AD nos leva a olhar além do texto e nos faz observar as práticas sociais e históricas, buscando compreender as relações complexas e multifacetadas que se escondem sob a superfície da linguagem. Ao expor a profundidade emaranhada dos indícios do passado, é possível identificar os mecanismos de poder que operam nos discursos, as formas de exclusão e silenciamento, e as estratégias de resistência e transformação social.

Ao aplicar essa perspectiva à história das mulheres, em uma sociedade marcada pelo machismo e sexismo, podemos observar como os discursos moldaram e perpetuaram desigualdades de gênero ao longo do tempo. Nesse sentido, para que haja entendimento dos discursos relacionados aos diversos papéis que a mulher contemporânea desempenha no tecido social (no caso deste trabalho o papel de mãe enquanto estudante universitária), faz-se necessário, antes de tudo, conhecer e compreender os fatos que contribuíram para a formação sócio-histórica da mulher brasileira.

Isso posto, descrevemos brevemente, os principais fatos históricos de cunho político, social e religioso, que sustentam as formações imaginárias sobre o papel da mulher dentro das relações de gênero e parentalidade. À luz do exposto, mostramos o percurso da criação de espaços de educação formal no Brasil, quais foram as motivações para sua a criação, a quais níveis de ensino as meninas tinham acesso e como eram as questões de divisões de classe, etnia, raça e gênero no acesso à escolarização. Essas informações, portanto, servem como um pano de fundo para a análise que será realizada no capítulo 3.

Segundo Badinter (1980, p. 28), “por mais longe que remontemos na história da família ocidental, deparamos com o poder paterno que acompanha sempre a autoridade marital”. Os historiadores e estudiosos do direito afirmam que essa dupla autoridade começou na Índia. Nos Vedas, Árias, Bramanas e Sutas, a família é vista como uma comunidade religiosa liderada pelo pai. Desse modo, ele desempenha principalmente funções judiciais, sendo o único responsável pela conduta de mulheres e crianças da família perante a coletividade num geral. Um absoluto direito de julgar e punir é o primeiro sinal de seu poder.

No livro “*A Ciência é Masculina? É, sim senhora!...*”, de Attico Chassot (2003), o autor traz uma análise crítica de como a herança vinda da cultura grega, judaica e cristã contribuíram para a construção de uma visão de mundo que relegou as mulheres a um papel secundário, associado à emoção e à intuição, em oposição à razão e à lógica, características tradicionalmente atribuídas aos homens (Chassot, 2003, p. 69-96).

Segundo Chassot, nenhum povo da antiguidade influenciou tão decisivamente nossa civilização ocidental como os gregos (2003, p. 69). Dessa forma, ao tratar de nossa ancestralidade grega, ele discorre sobre a importância da cultura grega em nossa identidade cultural brasileira. A mitologia grega, com suas deusas frequentemente associadas à natureza e à emoção, reforçou a ideia de que as mulheres eram mais intuitivas do que racionais. A história de Pandora (homóloga a Eva na tradição judaica), por exemplo, traz consigo todos os males do mundo, podendo ser considerada como uma alegoria que associa as mulheres à origem do sofrimento humano (Chassot, 2003, p. 70). Essa narrativa contribui para a construção de um estereótipo negativo da mulher, ligando-a à irracionalidade e à desobediência.

Ainda segundo o autor, a cultura grega estabeleceu uma clara separação entre a esfera pública, dominada pelos homens e associada à política, à guerra e à filosofia; e a esfera privada, reservada às mulheres e ligada ao lar e à família. Essa divisão limitou o

acesso das mulheres à educação formal e ao debate público, áreas cruciais para o desenvolvimento científico. A filosofia, por sua vez, desenvolvida por homens gregos, como Platão e Aristóteles, tendia a valorizar a razão e a lógica como caminhos para o conhecimento, atributos associados ao masculino. As mulheres, por sua vez, eram frequentemente associadas à emoção e à intuição, atributos considerados inferiores na busca pela verdade.

A cultura grega também influenciou a forma como os corpos masculino e feminino eram percebidos. O corpo masculino era associado à força, à razão e à atividade, enquanto o corpo feminino era visto como mais frágil e passivo. Essa dicotomia contribuiu para a ideia de que as mulheres não estavam preparadas para as atividades intelectuais e físicas exigidas pela ciência.

Entre os animais, é o homem que tem o cérebro maior, proporcionalmente ao seu tamanho, e, nos homens, os machos têm o cérebro mais volumoso que o das fêmeas [...] São os homens que têm o maior número de suturas na cabeça, e o homem tem mais do que a mulher, sempre pela mesma razão, para que esta zona respire facilmente, sobretudo o cérebro que é maior. (Aristóteles, *As partes dos animais*, *apud* Sissa, 1994, p.102)

É ainda Aristóteles (s/data) que afirma a superioridade masculina, conforme o excerto abaixo.

Também como entre os sexos, o macho é por natureza superior e a fêmea inferior, o macho governa e a fêmea é sujeito. Devendo o mesmo ser aplicado ao caso da espécie humana em geral. (Política I, 1254b, *apud* Chassot, 2003, p. 73).

Mesmo no século XVII, o poder do marido sobre a esposa ainda predominava, tendo como justificativa dois discursos que se entremeavam: o de Aristóteles e o da teologia cristã (abordado anteriormente). A sustentação da filosofia política de Aristóteles era que a autoridade do homem era legítima, pois personificava a forma, e o princípio divino, sinônimo de pensamento e inteligência. Por isso cabia ao homem governar a mulher, considerada essencialmente inferior ao homem, com frágil capacidade de deliberação, tendo como única virtude “vencer a dificuldade de obedecer” e demonstrando sua honra através do “modesto silêncio” (Badinter, 1985, p. 31, grifos da autora).

No judaísmo, a estrutura familiar patriarcal atribuiu às mulheres o papel de esposas e mães. A Torá, escritura sagrada do judaísmo, estabelece normas e tradições que mantêm a subordinação feminina. O acesso das mulheres judias ao estudo religioso e à participação na vida pública era restrito, limitando suas oportunidades de crescimento intelectual e científico (Chassot, 2003, p. 77). Essa subordinação feminina está fortemente relacionada à maneira como a mulher é representada na mitologia judaica, por meio da história de Eva na Torá e de Lilith nos textos do Livro de Isaías, do Talmude e do Zohar.

Tanto na bíblia cristã quanto na Torá, encontramos a história de Eva, criada a partir de uma costela de Adão. Descrita como ardilosa, fraca e que facilmente caiu na tentação da serpente ao comer o fruto proibido da árvore da ciência do bem e do mal, posteriormente conseguiu convencer seu marido Adão a comê-lo também. Tornou-se então responsável pela expulsão do paraíso, transformando-se em bode expiatório para justificar as mazelas do mundo (Chassot, 2003 p. 76). Tal desatino, teria trazido a decadência de toda a raça humana ao ser expulsa do paraíso.

Existe, contudo, outra leitura sobre a criação dos seres humanos, a de que Deus havia criado um casal: Adão e uma mulher que antecedeu a Eva. Essa mulher primordial seria Lilith. Uma figura mitológica que aparece tanto na cultura judaica como em outras culturas, como a mesopotâmica, suméria, babilônica e persa. Ela é frequentemente retratada como a primeira esposa de Adão, criada ao mesmo tempo e analogamente a ele (Chassot, 2003, p. 77). Uma figura enigmática e controversa, com uma história que se entrelaça com as narrativas bíblicas e com as crenças populares. Embora não seja mencionada explicitamente na Bíblia Hebraica, sua figura emerge em textos rabínicos e na tradição cabalística.

Segundo a tradição, Lilith teria sido criada concomitante a Adão, como sua igual, do pó da terra. No entanto, Lilith recusou-se a se submeter a Adão e a dominação masculina, pois lhe deixava numa posição inferior. Descontente com essa submissão, ela teria abandonado, ou sido expulsa do Jardim do Éden. Há versões que dizem que Lilith se tornou um demônio que fazia mal às crianças e às mulheres grávidas. Outra versão é a de que Lilith se transformou em serpente e fez Eva comer do fruto proibido. E ainda outra em que ela se tornou um súcubo que seduzia homens solitários e roubava seu sêmen.

A figura de Lilith transcendeu as fronteiras da religião judaica e se tornou um símbolo poderoso na cultura popular. Ela é frequentemente representada como uma mulher sedutora e rebelde, desafiando os papéis tradicionais de gênero.

O judaísmo reserva um papel a parte às mulheres em geral. Os homens precisam cumprir determinados deveres religiosos, entre eles a dedicação aos estudos dos textos sagrados, o que resultou no tradicional valor que os judeus atribuem aos estudos, que durante séculos, na prática, estava reservada aos homens, enquanto a mulher assumia algumas atividades na esfera pública, como por exemplo, ir ao mercado enquanto os homens participavam de orações e estudos na sinagoga. (Chassot, 2003, p. 77). Desse modo, por meio da herança judaica, o cristianismo recebeu fortes preconceitos quanto ao acesso da mulher ao conhecimento e à educação formal.

Nos quatro evangelhos do novo testamento da bíblia cristã, encontramos a história de Maria. Contrapondo-se a Eva, ela é apresentada como uma virgem virtuosa, e que em razão da sua obediência e temor às leis divinas, foi escolhida para gerar em seu ventre e trazer ao mundo carnal o menino Jesus, Filho de Deus, que redimiria a raça humana da decadência e tiraria o pecado do mundo. Se a insubordinação e desobediência de Eva levaram a raça humana ao pecado, a submissão e a obediência de Maria deram a luz ao Cristo Redentor.

Inequivocamente, o cristianismo foi a religião que mais influenciou a construção da sociedade brasileira, especialmente os textos paulinos, que reforçaram a ideia da submissão da mulher ao homem (Chassot, 2003). Mesmo a Virgem Maria, embora venerada, era vista como um modelo de submissão e piedade, e não como um exemplo de liderança ou intelectualidade.

Assim, quando os jesuítas chegaram na América Portuguesa, em meados de 1549, tendo como uma de suas missões, cristianizar os povos originários que aqui habitavam, era natural a subordinação das mulheres aos homens, embasada inclusive na bíblia, conforme escrito no livro de Efésios, capítulo 5, nos versículos 22 a 24:

²² Vós, mulheres, sujeitai-vos a vossos maridos, como ao Senhor;

²³ Porque o marido é a cabeça da mulher, como também Cristo é a cabeça da igreja, sendo ele próprio o salvador do corpo.

²⁴ De sorte que, assim como a igreja está sujeita a Cristo, assim também as mulheres sejam em tudo sujeitas a seus maridos.

Sob o prisma desta forte influência da Igreja Católica, a sociedade brasileira foi formada a partir do modelo de família, em que o homem ocuparia o lugar de cabeça (dominador racional, tomador de decisões), e a mulher ocuparia a posição de corpo (dominada, sentimental, submissa aos comandos da cabeça de modo operacional). Esse arranjo era entendido como a vontade de Deus e, quem não seguia esse modelo, não estava

de acordo com as leis divinas. Esse conjunto de fatores contribuíram para que o papel da mulher na sociedade brasileira estivesse atrelado ao ambiente familiar/privado, cabendo a ela a obrigação social de contrair matrimônio, saindo do jugo de seu pai, para submeter-se ao seu marido.

Nesta visão cristã, a mulher é atrelada à imagem de alguém que precisa ser comandada, do contrário, resta-lhe cair em ciladas e nas tentações mundanas. O homem é o comandante e o provedor da família, por isso circula livremente por diversos espaços na sociedade. Já à mulher, cabe a maternidade e os afazeres domésticos, ficando sob sua responsabilidade o cuidado diário com os filhos, a educação moral e religiosa de sua prole, como também o cuidado com os mais velhos e/ou enfermos. Ao homem, os espaços públicos; à mulher, o ambiente privado e os espaços religiosos.

Esta forma de significar o papel e o lugar que a mulher deveria ocupar não era restrita apenas aos europeus que colonizaram o Brasil, mas também era comum em algumas etnias indígenas, conforme descreve Del Priore (1994). O Frei Yves d'Evreux, capuchinho francês, membro do projeto colonial que pretendia formar uma colônia francesa no Brasil, denominado França Equinocial (1612-1615), com a missão de catequizar os indígenas, circulava pelas aldeias da Ilha do Maranhão. Ao tentar aproximar os indígenas do cristianismo, criou o conceito do que chamava de a evolução das classes de idade entre os ameríndios, descrevendo como se dava a educação e a forma de viver de crianças e adultos.

Composta por seis classes de idade, a primeira (fase dos bebês) era comum aos dois gêneros. A segunda se estendia até o sétimo ano e então começavam as distinções entre os sexos. Enquanto as meninas ajudavam as mães, fiando algodão para confecção de redes, amassavam barro para o fabrico de potes, os meninos carregavam consigo arco e flechas.

Já na terceira classe de idade (entre 7 e 15 anos), Yves descreve que as meninas deveriam aprender os deveres da mulher: fiar algodão, tecer redes, cuidar das roças, fabricar farinha e vinhos e preparar a alimentação diária. Um ponto de destaque na descrição do autor francês, é que “Nas reuniões, [as meninas e mulheres] guardavam completo silêncio e aprendiam a seguir os desígnios do mundo masculino” (Del Priore, 1994, p. 21 e 22).

A obra “*Casa-grande & senzala*” de Gilberto Freyre, publicada em 1933, apresenta com riqueza de detalhes a composição da família tradicional brasileira ao final do século XIX. O excerto “A força concentrou-se nas mãos dos senhores rurais. Donos

das terras. Donos dos homens. Donos das mulheres” (Freyre, 2003, p. 38) demonstra com precisão o funcionamento do patriarcado brasileiro. Na casa grande, a esposa, os filhos, os empregados e os escravos eram tidos como propriedade do senhor do engenho, de modo que estes viviam suas vidas para atender aos interesses de seu dono. Sendo a família, um grande fator colonizador no Brasil, as mulheres, tanto as poucas brancas e muito mais as indígenas e pretas (“mulheres de cor”), desempenharam a missão de multiplicar o colonizador, gerando filhos mestiços.

No livro *"A Elite do Atraso"* (2017), o autor Jessé Souza oferece contribuições significativas para a análise da desigualdade de gênero no Brasil, ao apontar as estruturas sociais que perpetuam a subordinação feminina. Souza argumenta que a elite brasileira, herdeira de um passado escravocrata e patrimonialista, moldou um sistema de dominação que se manifesta em diversas formas de desigualdade, incluindo a de gênero. A obra destaca como os valores e práticas da elite, arraigados em um modelo de masculinidade hegemônica, contribuem para a manutenção de papéis de gênero tradicionais, limitando o acesso das mulheres ao poder e à igualdade de oportunidades (Souza, 2017, p. 87-92).

Além disso, o autor critica a forma como a desigualdade de gênero é frequentemente naturalizada e despolitizada, obscurecendo as relações de poder que as sustentam. Souza apresenta a ideia de que a desigualdade é resultado de diferenças "naturais" entre homens e mulheres, demonstrando que essa diferença é construída socialmente e reforçada por instituições e discursos que perpetuam a dominação masculina (Souza, 2017, p. 115-120). Ao analisar a elite brasileira como agente central na produção e reprodução da desigualdade, partimos de uma perspectiva crítica e inovadora para compreender as complexas dinâmicas de gênero no Brasil.

Posto isso, as culturas grega, judaica, cristã e indígena contribuíram para a construção de um imaginário social que associava as mulheres à emoção, à intuição e ao cuidado, enquanto a ciência era vista como um domínio exclusivamente masculino. Essa associação, transmitida ao longo dos séculos, teve um papel fundamental na exclusão das mulheres da ciência e na perpetuação da desigualdade de gênero nesse campo.

Ainda nesta esteira e neste jogo de papéis, a partir do momento que uma mulher concebe a ideia de ter uma criança, seja por gestação ou por adoção, inúmeros enunciados, imagens e narrativas passam a ser retomados historicamente sobre o que é ser mãe. Como supracitado, devido à forte influência do cristianismo e da Igreja Católica no dia a dia da família brasileira, a maternidade passou a ser representada a partir da imagem religiosa da Virgem Maria com o Menino Jesus. Ser mãe tornou-se símbolo de cumprir uma missão

divina, de modo que a maternidade ideal é aquela com completa dedicação da mulher que deve oferecer sua vida e seu amor incondicionalmente ao seu filho.

Esse amor materno incondicional, repleto de ternura, vai além da perpetuação pela religiosidade cristã, sendo também reforçado por outras práticas discursivas que na sociedade sobre o que é ser mulher e o que é ser (uma boa) mãe. Isso pode ser observado em diferentes nas obras de artes brasileiras, campanhas publicitárias, enredo de novelas, livros, filmes e mais atualmente em postagens de redes sociais, Assim, a mulher aprende o sentido do que é ser mãe tanto durante a convivência com outras mulheres de sua família quanto por meio do reforço externo da comunidade na qual se está inserida.

Esse percurso histórico da construção do papel da mulher na sociedade contemporânea nos permitirá, a partir da teoria da análise do discurso, proposta por Michel Pêcheux, sobre formação discursiva, compreender que a ideia do que é ser mãe que habita o imaginário social pode ser explicada por meio do conceito de memória discursiva, que no âmbito do discurso, “deve ser entendida não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’ [enquanto um repositório], mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (Pêcheux, 1999. p. 34). O cotejamento entre teoria e o nosso dispositivo de análise será aprofundado no capítulo 3, conforme mencionado anteriormente.

1.2 A mulher e a educação formal no Brasil

Nos idos de 1827, após a Proclamação da Independência, passou a ser reverberado o discurso (ao menos oficial) sobre a importância da educação para modernização do país, afastando a imagem marcadamente de colônia “atrasada, inculta e primitiva”. Os anos passaram e grande parte da população permanecia analfabeta. A câmara dos deputados construiu um currículo mínimo, a ser ensinado nas “escolas de primeiras letras” com atividades curriculares idênticas tanto para meninas quanto para meninos. Quando o projeto chegou ao Senado, houve novas discussões em que alguns senadores argumentaram que as meninas (“o belo sexo”) não tinham a mesma capacidade intelectual que os meninos, o que não as deixavam ir muito longe, por isso deveriam aprender menos lições de matemática.

Segundo a Edição 65 do Arquivo S – Educação - da Agência Senado¹⁵, a lei educacional de 1827, sancionada por Dom Pedro I em 15 de outubro, provocou debates acalorados sobre o que chamamos hoje de questões de gênero versus educação.

Antes de ser assinada pelo imperador e virar lei, a proposta que estruturava o ensino primário do Brasil foi discutida e votada na Câmara e no Senado. Os senadores travaram acalorados debates sobre qual seria o currículo mais apropriado para as crianças do sexo feminino nesse Brasil oitocentista.

A matéria citada acima traz na íntegra algumas falas proferidas por alguns senadores durante estes debates. O Visconde de Cayru foi um dos defensores de que o currículo de matemática das garotas fosse o mais enxuto possível. Nas palavras dele, o “belo sexo” não tinha capacidade intelectual para ir muito longe. A fala do Visconde de Cayru está guardada no Arquivo do Senado, em Brasília.

Sobre as contas, são bastantes [para as meninas] as quatro espécies, que não estão fora do seu alcance e lhes podem ser de constante uso na vida. O seu uso de razão é mui pouco desenvolvido para poderem entender e praticar operações ulteriores e mais difíceis de aritmética e geometria. Estou convencido de que é vão lutar contra a natureza (Cayru, 1827, grifos nossos).

O senador Marquês de Caravelas (BA) fez uma argumentação semelhante:

Em geral, *as meninas não têm um desenvolvimento de raciocínio tão grande quanto os meninos*, não prestam tanta atenção ao ensino. Parece que a sua mesma natureza repugna o *trabalho árido e difícil e só abraça o deleitoso*. Basta-lhes o saber ler, escrever e as quatro primeiras operações da aritmética. Se querem dar-lhes algumas prendas mais, ensinem-lhes a cantar e tocar, prendas que vão aumentar a sua beleza. O que importa é que elas sejam bem instruídas na economia da casa, para que o marido não se veja obrigado a entrar nos arranjos domésticos, distraíndo-se dos seus negócios (Caravelas, 1827, grifos nossos).

Concordando com os colegas, o senador Marquês de Maricá (RJ) chegou a ser irônico:

Sou também da opinião que se devem reduzir os estudos das meninas a ler, escrever, contar e gramática portuguesa, porque não sei de que lhes possa servir o aprender a prática de frações, decimais e outras operações que não são usuais. Se querem que isso passe, então acrescentem [no projeto de lei] que as mestras lhes ensinem a escrituração de partidas dobradas e singelas [métodos de contabilidade]. A mulher é um ente mui diverso do homem. O que

¹⁵ Disponível no site do Senado Federal Brasileiro na Seção Arquivo S em 20/06/2024: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-ostura#:~:text=A%20primeira%20grande%20lei%20educacional,li%C3%A7%C3%B5es%20do%20que%20os%20garotos>

A educação não era um processo único e igualitário a todas as crianças, havia exclusão de uns e acesso para outros. Numa sociedade escravocrata e comandada por latifundiários e coronéis, nem todas as cidades possuíam escolas. Geralmente apenas nas cidades maiores havia escolas, certamente em maior número para meninos. No entanto, nem todos tinham acesso à Educação. À população de origem africana, restava a escravidão e a negação de qualquer tipo de acesso à Educação. Já para a população indígena, a educação estava ligada às práticas de seus próprios grupos de origem e sua presença era vedada nas escolas públicas.

Nesse momento histórico, em que quanto mais indivíduos, maior o poder de colonização, a educação formal, apesar de garantida pela lei, ficava em segundo plano. Para a população, predominantemente rural, saber ler e escrever, fazer operações básicas de matemática, não era o mais importante. A prioridade era a sobrevivência, que vinha por meio da subsistência agrária e, à vista deste fato, o analfabetismo era comum para ambos os gêneros. A educação também não era vista como forma de ascensão social. Mesmo entre a nobreza havia baronesas e viscondessas que não sabiam ler.

Nas diferentes etnias de trabalhadores livres, para as classes mais populares e pobres, não era interessante que seus filhos frequentassem a escola, pois teriam que abdicar de algumas horas de trabalho (infantil) na lavoura. As meninas brancas, sempre envolvidas desde muito cedo com as tarefas domésticas e os cuidados com os irmãos menores, tinham essas atribuições como prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada. No caso das filhas de grupos sociais privilegiados, a educação escolar era tida como uma preparação para o casamento, com o objetivo ofertar os futuros filhos boa educação (moral, cívica e religiosa) e de representar bem seu marido na sociedade, geralmente nas atividades das Igreja.

De certa forma, a educação destinada às mulheres, não tinha como objetivo capacitá-las para o trabalho ou atender um anseio ou necessidade pessoal da mulher, como por exemplo, torná-la mais culta ao dar-lhe acesso aos livros ou incentivá-las a buscar por conhecimento intelectual e das ciências. Pelo contrário, havia um entendimento comum na sociedade de que as mulheres deveriam ser mais educadas (no sentido de docilizadas) do que instruídas.

Discursivamente, a palavra educada, tem o mesmo efeito de sentido de subjugada/dominada, ou seja, uma mulher bem-educada nas escolas de primeiras letras não era a que dominava os conceitos matemáticos e ou das letras, mas sim a que se submetia ao domínio dos homens e as convenções determinadas por eles. Por isso,

precisavam receber mais educação moral, cívica e religiosa e assim tornarem-se boas esposas e mães virtuosas, ou seja, o foco do processo educativo da mulher não era ela em si, mas o papel social que ela desempenharia na vida adulta, como pilar de sustentação do lar e educadora das gerações do futuro. Tal justificativa pode ser encontrada na primeira lei de instrução pública do Brasil de 1827:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto elas dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas¹⁶.

Imagem 2. Meninas têm aula de costura na Escola Caetano de Campos, em São Paulo (Foto: Escola Normal Caetano de Campos/ CRE Mario Covas) Fonte: Agência Senado

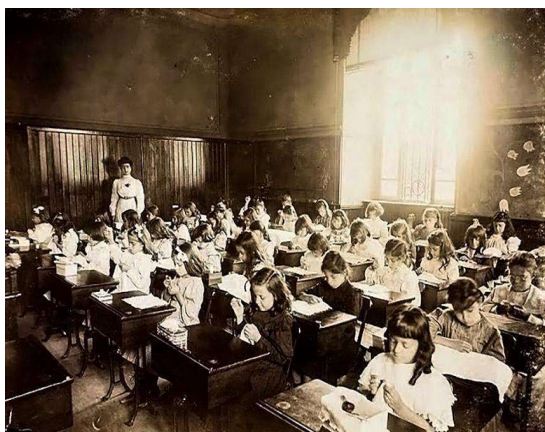


Imagem 3. No fim do século 19, meninos fazem evolução militar em aula de ginástica (foto: Escola Normal Caetano de Campos/CRE Mario Covas) Fonte: Agência Senado



¹⁶ Lei de instrução pública, do Brasil, 1827, *apud* E. M. Lopes. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria e Educação*, 1991. N. 4, p. 26

Décadas mais tarde, em 1854, o currículo foi unificado para meninos e meninas. O historiador André Paulo Castanha (2020) professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e autor de estudos sobre a educação no Império, explica:

Hoje podemos considerar absurdo aquele tipo de debate, mas não podemos condenar os senadores. Eles foram coerentes com a realidade da época. De fato, não existiam professoras preparadas para ensinar matemática. A solução que o Parlamento deu foi a adequada para o momento. Não podemos cobrar de pessoas que viveram há quase 200 anos que pensassem como nós pensamos hoje. Estaríamos negando o processo histórico (Castanha, 2020).

Outro fator essencial a ser considerado sobre a educação das mulheres foi a transformação do magistério em “trabalho de mulher” e seus desdobramentos (Del Priori, 1994, p. 450 a 454). Em 1835, foi criada a primeira Escola Normal em Niterói, com o objetivo de formar professores e professoras para atuarem no magistério de ensino primário. A formação era oferecida em cursos públicos de nível secundário (atual Ensino Médio).

Ainda que a Escola Normal fosse aberta para homens e mulheres, com o tempo passaram a receber mais mulheres do que homens. Com o declínio do prestígio e da remuneração dos professores e como o processo de urbanização e industrialização ampliaram a oferta de trabalho para homens, eles passaram a abandonar a sala de aula em busca de novos trabalhos. Tal movimento deu origem à “feminização do magistério” e pode ser observado não apenas no Brasil, como também em outros países.

Algumas vozes se opunham à presença das mulheres na atividade docente, como Tito Lívio de Castro, que afirmava que a psicologia da mulher se aproximava da infantil, portanto, seria um mal, um perigo e irreflexão desastrosa entregar o ensino de crianças ao sexo feminino. Já outras vozes argumentavam ao contrário, afirmavam que como a mulher tinha um dom natural à maternidade, eram as mais indicadas para as escolas das primeiras letras, tratando a docência como uma extensão da maternidade, com um sacerdócio, tornando-se uma segunda mãe para as crianças. Mesmo nos dias de hoje, as professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, não são chamadas pelas crianças de professoras, e sim de tia, pois remete a algum parentesco, reduzindo a função profissional da professora a um processo mais emocional e sentimental como dentro da família.

Tal fato já foi discutido em vários estudos sociológicos e pedagógicos, inclusive, Paulo Freire abordou este tema 1993, no livro "Professora, sim; tia, não". O educador

defende a valorização da identidade profissional dos professores, criticando o uso do termo "tia" por reduzir e desqualificar a complexidade do trabalho docente. Freire argumenta que ensinar é uma prática ética e política, que exige compromisso com a transformação social, rigor teórico e afetividade responsável. Ele reforça que o educador não é neutro e deve atuar de forma crítica e consciente, assumindo sua função como agente de mudança na sociedade, sempre pautado pelo respeito aos alunos e pelo contínuo aprimoramento de sua prática pedagógica.

Havia os defensores da ideia de que como a docência era um trabalho de um só turno, era um trabalho próprio para mulheres, porque permitiria que elas cumprissem com suas obrigações domésticas com o marido e os filhos no turno contrário (Del Priori, 1994, p. 450). E, apesar das mulheres terem constituído a imagem de “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras”, a “fragilidade feminina”, constituída pelo discurso religioso, médico, jurídico e educacional, constituiu também o discurso de que a mulher necessitava de proteção e tutela. Ou seja, as mulheres deveriam ocupar as salas de aulas como dirigentes, mas a direção da escola cabia ao homem. Precisam ser profissionais, mas também desempenhar a função de mãe espiritual; deveriam disciplinar as crianças, mas deveriam seguir à risca um sistema de valores com ordem, disciplina e vigilância que constituíam os sujeitos na época.

Nesta esteira, diante de todos estes fatores que contribuíram para construção do papel da mulher, a maternidade, enquanto destino imposto à mulher sócio historicamente, serviu (e diríamos que ainda serve), para a exclusão sistemática das mulheres do trabalho científico. Schiebinger (2001) afirma que a ciência moderna, em sua revolução da ciência sexual, buscou estudar a diferença entre os corpos masculinos e femininos e definiu que tais diferenças não se limitavam às genitálias e chegou a considerar que o corpo do homem estaria para a intelectualidade, enquanto o corpo da mulher estaria para a maternidade. Dessa maneira, o que se buscava por esses estudos - realizados por homens - não era pensar a assistência social, o que se pretendia de fato era mostrar que o melhor lugar para as mulheres era o ambiente doméstico. Este fato pode ser entendido como um dos argumentos usados para limitar a participação da mulher na ciência e, no caso de mulheres-mães, a maternidade reduzia significativamente seu tempo disponível para o trabalho acadêmico-científico.

Na atualidade, a herança desse modelo da função de cada gênero está em processo inicial de mudança, já que a mulher está conquistando outros espaços na sociedade para além do ambiente doméstico e, em contrapartida, o homem passou a executar tarefas que

anteriormente eram tidas como somente responsabilidade da mulher, como por exemplo trocar fralda dos filhos, lavar louça, preparar o jantar. Entretanto, ainda há muito preconceito em relação às mulheres, quanto à sua capacidade de ocupar cargos de chefia ou de quando ela decide não constituir uma família para vivenciar outros modos de vida.

A memória discursiva que emerge dos mais diversos enunciados - como aqueles que inserimos na introdução - permite que observemos o fato de que vincular a mulher como submissa, dependente e inferior ao homem ainda existe nos meios e nos entremeios sociais. O que permite dizermos que ser dona de si, de seu corpo, de suas vontades e ter sua intelectualidade respeitada é algo que ainda não vemos materializado nos discursos, portanto, é necessário que o status quo, estabelecido pelo patriarcado, seja desnaturalizado e desconstruído.

1.3 Amor materno: Instinto ou construção social?

O imaginário social constrói a ideia de que o amor materno frequentemente se apresenta como um instinto inato e universal, com uma visão profundamente enraizada em construções sociais com aspectos religiosos e ou romantizados. A figura da Virgem Maria, mãe de Jesus, como já dito anteriormente, exerce influência paradigmática nessa concepção, moldando o ideal da maternidade abnegada, sacrificial e marcada por um afeto incondicional. Essa representação sacralizada da maternidade, difundida não apenas por narrativas religiosas, mas reforçada por meio da cinematografia, da mídia, peças de marketing e mais recentemente pelas redes sociais, contribuem para a naturalização de expectativas sociais em torno do papel materno, obscurecendo a complexidade e a diversidade das experiências maternas.

Com a proposta de analisar este senso comum do amor materno sob a lente crítica de Elisabeth Badinter, autora do livro “Um Amor Conquistado: O Mito do Amor Materno” (1980), nos próximos parágrafos buscamos contextualizar a relevância da obra de Badinter para o debate contemporâneo sobre maternidade, explorando como suas ideias desafiam as noções tradicionais e oferecem uma nova perspectiva sobre a relação entre mãe e filho, desconstruindo a ideia de um instinto maternal inato e universal.

O livro “*Um Amor Conquistado: O Mito do Amor Materno*” é uma obra da historiadora francesa Elisabeth Badinter, publicada originalmente em 1980. Por meio de uma abordagem histórica e sociológica, Badinter demonstra como o amor materno é, na realidade, uma construção social e cultural, moldada por valores e expectativas que

variam ao longo do tempo e entre diferentes sociedades, considerando que este amor é o resultado de uma construção sócio-histórica, desafiando a ideia de que este seria um sentimento inato e instintivo. Badinter (1980) argumenta que o amor materno, tal como o conhecemos hoje, é um fenômeno relativamente recente e fortemente influenciado por fatores culturais e sociais. A autora contesta a ideia de que a maternidade seja um sentimento inato e universal, e que ao longo dos séculos, o modo como as mães interagem com seus filhos sofreu grandes alterações, sendo moldado por fatores econômicos, sociais e culturais.

A escritora investiga diversos momentos do passado para exemplificar as transformações na visão sobre o papel materno. Na época medieval, por exemplo, a responsabilidade de cuidar dos filhos era muitas vezes delegada às amas de leite e outras cuidadoras, e a taxa de mortalidade infantil era extraordinariamente elevada, impactando negativamente o laço entre mãe e filho.

Badinter (1980) enfatiza que o século XVIII como um momento decisivo para a valorização do papel materno. Filósofos do Iluminismo, como Rousseau, começaram a propagar a ideia de que as mães deveriam participar de forma mais ativa na educação dos filhos, reforçando a figura da mãe amorosa e dedicada. No século XIX, com a ascensão da burguesia e das novas ideologias familiares e de gênero, a imagem da mãe devotada tornou-se ainda mais idealizada. No século XX, as expectativas do amor materno seguiam sendo moldadas por debates científicos, psicológicos e pedagógicos.

Infere-se, pois, que a idealização do amor materno e as expectativas irrealistas para as mães podem oprimir as mulheres e colocá-las com uma série de responsabilidades e culpa quando não conseguem satisfazer essas expectativas. A autora critica o ponto de vista essencialista, que atribui qualidades inatas às mulheres, como habilidades inatas a uma mãe. Ela argumenta que esta visão limita a compreensão das mulheres como indivíduos complexos e diversos.

"Um Amor conquistado: o mito do amor materno" apresenta um desafio à compreensão tradicional e romântica do amor materno e sugere que ele é em grande parte uma construção social. Badinter sugere que, ao compreender a história e as influências culturais da maternidade, podemos libertar as mulheres de expectativas opressivas e permitir uma relação mais saudável e autêntica entre mãe e filho.

Assim, após demonstrarmos por meios de dados históricos como a influência da religião e do patriarcado na construção do papel social da mulher, por vezes serviu para limitar e até mesmo dificultar a presença feminina na trajetória intelectual humana de

construção/aquisição do conhecimento e do fazer ciência. Estamos certos de que temos subsídios para proceder nossa análise discursiva e tratar das formações discursivas dos enunciados a respeito da mulher mãe enquanto estudante da UFSCar.

No capítulo subsequente, faremos um breve percurso pelo contexto histórico e epistemológico dos pressupostos teóricos da análise do discurso francesa, proposta por Michel Pêcheux em 1969, descrevendo os principais conceitos do filósofo francês.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA: CONTEXTO E CONCEITOS

2.1 Contexto histórico¹⁷ do surgimento da análise do discurso francesa

A França dos anos 1960 do século XX serviu como um caldo de cultura para o surgimento de novas formas de pensar a linguagem e a sociedade. Para tratarmos do contexto histórico e epistemológico do surgimento da análise do discurso (AD) francesa em 1969, por intermédio dos estudos pioneiros do filósofo Michel Pêcheux, convém rememorar os principais acontecimentos que antecederam seu surgimento.

Historicamente, a década de 1960 foi marcada por um conjunto de transformações globais que reverberaram em diversos âmbitos da sociedade. A Guerra Fria, com a bipolarização ideológica entre os blocos capitalista e socialista, impulsionou uma intensa competição geopolítica, manifestando-se, entre outros aspectos, na corrida espacial. A conquista do espaço por Iuri Gagarin e a subsequente missão Apollo 11, com a chegada do homem à lua, simbolizam o ápice dessa disputa tecnológica e a busca por hegemonia ideológica.

Paralelamente, a China, sob a liderança de Mao Tsé-tung, experimentou a Revolução Cultural, um movimento político e social que visava revitalizar os ideais revolucionários e consolidar o poder do Partido Comunista. No entanto, a iniciativa também gerou conflitos internos e perseguições políticas, evidenciando as complexidades e contradições dos processos revolucionários.

No campo cultural, a década de 1968 se destaca como um marco de rupturas e transformações. Movimentos sociais e culturais, como o movimento estudantil de maio de 68 na França e o movimento hippie nos Estados Unidos, desafiaram as normas estabelecidas e promoveram a liberdade de expressão e a contestação das hierarquias sociais. A música, como veículo de expressão e mobilização, desempenhou um papel fundamental nesse contexto, com a emergência de novos gêneros como o *rock and roll* e a popularização de artistas que abordaram temas como a política, a sociedade e a cultura jovem.

¹⁷ Embora a escrita do contexto histórico e epistemológico do surgimento da análise do discurso não contribua diretamente para responder à questão norteadora sobre nosso objeto de estudo, ela é importantíssima para a nossa formação enquanto estudioso do discurso.

Os Estados Unidos, nesse período, vivenciaram um intenso movimento pelos direitos civis, liderado por figuras como Martin Luther King Jr. e Malcolm X. A luta contra a segregação racial e a discriminação racial mobilizou milhões de pessoas e contribuiu para a transformação da sociedade americana. No entanto, a violência, como evidenciada pelos assassinatos de King e Malcolm X, demonstra a resistência às mudanças e os desafios enfrentados pelos movimentos sociais.

No Brasil, a cultura via nascer o movimento do tropicalismo e ao mesmo tempo experimentava o amargor do período da ditadura militar. A efervescência cultural e a luta por direitos e liberdades contrastavam com a repressão e a violência da ditadura militar, que instaurou um regime de censura e repressão, perseguindo opositores políticos, artistas e estudantes.

Na França, em maio de 1968, o país foi palco de generalizada agitação social frente às mobilizações estudantis e operárias, marcada por ocupações de universidades e fábricas, e pela maior greve geral da história do país¹⁸. A convulsão social teve início a partir dos protestos do movimento estudantil em Paris, motivados por um conjunto de fatores que expressavam um profundo descontentamento com o sistema educacional francês e com os rumos da sociedade como um todo.

À época, as instituições de ensino superior francesas encontravam-se submetidas a rígidas normas conservadoras, contrastando com a crescente demanda por expansão das vagas e a necessidade de atualização curricular. A incerteza quanto ao futuro profissional dos egressos, aliada à percepção de um corpo docente conservador e um currículo desatualizado, intensificou o sentimento de insatisfação entre os estudantes.

A mobilização estudantil, que se intensificou a partir da ocupação da Universidade de Nanterre em março de 1968, foi marcada por reivindicações de reformas profundas no sistema educacional, maior autonomia universitária, atualização dos currículos e melhores perspectivas profissionais para os egressos.

Segundo Varela e Santa (2018), “o estopim aconteceu quando os estudantes se barricaram nas ruas do *Quartier Latin*, na zona da Universidade Sorbonne, atirando pedras na polícia”. A brutal repressão da polícia contra os estudantes, gerou repulsa nos trabalhadores de diversos setores da sociedade, o que fez com que os protestos se alastrassem rapidamente pelo país, obrigando os sindicatos a deflagarem a maior greve

¹⁸ O Maio de 68 na Europa – Estado e Revolução. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/y3Pp9rJwh74HgTVPkxLNpFm/#>

geral já vivenciada na França. Estima-se que 9 milhões de trabalhadores se envolveram com a greve, desde os cientistas do Observatório *Meudon* ao cabaré mítico *Folies Bergères* (Varela; Santa, 2018).

Um mês depois, o general Charles de Gaulle (presidente francês de 1959-1969) para conter os protestos, concedeu o aumento do salário-mínimo, dissolveu o parlamento e convocou novas eleições. Mesmo sendo visto pelos oponentes como autoritário e insensível à injustiça social vivenciada pelos operários, um milhão de franceses se reuniram na Avenida Champs Elysées em manifestação de apoio ao general. A grandiosidade das manifestações não reuniu força política suficiente para derrubar o partido de Gaulle, que saiu vitorioso na eleição de junho de 1968, mas que, no entanto, renunciou em 1969.

Nessa conjuntura do cenário intelectual da década de 60, marcado por intensa efervescência política e profundas transformações nas ciências humanas, estudiosos de diversas áreas como psicologia, linguística, medicina e filosofia, passaram a se interessar pelos estudos da linguagem, entre eles, o filósofo Michel Pêcheux.

Michel Pêcheux nasceu na França em 1938. Inicialmente estudou filosofia alemã no liceu *Tours*, e tudo indicava que seria professor de alemão. Inicialmente Pêcheux, tinha raízes católicas e se filiava às ideias da corrente filosófica existencialista, que tem como seu principal autor, o filósofo Jean-Paul Sartre. Esse, entendia que a existência de um homem vem antes de sua essência (isto é, seu conceito de si mesmo). Segundo John H. Rice (1962), o existencialista diz que o homem é o resultado de suas próprias escolhas, o homem é mais responsável por seu mundo do que seu mundo por ele. Assim, Sartre buscava explicar a experiência humana a partir da liberdade incondicional do indivíduo.

Søren Kierkegaard diz que a responsabilidade do homem se centraliza nas decisões que toma, pois ele, em sua vida, enfrenta constantemente linhas alternativas de ação. Kierkegaard descreve estas alternativas como escolhas entre "ou/ou". Em nenhuma situação o homem "vem a ser" outro que não aquele que resulta de decisões conscientes do tipo "ou/ou" tomadas com referência ao mundo no qual ele vive. Quer o compreenda quer não, o homem está continuamente tomando decisões "ou/ou" e essa escolha determina sua relação com seu próprio ser ou potencial. (John H. Rice, 1962)¹⁹

¹⁹ Rice, J. H. Existencialismo para o Administrador. Site Scielo Br, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/65VMCrm7vq6KQBvN9RPjnkK/> Acesso em: 07/04/2025 - Sören Kierkegaard, *Either/Or. A, Fragment of Lite*, traduzido para o inglês por Walter Lewrie (Princeton, Princeton University Press, 1947)

Posteriormente em 1959, Michel Pêcheux entrou para *École Normale Supérieure* (Escola Normal Superior de Paris – ENS), da rua *d'Ulm*, tornando-se licenciado para ministrar aulas de filosofia em 1963. Na ENS, ao se tornar aluno de Louis Althusser (filósofo do marxismo estrutural de origem francesa), foi transformado politicamente e influenciado pelos estudos do círculo marxista-leninista e pelo livro *Ler o Capital*. Assim, quebrou suas raízes católicas e sartreanas, filiando-se a interpretação althusseriana de Marx, estabelecendo a ideologia como problema central de suas pesquisas.

Em 1966, encontrou George Canguilhem, filósofo e médico francês, especialista em epistemologia e história da ciência, que apoiou Pêcheux a conseguir um emprego no Centro Nacional de Pesquisa Científica da França (*Centre National de la Recherche Scientifique* - CNRS) no Laboratório de Psicologia Social. Duplamente engajado em torno de Canguilhem e de Althusser, iniciou a reflexão sobre a história das ciências e da ideologia. (Maldidier, 2017, p. 20).

Neste novo espaço de pesquisa, o filósofo francês encontrou Paul Henry (matemático e linguista) e Michel Plon (psicólogo) com os quais passou a ler, discutir e trabalhar junto, visto que compartilhavam entre si a crítica da psicologia social e da análise de conteúdo. O trio ficou conhecido como “A comuna dos três amigos”, e esta convivência serviu de retaguarda para o grande projeto de Michel Pêcheux. Tanto a crítica da análise do conteúdo quanto da psicologia social se dava devido ao domínio do estruturalismo nas ciências (Maldidier, 2017, p. 20).

O estruturalismo é uma construção teórica iniciada pelo etnólogo Claude Lévi-Strauss, segundo Thiry-Cherques (2006):

A perspectiva estruturalista propõe o abandono do exame particular dos objetos a que se consagra. Estuda as estruturas subjacentes ao organizar e ao administrar, formadas pelos elementos que os caracterizam enquanto traços inerentes ao espírito humano. Desconsidera as organizações e as formas de administrar, tomadas como manifestações de outras coisas - como segmento social, agente econômico, ator político etc. - que não elas mesmas. Seu propósito é a constituição de modelos arquetípicos de todas as organizações e de todas as formas de organizar. (Thiry-Cherques, 2006).²⁰

²⁰ Thiry-Cherques, H. R. O primeiro estruturalismo: método de pesquisa para a ciência da gestão. Site Scielo Br, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/dfdCZFmr3ZynhtqspSwMTRQ/?lang=pt>. Acesso em: 07/04/2025.

Embora frequentemente categorizado como uma corrente de pensamento, o estruturalismo configura-se como um método de análise que permeou as ciências humanas no século XX, com origens na psicologia e ramificações em disciplinas como a linguística, a sociologia, a antropologia e a filosofia. Seu objetivo central consiste em decompor um objeto de estudo em suas partes constituintes, a fim de identificar as estruturas subjacentes que organizam e relacionam esses elementos, mostrando assim a natureza profunda do fenômeno em análise.

Na psicologia, o estruturalismo ganhou força com o alemão Wilhelm Wundt (1832-1920), amplamente reconhecido por suas contribuições pioneiras à metodologia da pesquisa psicológica. Por meio de uma abordagem experimental rigorosa, Wundt buscou decompor a experiência consciente em seus elementos básicos, inaugurando então a escola estruturalista. Seus laboratórios, os primeiros dedicados exclusivamente à pesquisa psicológica, foram cruciais para o estabelecimento da psicologia como uma ciência independente. Uma das principais críticas era a tendência em adotar uma abordagem positivista, buscando a objetividade e a neutralidade científica. Essa postura era questionada com argumentos de que pesquisa social é sempre influenciada por valores e perspectivas ideológicas.

Embora Wundt tenha antecipado a noção de uma estrutura cognitiva e psicológica subjacente à mente humana, foi o linguista suíço Ferdinand de Saussure quem, no início do século XX, definiu com maior precisão o método estruturalista e o aplicou de maneira sistemática ao estudo da linguagem. Em contraste com a abordagem histórica predominante em sua época, que buscava as origens e a evolução das línguas, Saussure propôs uma análise sincrônica da linguagem, ou seja, um estudo da língua em um determinado momento, desconsiderando sua evolução histórica. Para ele, a língua não era um mero produto de forças históricas, mas sim um sistema de signos inter-relacionados.

Já na linguística, o estruturalismo de Ferdinand de Saussure surgiu em 1916, com a publicação póstuma do livro *Curso de Linguística Geral*. O livro foi compilado por alunos de Saussure, a partir de suas aulas. Saussure foi o responsável por introduzir os conceitos fundamentais de significante (a forma material do signo) e significado (o conceito ao qual o significante se refere), estabelecendo a base para a análise estrutural da linguagem. Ao enfatizar as relações entre os signos e as estruturas subjacentes à língua, Saussure contribuiu significativamente para o desenvolvimento do estruturalismo como um método de análise aplicável a diversas áreas do conhecimento. Os estudos

estruturalistas na linguagem e da gramática gerativa, não levavam em conta a exterioridade do texto nem o sujeito que o enunciava, tendo como foco apenas a frase e aquilo que estava posto.

Nesta toada, frente ao domínio do estruturalismo na década de 1960, as teorias linguísticas tradicionais se concentravam na estrutura da língua como um sistema abstrato. É neste cenário que surge uma nova proposta para os estudos sobre a linguagem: a análise do discurso, proposta por Michel Pêcheux, influenciado pelos estudos de Althusser. Sobre esta influência, Malidier (2017, p. 18) diz “poderíamos colocar em exergo à obra de Michel Pêcheux estas linhas de Louis Althusser tiradas de *Lire le Capital* (1965):

É a partir de Freud que começamos a suspeitar do que escutar, logo o que falar (e se calar), quer dizer; que este “querer dizer” do falar e do escutar descobre, sob a inocência da palavra e da escuta, a profundidade assinalável de um duplo fundo, o “querer dizer” do discurso do inconsciente – esse duplo fundo de que a linguística moderna, nos mecanismos de linguagem, pensa os efeitos e as condições formais” (Althusser, 1965, *apud* Malidier, 2017, p. 17).

O que marca o ponto de partida da constituição da análise do discurso como campo de investigação é o lançamento do livro inaugural de Michel Pêcheux, intitulado *Análise Automática do Discurso*²¹, (AAD -1969), resultante de sua tese de doutorado, defendida dois anos antes em Nanterre, na *Université Paris X*. Sob mobilização de três campos do conhecimento: linguística, materialismo histórico (marxismo) e psicanálise, Pêcheux propôs, entre outras questões, que o discurso – um objeto ao mesmo tempo teórico e analítico – é um efeito de sentido entre interlocutores. Portanto, a depender das condições de produção dos discursos (quem fala, para quem se fala, o que se fala, quando se fala...) há mudança nos efeitos de sentidos produzidos.

Nesta proposição, segundo Orlandi (2015), o filósofo francês considerava que o significado de um texto não está apenas nas palavras, mas também no contexto em que ele é produzido e recebido. Fatores como a história, a cultura, as relações de poder e as intenções dos falantes influenciam a produção e a interpretação dos discursos.

A análise do discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: como estudo do discurso observa-se o homem falando (Orlandi, 2015, p. 13).

²¹ Título original em francês *Analyse automatique du discours*. Paris, Dunod, 1969

Um duplo aspecto marca o início da AD, o sistema sintático, advindo seja do distribucionalismo de Harris e do gerativismo de Chomsky, acrescido de o sujeito da enunciação. Segundo Courtine (2023), a proposta inicial da análise do discurso seria de rearticular o que o “corte saussuriano” havia excluído e relegado para fora da ciência da linguagem: as condições de uso da língua. O livro AAD 69 é lido com um conjunto de proposições alternativas, que colocaria o dispositivo da análise do discurso como primeiro modelo de uma máquina de ler que arrancaria a leitura da subjetividade, a chamada máquina discursiva. A teoria do discurso permanecia no vazio.

Não apenas no vazio da Linguística, como também da história e da psicologia, Pêcheux formula o conceito de formação discursiva para dar conta da maneira como os discursos são produzidos e circulam em contextos sociais específicos. As formações discursivas atuam como estruturas que moldam o pensamento e a ação dos sujeitos, delimitando as possibilidades de enunciar e agir. As formações discursivas são determinadas pelas formações sociais, sendo estas moldadas pelos modos de produção. A ideologia, nesse contexto, desempenha um papel central na reprodução das relações de poder, interpela os sujeitos e os insere em determinadas posições sociais. Os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIEs), como a escola, a família e a mídia, são instâncias que garantem a reprodução das relações de classe e a manutenção da ordem social. (Pêcheux, Fuchs, 1975,- 2014 p. 162,163).

Inicialmente, a Análise do Discurso (AD) priorizou a análise de discursos políticos, dada a relevância destes na esfera pública. No entanto, a ebulição social e política da década de 1960, citada anteriormente, marcada por eventos como a revolta estudantil de maio de 68, ampliou o escopo de investigação da AD. A pungente luta de classes, manifestada nas disputas discursivas, onde se evidenciam as diferentes formações ideológicas em conflito, como também a mediatização do movimento, catalisou o interesse acadêmico pela análise desses discursos, fenômeno que Courtine (2006) denominou de 'obsessão discursiva'.

Ao expor os mecanismos ideológicos que subjazem aos discursos, a análise do discurso contribui para a compreensão de relações de poder e injustiças sociais. No caso deste trabalho, cotejamos as relações de poder e desigualdade de gênero no ensino superior a partir dos principais conceitos da análise do discurso propostos nos livros de Michel Pêcheux.

Em sua evolução teórica, a análise do discurso francesa (AD), desdobra-se em três grandes épocas, contudo cabe salientar que são períodos de desenvolvimento de uma

teoria e metodologia que se sobrepõem, não podem ser vistos como movimentos que aconteceram de forma marcada e sem relações. As três grandes épocas são distintas, porém cada qual foi caracterizada por um aprofundamento progressivo na compreensão da intrincada relação entre linguagem, ideologia e sujeito.

Na primeira época, a Análise Automática do Discurso (AAD), intitulada por Pêcheux (2014) como “exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural”, buscava a objetividade através de métodos quantitativos e automação, focando em regularidades e estruturas linguísticas para demonstrar as “máquinas discursivas” subjacentes ao sentido. Contudo, essa ênfase na formalização mostrou-se limitada na apreensão das nuances ideológicas e das dinâmicas de poder inerentes à linguagem.

AD-1 é um procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim predeterminados, e trabalhado num espaço em que as “máquinas” discursivas constituem unidades justapostas. A existência do *outro* está pois subordinada ao primado do *mesmo*. (Pêcheux, 2014, p. 309)

Na segunda época, nominada como AD-2, houve um deslocamento teórico que se afastou do estruturalismo rígido e passou a considerar a historicidade do discurso, ampliando o papel do sujeito, que continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual ele se identifica, com a ilusão do “ego-eu”, em que ignora que seus discursos são atravessados pela ideologia (Pêcheux, 2014). A noção de formação discursiva, tomada de empréstimo de Michel Foucault, inicia a explosão da noção de máquina estrutural fechada e apresenta a relação paradoxal com o seu “exterior”.

uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob a forma de “pré-construídos” e de “discursos transversos”). (Pêcheux, 2014, p. 310)

O conceito de formação discursiva emergiu como chave, designando as regras e normas que delimitam o que pode ser dito em um contexto histórico-social específico. A análise deslocou-se da busca por estruturas formais para a investigação das relações entre discurso, ideologia e poder, mostrando os mecanismos de produção e circulação de sentidos.

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, a análise do Discurso de linha francesa (AD-2) apresenta uma continuidade em relação aos desenvolvimentos anteriores, com poucas inovações, porém sensível no nível da construção dos *corpora* discursivos. A ênfase recai sobre a investigação das heterogeneidades discursivas, ou seja, das influências internas desiguais que atravessam os processos discursivos, ultrapassando a justaposição contrastada, ou seja, em vez de uma simples comparação contrastiva entre discursos e passa à tematização de seu entrelaçamento desigual.

De forma resumida, a tematização de seu entrelaçamento desigual, na qual Pêcheux (2014) faz referência, é a análise de como diferentes discursos se interconectam e se influenciam mutuamente dentro de um *corpus*, de forma que alguns exercem maior poder ou dominância sobre outros. Essa abordagem busca superar a ideia de que os discursos são entidades isoladas e homogêneas, apresentando as relações de força e as assimetrias que os estruturam. Em vez de apenas comparar discursos contrastantes, a AD-2 investiga como eles se articulam, se tensionam e se subordinam uns aos outros, produzindo efeitos de sentido complexos e multifacetados.

A terceira época da Análise do Discurso (AD-3), traz um amadurecimento significativo, com emergência de novos procedimentos, através da desconstrução das maquinarias discursivas. Mantendo o foco na articulação entre linguagem e ideologia, essa fase se caracteriza por uma ênfase na historicidade dos discursos e na complexidade de suas relações. A historicidade se aprofunda, compreendendo os discursos em sua intrínseca ligação com os processos históricos, analisando-os não apenas em seu contexto imediato, mas em sua relação com formações discursivas e acontecimentos históricos mais amplos.

Assim, a AD-3 aprofunda a complexidade discursiva ao introduzir o conceito de "interdiscurso", que designa a relação intrínseca entre os discursos. O conceito de interdiscursividade ganha destaque, referindo-se à forma como os discursos se atravessam e se influenciam mutuamente, construindo redes complexas de relações dialógicas. A análise transcende a investigação de textos isolados, considerando a rede de relações discursivas que os constituem, expondo a memória discursiva e as influências mútuas entre os discursos. Essa ênfase na interdiscursividade permite mostrar as contradições, tensões e silenciamentos presentes na produção de sentido, evidenciando a dinâmica complexa da linguagem em sua interação com a história e a sociedade, e como a subjetividade é constituída pelos discursos.

A noção de dispositivo passa a ser central, designando o conjunto de estratégias discursivas e não discursivas que produzem e regulam os sentidos em um determinado contexto social. A análise volta-se para os processos discursivos em sua dinâmica, investigando como os sentidos são produzidos, transformados e estabilizados ao longo do tempo, em diálogo com outras áreas do conhecimento, como a história, a sociologia, a psicanálise e os estudos culturais.

Mesmo após a AD-3, Pêcheux propõe uma série de questionamentos que evidenciam o caráter inconcluso e dinâmico da teoria, tais perguntas, ao refletirem as complexidades inerentes à análise dos processos discursivos, circunscrevem-se à intrincada relação entre linguagem, ideologia, sujeito, história, memória e poder. O autor dedica especial atenção à problemática do sujeito na enunciação, ao questionar a distinção entre o registro funcional do "ego-eu" estrategista, assujeitado e intencional, conceito caro à fenomenologia, e a emergência da posição de sujeito, marcada pela irrupção do discurso-outro e pela falha no controle. Ele apresenta questões sobre a natureza paradoxal dessa emergência e a possibilidade de o sujeito manifestar-se nos interstícios do vacilo do "ego-eu". Sob esse prisma, Pêcheux busca delinear como as implicações dessa reflexão podem ser incorporadas aos procedimentos analíticos da AD.

Dentre tantas questões, é posto também a relação entre a AD e os processos de leitura, interlocução, memória e pensamento. Ao postular a AD como um modo de "ler" as materialidades escritas e orais, Pêcheux questiona a natureza dessa relação e os fatores que determinam os movimentos de entrecruzamento, reunião e dissociação entre textos e sequências orais. Nesse contexto, ele demonstra interesse em reconstruir o espaço de memória de um corpo sócio-histórico, atravessado por divisões, rupturas e contradições, e inscrito na língua.

Se a análise de discurso se quer uma (nova) maneira de "ler" as materialidades escritas e orais, que relação nova ela deve construir entre a leitura, a interlocução, a memória e o pensamento?

O que faz com que textos e sequências orais venham, em tal momento preciso, entrecruzar-se, reunir-se ou dissociar-se? Como reconstruir, através desses entrecruzamentos, conjunções e dissociações, o *espaço de memória* de um corpo sócio-histórico de traços discursivos, atravessado de divisões heterogêneas, de rupturas e de contradições? Como tal corpo interdiscursivo de traços se inscreve através de uma língua, isto é, não somente por ela, mas também nela? (Pêcheux, 2014, p.313- 314)

Pêcheux investiga, ainda, a inscrição da posição do pensamento nas figuras da troca conversacional e nas figuras que estruturam um campo de leituras, e busca

compreender como essa posição se manifesta nas diversas modalidades de interação verbal, do diálogo à ruptura, e nos gestos que organizam a leitura, como a indicação de filiações e trajetos temáticos. Nesse sentido, ele indaga sobre as condições que possibilitam a convergência entre um espaço de interlocução, um espaço de memória e uma rede de questões.

Por fim, Pêcheux propõe uma reflexão sobre o processo da AD, concebido como uma interação em espiral que articula entrecruzamentos, reuniões e dissociações de séries textuais, construções de questões, estruturações de redes de memórias e produções da escrita. O autor questiona o papel da escrita nesse processo, sua capacidade de produzir efeitos de interpretação e a forma como o sujeito-leitor emerge nesse contexto. As noções de interrupção, intervenção e política da análise do discurso também são problematizadas, apontando para a necessidade de (re)definições.

Logo, as indagações de Pêcheux demonstram o caráter processual e multifacetado da Análise do Discurso, que, mesmo em sua terceira época, permanece como um campo teórico e metodológico aberto a novos questionamentos e desenvolvimentos. O autor explicita a necessidade de aprofundar a reflexão sobre o sujeito, a história, a memória, o poder e os processos de interpretação, com o objetivo de construir uma teoria e uma prática analítica capazes de apreender a complexidade dos fenômenos discursivos.

Como a escrita vem escandir tal processo, aí produzindo efeito de interpretação? Como o sujeito-leitor emerge nessa escansão? O que é interrupção nesse processo? Em que condições uma interpretação pode (ou não) fazer intervenção? Pode-se (re)definir uma "política" da análise de discurso? (Pêcheux, 2014, p. 314)

2.2. Principais conceitos da análise do discurso de Michel Pêcheux

Adentrar o universo da análise do discurso é desbravar um campo onde a linguagem se apresenta como palco de disputas ideológicas. Nesse contexto, a investigação transcende a estrutura linguística, estendendo-se à análise das condições histórico-sociais que configuram a produção discursiva, expondo as tramas ideológicas que se entrelaçam na tessitura da linguagem e constituem os sujeitos.

De acordo com Orlandi,

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, [a Análise do Discurso]

trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. (Orlandi, 2015, p. 15)

Ao transcender o texto escrito, o discurso se apresenta como um fenômeno social e histórico, construído nas interações entre os sujeitos. A materialidade textual é apenas uma das dimensões do discurso, que se inscreve em práticas sociais mais amplas. A língua, nesse contexto, funciona como um mediador da produção de sentidos, mas não é redutível a ela. O discurso, portanto, constitui um objeto de análise complexo, que articula dimensões linguísticas, sociais e históricas.

Nessa esteira, o discurso seria a materialidade específica da ideologia, lugar onde é possível, por meio da análise, fazer ver questões ideológicas que constituem aquele discurso. Essa materialidade ideológica é dividida em diversas formações ideológicas que, por sua vez, comportam uma **ou** várias formações discursivas. Pêcheux empresta esse último termo de Michel Foucault. Esse dizia que:

No caso em que se puder descrever entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso, entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade [...], diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. [...] (Foucault, 1995, p. 43).

Na Análise do Discurso (AD), o Pêcheux desenvolveu conceitos fundamentais para compreender a relação entre linguagem, ideologia e sociedade. Esses conceitos estruturam uma abordagem que transcende a análise linguística formal, enfatizando o papel das condições históricas e sociais na produção de sentidos. A seguir, detalharemos os principais conceitos dessa teoria segundo o autor supracitado.

2.2.1 Linguagem, discurso e ideologia

Para Pêcheux (2014), o discurso não é apenas uma prática linguística, mas uma prática social inserida nas condições materiais da história. O discurso é compreendido como o lugar onde a ideologia se materializa na linguagem. Assim, ele opera como uma ponte entre a superestrutura (ideologia) e a infraestrutura (condições materiais), evidenciando a maneira pela qual as relações de poder se refletem e se reproduzem na linguagem.

Inspirado por Althusser, Pêcheux entende a ideologia como um sistema de representações que organiza a relação dos sujeitos com a realidade, sempre de forma mediada e não neutra. A ideologia não é algo consciente, mas um processo inconsciente que "naturaliza" as relações sociais. O discurso é, portanto, uma prática de produção de sentidos, constituída por formações discursivas que estão diretamente ligadas às formações ideológicas.

2.2.2 Formação Discursiva (FD)

A formação discursiva (FD) é o conjunto de regras que determina o que pode ou não ser dito a partir de uma posição ideológica específica (Pêcheux, 2014, p.164) s. Em outras palavras, uma FD define os limites do "dizível" e do "pensável" em determinado campo discursivo. Para Pêcheux, as formações discursivas estão ligadas às formações ideológicas, ou seja, aos sistemas de representações que organizam as relações sociais. Cada FD produz sentidos específicos, que variam conforme o lugar social e político do sujeito. A título de ilustração, os discursos científicos e religiosos pertencem a diferentes FDs, cujas regras de produção de sentidos são distintas.

Essas FDs são sempre atravessadas pelas condições de produção, que incluem: o contexto histórico e social em que o discurso é produzido; as relações de poder entre sujeitos e instituições; a memória discursiva, que carrega os dizeres já estabelecidos.

2.2.3 Condições de Produção

As condições de produção referem-se ao contexto histórico, social e ideológico em que um discurso é produzido. Para Pêcheux (2014), o sentido de um enunciado não pode ser isolado de suas condições materiais e históricas de produção. Isso inclui fatores como as relações de poder, os sujeitos envolvidos, a situação comunicativa e os acontecimentos que influenciam o discurso. Assim, o discurso é sempre atravessado por determinações externas, e seu sentido não é dado de forma autônoma, mas depende desse contexto.

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. (Orlandi, 2015, p. 38)

Segundo Eni Orlandi (2015), “as condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores” como a relações de sentido, antecipação, relações de forças e formações imaginárias. As relações de sentidos, postulam a natureza fundamentalmente interdiscursiva. Nenhum discurso existe isoladamente; seu sentido emerge da sua conexão com discursos anteriores, simultâneos e potenciais. Cada enunciado é compreendido como um momento específico dentro de um processo discursivo mais amplo e contínuo, desprovido de um ponto de origem absoluto ou de um término definitivo. O sentido, portanto, é construído dialogicamente, através da relação de um dizer com outros dizeres.

Outro fator crucial é a antecipação, que descreve a capacidade inerente ao sujeito enunciator de projetar-se na posição de seu interlocutor, antecipando a recepção e sentido que suas palavras produzem. Este processo regula a construção argumentativa, pois o sujeito molda seu discurso – escolhendo certas formulações em detrimento de outras – com base nos efeitos que presume causar em seu ouvinte. A natureza dessa antecipação varia conforme a imagem que o enunciator tem do interlocutor, oscilando entre a percepção de cumplicidade e a de antagonismo absoluto, direcionando assim a estratégia discursiva em função dos objetivos perlocutórios.

As relações de força destacam a influência determinante do lugar social do enunciator sobre o sentido de seu discurso. Em estruturas sociais hierarquizadas, a posição ocupada pelo sujeito (professor, sacerdote, aluno) confere diferentes graus de autoridade e legitimidade às suas palavras, evocando a noção de relações de força. O poder associado a esses distintos lugares sociais se manifesta na comunicação, fazendo com que certos discursos possuam maior peso ou validade significativa do que outros, refletindo as assimetrias de poder constitutivas da formação social.

Por fim, todos esses mecanismos discursivos estão ancorados nas formações imaginárias. Estas não correspondem diretamente aos sujeitos empíricos ou aos seus lugares sociais concretos (passíveis de descrição sociológica), mas sim as imagens e representações projetadas desses sujeitos e lugares no interior do próprio discurso. É através dessas projeções que se opera a transição da situação empírica (lugar) para a posição dos sujeitos no discurso, sendo esta última a instância efetivamente produtora de sentido. Essas posições do sujeito no discurso (locutor, interlocutor) e a representação do objeto discursivo são construídas nesse jogo imaginário, que se torna ainda mais complexo ao incluir imagens de segunda ordem (a imagem que o locutor faz da imagem que o interlocutor tem dele etc.).

Tais posições e imagens só adquirem significância em relação ao contexto sócio-histórico e à memória discursiva (o saber discursivo, o "já-dito"), elementos que, juntamente com a materialidade da língua e a ordem institucional, compõem as condições de produção do discurso.

2.2.4 O Sujeito no Discurso

Pêcheux critica a noção de sujeito autônomo e consciente, típica da tradição humanista. Em sua teoria, o sujeito é considerado um efeito do discurso, ou seja, ele é constituído dentro das formações discursivas e interpelado ideologicamente. Ainda sobre a interpelação, baseada em Althusser, Pêcheux argumenta que o sujeito é "chamado" pela ideologia a ocupar certas posições no discurso. Essa interpelação é o que faz o sujeito se identificar com determinadas formações discursivas, acreditando que seu discurso é autêntico e originário, o que chamará de evidência do sentido.

Na evidência de sentido, o sujeito tem a ilusão de que é o "dono" de suas palavras e de que o sentido de seu discurso é evidente. Esse efeito mascara o funcionamento ideológico e histórico que estrutura a produção de sentidos.

Já a evidência do sujeito não se refere a uma prova empírica da existência de um indivíduo, mas sim à ilusão fundamental que constitui o sujeito discursivo. Essa "evidência" consiste na impressão ou sentimento que o sujeito tem de ser a origem autônoma e consciente do seu próprio dizer. É a ilusão de que ele domina plenamente os sentidos do que diz, que suas palavras são transparentes e que ele escolhe livremente o que e como enunciar.

Essa ilusão é produzida pelo funcionamento da ideologia, através do mecanismo de interpelação. Ao ser interpelado pela ideologia, o indivíduo se reconhece como sujeito daquele discurso específico, identificando-se com uma determinada formação discursiva. Essa identificação faz com que os sentidos produzidos nessa formação pareçam naturais, óbvios, "evidentes" por si mesmos, mascarando sua construção sócio-histórica e ideológica.

A "evidência do sujeito" está intrinsecamente ligada aos esquecimentos constitutivos descritos por Pêcheux e trabalhados por Orlandi (2015, p.33):

1. Esquecimento nº 1: Esquecimento ideológico. O sujeito esquece que o seu dizer se insere em um conjunto de formulações já existentes, que há uma história e uma materialidade da linguagem e dos sentidos que o preexistem e o determinam. Ele

esquece a relação do seu dizer com o "já-dito" e com a formação discursiva que o sustenta.

2. Esquecimento nº 2: É da ordem da enunciação. O sujeito esquece o caráter material e histórico da sua própria enunciação, apagando as condições de produção e a filiação do seu discurso a uma posição específica dentro de uma formação ideológica. Isso cria a impressão de controle e transparência sobre o que se diz.

Portanto, para Eni Orlandi (2015), a evidência do sujeito é o efeito ideológico que faz o sujeito sentir-se como fonte do sentido, quando, na verdade, ele é assujeitado, ou seja, constituído pela e na linguagem e pela ideologia. É a manifestação da ilusão de autonomia que mascara a determinação do sujeito pelo interdiscurso e pela formação discursiva em que se inscreve.

2.2.5 Formações Imaginárias (FI)

Uma das primeiras ferramentas pensadas por Michel Pêcheux foi a de formações imaginárias (FI), que dizem respeito à relação que o sujeito estabelece com o outro e com seu próprio discurso. Para Pêcheux, o sujeito constrói imagens de si mesmo e do outro, baseadas em suas posições sociais e ideológicas. Essas formações imaginárias sustentam a ilusão de que o sujeito é autônomo e plenamente consciente de seus dizeres. Com ela, o filósofo busca reequacionar o esquema da Teoria da Comunicação proposto por Roman Jakobson, inscrevendo-o no âmbito do materialismo histórico, principalmente à luz dos postulados althusserianos.

Nesse sentido, em vez de termos atuando emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente, temos no entendimento de Michel Pêcheux um conjunto de formações imaginárias reescritas em lugares ideológicos, que materializadas em práticas discursivas trabalham, então, para que o efeito de sentido constituído produza a ilusão de um sentido único. Nos processos discursivos, vemos funcionar uma série de formações imaginárias que designam os lugares “que A e B se atribuem, cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. Segundo Pêcheux (op. cit.: 83), todo processo discursivo supõe a existência das seguintes formações imaginárias:

“IA(A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A - Quem sou eu para lhe falar assim?
IA(B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A - Quem é ele para que eu lhe fale assim?”

IB(B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B - Quem sou eu para que ele me fale assim?

IB(A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B - Quem é ele para que me fale assim?" (Pêcheux, 2014, p. 82).

Desse modo, existiriam nos mecanismos de toda formação social regras de projeção responsáveis por estabelecer as relações entre as situações discursivas e as posições dos diferentes participantes. As relações imaginárias podem ser, portanto, consideradas como a maneira pela qual a posição dos participantes do discurso intervém nas condições de produção do discurso.

No entanto, na visão da AD, o sujeito está sempre submetido a determinações inconscientes e ideológicas. Assim, as formações imaginárias mostram como o sujeito se posiciona no discurso, criando efeitos de identificação ou de oposição em relação ao outro. Este conceito nos parece muito pertinente para compreendermos as condições de produção de nosso objeto de estudo, os discursos institucionais que regem a vida acadêmica de mães estudantes, e que estão descritos no capítulo 3, uma vez que poderemos compreender todo o jogo de imagens e de projeções que funcionam discursivamente nesses textos institucionais. Uma das nossas hipóteses é a de que, o sujeito colocado em A nos supracitados documentos, independentemente da condição empírica – se homem, se mulher ou se trans, quando trata de questões relativas à maternidade, fala sempre do lugar do homem hétero.

2.2.6 Interdiscurso e Memória Discursiva

O interdiscurso é o espaço de articulação entre diferentes formações discursivas. Ele diz respeito ao conjunto de discursos já ditos, ou seja, à memória discursiva que atravessa qualquer enunciado. Para Pêcheux (1997), o discurso nunca é completamente original; ele carrega em si marcas de discursos anteriores. Assim, o interdiscurso evidencia como o dizer de um sujeito é condicionado por dizeres que o precedem e que circulam socialmente. É por meio do interdiscurso que a historicidade do discurso se manifesta, mostrando sua relação com a ideologia. O interdiscurso refere-se à relação entre o discurso atual e os discursos anteriores, evidenciando como a história e a ideologia influenciam a produção de sentidos.

Outro conceito fundamental para o nosso estudo é o de memória discursiva, que no âmbito do discurso “deve ser entendida não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’ [enquanto um repositório], mas nos sentidos entrecruzados da

memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (Pêcheux, 1999. p. 34). A memória discursiva garante a continuidade e, ao mesmo tempo, permite rupturas nos sentidos. Sendo assim, acontecimento e memória se situam em locais diferentes: enquanto o primeiro causa uma mudança, e modifica uma série de enunciados, o segundo representa a estabilização do discurso, e a possibilidade de repetição.

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos etc.) de que sua leitura necessita (Pêcheux 1999, p. 32).

Mobilizando este conceito para o nosso objeto de estudo, cremos hipoteticamente que a partir dela poderemos compreender o Regimento Geral da Pós-Graduação como um acontecimento discursivo, isto é, “o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (Pêcheux, 1981/2006). Já sob outra perspectiva, poderemos compreender que por meio do funcionamento discursivo dessa última compreensão, que ela vai reestabelecer uma série de saberes interdiscursivos - os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos – engendrados enquanto valores da sociedade patriarcal em que vivemos.

2.2.7 Pré-construídos e discursos transversos

Pêcheux (2014) buscou demonstrar como a linguagem e a ideologia se imbricam. Partindo da premissa de que a língua é a concretização de uma ideologia, o filósofo francês estruturou a organização do enunciado em torno de dois elementos do interdiscurso:

o “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (o “mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” *constitui o sujeito em sua relação com o sentido*, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que *determina a dominação da forma-sujeito*. (Pêcheux, 2014, p. 151, grifos do autor)

Sob esse prisma, o autor postula que a gênese dos efeitos de sentido reside na potencialidade de substituição entre unidades linguísticas (lexicais, frasais, proposicionais) no âmbito de uma dada formação discursiva (FD). Acrescenta ainda que

essa possibilidade substituição pode tomar duas formas fundamentais: a de equivalência e da implicação.

A substituição por equivalência pressupõe uma relação de sinonímia ou de comutabilidade funcional dentro dos limites daquela formação discursiva particular. Exemplificando, considere o sintagma “triângulo com ângulo reto”, pode ser substituído de modo equivalente (por equivalência) por “triângulo retângulo”, sem acarretar prejuízo no efeito do sentido, desde que o interlocutor tenha noções de geometria, evocando o interdiscurso, o conhecimento do “já dito”.

Na substituição por implicação, caracterizada por uma substituição orientada e não reversível entre elementos linguísticos, a substituição de um elemento A por um elemento B não implica necessariamente a possibilidade recíproca de substituir B por A, mantendo a mesma coerência e os mesmos efeitos de sentido na FD considerada. Essa assimetria na substituição mostra as relações de dependência, de hierarquia ou de implicação lógica e ideológica que estruturam a formação discursiva.

Com base no exposto, os pré-construídos operam como evidências discursivas que sustentam a ilusão de transparência no discurso. Um exemplo seria a expressão “todo mundo sabe que...”, que remete a algo previamente aceito como verdade. Considere a seguinte frase sendo dita em uma discussão sobre a economia brasileira:

“Como sabemos, a inflação sempre foi um problema crônico no Brasil.”

Nesse enunciado, a parte "a inflação sempre foi um problema crônico no Brasil" funciona como um pré-construído. Ela evoca um conhecimento supostamente compartilhado e aceito pelos interlocutores sobre a história econômica do país. Não se espera que o falante precise provar ou detalhar o motivo da inflação ser considerada um problema crônico. Essa afirmação é tomada como um ponto de partida, um dado já estabelecido que serve de base para o desenvolvimento do restante do discurso.

O discurso transversal, segundo o filósofo, ocorre quando um enunciado ou um conjunto de enunciados introduz no interior de um discurso dominante elementos de um outro discurso, frequentemente contraditórios ou deslocados em relação à lógica hegemônica. O filósofo designa a irrupção, no fio de um discurso, de elementos, fragmentos ou ecos pertencentes a *outros* discursos, frequentemente associados a diferentes formações discursivas ou ideológicas. Essa "travessia" ou "atravessamento" pode gerar estranhamento, humor, crítica ou novas possibilidades de significação.

Desse modo, Pêcheux argumenta que a produção de sentido não se limita à mera combinação linear de elementos (como no sintagma), nem à seleção arbitrária dentro de um conjunto de opções (como no paradigma). Ao invés disso, a significação emerge das possibilidades de substituições, tanto por equivalência quanto por implicação, que são inerentes à organização específica de cada formação discursiva, mediadas pelos mecanismos do pré-construído e do discurso transverso/articulação. O pré-construído estabelece o campo das equivalências e implicações já sedimentadas, enquanto o discurso transverso/articulação opera como um espaço de potencialização de novas relações de substituição e, conseqüentemente, de produção de novos efeitos de sentido.

2.2.8 Processos de Subjetivação e Resistência

Pêcheux identifica um processo de "esquecimento" que ocorre no discurso: o esquecimento do dizer. O sujeito esquece que seus dizeres estão vinculados a condições históricas e ideológicas, o que contribui para a ilusão de originalidade.

Embora o sujeito seja interpelado ideologicamente, a teoria de Pêcheux também reconhece a possibilidade de deslocamentos e resistências no discurso. O discurso não é totalmente determinado; ele é um campo de luta, onde sentidos hegemônicos podem ser contestados e transformados. Apesar do domínio ideológico, há espaço para rupturas e reconfigurações no discurso, que podem emergir de contradições internas às formações discursivas, trazendo a possibilidade de resistência discursiva.

2.3. Superando a dicotomia estrutura ou acontecimento

Longe de se restringir a uma análise meramente linguística ou à consideração de eventos discursivos isolados, a perspectiva pêcheutiana propõe uma compreensão do discurso como um processo intrinsecamente imbricado nas dimensões sócio-históricas e ideológicas. Para o autor, o discurso não se configura como uma entidade abstrata ou um ato comunicativo singular, mas emerge e se materializa na linguagem a partir de um complexo jogo de forças sociais e ideológicas que o moldam e o condicionam em sua própria constituição. A noção de interdiscursividade é central para a arquitetura teórica de Pêcheux, um conceito que desafia a ideia de um discurso autônomo e autorreferenciado. Em contraposição a essa visão, o autor argumenta que todo e qualquer

discurso se estabelece em uma intrincada rede de relações com outros discursos preexistentes e contemporâneos (pré-construído e discursos transversos).

Essa teia discursiva é atravessada por memórias discursivas, sedimentações de formulações anteriores que atuam como um substrato que possibilita e, simultaneamente, limita as possibilidades de enunciação e interpretação. A interdiscursividade, portanto, implica que o sentido de um enunciado não é inerente à sua forma linguística, mas emerge da sua posição e das suas relações dentro desse campo discursivo mais amplo, sendo fundamentalmente dependente da posição ideológica do sujeito enunciator e do contexto sócio-histórico específico em que o discurso é produzido e interpretado.

Nesse quadro teórico, Pêcheux introduz o conceito crucial (emprestado de Foucault), de formação discursiva (FD), definida como um conjunto de regras sócio-históricas que estabelecem os limites do dizível e do não dizível, as modalidades de enunciação consideradas legítimas e os lugares de onde se pode enunciar com autoridade em um dado momento histórico e sob determinadas condições ideológicas. A FD atua, assim, como um filtro que seleciona e organiza as possibilidades discursivas. O sujeito falante, por sua vez, não é concebido como um indivíduo autônomo e plenamente consciente de suas escolhas linguísticas, mas como um sujeito interpelado pela ideologia e posicionado no interior de uma ou múltiplas FDs. Essa interpelação ideológica influencia de maneira determinante a sua maneira de produzir e de interpretar os discursos. Adicionalmente, a influência da psicanálise lacaniana na teoria de Pêcheux o leva a enfatizar o papel do inconsciente na produção discursiva, expõe que o discurso não se esgota naquilo que é explicitamente dito, mas carrega consigo marcas do recalcado, do silenciado e das contradições que atravessam o sujeito e o campo ideológico.

Os conceitos de Pêcheux se articulam para mostrar que o discurso não é uma expressão neutra ou espontânea, mas o resultado de relações de poder, memória histórica e práticas ideológicas. As condições de produção fornecem o contexto material; as formações discursivas delimitam o que pode ser dito; o interdiscurso evidencia a historicidade dos enunciados; os pré-construídos sustentam a aparente naturalidade do discurso; e as formações imaginárias mostram como o sujeito se insere ideologicamente no processo discursivo.

A Análise do Discurso (AD), enquanto metodologia crítica que transcende a análise meramente linguística, investiga os mecanismos ideológicos subjacentes aos processos discursivos, apresentando as fissuras e lapsos que permitam acessar as ideologias que estruturam o sentido. Para tanto, a AD preconiza uma abordagem

multifacetada, integrando a análise linguística, a contextualização histórica e a interpretação crítica.

Desse ponto de vista o problema principal é determinar nas práticas de análise de discurso o lugar e o momento da interpretação, em relação aos da descrição: dizer que não se trata de duas fases sucessivas, mas de uma alternância ou de um batimento, não implica que a descrição e a interpretação sejam condenadas a se entremisturar no indiscernível.

Por outro lado, dizer que toda descrição abre sobre a interpretação não é necessariamente supor que ela abre sobre "não importa o que": a descrição de um enunciado ou de uma sequência coloca necessariamente em jogo (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa sequência.

Esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico. E é nisto que se justifica o termo de disciplina de interpretação, empregado aqui a propósito das disciplinas que trabalham neste registro (Pêcheux, 2015, p. 54)

No trecho acima, extraído do livro “O Discurso: estrutura ou acontecimento” (2015), Pêcheux discute a relação fundamental entre descrição e interpretação na prática da Análise de Discurso (AD). Ele argumenta contra a ideia de que seriam duas etapas lineares e separadas, propondo, em vez disso, uma dinâmica mais complexa de alternância ou "batimento". No entanto, essa alternância não implica uma indistinção entre as duas.

O ponto central do texto é que toda descrição de um enunciado ou sequência discursiva inevitavelmente abre caminho para a interpretação. Essa abertura não é aleatória ("não importa o que"), mas sim estruturada pela própria materialidade da descrição. Ao analisar elementos como lacunas (lugares vazios), omissões (elipses), negações, interrogações e as diversas formas de discurso relatado, o analista se depara com a presença virtual de um "discurso-outro".

Esse "discurso-outro" é crucial. Ele representa o espaço virtual de leitura do enunciado ou da sequência analisada. Não é algo externo, mas sim uma presença virtual inscrita na própria materialidade do que está sendo descrito. Essa presença virtual marca a insistência do "outro" como a lei que rege o espaço social e a memória histórica – em última instância, como o próprio princípio do real sócio-histórico.

É nessa presença virtual do "outro" na materialidade discursiva que se justifica o termo "disciplina de interpretação". As disciplinas que trabalham nesse registro (a AD, por exemplo) não se limitam a descrever a superfície textual, mas buscam, através da análise das marcas do "discurso-outro", interpretar as relações de poder, as ideologias e a história que estruturam a produção e a recepção dos discursos. O analista ao descrever

seu material de análise, o faz como no “batimento”, hora descreve, hora interpreta. Podemos dizer então que na análise do discurso existe: a análise linguística, o contexto histórico e uma interpretação crítica.

A análise linguística, enquanto componente metodológico, centra-se na identificação de marcas formais nos discursos, abrangendo escolhas lexicais, sintáticas e enunciativas. Tais marcas, longe de serem neutras, evidenciam as posições ideológicas e as relações de poder que permeiam a produção discursiva.

A contextualização histórica, por sua vez, busca situar os discursos em suas condições de produção, estabelecendo conexões com as formações ideológicas que os moldam. Ao compreender o contexto histórico-social, o analista é capaz de expor os sentidos latentes e as estratégias ideológicas que operam nos discursos.

A interpretação crítica, por fim, visa mostrar os efeitos de sentido e as estratégias ideológicas presentes nos discursos. Tal empreitada exige uma leitura atenta e desconstrução dos sentidos aparentes, apontando as contradições, os silenciamentos e as relações de poder que permeiam a produção discursiva.

Nessa pegada, a teoria de Pêcheux, portanto, oferece um arcabouço teórico-metodológico robusto para a compreensão da linguagem como instrumento de reprodução e contestação das relações de poder e das hegemonias ideológicas. A relevância da teoria se manifesta a partir da maneira como se explora a relação entre discurso e mídia, a construção de identidades sociais e políticas, e os discursos sobre exclusão, resistência e transformação social. Dessarte, a proposta de ler, descrever e interpretar a partir das proposições de Pêcheux no livro acima mencionado, se mostra uma abordagem profundamente crítica e interdisciplinar, que evidencia que o discurso não é apenas um lugar de produção de sentidos, mas também de disputa e transformação.

No capítulo subsequente, a partir das proposições metodológicas de Pêcheux mencionadas acima, analisaremos dois conjuntos de documentos: os Discursos institucionais de regulamentação do ensino superior e os Discursos de resistência e interpelação do movimento estudantil na UFSCar, ambos com o recorte temático de maternidade estudantil, cotejando a teoria e nossa sequência de recortes discursivos.

CAPÍTULO 3

MATERNIDADE NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE O DISCURSO INSTITUCIONAL E A REALIDADE VIVIDA

3.1 Material de análise a partir dos pressupostos teóricos sobre a constituição de *corpus* na AD.

Em “Ler o Arquivo Hoje” de Michel Pêcheux (1982), cuja tradução brasileira (trad. Maria das Graças L. Morim do Amaral) foi publicada no livro GESTOS DE LEITURA (org. Orlandi, E. –2019, p. 49-59), o autor define a noção de arquivo (ali entendida) no sentido amplo de “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. No mesmo encaixo, Courtine em "A Análise do Discurso Político" (2014) retrata o arquivo como o conjunto de todos os enunciados que são considerados "dizíveis" em uma determinada formação social. De forma mais simplista, podemos dizer que o arquivo abrange tudo o que pode ser dito a respeito de um assunto, dentro dos limites de um contexto histórico e ideológico específico, o que não se limita a apenas documentos escritos, mas inclui também discursos orais, imagens e outras formas de expressão que circulam em uma sociedade. O arquivo é, portanto, um espaço discursivo amplo e heterogêneo, que reflete as múltiplas vozes e perspectivas que coexistem em um dado momento histórico.

Sobre o *corpus*, de modo conciso de acordo com as proposições de Courtine (2014, p. 77) “é um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das condições de produção do discurso”, ou seja, uma seleção de documentos que o pesquisador realiza para investigar um problema de pesquisa específico. O *corpus* é, portanto, uma parte delimitada e organizada do arquivo, que é escolhida com base em critérios teóricos e metodológicos, ou seja, um conjunto de materiais textuais (escritos, orais ou visuais) selecionados para investigação, delimitado em função dos objetivos da pesquisa. A seleção do *corpus* envolve uma série de decisões por parte do pesquisador, que precisa definir quais documentos são relevantes para sua investigação, levando em conta o contexto histórico, social e político em que foram produzidos, bem como os objetivos da pesquisa.

Resumidamente, a distinção entre arquivo e *corpus*, conforme Jean-Jacques Courtine (2014), é fundamental para a metodologia da análise do discurso. O arquivo, em sua acepção mais ampla, abarca um conjunto de todos os enunciados que são considerados dizíveis em uma dada formação social, ou seja, tudo o que pode ser dito

dentro de um contexto histórico e ideológico específico. Já o *corpus*, por sua vez, é um recorte específico desse arquivo, constituído por um conjunto finito de documentos selecionados pelo pesquisador em função de seus objetivos de pesquisa.

O recorte analítico, por sua vez, consiste na operação de delimitar, dentro desse *corpus*, as sequências discursivas que serão efetivamente submetidas à análise, em função de sua relevância para o problema de pesquisa. O dispositivo de análise configura-se como o conjunto de conceitos e procedimentos teóricos e metodológicos mobilizados pelo analista para descrever e interpretar os sentidos presentes no material empírico (demonstrado no capítulo 2), sendo crucial a articulação entre as dimensões linguística, histórica e ideológica na constituição desse dispositivo. Ainda sobre a constituição do *corpus*, segundo Orlandi:

A delimitação do *corpus* não segue critérios empíricos (positivistas) mas teóricos. Em geral distinguimos o *corpus* experimental e o de arquivo. Quanto à natureza da linguagem, devemos dizer que a análise do discurso interessa-se por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagem, som, letra, etc. (Orlandi, 2015, p.60)

Estabelecida a delimitação do *corpus* e a justificativa para o recorte do material de análise específico, emerge a necessidade de explicitar o arcabouço teórico-metodológico que sustentará a interpretação dos sentidos inerentes ao material empírico selecionado. O dispositivo de análise, compreendido com a articulação entre os conceitos e procedimentos da AD (detalhados no capítulo 2), assume, portanto, um papel central na investigação, promovendo a interconexão das dimensões linguística, histórica e ideológica para a exposição das significações discursivas em torno da temática da maternidade no contexto universitário.

Cabe ainda destacar que, a escolha do analista do discurso ao construir seu *corpus* de análise está longe de ser um ato neutro, pois ele, como sujeito, é inevitavelmente interpelado pela ideologia que o constitui (Orlandi, 2015). Essa perspectiva, influenciada por Pêcheux (2015) por meio da psicanálise lacaniana, compreende o sujeito falante não como um indivíduo autônomo e plenamente consciente de suas escolhas linguísticas. Ao invés disso, o sujeito é visto como posicionado no interior de uma ou múltiplas formações discursivas (FDs), sendo moldado pela interpelação ideológica que influencia profundamente sua maneira de produzir e interpretar os discursos.

Uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva. O analista deve poder explicitar os processos de identificação pela

sua análise: falamos a mesma língua, mas falamos diferentes. Se assim é, o dispositivo que ele [o analista] constrói deve ser capaz de mostrar isso, de lidar com isso. Esse dispositivo deve poder levar em conta ideologia e inconsciente assim considerados. (Orlandi, 2015, p.58).

Ademais, a influência da psicanálise de Lacan nas proposições de Pêcheux (2015) ressalta o papel crucial do inconsciente na produção discursiva. Isso implica que o discurso não se limita àquilo que é explicitamente verbalizado, mas também carrega consigo as marcas do recalcado, do silenciado e das contradições que atravessam tanto o sujeito individual quanto o campo ideológico em que ele está inserido. Dessa forma, o analista ao delimitar seu objeto de estudo, já está imerso em um campo de forças ideológicas e inconscientes que, querendo ou não, moldam sua própria percepção e, conseqüentemente, a própria constituição do corpus a ser analisado.

Desse modo, o dispositivo de análise construído pelo analista de discurso deve levar em consideração essa não neutralidade. É fundamental que o analista desenvolva uma escuta discursiva capaz de explicitar os gestos de interpretação ligados aos processos de identificação dos sujeitos e suas filiações de sentidos. O objetivo não é buscar um sentido "verdadeiro" ou literal, mas sim o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica, compreendendo que a própria língua funciona ideologicamente. Assim, o analista busca explicitar como os sentidos são produzidos, levando em conta a ideologia, o inconsciente e as relações de poder que permeiam a linguagem e a constituição dos sujeitos.

No tocante a esta pesquisa, os diferentes gêneros que compõem nosso *corpus* é, portanto, essencial para mostrar a complexidade da articulação de formações discursivas e suas relações de sentido, permitindo uma análise multifacetada do objeto de estudo. A análise do entrecruzamento dos enunciados presentes nos documentos institucionais e nos cartazes das manifestações estudantis visa proporcionar uma compreensão aprofundada das múltiplas facetas do fenômeno investigado.

Após essa brevíssima explanação sobre arquivo e constituição de *corpus*, a leitura de nosso arquivo contemplou diversos discursos que abordam a intrínseca relação entre mulher, maternidade, sociedade e educação, abrangendo um período que se estende desde o Brasil Imperial até a contemporaneidade. A seleção do material de análise priorizou textos multifacetados, com materialidade linguística de diferentes naturezas, inseridos em lugares distintos de formações discursivas. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de examinar o fenômeno investigado sob múltiplas perspectivas, visando

uma compreensão mais abrangente e complexa. Quanto ao nosso dispositivo de análise, apresentado no capítulo 2, partimos das proposições de Michel Pêcheux sobre formação discursiva, memória discursiva, interdiscurso (pré-construídos e discursos transversos) e por fim, formações imaginárias.

Dessa forma, o *corpus* analítico caracteriza-se por seus diferentes gêneros textuais. Especificamente, ele é composto por leis, decretos, normas, regimentos, políticas institucionais internas, infomateria²² (matéria/notícia digital) e imagens (fotografias). A variedade dessas fontes primárias permite uma análise que considera diferentes modalidades de produção de sentido e suas interconexões no âmbito do debate sobre a maternidade no ensino superior.

Em relação à constituição do *corpus* analítico, é pertinente explicitar que, em etapas iniciais da estruturação do material de análise, ponderou-se a possibilidade de incorporar entrevistas com membros da comunidade universitária como fonte de dados. Contudo, em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de orientação francesa, que preconiza o estudo do sujeito discursivo em detrimento do sujeito empírico, a pesquisa priorizou a análise de enunciados materializados e disponíveis publicamente.

Adicionalmente, a inclusão de entrevistas implicaria a submissão de um protocolo de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, um processo que demandaria um tempo considerável. Em face da restrição temporal inerente ao desenvolvimento desta dissertação, optou-se por não incluir essa modalidade de coleta de dados. Dessa forma, o *corpus* foi composto por documentos acessíveis nos sítios eletrônicos do Estado e da Universidade Federal de São Carlos e também por registros textuais e imagéticos coletados no ambiente físico do *campus*, privilegiando a investigação das materialidades discursivas institucionalmente veiculadas e aquelas que circulam no espaço social da universidade, em detrimento da coleta de dados primários por meio de interação verbal com sujeitos específicos.

Para fins de organização e análise, o material coletado foi estruturado em duas tabelas distintas, fundamentadas nas diferentes posições de seus enunciadorees. A primeira tabela congrega onze documentos provenientes da esfera estatal, incluindo leis, decretos, normas, regimentos, políticas institucionais internas e uma infomateria. Esses

²² Optamos por fazer uso do termo “infomateria” respeitando o nome dado pelo site da agência Senado.

documentos representam uma ordem discursiva emanada do Estado, que busca delinear e regular o funcionamento do ensino superior.

A segunda tabela é composta por dez fotografias (imagens), registradas no Campus São Carlos da UFSCar, que expressam a voz estudantil sobre as demandas de mães universitárias. A escolha dessas fotografias como material de análise reside na sua natureza enquanto enunciados produzidos em um espaço discursivo distinto daquele representado pelos documentos estatais. Essa contraposição possibilita a análise do entrecruzamento de discursos que sustentam a posição social da mulher no papel de mãe enquanto estudante da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A contraposição entre esses dois conjuntos documentais mostra-se fundamental para a compreensão das diversas perspectivas e vozes que configuram o debate em torno da maternidade no ensino superior. Evidencia-se, assim, tanto o discurso oficial do Estado (denominado "lugar B") quanto as manifestações das demandas das estudantes mães (denominado "lugar A"). A hipótese central que guia esta pesquisa postula que os documentos institucionais estabelecem relações de interdiscursividade com as formações imaginárias de b (representado pelo Estado e suas fundações) em relação a A (a estudante mãe), possibilitando a emergência de suas formações discursivas e explicitando as relações de poder existentes entre eles. Essa dinâmica será demonstrada por meio da análise de recortes específicos do material coletado.

A escolha de documentos legais (leis, decretos) se deu por compreender que eles trazem a dimensão jurídica e prescritiva, explicitando como o Estado e suas instâncias regulam e enquadram o objeto de estudo (maternidade estudantil) a partir de determinada formação discursiva. Já a escolha dos documentos institucionais (resoluções normativas, portarias, regimentos, políticas internas), mostram os enunciados produzidos por órgãos e entidades com poder de regulamentação e normatização, o que nos oferece um panorama das diretrizes e representações oficiais relacionadas às mães-estudantes dentro do ambiente universitário, mais especificamente no âmbito da UFSCar. A escolha pela infomateria, por sua vez, nos pareceu relevante para demonstrar o cenário em que a primeira lei de educação pública no Brasil foi concebida, principalmente pela materialidade linguística contida na matéria, evidenciando o discurso sexista e machista à época.

A relação de textos mencionados no parágrafo anterior, corresponde a um conjunto de 11 documentos que estão sistematizados na Tabela 1 – Discursos institucionais de regulamentação do ensino superior (B) que será exposta abaixo.

Nomeamos a tabela 1 dessa forma em razão desse conjunto de documentos serem promulgados/publicados pelo Estado brasileiro e/ou suas fundações, tendo como função normatizar, regulamentar, legislar e direcionar determinado assunto no ensino superior. Já a letra (B), faz referência ao esquema de formações imaginárias proposto por Michel Pêcheux (2014, p. 82).

Após explanar a justificativa pela escolha do nosso material de análise, metodologicamente ele será apresentado sistematizado nas tabelas 1 e 2. Na seção subsequente, serão descritos, interpretados e contextualizados, conforme fundamentação teórico-metodológica descrita no capítulo 2, subitem 2.3.

Tabela 1. – Discursos institucionais de regulamentação do ensino superior (B)²³

DISCURSOS INSTITUCIONAIS DE REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (B)		
<i>Data criação/ Publicação</i>	<i>Descrição</i>	<i>Características gerais</i>
02/03/2020	Documento 1: Infomatéria “ Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos ”	Infomatéria em formato de Tecnodiscurso ²⁴ , publicada na seção do Arquivo S, Edição 65 - Educação, da Agência Senado em parceria com o Arquivo Digital do Senado. Acesso público disponível no site da Agência Senado do Brasil.
15/10/1827	Documento 2: Lei de instrução pública do Brasil - Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, e dá outras providências.	Texto normativo/legal de âmbito Federal, em formato atual de tecnodiscurso, publicado em diário oficial, com acesso público disponível no site Planalto do Governo Federal Brasileiro.
21/10/1969	Documento 3: Decreto-Lei nº 1.044 - Dispõe sobre o tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica.	Texto normativo/legal em âmbito Federal, em formato atual de tecnodiscurso, com acesso público disponível no site Planalto do Governo Federal Brasileiro

²³ Link dos documentos disponíveis na relação de anexos ao final deste trabalho na página 109.

²⁴ Segundo Paveau, o tecnodiscurso (discurso digital nativo) é o conjunto das produções verbais elaboradas on-line, quaisquer que sejam os aparelhos, as interfaces, as plataformas ou as ferramentas da escrita, produzido no ambiente digital (por meio de um dispositivo conectado à Internet) (Paveau, 2022).

17/04/1975	Documento 4: Lei nº 6.202 - Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências.	Texto normativo/legal em âmbito Federal, em formato atual de tecnodiscurso, publicado em diário oficial, com acesso público disponível no site Planalto do Governo Federal Brasileiro
06/06/2006	Documento 5: RN 017 – 2006 - CNPq - Bolsas por Quota no País - Estabelece as normas gerais e específicas para as modalidades de bolsas por quota no País;	Ato administrativo normativo/institucional, em formato de tecnodiscurso digital, publicado em diário oficial, com acesso público disponível no site oficial do CNPq e site Planalto do Governo Federal Brasileiro.
19/11/2011	Documento 6: CAPES PORTARIA Nº 248, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2011, Dispõe sobre a adequação das normas de concessão de bolsas de estudo à proteção conferida por Lei às mulheres, em função da maternidade	Ato administrativo normativo institucional, em formato de tecnodiscurso digital, publicado em diário oficial, com acesso público disponível no site oficial da CAPES e do Governo Brasileiro.
27/10/2016	Documento 7: Regimento Geral dos Cursos de graduação da UFSCar	Texto normativo/legal institucional, em formato de tecnodiscurso, publicado em site institucional, com acesso público disponível no site da ProGrad/UFSCar.
2016	Documento 8: Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar	Texto normativo/institucional, em formato de tecnodiscurso, publicado em site institucional, com acesso público disponível no site da SAADE/UFSCar.
15/12/2017	Documento 9: LEI Nº 13.536, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2017 - Dispõe sobre a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de maternidade e de adoção;	Texto normativo/legal em âmbito Federal, em formato atual de tecnodiscurso, publicado em diário oficial, com acesso público disponível no site Planalto do Governo Federal Brasileiro.
01/07/2020	Documento 10: Política de Ações afirmativas na Pós-Graduação da UFSCar	Texto normativo institucional, em formato de tecnodiscurso, publicado em site institucional, com acesso público disponível no site da ProPG/UFSCar.
04/01/2021	Documento 11: Regimento Geral dos Programas de Pós-Graduação da UFSCar	Texto normativo/legal institucional, em formato de tecnodiscurso, publicado em site institucional, com acesso público disponível no site da ProPG/UFSCar.

Uma vez resolvida a questão da materialidade linguística oriunda do discurso do Estado, restava-nos abordar a materialidade linguística advinda do discurso das estudantes mães. Esta talvez tenha sido a parte mais difícil deste trabalho, pois os textos da Tabela 1, estão em sua totalidade disponíveis publicamente na internet, podendo ser facilmente localizados por meio de mecanismos de busca. Em contrapartida, a materialidade linguística oriunda dos discursos das mães estudantes, até há pouco tempo, parecia inexistente: eram discursos pouco ouvidos, não enunciados e ainda não discursivizados, o que torna seu acesso particularmente desafiador. O acesso a esse material exigiu da pesquisadora um misto de “estar no lugar certo na hora certa” com “o olhar atento de analista do discurso” especialmente sensível às questões da maternidade ao longo do desenvolvimento da investigação. Assim, a inclusão de um conjunto de dez fotografias com reivindicações enunciadas por estudantes por meio de cartazes de protestos torna-se fundamental para dar visibilidade e materialidade à experiência dessas mulheres na tentativa de conciliar maternidade e estudos.

Como dito anteriormente, a escolha lexical ao construir o *corpus* e ao longo da análise reflete inevitavelmente a interpelação ideológica que constitui o analista como sujeito. As categorias priorizadas, os termos empregados para descrever os fenômenos discursivos e até mesmo as nuances da linguagem interpretativa não são neutras. Elas carregam as marcas das filiações ideológicas do analista, dos discursos que o atravessam e das formas como foi posicionado dentro de diferentes FDs. As categorias e termos utilizados, influenciados por suas filiações e posicionamentos discursivos, moldam a percepção e articulação do *corpus*, demonstrando a inviabilidade da neutralidade e a importância da explicitação da posição do analista para uma análise consciente.

Sobre isso, vejamos o que diz Pêcheux:

A posição de trabalho que aqui evoco em referência à análise de discurso não supõe de forma alguma a possibilidade de algum cálculo dos deslocamentos de filiação e das condições de felicidade ou de infelicidade eventuais. Ela supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados. Face às interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se aí, para mim de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade. (Pêcheux, 2015, p. 56-57).

Posto isso, nominamos a segunda parte de nosso material de análise de Tabela 2 - Discursos Estudantis de protesto e reivindicações (A). A escolha pelas palavras “protesto”²⁵ e “reivindicações”²⁶ não é neutra, não é isenta e foi feita de forma mais ética e responsável possível.

Tabela 2 – Discursos estudantis de protesto e reivindicações (A)²⁷

DISCURSOS ESTUDANTIS DE PROTESTO E REIVINDICAÇÕES (A)		
<i>Data criação/ Publicação</i>	<i>Descrição</i>	<i>Características gerais</i>
21/03/2024	Fotografia 1: “Vocês têm alunas mulheres e se surpreendem que essas mulheres tenham filhos?” Movimento de Mulheres Olga Benário	Foto tirada por Vanessa Rodrigues de um cartaz impresso, colado na porta da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFSCar. O local de acesso ao cartaz é público e a foto digital é de acesso privado.
21/03/2024	Fotografia 2: “Meu filho também tem direito de comer no RU!” Movimento de Mulheres Olga Benário	Foto tirada por Vanessa Rodrigues de um cartaz impresso, colado na porta da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFSCar. O local de acesso ao cartaz é público e a foto digital é de acesso privado.
21/03/2024	Fotografia 3: “Porque meu filho te incomoda?” Movimento de mulheres Olga Benário	Foto tirada por Vanessa Rodrigues de um cartaz impresso, colado na porta da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFSCar. O local de acesso ao cartaz é público e a foto digital é de acesso privado.
21/03/2024	Fotografia 4: “Respeitem nossas crianças” Movimento de Mulheres Olga Benário	Foto tirada por Vanessa Rodrigues de um cartaz impresso, colado na porta da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFSCar. O local de acesso ao cartaz é público e a foto digital é de acesso privado.

²⁵ **Protesto** - Substantivo masculino. **Significado 1** - manifestação que, feita publicamente ou não, expressa descontentamento ou discordância em relação a alguma coisa. Disponível em <https://www.dicio.com.br/protesto/> Acesso em 07/04/2025.

²⁶ **Reivindicação** – Substantivo feminino. **Significado 1**: ação ou efeito de reivindicar; ação de exigir aquilo que se tem por direito ou que se acredita ter. Disponível em <https://www.dicio.com.br/reivindicacao/> Acesso em 07/04/2025.

²⁷ Imagens da tabela 2 disponíveis no anexo 12 ao final deste trabalho na página 111.

21/03/2024	Fotografia 5: “Universidade também é meu lugar” Movimento de Mulheres Olga Benário	Foto tirada por Vanessa Rodrigues de um cartaz impresso, colado na porta da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFSCar. O local de acesso ao cartaz é público e a foto digital é de acesso privado.
21/03/2024	Fotografia 6: “Minha gravidez não deveria romper os meus estudos” Movimento de Mulheres Olga Benário	Foto tirada por Vanessa Rodrigues de um cartaz impresso, colado na porta da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFSCar. O local de acesso ao cartaz é público e a foto digital é de acesso privado.
21/03/2024	Fotografia 7: “Moradia para as mães já” Movimento de Mulheres Olga Benário	Foto tirada por Vanessa Rodrigues de um cartaz impresso, colado na porta da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFSCar. O local de acesso ao cartaz é público e a foto digital é de acesso privado.
15/05/2024	Fotografia 8: Estudantes indígenas segurando cartazes com enunciados: “Permanência de mães na Universidade” e “Bolsa p/ Elas”	Foto digital, tirada por Vanessa Rodrigues, durante a manifestação estudantil em uma Plenária Multicategoria no contexto da greve nacional da educação federal em 2024, na UFSCar campus São Carlos. A foto digital é de acesso privado.
15/05/2024	Fotografia 9: Estudantes indígenas segurando cartazes com enunciados: “Assistência estudantil para mães indígenas” e “Mães indígenas na UFSCar”	Foto digital, tirada por Vanessa Rodrigues, durante a manifestação estudantil em uma Plenária Multicategoria no contexto da greve nacional da educação federal em 2024, na UFSCar campus São Carlos. A foto digital é de acesso privado.
15/05/2024	Fotografia 10: Estudantes indígenas segurando cartazes com enunciados: “Mães indígenas na UFSCar”, “Indígenas da UFSCar contra os cortes na Educação” e “Atenção a saúde dos estudantes indígenas” .	Foto digital, tirada por Vanessa Rodrigues, durante a manifestação estudantil em uma Plenária Multicategoria no contexto da greve nacional da educação federal em 2024, na UFSCar campus São Carlos. A foto digital é de acesso privado.

3.2 –Dito pelo não dito: o que (não) dizem os Discursos institucionais de regulamentação do ensino superior sobre as estudantes mães

O percurso das leis brasileiras sobre o reconhecimento dos direitos reprodutivos das mulheres no sistema educacional como um todo tem sido sinuoso e, por vezes,

fragmentado, marcado por avanços esparsos e a persistência de lacunas. Partindo do marco legal do Decreto-Lei nº 1.044/69, que instituiu o regime de exercícios domiciliares para estudantes impossibilitados de frequentar as aulas por motivos de saúde, alguns anos depois, o Estado promulgou a Lei nº 6.202/75 e passou a incluir neste quadro de estudantes com direito ao regime de exercício domiciliar, gestantes a partir do oitavo mês.

Inicialmente, a legislação se concentrou em garantir a continuidade dos estudos durante a fase final da gravidez, estendendo esse direito por três meses após o parto. Posteriormente, a legislação tentou abordar a igualdade de gênero e a proteção à maternidade de forma mais ampla, com a Constituição Federal de 1988 estabelecendo a igualdade de direitos e a licença-maternidade, sem, contudo, detalhar as necessidades específicas das estudantes em relação aos seus direitos reprodutivos. A ausência de leis que explicitamente garantisse o direito à amamentação nos ambientes escolares, a flexibilidade de horários e atividades em função da maternidade ou de decisões sobre o próprio corpo, e o acesso a informações sobre saúde sexual e reprodutiva no currículo escolar demonstravam uma falta de atenção legislativa direcionada às particularidades das estudantes em todos os níveis de ensino.

Nas décadas seguintes, embora houvesse avanços em leis que tangenciam os direitos das mulheres, como a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) e a garantia do direito à amamentação em locais públicos e privados, a legislação educacional específica sobre os direitos reprodutivos das estudantes permaneceu relativamente limitada.

A presente seção deste trabalho, sob a luz da análise do discurso e seus procedimentos teórico-metodológicos, dedica-se a descrever e interpretar os documentos institucionais (apresentados na tabela 1 da seção anterior) que integram este percurso das leis brasileiras sobre as mulheres na educação, principalmente no que concerne aos seus direitos reprodutivos no ensino superior. O objetivo não é fazer uma análise de conteúdo, mas sim mobilizar os conceitos teóricos apresentados no capítulo 2 deste trabalho com estes documentos, apurando assim as inscrições discursivas do Estado sobre a imagem da mulher no papel de mãe enquanto estudante.

Iniciamos com a descrição do **documento 1 da Tabela 1**, que corresponde a **Infomateria da Agência Senado**²⁸, publicada em 02/03/2020, na Seção Arquivo S - Educação, sob o título “Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade

²⁸ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>

intelectual que meninos”, de autoria de Ricardo Westin, relata um debate parlamentar em torno da formulação de uma política pública fundamental: a estruturação do ensino primário no recém-independente Brasil. Para este trabalho, nos interessa os enunciados proferidos pelos senadores, transcritos e apresentados no texto, como atos de fala argumentativos, nos quais diferentes posicionamentos ideológicos sobre o papel da mulher na sociedade e suas capacidades intelectuais são confrontados.

A cena se desenrola no espaço institucional do Senado, com atores sociais específicos, senadores representando diferentes províncias, e um objetivo comum: definir o currículo escolar para meninos e meninas. As características da época, como as incipientes estruturas educacionais, as normas morais e religiosas restritivas em relação à interação entre os sexos e as necessidades socioeconômicas da população, atuam como elementos contextuais que moldam os argumentos e as justificativas apresentadas durante a discussão. A tensão discursiva central reside na disputa pela definição do que seria um currículo "apropriado" para as meninas, polarizando visões que defendiam uma educação diferenciada e limitada em relação à matemática, baseada em estereótipos de gênero e na suposta "natureza" feminina, contra a voz isolada de um dos senadores, que clamava por igualdade de acesso ao conhecimento.

Os enunciados dos senadores Visconde de Cayru, Marquês de Caravelas e Marquês de Maricá ilustram a cristalização de um discurso machista e patriarcal que naturaliza a inferioridade intelectual feminina e a restringe ao âmbito doméstico. Por meio de argumentos essencialistas como "Deus deu barbas ao homem, não à mulher", de generalizações "Em geral, as meninas não têm um desenvolvimento de raciocínio tão grande quanto os meninos" e de apelos a uma suposta "natureza" feminina avessa ao "trabalho árduo e difícil", esses senadores buscam justificar a exclusão das meninas de um currículo matemático mais aprofundado. Em contrapartida, a intervenção do Marquês de Santo Amaro, ao evocar as "luzes do tempo" e o exemplo de "nações cultas", tenta introduzir um discurso de igualdade e modernidade, embora sem sucesso. A cena culmina com o argumento pragmático do senador José Ignácio Borges, que, ao invocar a inexistência de professoras qualificadas para ensinar matemática às meninas devido às próprias limitações educacionais historicamente impostas a elas, paradoxalmente sela a manutenção da desigualdade curricular.

O debate parlamentar, portanto, não apenas reflete a ideologia de gênero da época, mas também atua como um mecanismo discursivo que contribui para a perpetuação dessas desigualdades por meio da produção de uma lei que as institucionaliza através da

Lei de Instrução Pública do Brasil²⁹, promulgada em 15 de outubro de 1827 (documento 2 da Tabela 1). Apesar da lei representar um marco na organização do sistema educacional brasileiro, serviu como um cimento para pavimentar o imaginário social sobre as distinções de gênero, principalmente consolidando a crença na menor capacidade intelectual das mulheres e limitando seu acesso a uma formação mais abrangente.

A materialidade linguística desse debate inicia o recorte histórico da nossa pesquisa, sendo escolhido justamente por explicitar a existência (ainda que em outra época) de tratamento diferente entre meninas e meninos. O recorte das falas dos senadores servirá de base para o entrecruzamento entre memória discursiva e as formações imaginárias dos atuais discursos do estado em relação às estudantes mães.

O documento 3 corresponde ao Decreto-Lei nº 1.044³⁰, de 21 de outubro de 1969, dispõe sobre o tratamento excepcional para alunos portadores de afecções específicas. Este decreto-lei estabelece diretrizes para garantir o direito à educação de estudantes que, por motivos de saúde, encontram-se impossibilitados de frequentar as aulas regulares. O decreto prevê a possibilidade de realização de estudos domiciliares ou em ambiente hospitalar, assegurando a continuidade do processo de aprendizagem e a avaliação do desempenho acadêmico.

O documento 4 corresponde à Lei nº 6.202³¹, de 17 de abril de 1975, por sua vez, atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências. Essa lei estende o direito ao tratamento educacional diferenciado, originalmente previsto para alunos com problemas de saúde, às estudantes grávidas. Ao fazer isso, a Lei nº 6.202 reconhece as particularidades da condição de gestante e a necessidade de assegurar a continuidade de seus estudos durante esse período.

Sob a noção de formação discursiva e memória discursiva, cabe destacar algumas informações sobre o contexto em que estes documentos foram promulgados. O Decreto-Lei nº 1.044/69 e a Lei nº 6.202/75 surgiram no contexto da ditadura militar no Brasil

²⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.

³⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm

³¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6202.htm#:~:text=Art.,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.

(1964-1985), um período marcado por um regime autoritário e conservador. A visão sobre a mulher que queria estudar durante a ditadura militar no Brasil era complexa e marcada por tensões entre o conservadorismo da época e o crescente desejo feminino por autonomia e participação na esfera pública. Predominava uma visão tradicional que associava a mulher primordialmente ao lar, à maternidade e aos cuidados da família. A educação feminina era muitas vezes vista como secundária, um complemento à sua função social de esposa e mãe. No entanto, a década de 1960 e 1970 também foram um período de transformações sociais e de um crescente movimento de mulheres buscando mais espaço na sociedade, inclusive na educação e no mercado de trabalho.

Embora o regime militar não tenha explicitamente proibido o estudo das mulheres, o ambiente cultural e as políticas da época refletiam essa visão conservadora. A legislação como o Decreto-Lei nº 1.044/69 e a Lei nº 6.202/75, ao mesmo tempo em que oferecia alguma proteção à estudante gestante, o faziam de forma limitada, reforçando a ideia de que a maternidade era o papel central da mulher, e a educação, algo que deveria ser conciliado com essa função principal, sem grandes rupturas nas expectativas de gênero. Havia, portanto, uma ambivalência: a mulher podia estudar, mas seu papel fundamental era outro, e o sistema educacional e a sociedade nem sempre estavam preparados para acolher plenamente suas aspirações intelectuais e profissionais.

A concessão de apenas 90 dias de afastamento, que poderia ser requerida somente a partir do oitavo mês de gestação, demonstrava uma preocupação limitada com as necessidades da mulher e do bebê no período pós-parto, crucial para a recuperação física e o estabelecimento do vínculo materno-infantil. Esse curto afastamento, sob a justificativa de "exercícios domiciliares", mais parecia uma adaptação superficial à condição de estudante grávida do que uma medida de proteção integral. Refletia a mentalidade da época, que via a maternidade como uma função primordial da mulher, mas sem necessariamente priorizar suas necessidades específicas no âmbito educacional e pessoal, mantendo-a, mesmo que parcialmente, vinculada às suas responsabilidades acadêmicas em um momento de grande demanda física e emocional.

Como dito anteriormente, a origem do discurso para a AD é sempre relevante quando iremos proceder uma análise e, apesar da Lei nº 6.202/75 ser considerada um avanço para a época, não podemos deixar de mencionar que ao invés de criarem uma legislação específica para atender às necessidades das estudantes gestantes, optaram por enquadrá-las na mesma categoria dos alunos com problemas de saúde, o que pode ter gerado implicações discursivas significativas. Quando tratamos de interdiscursividade

entre textos, essa opção legislativa pode ter contribuído para a construção social da gestação como uma condição análoga à doença, reforçando estigmas e preconceitos que associam a gravidez à incapacidade ou à limitação física e intelectual. Discursivamente, a lei pode ter transmitido a mensagem de que engravidar durante a vida acadêmica é algo negativo, problemático e que demanda um tratamento "excepcional", tal como uma enfermidade, o que reforça estigmas e dificulta a desvinculação da mulher do espaço doméstico.

É fundamental reconhecer que mulheres mães, de fato, necessitam de um tratamento diferenciado no contexto educacional, que considere as demandas de seus corpos e de seus filhos. No entanto, esse tratamento deve ser concebido não sob a lógica da patologização, como se a maternidade fosse uma doença, mas sim sob a perspectiva do apoio e da garantia de direitos. Políticas de equidade de gênero são necessárias para assegurar que as estudantes e profissionais da educação que se tornam mães possam conciliar suas responsabilidades familiares com suas atividades acadêmicas e profissionais, sem prejuízo para o desenvolvimento de suas carreiras.

A discussão sobre as políticas de apoio à maternidade no ambiente acadêmico deve considerar tanto os direitos reprodutivos da mulher quanto os da criança, incluindo o direito à amamentação exclusiva até os seis meses de idade, conforme preconizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelo Ministério da Saúde do Brasil. Nesse contexto, a previsão de exercícios domiciliares por um período de apenas três meses, estabelecida pela Lei nº 6.202, apresenta-se insuficiente para atender a essas necessidades, especialmente no que tange ao período recomendado de amamentação. O enunciado legal dessa normativa, ao produzir seus efeitos de sentido, inscreve-se diretamente na Formação Discursiva (FD) que historicamente ancora o papel social da mulher e da maternidade.

Ao analisar o enunciado da Lei nº 6.202 e os efeitos ideológicos que ele produz e/ou reforça, percebe-se que, ao nomear e regulamentar um período de afastamento do espaço universitário físico em função da maternidade, a lei naturaliza e reforça a associação entre o corpo feminino e o espaço doméstico/privado. O direito concedido pode, assim, reposicionar a mulher estudante na posição de sujeito "mãe" que, por sua natureza biológica e social ligada à maternidade, é incentivada a se ausentar do espaço público e acadêmico por um tempo. Essa FD, historicamente, atribui à mulher a responsabilidade primordial pela esfera privada e pelo cuidado com os filhos, em contraste com o homem, associado à esfera pública e profissional. Dessa forma, ao focar

na "permanência em casa" como a solução para conciliar estudo e maternidade inicial, a lei silencia sobre a necessidade de adaptação da própria instituição universitária para acolher a mãe-estudante dentro de seus muros, por meio de estruturas como creches e horários flexíveis.

O efeito de sentido que emerge desse enunciado é sutil, mas potente: a universidade, enquanto espaço do saber e da produção de conhecimento associado ao domínio público, permanece com sua estrutura inalterada, enquanto a adaptação é exigida da mulher, que é deslocada para o ambiente privado. Essa dinâmica pode reproduzir o discurso de que a maternidade é um "intervalo" que a mulher deve gerenciar predominantemente em casa, afastando-a — mesmo que temporariamente e com respaldo legal — do convívio, das trocas informais e da imersão intrínseca à experiência universitária para além das atividades formais. Portanto, é fundamental questionar o que o próprio ato de legislar sobre a "permanência em casa" em função da maternidade expõe sobre as representações sociais de gênero e a relação entre o corpo feminino, a maternidade e a instituição acadêmica. A lei, nesse sentido, em vez de promover a plena inclusão da mãe-estudante no ambiente universitário, pode reforçar a ideia de que seu lugar "natural" durante esse período é o lar, perpetuando a dicotomia público/privado e o risco de exclusão simbólica e, por vezes, material, do espaço acadêmico.

Essa problemática é ainda mais reforçada pela disparidade entre o que a lei garante e o que a OMS recomenda. Se a legislação não respalda as diretrizes da OMS, ela parece negar, discursivamente, o direito ao materno. Tal negação ocorre porque a lei constitui um ponto de atrito entre diferentes formações discursivas: a jurídico-institucional (representada pela própria lei) e a da saúde pública/científica (expressa nas recomendações da OMS). O discurso da lei, enquanto manifestação do Estado e da instituição acadêmica, estabelece um limite temporal para a legitimação institucional da intensividade do "materno" que exige adaptação no percurso acadêmico.

Ao garantir acomodação apenas pelo período inicial de três meses, a lei, discursivamente, subordina ou desconsidera a necessidade do cuidado materno (incluindo a amamentação exclusiva) que se estende para além desse marco, conforme o discurso da saúde. Desse modo, ela silencia sobre a necessidade de suporte acadêmico para a mãe que opta por ou consegue seguir as recomendações da OMS para além dos três meses. Esse silêncio se manifesta porque a lei "não diz" sobre o período posterior aos três meses, o que permite perceber um efeito de negação discursiva do direito ao materno. Não que ela negue o materno em si, mas ela nega o respaldo institucional e acadêmico para que esse

maternar ocorra seguindo as diretrizes de saúde por todo o período considerado crucial. A mãe-estudante, após os três meses, é discursivamente reposicionada: sua necessidade de acomodação acadêmica em função da maternidade "expira" legalmente, e ela é esperada de volta à norma institucional plena, mesmo que suas práticas de cuidado com o filho demandem flexibilidade e apoio que a lei deixa de prever.

A tensão reside exatamente neste ponto: a lei, que deveria servir como ponte para a inclusão, ao impor um limite que contradiz uma recomendação fundamental da saúde, demonstra as contradições e os limites do próprio discurso institucional em incorporar as realidades e as necessidades da maternidade contemporânea, tal como definidas por outros campos do saber. O curto período legal reconhecido para a acomodação da maternidade acaba por reafirmar, discursivamente, que o tempo da instituição acadêmica e suas normas têm precedência sobre o tempo do corpo materno-infantil e as recomendações de cuidado que o regem. Portanto, a disparidade entre a lei e a recomendação da OMS é um sintoma discursivo das dificuldades em alinhar as estruturas e os discursos institucionais (como o acadêmico e o legal) com as necessidades biológicas e sociais da maternidade, esvaziando, discursivamente, parte do próprio direito ao maternar em sua interface com a vida acadêmica.

O documento 5 se refere a **Resolução Normativa nº 017/2006³² (RN-017/2006)**, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), surgiu em um contexto social marcado pela crescente valorização da ciência e tecnologia, expansão do ensino superior e incipientes discussões sobre igualdade de gênero. Politicamente, o período foi caracterizado por governos com foco no desenvolvimento científico e tecnológico, com o CNPq consolidado como principal agência de fomento. No âmbito educacional, observava-se o fortalecimento da pós-graduação e o incentivo à iniciação científica, demandando a regulamentação das bolsas de estudo. Nesse cenário, a RN-017/2006 objetivou normatizar a concessão de bolsas por quota, buscando maior clareza e alinhamento com as políticas de ciência e tecnologia vigentes.

Contudo, a normativa apresenta uma crítica significativa ao equiparar à maternidade à doença como motivos para cancelamento ou suspensão da bolsa, sob responsabilidade do coordenador da quota. Essa analogia demonstra uma falta de compreensão das particularidades de cada situação. A maternidade, um processo

³²Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6202.htm#:~:text=Art.,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.

fisiológico e social fundamental, não deve ser tratada como uma condição patológica impeditiva da atividade de pesquisa remunerada. Essa equiparação impacta desproporcionalmente as mulheres na ciência, contribuindo para estereótipos de gênero e potencialmente desmotivando ou penalizando pesquisadoras que vivenciam a maternidade. A norma falha ao não reconhecer o valor social da maternidade e a necessidade de condições que permitam conciliar a vida familiar com a carreira científica, abrindo margem para interpretações discriminatórias por parte dos coordenadores de quota. Embora avanços posteriores em normativas tenham reconhecido a especificidade da licença-maternidade para bolsistas, a redação original da RN-017/2006 reflete uma perspectiva que carece de sensibilidade às questões de gênero e às necessidades das pesquisadoras mães, contribuindo para a manutenção de obstáculos à sua plena participação na ciência.

Embora a RN 017 do CNPq represente um avanço ao prever a prorrogação do prazo de bolsas de pós-graduação para mulheres após o parto, garantindo a continuidade de suas pesquisas, a norma apresenta uma limitação ao desconsiderar as bolsistas de iniciação científica. Essa exclusão deixa explícito uma lacuna na política de apoio à maternidade no meio acadêmico, uma vez que as alunas de graduação que também são mães e desenvolvem atividades de pesquisa são igualmente impactadas pelas demandas da maternidade. Ao não contemplar essa categoria, a RN 017 reforça uma hierarquia que privilegia os níveis mais avançados da carreira acadêmica, negligenciando as necessidades de estudantes mães em etapas iniciais de sua formação. Essa distinção evidencia o caráter excludente da norma, que, apesar de promover avanços para as pós-graduandas, invisibiliza as dificuldades enfrentadas pelas mães na graduação, prejudicando seu desenvolvimento acadêmico e sua permanência na pesquisa.

A crítica à Resolução Normativa nº 017/2006 (RN-017/2006) do CNPq torna-se ainda mais contundente ao considerar sua persistente prevalência para estudantes de iniciação científica (IC). Embora avanços normativos posteriores tenham buscado mitigar a problemática equiparação entre maternidade e doença em níveis mais avançados da formação, como na pós-graduação, a ausência de uma revisão abrangente da RN-017/2006 implica que estudantes de graduação que ingressaram na pesquisa científica através de bolsas de IC ainda estão sujeitos a essa inadequada disposição normativa. Em 2024, houve um caso na UFSCar de uma estudante (que não revelaremos o nome por questões de ética e sigilo), bolsista CNPq de iniciação científica, que em meio ao

desenvolvimento de sua pesquisa, teve a bolsa subitamente cancelada por ter engravidado, o que para nós demonstra e reforça todo exposto acima.

A **Portaria da CAPES nº 248³³ (documento 6 da tabela 1)**, promulgada em 19 de dezembro de 2011, ocorreu em um contexto social marcado por uma crescente conscientização acerca dos direitos das mulheres e da necessidade de políticas que promovam a igualdade de gênero em diversas esferas, incluindo a acadêmica e científica. Politicamente, o período foi caracterizado por um esforço governamental em incorporar pautas de direitos humanos e sociais nas políticas públicas, buscando mitigar desigualdades históricas. Nesse cenário, a portaria representou uma resposta institucional à crescente demanda por reconhecimento e proteção dos direitos das pesquisadoras durante o período da maternidade, alinhando-se a um movimento mais amplo de valorização da participação feminina no desenvolvimento científico e tecnológico do país.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) desempenha um papel central no fomento à pesquisa e à pós-graduação no Brasil, sendo responsável pela avaliação, financiamento e regulação de programas de mestrado e doutorado. A Portaria nº 248/2011 significou um avanço crucial para as mulheres pesquisadoras ao reconhecer a especificidade da maternidade e a necessidade de adequar as normas de concessão de bolsas para garantir a continuidade de seus estudos e pesquisas durante esse período. Ao estabelecer mecanismos que permitiam a prorrogação de prazos e a manutenção das bolsas durante a licença-maternidade, a CAPES sinalizou um compromisso com a permanência e o sucesso das mulheres na ciência, rompendo com a visão que associava a maternidade a um impedimento para a atividade acadêmica remunerada. Contudo, uma possível crítica sob a perspectiva da desigualdade de gênero reside na extensão do período de proteção, que, embora representasse um avanço em relação à normativas anteriores, poderia ainda ser considerada insuficiente para conciliar adequadamente às demandas da maternidade com as exigências da pesquisa, perpetuando, em certa medida, um ônus maior sobre as mulheres na gestão dessas duas esferas da vida.

O **documento 7 - Regimento Geral dos Cursos de graduação³⁴ da UFSCar** - foi apreciado e homologado na reunião Extraordinária do Conselho Universitário em 27

³³ Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=3884#anchor>

³⁴ Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/regimento-geral-dos-cursos-de-graduacao-1>

de outubro de 2016³⁵. O Regimento foi lavrado em Resolução do colegiado sob nº 867³⁶. A construção da proposta foi iniciada em 2011 e se constituiu em uma consolidação de 35 normas que havia existente na Universidade, as quais foram atualizadas e sintonizadas entre si. Durante todo o processo de elaboração do texto do regimento, para subsidiar os conselheiros que fariam a apreciação do documento, os profissionais da DiDPed (Divisão de Desenvolvimento Pedagógico) estavam em um processo de transformar as normas existentes em um texto único, verificando todas as normativas em âmbito Nacional. Desse modo, 104 dos 226 artigos existentes foram elaborados pela DiDPed. Essa informação é elementar, pois demonstra que o documento está em consonância com as diretrizes contidas nos documentos do MEC (Ministério da Educação), que versam sobre a educação brasileira. Posteriormente será realizada uma análise discursiva do capítulo VIII do Regimento que trata sobre a realização de exercício domiciliar em caso de gestação.

No tocante ao tema da maternidade das estudantes da graduação, em contraposição à problemática observada na RN-017/2006 do CNPq, o Regimento Geral dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), homologado em 2016, aborda a situação de estudantes gestantes prevendo 90 dias de exercícios domiciliares. Embora esse período possa ser considerado limitado frente à recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS) de seis meses de amamentação exclusiva, é crucial reconhecer que o regimento universitário, enquanto norma interna, não possui autonomia para estender o período legalmente estabelecido para exercícios domiciliares a gestantes, conforme a legislação federal vigente. Assim, a aparente limitação temporal reflete a necessária observância da UFSCar às diretrizes legais de âmbito nacional, demarcando o escopo de sua regulamentação interna em relação a leis federais preexistentes.

A Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da Universidade Federal de São Carlos³⁷ (documento 8 da tabela 1) emergiu como resultado de um extenso processo participativo ao longo de 2016, refletindo a manifestação da comunidade universitária em estabelecer princípios e diretrizes para o enfrentamento do

³⁵ Disponível na Ata da Reunião no site: <https://www.soc.ufscar.br/consuni/2016/arquivos/reuniao-extraordinaria-27102016/consuniextra27102016.pdf>

³⁶ Disponível em https://www.soc.ufscar.br/consuni/2016/arquivos/reuniao-extraordinaria-27102016/deliberacoes_extra_27102016.pdf

³⁷ Disponível em: <https://www.saade.ufscar.br/arquivos/politica-acoes-afirmativas-diversidade-equidade-da-ufscar.pdf>

desafio da promoção da equidade. Este documento configura-se como um marco institucional significativo para a UFSCar, uma vez que articula diretrizes específicas para o tratamento de políticas concernentes às relações étnico-raciais, à inclusão e acessibilidade, e às questões de gênero e diversidade sexual, direcionadas a toda a comunidade acadêmica. Sua elaboração sublinha o compromisso da universidade pública, democrática, laica e de excelência acadêmica com a justiça social e a redução das desigualdades em seu ambiente.

Em contraposição à abrangência da Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar, a questão dos direitos reprodutivos das mulheres, brevemente mencionada na página 52 e 53 do documento, e a limitação a 90 dias de exercícios domiciliares tanto no Regimento Geral dos Cursos de Graduação quanto na legislação federal, mostram uma tensão. Embora a política represente um avanço ao abordar a temática de gênero, a restrição temporal para os exercícios domiciliares durante a gestação, alinhada à legislação federal, pode ser considerada insuficiente para garantir plenamente os direitos reprodutivos e a saúde da mulher, especialmente considerando as recomendações da OMS para um período mais extenso de amamentação exclusiva. Essa dicotomia aponta para a complexidade de internalizar integralmente os princípios de equidade em normativas específicas, evidenciando a necessidade de um diálogo contínuo entre as políticas institucionais e as limitações legais existentes, a fim de promover uma proteção mais efetiva dos direitos das mulheres no contexto acadêmico.

Sob a luz da análise discursiva, da perspectiva do interdiscurso e da interpelação ideológica, podemos dizer que o tratamento da licença-maternidade no âmbito da UFSCar é atravessado por diferentes discursos e ideologias. O período de 90 dias para exercícios domiciliares, presente no regimento interno da graduação e ancorado na legislação federal, inscreve-se num interdiscurso estatal que, implicitamente, interpela a figura da mulher-mãe de uma forma que prioriza a continuidade das atividades acadêmicas dentro de um prazo legalmente estabelecido, possivelmente em detrimento de um acompanhamento mais extenso da maternidade, conforme preconiza a OMS. Em contrapartida, a Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar, fruto de um processo participativo interno, manifesta um discurso institucional que busca construir uma imagem da mulher mais alinhada aos princípios de equidade e justiça social, reconhecendo as especificidades da maternidade. Contudo, essa visão institucional, embora progressista, esbarra na força interpelativa da ideologia estatal, materializada na legislação federal, que limita a autonomia da universidade em estender

o período de exercícios domiciliares em seu regimento interno, evidenciando a tensão entre as concepções ideológicas em diferentes níveis da estrutura social e institucional.

A **Lei nº 13.536³⁸ (documento 9 da tabela 1)**, promulgada em 15 de dezembro de 2017, representa um marco legal de significativa relevância no contexto do fomento à pesquisa científica e tecnológica no Brasil. Esta legislação estabelece a obrigatoriedade de prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento em situações de maternidade e adoção por parte dos bolsistas. Previamente à sua instituição, as agências de fomento, a exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ¹ das Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) estaduais, operavam sob normativas internas distintas para o tratamento de tais eventualidades. Embora algumas dessas agências já contemplassem mecanismos de licença ou extensão de prazo, a Lei nº 13.536/2017 uniformizou um direito mínimo em âmbito nacional, aplicável a todos os bolsistas financiados por entidades federais e estaduais.

Nesse sentido, a referida lei configura-se como um importante reforço à política de proteção à maternidade e à adoção no ambiente acadêmico e científico. Ao assegurar a prorrogação dos prazos das bolsas de estudo, a legislação visa mitigar os potenciais prejuízos que o advento da parentalidade poderia ocasionar na trajetória de pesquisa dos indivíduos, evitando a interrupção ou o comprometimento de seus estudos e projetos em decorrência de eventos familiares significativos. Destarte, apesar da autonomia inerente às agências de fomento na definição de suas diretrizes operacionais, a Lei nº 13.536/2017 instituiu um patamar mínimo de proteção social, sinalizando o reconhecimento da importância de conciliar a atividade científica com as responsabilidades parentais. A legislação reconhece, portanto, que a maternidade e a adoção demandam tempo e dedicação, e que o suporte institucional se mostra fundamental para a promoção da equidade de oportunidades no campo da investigação científica.

Apesar de não constar em nosso material de análise pela delimitação de tempo de coleta (junho de 2024), a Lei nº 14.925, promulgada em 17 de julho de 2024, introduziu alterações significativas na Lei nº 13.536/2017, expandindo o amparo à parentalidade no contexto do fomento à pesquisa. As principais mudanças incluem a extensão da proteção

³⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113536.htm

para situações anteriores ao parto em casos de gravidez de risco ou pesquisa perigosa, a redefinição do início da prorrogação em internações pós-parto prolongadas e, de maneira notável, a previsão de duplicação do tempo de afastamento em casos de parentalidade atípica envolvendo filhos com deficiência. Adicionalmente, a lei abriu a possibilidade de prorrogação por caso fortuito ou força maior, mediante análise da agência de fomento.

Do ponto de vista da evolução dos direitos sociais no âmbito da educação e pesquisa, a Lei nº 14.925/2024 representa um avanço crucial no reconhecimento da complexidade da parentalidade e sua interface com a trajetória acadêmica. Ao contemplar situações específicas como gravidez de risco e parentalidade atípica, a legislação demonstra uma sensibilidade ampliada às diversas necessidades dos pesquisadores que são pais, promovendo maior equidade e inclusão no ambiente educacional e científico. A lei sinaliza um movimento de superação de uma visão tradicional da parentalidade, reconhecendo a necessidade de suporte diferenciado em contextos específicos e contribuindo para a construção de um sistema de fomento à pesquisa mais humano e adaptado às realidades familiares diversas.

Com a promulgação da Lei nº 14.925/2024, em 2024, a Lei nº 13.536/2017 (documento 9 da tabela 1) foi objeto de aprimoramentos que expandiram a proteção aos bolsistas em casos de parentalidade. Tais alterações buscaram conferir maior abrangência e sensibilidade à legislação, considerando a diversidade das configurações familiares e as necessidades específicas dos bolsistas. Dentre os principais avanços implementados em 2024, destacam-se:

- a ampliação do prazo de prorrogação para os casos de adoção (de 120 para 180 dias), buscando equiparar os direitos aos concedidos em situações de maternidade biológica e reconhecendo as demandas de adaptação e cuidado inerentes ao processo adotivo;
- a inclusão explícita do direito à licença-paternidade, com a consequente prorrogação da bolsa de estudo para os pais, suprimindo uma lacuna existente na legislação original e promovendo maior equidade de gênero e corresponsabilidade parental; a consideração de diferentes arranjos familiares, como famílias homoafetivas e situações de guarda compartilhada, na concessão da prorrogação das bolsas, evidenciando uma evolução no reconhecimento da pluralidade familiar e na garantia de direitos a todos os bolsistas;

- a especificação de detalhes concernentes aos procedimentos de comunicação e comprovação da maternidade ou adoção perante as agências de fomento, visando otimizar o processo e assegurar o exercício do direito de forma mais eficiente.

A inclusão dos parágrafos 3º, 4º, 5º e 6º na Lei nº 13.536/2017, por meio da Lei nº 14.925 de 2024, representa uma evolução significativa e multifacetada no reconhecimento e no suporte à parentalidade no ambiente acadêmico e de pesquisa brasileiro. Esses acréscimos demonstram uma crescente sensibilidade legislativa às diversas nuances da experiência parental e às necessidades específicas dos pesquisadores em diferentes contextos.

O § 3º expande a proteção para além do período pós-parto, contemplando situações anteriores ao nascimento que possam impactar a capacidade da pesquisadora de prosseguir com suas atividades. A inclusão de casos de gravidez de risco ou de atuação em pesquisa que represente perigo para a gestante ou o feto é crucial para garantir a saúde e o bem-estar da pesquisadora e do nascituro, permitindo um afastamento justificado e a manutenção da bolsa durante um período crítico. Isso reconhece que a maternidade pode demandar cuidados e afastamento antes mesmo do parto, e que a atividade de pesquisa não deve colocar em risco a saúde da gestante.

O § 4º aborda uma questão importante relacionada ao período pós-parto, estendendo o prazo inicial da prorrogação em casos de internações prolongadas, tanto da mãe quanto do recém-nascido. Ao considerar a data da alta hospitalar como o marco inicial, a lei demonstra uma compreensão das dificuldades adicionais enfrentadas por famílias que vivenciam complicações de saúde após o parto, garantindo que o período de prorrogação da bolsa seja efetivamente utilizado para a recuperação e os cuidados necessários, sem ser consumido pelo período de internação.

O § 5º introduz um avanço notável ao prever a duplicação do tempo de afastamento em função da parentalidade atípica, especificamente em casos de nascimento, adoção ou guarda judicial para fins de adoção de criança ou adolescente com deficiência. Este parágrafo representa um reconhecimento explícito das demandas de cuidado significativamente maiores e mais prolongadas que a parentalidade de filhos com deficiência impõe. Ao dobrar o tempo de afastamento, a lei busca oferecer um suporte mais adequado aos pesquisadores nessas situações, permitindo que conciliem as exigências da pesquisa com as necessidades especiais de seus filhos, promovendo uma maior inclusão e equidade no ambiente acadêmico.

Por fim, o § 6º introduz a possibilidade de prorrogação da bolsa em decorrência de caso fortuito ou força maior, mediante comprovação e análise técnica da agência de fomento. Embora não diretamente ligado à parentalidade típica, este parágrafo demonstra uma abertura para considerar imprevistos que possam impactar a capacidade do bolsista de concluir sua pesquisa dentro do prazo original, conferindo uma maior flexibilidade e sensibilidade às circunstâncias individuais dos pesquisadores, o que indiretamente pode beneficiar situações relacionadas à parentalidade que se enquadrem nessas categorias.

A inclusão desses quatro parágrafos na Lei nº 13.536/2017 representa uma maturação da legislação no que concerne ao reconhecimento da parentalidade no ambiente acadêmico. Ela demonstra uma evolução de uma visão mais restrita focada apenas no pós-parto imediato para uma compreensão mais ampla e sensível das diversas etapas e desafios da parentalidade, incluindo situações de risco na gravidez, complicações pós-parto e, crucialmente, as demandas específicas da parentalidade atípica. Essa expansão da proteção legal contribui significativamente para a criação de um ambiente acadêmico mais inclusivo, equitativo e que reconheça a importância do bem-estar dos pesquisadores e suas famílias, fomentando, em última instância, uma produção científica mais saudável e sustentável.

Sob o ponto de vista da análise do discurso, a inclusão dos parágrafos 3º, 4º, 5º e 6º na Lei nº 13.536/2017 pela Lei nº 14.925/2024, ao estender prazos acadêmicos para estudantes e pesquisadores em virtude de parentalidade, apresenta, sob a lente da análise do discurso de Michel Pêcheux e sua noção de interdiscurso, um movimento significativo de ruptura e filiação em relação a discursos preexistentes sobre gênero e família.

Como já demonstrado anteriormente, historicamente, a sociedade patriarcal engendrou e manteve um discurso hegemônico que naturalizou a atribuição desproporcional, senão exclusiva, da responsabilidade pelo cuidado filial à figura feminina. Essa ideologia, permeando diversas instâncias sociais e jurídicas, manifestou-se em legislações que, ao abordarem a parentalidade, focalizavam predominantemente a proteção da maternidade sob uma ótica essencialista e individualizada da mulher como cuidadora nata. A ausência de uma menção explícita e equitativa à corresponsabilidade paterna e à diversidade das estruturas familiares na redação original da Lei nº 13.536/2017 pode ser interpretada, na perspectiva pêcheutiana, como uma marca de silenciamento imposta por um discurso machista enraizado, onde a experiência da paternidade no contexto acadêmico era marginalizada, secundarizada ou tornada invisível.

A introdução da Lei nº 14.925/2024, ao estender explicitamente o direito à prorrogação de prazos também aos pais em casos de nascimento, adoção ou obtenção de guarda judicial para fins de adoção, instaura uma ruptura significativa com essa ordem discursiva pregressa. Essa inclusão transcende a mera adição de um novo item normativo, configurando um deslocamento ideológico que sinaliza o reconhecimento legal da parentalidade compartilhada. Tal movimento desestabiliza a concepção do cuidado filial como um imperativo biológico e uma responsabilidade exclusiva da mulher. O interdiscurso, nesse contexto, opera por meio da emergência de vozes dissonantes e da contestação da divisão sexual do trabalho de cuidado, inscrevendo-se no corpo legal como uma fissura na hegemonia do discurso machista.

Podemos identificar a influência de diversos interdiscursos:

- Discurso de igualdade de gênero e parentalidade: A extensão dos prazos para pais ecoa o discurso contemporâneo que busca a equidade de gênero em todas as esferas da vida, incluindo a familiar e a profissional/acadêmica. Reconhece-se que a parentalidade impacta a trajetória de ambos os genitores e que o apoio institucional deve ser equânime para evitar a sobrecarga feminina e promover a participação ativa dos pais.
- Discurso de reconhecimento das famílias homoafetivas: A menção à "adoção ou de obtenção de guarda judicial para fins de adoção" sem distinção de gênero dos adotantes ou requerentes da guarda abre espaço para o reconhecimento de famílias homoafetivas, que também vivenciam a parentalidade e necessitam do mesmo amparo legal. O interdiscurso aqui opera pela inclusão e pela desnaturalização da família heteronormativa como único modelo legítimo.
- Discurso da saúde pública e da primeira infância (recomendação da OMS): A menção implícita (através da necessidade de tempo para os cuidados iniciais) à importância dos primeiros meses de vida do bebê e, indiretamente, à recomendação da OMS de amamentação exclusiva até os seis meses, demonstra uma filiação a discursos da saúde pública e do desenvolvimento infantil. A lei reconhece a demanda de tempo e atenção que essa fase exige, tanto da mãe quanto do pai/outros cuidadores.
- Discurso da inclusão e dos direitos das pessoas com deficiência: A previsão do dobro do tempo para pais de crianças atípicas (deficientes) explicita uma filiação ao discurso da inclusão e do reconhecimento das necessidades específicas dessas famílias. O cuidado de uma criança com deficiência demanda um investimento de

tempo e recursos significativamente maior, e a lei, ao contemplar essa realidade, alinha-se a um interdiscurso que busca a equidade e o apoio diferenciado para garantir os direitos dessas crianças e de seus cuidadores.

Concluimos, portanto, que a alteração legislativa promovida pela Lei nº 14.925/2024, analisada sob a perspectiva do interdiscurso de Pêcheux, representa um movimento discursivo complexo. Ela rompe com a sedimentação de um discurso machista que invisibilizava a responsabilidade paterna e outras formas de família, ao mesmo tempo em que se filia a uma constelação de discursos progressistas que clamam por igualdade de gênero, reconhecimento da diversidade familiar, atenção à saúde da primeira infância e inclusão de pessoas com deficiência. Essa mudança na lei não é apenas uma alteração textual, mas um sintoma de transformações ideológicas e sociais em curso, onde novos discursos lutam por hegemonia e buscam inscrever-se no aparato legal, reconfigurando as relações de poder e as formas de compreender a parentalidade na sociedade brasileira.

O documento 10 - Política de Ações afirmativas na Pós-Graduação da UFSCar³⁹ é um documento que aprovado na 120ª reunião ordinária do CoPG (Conselho de Pós-Graduação da UFSCAR) de 01/07/2020, em atenção à Portaria Normativa nº 13⁴⁰, de 11 de maio de 2016 do Ministério da Educação, que estabelecia que as Instituições Federais de Ensino Superior apresentassem propostas sobre inclusão de políticas de ações afirmativas:

Art. 1º As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas.

A Portaria Normativa nº 13/2016 do MEC, que solicitava propostas de ações afirmativas para negros, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação das IFES, emergiu de um contexto histórico de profunda desigualdade racial e social no Brasil, perpetuada no acesso à educação superior. Politicamente, representou um aprofundamento das políticas de ações afirmativas iniciadas na graduação, impulsionada

³⁹ Disponível em: <https://www.propg.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/gestao-do-conhecimento/normas/politica-de-acoes-afirmativas.pdf>

⁴⁰ Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-normativa-mec-013-2016-05-11.pdf>

pela pressão de movimentos sociais e setores progressistas da academia que buscavam superar as barreiras de acesso e combater o racismo e o capacitismo no ensino superior.

Socialmente, a portaria refletiu uma crescente demanda por justiça social e representatividade na pós-graduação, vista como espaço estratégico para a formação de lideranças e produção de conhecimento. A baixa representatividade de grupos marginalizados nesse nível de ensino gerou a necessidade de políticas que corrigissem essas distorções, enriquecendo o ambiente acadêmico com diversas perspectivas e produzindo conhecimento mais engajado com a pluralidade da sociedade brasileira. A portaria, portanto, buscou institucionalizar a implementação de ações afirmativas na pós-graduação, visando a democratização do acesso e a construção de um sistema mais equitativo.

Em contraponto à análise da Portaria Normativa nº 13/2016 do MEC como um avanço nas políticas de ações afirmativas, é crucial destacar uma significativa lacuna em seu escopo: a ausência de medidas específicas voltadas para a promoção da igualdade de gênero, particularmente no que concerne às questões de maternidade e aos direitos reprodutivos das mulheres na pós-graduação. Embora a portaria buscasse incluir grupos historicamente marginalizados como negros, indígenas e pessoas com deficiência, ela silenciava as barreiras específicas enfrentadas pelas mulheres, cuja trajetória acadêmica é frequentemente impactada de maneira singular pela maternidade e pelas responsabilidades de cuidado, bem como pelas questões relacionadas aos seus direitos reprodutivos.

Essa omissão explícita a limitação da portaria em sua capacidade de abordar a complexidade das desigualdades no ensino superior. Ao não contemplar ações afirmativas direcionadas às mulheres, especialmente no que tange à conciliação entre a vida acadêmica e a maternidade, a normativa reproduz, ainda que indiretamente, uma perspectiva que não problematiza as assimetrias de gênero existentes. A ausência de medidas como licença maternidade estendida com bolsas, creches ou auxílio-creche nos campi, flexibilização de prazos e outras políticas de apoio à parentalidade (homens, mulheres, sejam cis ou trans, adotantes ou por meio de parto) na pós-graduação demonstram uma falha em reconhecer e em endereçar os obstáculos específicos enfrentados majoritariamente por mulheres, para progredir em suas carreiras acadêmicas sem serem penalizadas pela maternidade ou por decisões relacionadas aos seus corpos e direitos reprodutivos.

Nesse sentido, a portaria, apesar de seu inegável mérito em relação a outros grupos, perpetuava o discurso cristalizado de invisibilidade das questões de gênero, limitando seu potencial para promover uma igualdade plena e abrangente no sistema de pós-graduação brasileiro. No entanto, em contraste com a lacuna observada na Portaria Normativa nº 13/2016 do MEC, a iniciativa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) de incluir, em sua política de ações afirmativas para a pós-graduação em 2020, o subitem 2.2 dedicado à amamentação, representa um avanço significativo e demonstra uma divergência progressista em relação ao discurso estatal da época. Ao explicitar a necessidade de considerar as demandas específicas das estudantes lactantes, a UFSCar sinalizou um reconhecimento da interseccionalidade entre gênero e parentalidade, indo além da abordagem mais genérica da portaria federal.

Essa ação institucional demonstra uma sensibilidade às particularidades da experiência da maternidade no contexto acadêmico, alinhando-se a discursos que valorizam o bem-estar materno-infantil e a necessidade de criar condições concretas para a permanência e o sucesso de mulheres na pós-graduação, marcando uma ruptura com a invisibilidade das questões de gênero observada no âmbito da política federal de 2016.

O documento 11 - Regimento Geral dos Programas de Pós-Graduação da UFSCar⁴¹ - foi aprovado em 2021, pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de São Carlos, reunido para sua 247ª reunião ordinária, 2ª sessão, realizada em 01/04/2021, após análise da Resolução CoPG nº 9, de 04/01/2021. A partir deste documento, os Programas de Pós-Graduação da UFSCar desenvolvem os regimentos internos de cada programa.

Ao fazer uma análise discursiva comparativa entre o Regimento Geral dos Programas de Pós-Graduação da UFSCar aprovado em 2021 e o regimento anterior, a Resolução CoPG nº 007 de 2013, verificamos uma significativa evolução no tratamento da questão da parentalidade, particularmente no que concerne à maternidade. A inclusão do artigo 55 no regimento de 2021, que prevê a prorrogação de prazos para estudantes de pós-graduação em caso de maternidade, explicita uma ruptura discursiva com a ausência de tal previsão no regimento de 2013. Essa omissão no documento anterior pode ser interpretada como um reflexo de um discurso acadêmico tradicionalmente focado na produtividade e na linearidade da trajetória discente, tendendo a silenciar ou invisibilizar

⁴¹ Disponível em: <https://www.propg.ufscar.br/pt-br/pos-na-ufscar/resolucao-consuni-no-45-de-01-de-abril-de-2021>

as particularidades e os desafios inerentes à experiência da maternidade durante a formação pós-graduada.

A ausência de menção à prorrogação de prazos por maternidade no regimento de 2013 sinaliza a possível influência de um discurso que, mesmo não explicitamente hostil à maternidade, operava sob uma lógica que não incorporava as necessidades específicas das estudantes mães. Esse silêncio normativo poderia, implicitamente, reforçar uma expectativa de que a maternidade fosse uma questão a ser gerenciada no âmbito privado, sem demandar ajustes ou flexibilizações por parte da instituição acadêmica. Tal perspectiva se alinha a discursos mais tradicionais que, embora não necessariamente machistas em sua formulação direta no contexto acadêmico, tendiam a não problematizar as desigualdades de gênero que se manifestam na conciliação entre a vida acadêmica e a parentalidade, especialmente para as mulheres.

A promulgação da Lei nº 13.536/2017 (explicada precedentemente), mesmo antes das atualizações de 2024, desempenhou um papel crucial na reconfiguração desse cenário discursivo no âmbito da pós-graduação na UFSCar. Ao dispor sobre a prorrogação dos prazos para conclusão de cursos de nível superior em virtude de parto, a lei federal introduziu um novo marco legal e discursivo que tensionou a autonomia universitária em relação a essa temática. A obrigatoriedade legal de considerar a maternidade como um fator legítimo para a extensão dos prazos acadêmicos desestabilizou o silêncio normativo presente em regimentos anteriores, como o de 2013 da UFSCar. A lei federal atuou, portanto, como um vetor de interdiscursividade, injetando um discurso de reconhecimento dos direitos das estudantes mães no debate e na formulação das normas internas das instituições de ensino superior.

A consequente inclusão do artigo 55 no Regimento Geral dos Programas de Pós-Graduação da UFSCar em 2021 representa, assim, uma adesão e uma inscrição da instituição em discursos mais progressistas. Ao explicitar o direito à prorrogação de prazo em caso de maternidade, o novo regimento se alinha a um discurso de igualdade de gênero, reconhecendo que a maternidade pode gerar impactos significativos na trajetória acadêmica das mulheres e demandar ajustes para garantir a equidade de oportunidades.

Retomemos o primeiro caso mencionado na introdução deste trabalho, em que uma estudante em 2019 teve inúmeros problemas devido à falta de previsão de prorrogação de prazo em decorrência de maternidade no Regimento Geral da Pós-Graduação de 2013. Transtornos desnecessários como o indeferimento da inscrição da estudante para concorrer a uma bolsa de doutorado-sanduíche (que foi revertido por

recurso); problemas no seu emprego que fizeram-na ter que se justificar formalmente que em nenhum momento do afastamento remunerado para fazer o doutorado, esteve com vínculo inválido ou com a matrícula trancada, e sim que era apenas um período de licença-maternidade. Essas situações constrangedoras não teriam acontecido se já houvesse essa nova redação do Regimento de 2021.

Ademais, essa atualização se inscreve em um discurso de reconhecimento da parentalidade como uma experiência relevante que deve ser considerada no contexto da formação acadêmica, rompendo com a visão de um estudante idealizado, desvinculado de responsabilidades familiares. A internalização da prerrogativa legal da Lei nº 13.536/2017 no regimento de 2021 demonstra, portanto, um movimento da UFSCar em direção a um tratamento mais sensível e inclusivo das questões de gênero e parentalidade no âmbito da pós-graduação, refletindo a crescente influência de discursos sociais e legais que demandam uma maior equidade e consideração das diversas realidades vivenciadas pelos estudantes.

Em face a todo o exposto, o tema parentalidade, maternidade e direitos reprodutivos da mulher no âmbito do ensino superior, constata-se que o debate e a produção legislativa por parte do Estado brasileiro ainda se encontram em um estágio relativamente incipiente. A análise histórica evidencia que as leis e normativas que efetivamente consideram essas temáticas foram promulgadas em um recorte temporal recente, abrangendo um período inferior a duas décadas (ao considerar o pontapé inicial a partir da Resolução Normativa nº 017/2006). Apesar da morosidade histórica em reconhecer e regulamentar tais questões, o movimento do Estado em inscrever-se em discursos mais progressistas e menos marcados por perspectivas machistas representa um avanço significativo, sinalizando uma paulatina incorporação das demandas sociais e das discussões contemporâneas sobre gênero e direitos no âmbito educacional.

3.3 Dito pelo dito: o que dizem os discursos estudantis de protesto e reivindicações (A) sobre as lacunas dos discursos institucionais de regulamentação do ensino superior

Segundo a socióloga Heleieth Saffioti (2004), “as mulheres vivem (literalmente) negociando papéis, sem abdicar, contudo, de suas identidades”. Essa negociação envolve adaptar-se às expectativas sociais e, ao mesmo tempo, resistir a elas, buscando afirmar suas próprias identidades e desejos. Essa negociação contínua é necessária para a sobrevivência das mulheres, pois elas precisam lidar com as contradições entre as

expectativas de gênero, raça/etnia e classe social, que muitas vezes são excludentes e opressoras.

Na introdução do livro “O poder do macho” (1987), Saffioti observa que, ao analisar a desigualdade de gênero na sociedade brasileira, conclui-se que homens e mulheres ocupam posições sociais distintas. A identidade social feminina, assim como a masculina, é construída por meio da atribuição de papéis sociais específicos, nos quais a sociedade delimita os espaços de atuação de cada sexo.

A socialização dos filhos, por exemplo, constitui tarefa tradicionalmente atribuída às mulheres. Mesmo quando a mulher desempenha uma função remunerada fora do lar, continua a ser responsabilizada pela tarefa de preparar as gerações mais jovens para a vida adulta. A sociedade permite a mulher que delegue esta função a outra pessoa da família ou a outrem expressamente assalariado para este fim. (Saffioti, 1987, p.8)

Essa atribuição social do cuidado dos filhos às mulheres (independentemente de sua classe social e condições econômicas) pode resultar numa sobrecarga de trabalho, visto que não é raro ter que conciliar as demandas do trabalho remunerado com as demandas do cuidado dos filhos. Essa sobrecarga de trabalho pode acarretar dificuldades ou impossibilidades para a dedicação aos estudos, considerando pouco tempo e ou energia para se dedicar a essa atividade. Além disso, a responsabilidade de cuidar dos filhos pequenos pode gerar interrupções e imprevistos que dificultam a concentração e o rendimento nos estudos. Em alguns casos, as mulheres são direcionadas a desistir e a abandonar os estudos para se dedicar integralmente aos cuidados dos filhos e do ambiente doméstico. A mulher tem essa necessidade de se adaptar ou

A presente seção deste trabalho dedica-se a explorar a intrínseca relação entre os discursos emanados pelo Estado e as manifestações discursivas do movimento estudantil concernentes à temática da maternidade no âmbito do ensino superior da UFSCar. Tomando como ponto de partida o arcabouço teórico apresentado no capítulo precedente, busca-se estabelecer um diálogo crítico entre essas diferentes esferas discursivas.

Para o escopo analítico da presente investigação, constituiu-se um *corpus* documental abrangente, composto pela totalidade dos enunciados provenientes da Tabela 2, que engloba as fotografias dos cartazes do movimento estudantil da UFSCar. Em virtude da extensão do material iconográfico e da limitação temporal inerente ao processo de análise exaustiva, procedeu-se a um recorte específico para a análise detalhada. A seleção desses enunciados priorizou aqueles que se apresentaram como particularmente

representativos das manifestações discursivas do movimento estudantil em relação à temática da maternidade no contexto universitário da UFSCar, buscando contemplar a diversidade discursiva presente no *corpus*.

Assim, o conjunto de todos os enunciados fotográficos compõe o *corpus* desta pesquisa, sendo o material de análise delimitado por um recorte estratégico que visa aprofundar a investigação sobre a materialidade linguística e os movimentos do pré-construído e do discurso transversal que atravessam as reivindicações das estudantes mães. Reconhece-se que a análise integral de todo o *corpus* excederia os limites desta dissertação, contudo, os enunciados selecionados representam uma parcela significativa e relevante para os objetivos propostos.

Destaca-se, ainda, que a documentação fotográfica realizada constitui um arquivo importante, nos termos de Courtine (2014), preservando registros discursivos que podem não estar mais disponíveis *in situ* e que poderão servir como material para futuras investigações, tanto pela presente pesquisadora quanto por outros interessados na temática da maternidade e do discurso no ambiente acadêmico.

A materialidade empírica para esta análise reside no conjunto de 10 imagens apresentadas na Tabela 2 - Discursos estudantis de protesto e reivindicações. Os registros fotográficos foram capturados no interior do *Campus* São Carlos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Desses, os oito primeiros retratam cartazes elaborados pelo Movimento Olga Benário⁴² sobre a questão da maternidade, estrategicamente afixados na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE) da UFSCar.

A ProACE, órgão responsável pela gestão da vida comunitária e estudantil para além da dimensão acadêmica, abrange áreas como moradia, restaurante universitário e programas de permanência estudantil. As mensagens veiculadas nesses cartazes transcendem a mera denúncia, almejando fomentar uma reflexão crítica acerca do tratamento dispensado às estudantes que vivenciam a maternidade, bem como das implicações e desafios que enfrentam na conciliação entre seus estudos e a maternidade.

As quatro fotografias subsequentes (6 a 10) documentam cartazes portados por estudantes indígenas durante uma plenária multicategoria ocorrida no contexto da greve

⁴² O Movimento de Mulheres Olga Benário organiza mulheres mães, pobres, trabalhadoras, indígenas, negras, PCDs e LBTs na luta contra a violência, a opressão e a exploração da mulher, tendo como objetivo a construção de uma sociedade justa e livre, uma sociedade socialista. Disponível em: https://mapamovsaude.net.br/index.php/Movimento_de_Mulheres_Olga_Benario

nacional da educação federal de 2024⁴³, que congregou docentes, estudantes e técnicos administrativos. Os cartazes, carregados por homens e mulheres, traziam reivindicações expressas como "bolsa para elas", "assistência estudantil para mães indígenas" e "permanência estudantil para mães da UFSCar", o que reiterava as lacunas existentes nas políticas de permanência estudantil brasileiras no que concerne às necessidades específicas de estudantes mães.

A emergência da figura do filho como um sujeito tangenciado pela questão da maternidade estudantil também apresenta um ponto crucial. Com a crescente diversidade de mulheres (de diferentes: etnias, classes sociais, idade) ingressando no ensino superior, um cenário, outrora incomum nas décadas passadas, se configura: mães e filhos transitando e ocupando os espaços universitários (restaurante, biblioteca, salas de aulas e até eventos científicos). Essa nova dinâmica suscita questionamentos sobre o tratamento cotidiano dispensado a essas mulheres, frequentemente desprovidas de rede de apoio, e sobre a urgência do debate e da formalização de políticas de permanência estudantil nacionais que assegurem sua dignidade e a de seus filhos no ambiente universitário.

A análise discursiva empreendida neste estudo, portanto, fundamenta-se na materialidade linguística presente tanto nos Discursos institucionais de regulamentação do ensino superior, organizados na Tabela 1, quanto nas manifestações discursivas estudantis, organizados na Tabela 2. O objetivo central é compreender, por meio de um entrecruzamento, qual a memória discursiva que subjaz à produção dos documentos que normatizam a vida estudantil, o interdiscurso e o jogo de formações imaginárias que se estabelece nesse panorama interinstitucional.

A partir da ótica dos discursos do Estado sobre o tema mulher/maternidade, expressada na sessão anterior, nesta seção, nossa análise discursiva se concentra em analisar os discursos das mães estudantes cotejando os conceitos teóricos apresentado no capítulo 2. Adotando o arcabouço teórico das formações imaginárias de Michel Pêcheux, consideremos o enunciado abaixo, extraído de um cartaz afixado na porta da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFSCar/São Carlos.

“Minha gravidez não deveria romper os meus estudos”

(Fotografia 6 - Tabela 2)

⁴³ Greve nacional da educação federal 2024. Disponível em: <https://www.adufscar.org.br/wp-content/uploads/2024/06/A-UFSCar-e-a-greve-nacional-da-educacao-federal-2024-COMPLETO-1.pdf>

O enunciado emana de uma FD específica, caracterizada como um discurso sobre os direitos da mulher estudante e a necessidade de conciliação entre maternidade e educação. Essa FD se estrutura em torno de: (i) um questionamento da ordem estabelecida, implícito na constatação de que a gravidez frequentemente acarreta a interrupção ou o prejuízo dos estudos; (ii) a reivindicação de um direito fundamental à continuidade da trajetória acadêmica apesar da gravidez; (iii) a emergência de um sujeito específico, a estudante grávida, que se posiciona como detentora de direitos e que não deseja ser penalizada por sua condição; e (iv) a circulação do enunciado em um espaço institucional estratégico, a porta da Pró-reitoria de Assuntos comunitários e Estudantis, indicando uma interpelação direta à universidade com o intuito de provocar reflexão e possível ação.

Consideremos a representação do jogo de formações imaginárias propostos por Michel Pêcheux:

Imagem 4: Representação do jogo de formações imaginárias

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
A { I _A (A) I _A (B)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou para lhe falar assim?"
	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem é ele para que eu lhe fale assim?"
B { I _B (B) I _B (A)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para ele me fale assim?"
	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"

Fonte: Livro *Análise Automática do Discurso* (Pêcheux 2014, p. 82)

As Formações Imaginárias (FI), concernentes às representações que os sujeitos constroem de si mesmos, do outro e do objeto do discurso, são cruciais para a compreensão da polissemia da formação discursiva (FD). Ao retomar o esquema proposto por Pêcheux, considerando $I_A(A)$ – *Imagem do lugar A (mulher grávida) para o sujeito colocado em A (mulher grávida)* – “quem sou eu para lhe falar assim?”, ou seja, a imagem que a mulher faz de seu próprio lugar. Nesse sentido, o sujeito representado por “Minha” inscreve-se como um agente ativo, possuidor de um projeto de vida (os estudos),

e concebe a gravidez como um evento que não deveria obstaculizar esse projeto, talvez por ter sido interpelado pelos discursos de seus direitos reprodutivos. Há também a reivindicação da identidade de estudante, para além da condição de gestante.

Já em $I_A(B)$ – *Imagem do lugar de B (Universidade) para o sujeito colocado em A (mulher grávida)* - “*quem é ele para que lhe fale assim?*”, a imagem que a mulher faz da Universidade/Pró-Reitoria. O lugar de B é implícito, podendo ser detectado pelo local estratégico em que o cartaz foi afixado e por dedução se entende que a FD é direcionada à Universidade/Pró-Reitoria. A imagem que a mulher grávida (A) faz da Universidade/Pró-Reitoria (B) é de uma instância responsável por garantir as condições necessárias para a continuidade dos estudos dela durante a gravidez, demandando um olhar institucional sensível às necessidades específicas da estudante. O Objeto do Discurso desdobra-se em "Gravidez", apresentada como um evento da vida que idealmente não deveria gerar consequências negativas na trajetória acadêmica, buscando normalizar a presença da estudante grávida no espaço universitário, e "Estudos", representados como um projeto legítimo e valorizado pela estudante. A relação estabelecida é de demanda e expectativa, marcada por uma assimetria de poder, onde a estudante (com menor poder) busca influenciar a instituição (com maior poder) a adotar uma postura mais inclusiva.

Subjacentes ao enunciado, operam os discursos pré-construídos de distintos níveis ideológicos. A ideologia de gênero é tensionada ao questionar a associação tradicional da maternidade à esfera privada e a consequente marginalização das mulheres do espaço público. A reivindicação da continuidade dos estudos (“não deveria interromper”) desafia a noção de que a gravidez implica o abandono de outros projetos de vida. A ideologia sobre o papel da universidade é interpelada (pelo local onde o cartaz está fixado), questionando se a instituição deve perpetuar a exclusão ou promover a inclusão e a equidade, considerando as diversas realidades de seus estudantes. Finalmente, a demanda por não ter os estudos interrompidos pela gravidez conecta-se a outro discurso, com posicionamento ideológico da enunciativa, mostrando o “já dito” sobre os direitos reprodutivos e sociais das mulheres, abrangendo o direito à educação e a conciliação entre maternidade e outros aspectos da vida.

Para ilustrar a dinâmica das relações discursivas, consideremos como pré-construídos de "Minha gravidez não deveria" a FD dos "Discurso dos direitos reprodutivos das mulheres constante na Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar". Do ponto de vista da AD, esses elementos podem ser analisados

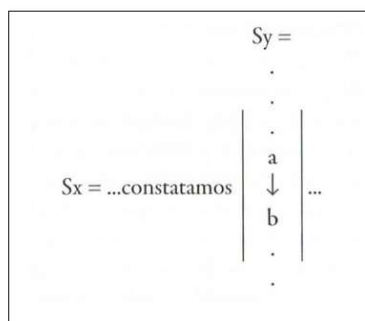
em uma relação paradigmática de identidade não orientada, próxima à sinonímia (Pêcheux, 2014). Inseridos em uma mesma Formação Discursiva (FD), o primeiro e o segundo sintagma seriam paradigmaticamente intercambiáveis, podendo ocupar a mesma posição sintagmática no enunciado e produzir efeitos de sentido equivalentes. Essa intercambialidade paradigmática, contudo, desloca a concepção saussuriana de sintagma, pois a substituição não se fundamenta apenas em relações de imanência linguística, mas é condicionada pelas determinações da FD em suas condições de produção.

Em contraste, o conceito de discurso transverso pode ser exemplificado pela relação de substituição orientada presente no enunciado: "Minha gravidez não deveria romper os meus estudos". Nessa sequência, a relação entre os elementos substituíveis não se estabelece por uma identidade, mas por um encadeamento ou conexão específica (Pêcheux, 2014, p. 152), configurando uma relação A/B. Em outros termos, o encadeamento do enunciado se orienta na direção da não interrupção dos estudos pela gravidez, e não o contrário. Essa orientação expõe as tensões e hierarquias de valores presentes na FD, onde a possibilidade de a gestação demandar uma maior consideração em detrimento dos estudos se apresenta como a direção discursivamente mais aceitável, ao passo que a priorização dos estudos em detrimento da gravidez encontra maiores resistências ideológicas, exceto nos casos previstos legalmente.

Nessa perspectiva, a análise do discurso transverso evidencia as forças ideológicas em jogo na produção de sentido. A FD em questão opera com uma aceitabilidade da interrupção dos estudos em função da gravidez, enquanto a interrupção da gravidez em função dos estudos é marcada como inaceitável (salvo exceções legais). Essa assimetria demonstra como o discurso transverso, ao orientar as possibilidades de encadeamento e substituição no enunciado, materializa as relações de poder e os valores ideológicos que estruturam a Formação Discursiva, influenciando as escolhas enunciativas e os efeitos de sentido produzidos.

Consideremos o esquema abaixo sobre o funcionamento dos discursos transversos:

Imagem 5: Esquema de funcionamento dos discursos transversos



Fonte: Pêcheux (2014, p. 152)

Compreendem-se, pois, nas palavras de Pêcheux de que “tudo se passa como se uma sequência Sy viesse a atravessar perpendicularmente a sequência Sx que contém os substituíveis, unindo-as por um encadeamento necessário” (Pêcheux, 2014, p. 152). O encadeamento/articulação do enunciado nunca poderia, neste caso, ser, por exemplo, “Meus estudos não deveriam interromper minha gravidez”, a não ser que ele tivesse exatamente o objetivo de atentar para um aspecto negativo que tivesse ocorrido na vida da estudante gestante.

No exemplo acima, “a sequência Sy, que pertence àquilo que chamaremos de discurso transversal de Sx, e que efetua um encadeamento entre a e b em Sx” (Pêcheux, 2014, p. 152), representa pelo filósofo francês no esquema acima, consideremos:

Minha gravidez não deveria interromper meus estudos

ou

Minha gravidez pode interromper meus estudos

ou

Interrompi meus estudos por causa de minha gravidez

mas nunca

Meus estudos não deveriam interromper minha gravidez

ou

Meus estudos podem interromper minha gravidez

ou

Interrompi minha gravidez por causa dos meus estudos

Conforme a análise precedente sugere, sob a égide da mesma FD a estudante não poderia reproduzir um enunciado como “interrompi minha gravidez por causa dos meus estudos, e isso me torna uma cidadã irrepreensível”, ou ainda “interrompi minha gravidez

por causa de meus estudos, isso me torna uma mulher cristã melhor” pois tais enunciados se mostram problemáticos em virtude de sua inserção em uma outra Formação Discursiva (FD) hegemônica que inscreve o aborto sob o domínio do ilícito penal (discurso legislativo) ou da transgressão moral de assassinato (discurso religioso). Os pré-construídos e o discurso transversal que atravessam essa FD estabelecem um quadro de possibilidades enunciativas seletivas, permitindo certas articulações e interditando outras. Em face do discurso transversal – ou da sequência discursiva perpendicular – que orienta a produção de sentido e do conjunto de pré-construídos disponíveis, a contingência de uma escolha entre a interrupção dos estudos e a progressão da gestação tenderia a direcionar a estudante para a formulação de enunciados que se inscrevem em outras lógicas discursivas, mais alinhadas com as restrições impostas pela FD dominante sobre o aborto. Nesse sentido, a estudante poderia formular as seguintes sequências discursivas a partir da FD que está inscrita:

- 1) Minha gravidez interrompeu meus estudos, por isso considero-me uma mulher de acordo com a lei brasileira.
- 2) Minha gravidez interrompeu meus estudos, por isso considero-me uma mulher que atendeu ao chamado divino do maternar.
- 3) Minha gravidez interrompeu meus estudos, por isso considero-me uma mulher que está de acordo com meu instinto inato de amor materno.

A impossibilidade de inversão da escolha por parte da estudante gestante, face às potenciais consequências negativas, inclusive de natureza criminal, contrasta significativamente com a prerrogativa masculina no âmbito da parentalidade. O abandono parental paterno, em termos legais, não configura ilícito penal, restringindo-se a responsabilização masculina à esfera civil, mediante o reconhecimento jurídico da filiação e o subsequente pagamento de pensão alimentícia. Embora o Estado possa intervir para compelir o reconhecimento da paternidade e o estabelecimento da obrigação alimentar, não impõe ao genitor masculino o dever de dedicar tempo e cuidados à prole, apontando uma assimetria discursiva e legal que evidencia a persistência de construções ideológicas de gênero na regulação da parentalidade.

Outra possibilidade enunciativa para a estudante seria "Minha gravidez não interrompeu meus estudos, porém quando o bebê nasceu, o deixei na maternidade para adoção". Este enunciado também acarretaria consequências negativas, pois confronta a FD dominante que constrói socialmente a figura da mãe como intrinsecamente ligada ao cuidado e ao amor incondicional por sua prole, desqualificando moralmente o abandono filial. Essa FD é atravessada por outras, como a que evoca o desejo de maternidade em mulheres impossibilitadas de gestar, intensificando o juízo de valor negativo sobre a ação da estudante e evidenciando a força dos pré-construídos ideológicos acerca do papel materno na sociedade.

Ocorre que essa FD não opera de maneira simétrica em relação à figura masculina no contexto da parentalidade. A decisão de um homem de não dar prosseguimento à paternidade, seja antes ou após o nascimento, não é passível do mesmo juízo de valor negativo e da mesma condenação social e moral que recai sobre a mulher na situação análoga. Se um homem, por decisão própria, decide não conviver com sua prole, não há a mesma cobrança que existe com as mulheres. Essa assimetria discursiva aponta para a persistência de construções ideológicas de gênero que naturalizam a responsabilidade materna e tendem a eximir ou minimizar a responsabilidade paterna nas escolhas relacionadas à procriação e ao cuidado filial.

Concluindo a análise, o enunciado analisado emerge de uma FD que tensiona as relações de poder e as ideologias de gênero no contexto da maternidade e da educação. A FD se estrutura em torno da reivindicação de direitos da estudante grávida à continuidade de seus estudos, desafiando a ordem estabelecida que frequentemente associa a gravidez à interrupção da trajetória acadêmica. A análise do jogo de Formações Imaginárias (FI) mostra as representações construídas pela estudante de si mesma como agente de seus projetos, da universidade/Estado como instituição responsável por garantir condições equitativas, e da gravidez e dos estudos como objetos de um discurso que busca normalizar a presença da estudante grávida no espaço acadêmico.

Subjacentes a esse enunciado, operam discursos pré-construídos que tensionam a ideologia de gênero tradicional, interpelam o papel da universidade e se conectam a um discurso mais amplo sobre os direitos reprodutivos e sociais das mulheres, evidenciando a complexa rede de significações que estrutura a produção e a interpretação do sentido nesse processo discursivo específico.

3.4 O discurso transverso e o pré-construído: atravessamentos ideológicos na concepção de estudante “ideal”

Analisemos agora o enunciado:

"Por que meu filho te incomoda?"

(Fotografia 3 - Tabela 2)

Enquanto manifestação discursiva de estudantes mães, sob a perspectiva do conceito de pré-construído. A formulação e o impacto deste questionamento direto repousam sobre um alicerce de pressuposições compartilhadas: (1) a presença física e perceptível do filho da enunciadora no espaço universitário, especificamente na UFSCar, sendo essa presença interpretada como fonte de incômodo para um "outro"; (2) a percepção ou inferência, por parte da enunciadora, de que a presença de seu filho suscita desconforto no interlocutor/instituição; (3) a implícita reivindicação de um direito de presença da criança naquele espaço, subvertendo a noção de ilegitimidade automática; (4) a direta responsabilização do "outro" pelo sentimento de incômodo, deslocando o foco do problema da criança para a reação do interlocutor; e (5) a norma implícita de um espaço universitário concebido primordialmente como "adulto" e "acadêmico", onde a presença infantil pode ser vista como uma transgressão.

Ao operar sobre esse conjunto de pré-construídos, o enunciado apresenta diversos atos discursivos significativos. Primeiramente, questiona a validade da norma implícita que associa a presença infantil ao incômodo, desafiando a naturalização da ausência de crianças em espaços universitários. Em segundo lugar, afirma a visibilidade e a legitimidade da experiência da maternidade no âmbito da universidade, confrontando a instituição com essa realidade. Terceiro, demanda implicitamente uma postura mais acolhedora e inclusiva por parte da universidade em relação a estudantes com filhos. Quarto, explicita um conflito latente entre as necessidades da estudante-mãe e a percepção de que essas necessidades representam um problema para outros ou para a instituição. Por fim, interpela diretamente o interlocutor, compelindo-o a explicitar as razões de seu incômodo e a refletir sobre as normas e valores que regem o espaço universitário.

A mobilização do conceito de pré-construído expõe as tensões ideológicas subjacentes ao enunciado. O incômodo com a presença da criança pode ser um reflexo da ideologia da separação das esferas, que dicotomiza rigidamente o público (trabalho,

estudo) do privado (família, filhos), concebendo a universidade como um espaço inadequado para a presença infantil. Adicionalmente, pode operar um pré-construído do "estudante ideal", livre de responsabilidades familiares que poderiam comprometer sua dedicação exclusiva aos estudos, sendo a presença de um filho um desafio a essa imagem. Em alguns casos, o incômodo pode estar imbricado em ideologias sobre a maternidade, veiculando estereótipos que associam a presença de um filho a um menor comprometimento acadêmico.

Finalmente, o enunciado questiona a ideologia da prioridade dada a um modelo universitário que negligencia as necessidades de estudantes com filhos, contrapondo a essa prioridade a urgência da conciliação entre estudo e maternidade. Desse modo, o enunciado "Por que meu filho te incomoda?" apresenta um complexo de pressuposições e tensões ideológicas, expondo a marginalização da experiência da maternidade no ambiente universitário e demandando uma reflexão institucional em direção a uma maior inclusão e sensibilidade às diversas realidades estudantis.

Consideremos agora outro enunciado:

"Vocês têm alunas mulheres e se surpreendem que essas mulheres tenham filhos?"

(Fotografia 1 – Tabela 2)

A análise desse enunciado sob a perspectiva do pré-construído permite identificar as diversas filiações discursivas que o atravessam, expondo as tensões e contradições que o constituem, especialmente em relação ao contexto das legislações sobre os direitos da mulher e seus direitos reprodutivos. O enunciado se situa na intersecção de múltiplos discursos: (i) o discurso da estatística e da evidência, que apela ao dado factual da presença numérica de mulheres na universidade; (ii) o discurso da "surpresa" e da incompreensão, que denuncia uma reação de estranhamento institucional diante da maternidade de suas alunas; (iii) o discurso dos direitos e da legitimidade, que implicitamente questiona a incompatibilidade entre a condição de aluna universitária e a maternidade; (iv) o discurso da realidade material e das condições de vida, atravessado pela legislação brasileira que oferece apenas "90 dias de exercícios domiciliares" para estudantes de graduação como resposta à maternidade estudantil, evidenciando a precariedade do suporte institucional; (v) o discurso das políticas de ações afirmativas da própria instituição, que, ao prever direitos reprodutivos, introduz uma contradição com a possível "surpresa" denunciada; e (vi) o discurso da norma heteronormativa e da divisão

sexual do trabalho, subjacente à possível surpresa institucional, que historicamente associa a mulher prioritariamente ao espaço doméstico.

A força e o sentido do enunciado emergem precisamente do atrito e da tensão entre esses diferentes discursos. A justaposição do dado estatístico da presença feminina na universidade com a suposta surpresa diante de sua maternidade expõe uma contradição lógica e ideológica fundamental. A menção implícita à limitada legislação brasileira sobre "exercícios domiciliares" serve como pano de fundo para a crítica à inadequação institucional. A existência de políticas de ações afirmativas que reconhecem direitos reprodutivos torna a "surpresa" ainda mais paradoxal, configurando o cartaz como uma cobrança de coerência institucional. A enunciadora, ao formular essa pergunta retórica, posiciona-se como um sujeito político que questiona as normas implícitas e as expectativas da instituição em relação às suas alunas, visibilizando uma experiência frequentemente silenciada.

Aplicando o esquema de substituição de Pêcheux, a sequência *sy*, "a surpresa diante da maternidade das alunas mulheres", demonstra a manifestação do discurso transversal (*sx*). Essa "surpresa" expõe uma norma implícita que não considera a maternidade como parte da vida das estudantes universitárias, invalidando a experiência feminina e refletindo uma hierarquização de gênero. A substituição da palavra "mulheres" por "homens" ("Vocês têm alunos homens e se surpreendem que estes homens têm filhos?") acarreta uma perda significativa do sentido crítico do enunciado original, pois a paternidade masculina geralmente não suscita a mesma "surpresa" ou implicações sociais. Essa assimetria demonstra como o enunciado original está profundamente enraizado em discursos de gênero e em uma história de desigualdade, buscando desnaturalizar essa "surpresa" e demandar um olhar institucional mais inclusivo.

Nesta esteira, consideremos os enunciados dos cartazes de estudantes indígenas durante a manifestação estudantil:

“Permanência de mães na Universidade”

“Bolsa p/ Elas”

(Fotografia 8 – Tabela 2)

“Assistência estudantil para mães indígenas”

“Mães indígenas na UFSCar”

(Fotografia 9 – Tabela 2)

“Indígenas da UFSCar contra os cortes na Educação”

(Fotografia 10 – Tabela 2)

Sob a perspectiva da memória discursiva proposta por Michel Pêcheux, essa FD se configura como um ponto de convergência de múltiplos discursos de ordem histórica e de lutas sociais, atravessada por suas intrínsecas relações com o contexto específico da manifestação, a materialidade da precariedade do apoio financeiro destinado a esses estudantes e o histórico estrutural de exclusão das mulheres indígenas do sistema educacional. A palavra "indígenas" evoca a longa história de resistência e luta por direitos dos povos originários, marcada por genocídio, violência e marginalização. A presença de mulheres indígenas na universidade tensiona essa história de exclusão secular, que remonta à proibição de seu acesso à educação no Brasil Imperial. A referência a "mães" aciona as lutas feministas pelo reconhecimento da maternidade como uma questão social e política, intersectando-se com as especificidades das experiências de mulheres racializadas e minorizadas.

A demanda por "assistência estudantil" e as menções a "permanência de mães" e "bolsa p/ elas" e a expressão “contra os cortes na educação”, ativam a memória da luta estudantil geral por um apoio digno, denunciando o baixo investimento estatal. A ausência de comunidades indígenas em São Carlos, local da UFSCar, remete à distância da rede de apoio familiar tradicional, agravando os desafios da maternidade na universidade para essas mulheres. O enunciado emerge do cruzamento dessas memórias discursivas, expondo uma complexa situação de vulnerabilidade e a urgência de políticas específicas.

A exclusão histórica ressignificada na dificuldade de permanência universitária devido à falta de apoio financeiro perpetua a histórica marginalização. Para as mães indígenas, a maternidade se soma a barreiras preexistentes, tornando a conciliação entre estudo e cuidado dos filhos praticamente inviável sem assistência específica. A precariedade da assistência estudantil geral se torna ainda mais dramática diante das necessidades singulares dessas estudantes.

O enunciado em si é uma demanda por reconhecimento da especificidade da situação das mães indígenas na universidade, rompendo com uma visão homogeneizante da assistência estudantil e clamando por políticas que considerem a interseccionalidade de gênero, raça e origem étnica. A memória das lutas indígenas e feministas se une para

reivindicar um tratamento diferenciado. Assim, "Assistência estudantil para mães indígenas" é um grito carregado de memória discursiva, ecoando séculos de exclusão, a luta por direitos e a urgência de garantir condições dignas para a permanência dessas estudantes no ensino superior, rompendo o silêncio sobre essa questão e inscrevendo na memória da universidade e da sociedade essa demanda premente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, ao adotar a análise do discurso de orientação francesa como arcabouço teórico-metodológico, empreendeu uma investigação acerca da construção discursiva da mãe estudante no âmbito do ensino superior, com foco específico na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Inspirada pelas discussões do movimento *Parent in Science* e pelas vivências problemáticas de pós-graduandas da UFSCar que conciliaram maternidade e estudos, a pesquisa buscou demonstrar como os documentos institucionais de regulamentação do ensino superior constroem a imagem da mulher nesse duplo papel é de que modo esses discursos influenciam as práticas discursivas das próprias mães estudantes.

A análise da historicidade da construção dos papéis femininos na sociedade brasileira, apresentada no primeiro capítulo, apresentou a persistência de saberes interdiscursivos calcados em ideologias patriarcais. Esses discursos preexistentes, enraizados na memória discursiva, atuam como um substrato que condiciona e torna possível a produção de novos discursos sobre a mulher, muitas vezes reproduzindo antigas representações que naturalizam a sobrecarga materna e questionam a legitimidade da sua presença no espaço acadêmico. A desconstrução do conceito de amor materno como instinto, a partir da perspectiva de Elisabeth Badinter, reforçou a compreensão de que as representações da maternidade são construções sociais e, portanto, passíveis de análise discursiva.

O segundo capítulo dedicou-se à explicitação dos fundamentos teóricos da Análise do Discurso francesa, com ênfase nos conceitos propostos por Michel Pêcheux. A compreensão das noções de formação discursiva, memória discursiva, condições de produção, sujeito no discurso, formações imaginárias e interdiscurso (pré-construído e discursos transversos) forneceu as ferramentas analíticas essenciais para a investigação empírica. A articulação desses conceitos permitiu examinar como a linguagem, imersa em ideologia, constitui discursos que moldam as representações da maternidade no contexto universitário.

No terceiro capítulo, a análise do *corpus*, composto por documentos institucionais de regulamentação do ensino superior e por enunciados extraídos de cartazes de manifestações estudantis da UFSCar, expôs um tensionamento entre o discurso institucional e a realidade vivida pelas mães estudantes. A análise dos documentos normativos da UFSCar, embora apresente avanços recentes como a prorrogação de prazos

por maternidade/paternidade, ainda demonstra lacunas significativas ao não contemplar a diversidade de demandas e os desafios cotidianos enfrentados por essas estudantes. A ausência de mecanismos específicos e abrangentes para atender às necessidades decorrentes da maternidade durante a vida acadêmica explicita como o discurso institucional, por vezes, opera silenciando ou marginalizando as experiências concretas dessas mulheres.

Em contrapartida, os enunciados presentes nos cartazes do movimento estudantil da UFSCar emergem como discursos estudantis de protesto e reivindicações. Ao expressarem as demandas das estudantes mães por melhores condições de estudo, creches universitárias, flexibilidade de prazos e reconhecimento do impacto da maternidade na trajetória acadêmica, esses enunciados confrontam as lacunas e as omissões do discurso institucional. A mobilização do conceito de interdiscurso na análise desses cartazes demonstrou como discursos transversos e pré-construídos, relacionados à divisão sexual do trabalho e às expectativas sociais sobre o papel da mulher, atravessam essas manifestações, ressignificando e tensionando as representações dominantes.

A análise das formações imaginárias mostrou como as representações da "mãe estudante" são construídas tanto no discurso institucional quanto nos discursos de resistência. No primeiro, observa-se, por vezes, a persistência de uma imagem da estudante "ideal" desvinculada das responsabilidades maternas, o que dificulta o reconhecimento das especificidades e das necessidades das mães. Nos discursos estudantis, por outro lado, emerge uma formação imaginária que reivindica o reconhecimento da maternidade como uma experiência legítima e relevante no contexto acadêmico, demandando a criação de condições que possibilitem a conciliação entre a vida familiar e os estudos.

Em face da análise empreendida, constata-se que, apesar de iniciativas progressistas por parte do Estado e do engajamento da Universidade Federal de São Carlos em fomentar a discussão sobre a maternidade estudantil, o ensino superior e a pesquisa ainda não se configuram como espaços plenamente inclusivos para a vivência integral da experiência feminina, na qual a decisão pela maternidade seja não apenas objeto de respeito, mas também elemento intrínseco e considerado nas políticas de acesso e permanência estudantil.

Apesar das lacunas e desafios identificados na análise dos documentos institucionais, é pertinente reconhecer que tanto o Estado, por meio de seus órgãos reguladores da educação, tem demonstrado uma busca progressista em relação às

questões de maternidade no ensino superior. A promulgação de leis e portarias que asseguram a prorrogação de prazos de bolsas de estudo em casos de parto e adoção, a exemplo da Lei nº 14.925/2024, atesta uma crescente sensibilidade às demandas das estudantes mães em âmbito nacional. Essas iniciativas, embora ainda demandem aprimoramento e maior abrangência, sinalizam um movimento em direção ao reconhecimento do impacto da maternidade na trajetória acadêmica e na necessidade de medidas que atenuem as desigualdades de gênero.

No âmbito da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), observa-se um crescente fomento à discussão sobre a maternidade das estudantes. A criação do Observatório Mulheres da UFSCar em 2022 e a realização do I e II Colóquio do Observatório Mulheres em 2023, bem como outros projetos de extensão desenvolvidos, constituem iniciativas significativas nesse sentido. Esses espaços institucionais se configuram como importantes plataformas para o debate universitário concernente à paridade de gênero, proporcionando um ambiente propício à escuta das experiências e das demandas das mulheres que conciliam a maternidade com a vida acadêmica. A institucionalização desses debates demonstra um engajamento da UFSCar em reconhecer a relevância da temática e em abrir caminhos para a construção de políticas mais equitativas.

A disposição da UFSCar em fomentar essa discussão de forma institucional sinaliza um reconhecimento da importância de transcender o arcabouço legal existente, buscando compreender as nuances e os desafios concretos enfrentados pelas estudantes mães em seu cotidiano acadêmico. Ao criar espaços de escuta e de debate, a universidade se posiciona como uma instituição engajada em construir um ambiente mais equitativo, onde a maternidade não seja um fator de exclusão ou de desigualdade, mas sim uma experiência considerada e integrada nas políticas de permanência e sucesso estudantil. Esse movimento demonstra uma abertura para a transformação das práticas discursivas e institucionais, visando uma maior paridade de gênero no ensino superior.

Outra iniciativa de significativa relevância no âmbito da UFSCar, que corrobora o crescente interesse e engajamento institucional na temática da maternidade, é a criação do grupo de estudos GEstar – Grupo de Estudos, Análise e Reflexão sobre Maternidade e Ciência. Esse grupo, surgiu a partir de proposta do Movimento *Parent in Science*, de levar as discussões sobre parentalidade para dentro das Universidades. O grupo iniciou suas atividades em março de 2021, liderado pela Embaixadora do *Parent in Science* na UFSCar, tendo como principal objetivo congrega estudantes, docentes e técnico-

administrativas dos diversos campi da instituição (São Carlos, Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino).

Coordenado pela Profa. Dra. Lígia Menossi Araujo, docente do Departamento de Letras do Campus São Carlos e embaixadora do Movimento *Parent in Science*, e pela Profa. Dra. Andrea Ferro, docente do Departamento de Economia do Campus Sorocaba, o GEstar tem como objetivos centrais promover espaços de reflexão sobre o acolhimento das mães na UFSCar, conferir maior visibilidade à questão da maternidade no ambiente acadêmico por meio de investigações interdisciplinares, buscar o desenvolvimento de políticas de apoio e ações afirmativas direcionadas às mães na universidade, e fomentar a transformação das relações sociais na instituição, com foco na equidade de gênero.

O GEstar, atualmente composto por cerca de trinta integrantes de diversas áreas do conhecimento, organiza suas atividades em grupos de trabalho alinhados às diferentes linhas de pesquisa de seus membros. Neste momento, o grupo dedica-se ao levantamento de dados sobre a presença e as experiências de mães na UFSCar, à leitura e à análise discursiva de documentos institucionais que tangenciam a temática da maternidade no contexto universitário, e à investigação dos impactos da pandemia no trabalho das mães. A atuação e as informações do grupo podem ser acompanhadas por meio de suas plataformas digitais⁴⁴. É importante ressaltar que o GEstar, formado pela própria comunidade da UFSCar, planeja estender suas atividades à comunidade externa. A emergência e a atuação deste grupo têm catalisado o desenvolvimento de inúmeros trabalhos acadêmicos, tanto na graduação (TCCs, Iniciação Científica) quanto na pós-graduação (dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos), principalmente no campo dos Estudos Linguísticos, representando um movimento de investigação até então pouco explorado na instituição, e se configurando um importante vetor para a institucionalização do debate sobre a maternidade na UFSCar e para a produção de conhecimento que possa subsidiar futuras políticas e ações afirmativas.

Contudo, a análise do sistema informatizado da instituição demonstrou uma possível dissonância entre o reconhecimento discursivo da maternidade e a sua operacionalização prática, especificamente no que concerne ao seu sistema informatizado de gestão acadêmica SIGA e ProPGweb. A ausência de um campo específico para o registro de informações concernentes ao uso de políticas de exercícios domiciliares ou prorrogação de prazo por motivo de maternidade pode indicar uma sub-representação das

⁴⁴ Disponível em @gestar.ufscar no Instagram e o link <https://linktr.ee/gestarufscar>

especificidades dessas trajetórias nos sistemas de gestão acadêmica. Essa lacuna informacional implica que eventos significativos na trajetória acadêmica das estudantes mães, com amparo legal e institucional, podem permanecer invisíveis ou ser registrados de forma inadequada.

A falta de um campo dedicado a assinalar o uso dessas políticas específicas pode dificultar o acompanhamento adequado da trajetória acadêmica dessas estudantes, obscurecendo as particularidades de suas experiências e potencialmente gerando entraves burocráticos futuros. Essa invisibilidade sistêmica pode, por vezes, contradizer o discurso de apoio e reconhecimento da maternidade no ambiente universitário, sinalizando que, apesar das discussões e das iniciativas pontuais, a integração plena das necessidades das mães estudantes na estrutura operacional da universidade ainda se apresenta como um desafio a ser superado. A implementação de campos específicos nos sistemas informatizados poderia constituir um passo concreto e significativo para garantir que as políticas de apoio à maternidade se traduzam em práticas efetivas e transparentes, alinhando a gestão acadêmica com o compromisso institucional de equidade de gênero.

Ademais, a efetividade das iniciativas de reconhecimento e apoio à maternidade no ambiente universitário pode ser modulada pela ausência de políticas educativas formais direcionadas à comunidade acadêmica sobre como abordar e tratar as estudantes mães com a sensibilidade e o respeito necessários. A persistência de enunciados potencialmente constrangedores sugere uma área que ainda carece de maior desenvolvimento, indicando a necessidade de ações que promovam uma cultura institucional mais informada e empática em relação à maternidade.

Nesse sentido, a implementação de políticas de flexibilização de prazos também para as estudantes de graduação se apresenta como uma medida crucial para oferecer um suporte mais abrangente e equitativo. Similarmente, a elaboração de instruções normativas detalhadas sobre o atendimento diferenciado em casos de gestação de risco poderia representar avanços significativos no sentido de um suporte mais equitativo e abrangente.

Outra consideração relevante reside na possível ausência de instruções normativas claras e específicas sobre como proceder em situações que demandam atendimento diferenciado para estudantes em decorrência de gestação de risco ou outras condições de saúde relacionadas à maternidade. A estruturação dessas políticas e instruções normativas poderia constituir um passo essencial para traduzir o discurso de apoio em ações concretas

e para evitar que a falta de clareza e de procedimentos adequados se torne mais uma barreira para a permanência e o sucesso das estudantes mães na UFSCar.

Casos como os relatados na introdução desta dissertação ilustram as problemáticas multifacetadas enfrentadas por estudantes universitárias que vivenciam a maternidade durante seus percursos na graduação e na pós-graduação. Tais situações, envolvendo a ausência de diretrizes explícitas em documentos institucionais e a inadequação dos sistemas informatizados da universidade para registrar a maternidade como um direito reprodutivo com implicações acadêmicas específicas, evidenciam uma lacuna entre o reconhecimento formal de direitos e a sua efetiva operacionalização no cotidiano da vida universitária.

A ausência de campos informacionais específicos nos sistemas de gestão acadêmica, capazes de acolher a condição de estudante-mãe e as necessidades decorrentes da maternidade, contribui para a invisibilidade dessas experiências e para a potencial geração de entraves burocráticos. Essa lacuna, somada à falta de orientações normativas claras sobre como proceder em situações como as exemplificadas, sugere que a maternidade ainda não é plenamente integrada como uma variável relevante nas políticas e nos procedimentos institucionais.

Destarte, embora se observem movimentos incipientes e promissores no sentido de uma maior consideração da maternidade no ensino superior, a análise discursiva permite inferir que a plena integração da experiência da maternidade nas políticas e práticas institucionais ainda se configura como um horizonte a ser alcançado. A consolidação de um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo demandaria, portanto, um esforço contínuo e articulado, que abarque desde a atualização dos sistemas de gestão até a implementação de políticas educativas e de suporte específicas para as estudantes mães, visando a superação das barreiras discursivas e materiais que ainda persistem.

Em relação aos objetivos iniciais, esta pesquisa demonstrou, através da lente da Análise do Discurso, como os documentos institucionais do Estado e da UFSCar constroem discursivamente a imagem da mãe estudante, expondo tanto os avanços legais quanto as persistentes lacunas que dificultam a plena participação dessas mulheres no ensino superior. Evidenciou-se, ainda, a importância dos discursos de resistência proferidos pelo movimento estudantil como forma de interpelação e de pressão por mudanças que reconheçam e atendam às demandas específicas das mães universitárias. A dissertação contribui, assim, para o debate sobre equidade de gênero no ensino superior,

sublinhando a necessidade de políticas institucionais mais sensíveis e abrangentes que considerem a complexidade da experiência da maternidade no contexto acadêmico, promovendo uma universidade mais justa e inclusiva.

Para finalizar, propomos uma reflexão pertinente: um estudante homem cisgênero que decide ter um filho durante sua formação no ensino superior enfrenta os mesmos percalços e a mesma invisibilidade institucional que as mulheres? Essa questão aponta para a necessidade de uma análise mais aprofundada das assimetrias de gênero que ainda permeiam o espaço acadêmico e para a urgência de políticas mais sensíveis e equitativas que considerem a maternidade não como um acaso, mas como um aspecto fundamental da vida de muitas estudantes universitárias.

REFERÊNCIAS

Badinter, Elisabeth, **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

Chassot, Attico Inácio. **A ciência é masculina? É, sim senhora!** São Leopoldo/RS. Editora UNISINOS, 2009

Courtine, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos/ SP. EdUFSCar, 2014.

Del Priore, Mary. **A mulher na História do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994. (org) História das mulheres no Brasil. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

Foucault, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, - 7ed. - Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2008.

Gadet, Françoise. & Hak, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas/SP. Pontes Editores, 2014. [1] No Brasil, este livro foi publicado com o título: Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP. Pontes Editores, 2019.

Maldidier, Denise. **A inquietação do discurso (re)ler Michel Pêcheux Hoje**. Campinas/SP. Editora Pontes, 2017.

Orlandi, Eni. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas/SP. Editora Pontes, 2015.

Orlandi, Eni. Segmentar ou recortar. In: **Série Estudos. Nº 10. Faculdades Integradas de Uberaba (linguística: Questões e Controvérsias)**, 1984. p. 9-26 .Papel da memória. In: Achard, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

Parent In Science. **Produtividade acadêmica durante a pandemia: efeitos de gênero, raça e parentalidade**, 2020. Informativo disponível em: [Efeitos de gênero, raça e parentalidade](#). Acesso em 20 de novembro de 2021.

Pêcheux, Michel. **Ler o arquivo hoje** [1982]. In: ORLANDI, E. (org.) [et al.]. Gestos de Leitura: da história no discurso. 3. ed. SP: Campinas, Editora da Única, 1994. p. 55-66.

Pêcheux, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Orlandi, Campinas/SP. Pontes Editores, 2006.

Pechêux, Michel. **Semântica e Discurso**. Trad. Eni Orlandi [et al.]. Campinas/SP Editora da Unicamp, 1995. Schiebinger, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru, EDUSC, 2001. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/schienbinger-2001.pdf>. Acesso em 20 novembro de 2021.

Saffioti, Heleieth I. B. **O poder do Macho**. São Paulo. Editora Moderna, 1987

BIBLIOGRAFIA

Almeida, Camila Infanger. **Maternidade e academia: políticas de inclusão de gênero na academia**. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Propaganda e Marketing. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.espm.br/handle/tede/523>. Acesso em: 19 de julho de 2024.

Bittencourt, Rodrigo do Prado. **A mulher na legislação brasileira: uma análise histórica**. Revista Reflexão e Crítica do direito. V. 9, n.1, p.278-295, jan./jun. 2021.

Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

Brasil. IBGE. **Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro/RJ, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf Acesso em 13 de abril de 2022.

Brasil. Ministério da Educação. [2017 a 2020] **Discentes da Pós-Graduação stricto sensu do Brasil**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/discentes-da-pos-graduacao-stricto-sensu-do-brasil-2017-a-2019>. Acesso em: 14 de abril de 2022.

Conselho Universitário da Universidade Federal de São Carlos. **Regimento Geral dos Programas de Pós-graduação**. Resolução Consuni no. 45 de 01 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.propg.ufscar.br/pt-br/pos-na-ufscar/resolucao-consuni-no-45-de-01-de-abril-de-2021>. Acesso em 18 de janeiro de 2022.

Cunha, Rocelli; Dimenstein, Magda; Dantas, Candida. **Desigualdades de gênero por área de conhecimento na ciência brasileira: panorama das bolsistas PQ/CNPq**. Revista Saúde em Debate. Rio de Janeiro/RJ. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/X4B8B69D9cPFhxQbZDQSD6c/?lang=pt> . Acesso em 19 de julho de 2024.

Haraway, Donna. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. Cadernos Pagu, n.5, 1995, p. 07-41.

Maingueneau, Dominique. **Discurso e análise do discurso** / Dominique Maingueneau; tradução Sírio Possenti. - 1.ed. - São Paulo; Parábola Editorial, 2015. 192p. Análises de Textos de Comunicação. São Paulo-SP: Editora Cortez, 2001. Cenas da enunciação. Organização da tradução: Sírio Possenti, Maria Cecília Souza E-Silva. 1a. Edição. Curitiba-PR: Criar edições, 2006. 182p.

Oliverira, Isabela K. G. F. Cattelan, João Carlos. **O discurso transversal e o pré-construído: atravessamentos ideológicos na concepção do corpo feminino “ideal”**. Revista Heterotópica, v.6; n.1, jan-jun. 2024.

Pêcheux, Michel. **Delimitações, inversões, deslocamentos**. Trad. José Horta Nunes. In.: Caderno de Estudos Linguísticos 19. Campinas, SP: Unicamp/IEL, 1990.

Pêcheux, Michel. **L'étrange miroir de l'analyse de discours**. In.: Langages, nº62, jui de 1981.

Pêcheux, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988. Disponível em: https://www.sergiofreire.pro.br/ad/PECHEUX_SED.pdf.

Pêcheux, Michel. **Sobre a (des) construção das teorias linguísticas**. In.: Caderno de Tradução do Instituto de Letras - Trad. Faustino Machado da Silva. Núcleo de Editoração Eletrônica do Instituto de Letras - UFRGS.

Rosa, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 22 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

Saffioti, Heleieth I. B. **Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade**. Revista Lutas sociais. DOI: <https://doi.org/10.23925/ls.v0i2> Publicado: 2004-06-19

Scavone, Lucila. **A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais**. **Cadernos** Pagu, n.16, jan. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a08.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

Souza, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2017.

Urpia, Ana Maria de Oliveira, **Tornar-se mãe no Contexto Acadêmico: narrativas de um self participante**. 2009. 201f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/ana_maria_urpia.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Notícia da Agência Senado, publicada em 02/03/2020 com o título: “Para a lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos”, escrita por Ricardo Westin. Disponível na íntegra neste trabalho e no link de acesso:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>

Anexo 2 - Lei de instrução pública do Brasil, de 15 de outubro de 1827 - Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, e dá outras providências. Disponível na íntegra neste trabalho e no link de acesso:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.

Anexo 3 - Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969 - Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Disponível na íntegra neste trabalho e no link de acesso:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm

Anexo 4 - Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975 - Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências. Disponível na íntegra neste trabalho e no *link*:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16202.htm#:~:text=Art.,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.

Anexo 5 - Documento 6 - RN 017 – 2006 - CNPq - 06 de junho de 2006 - Bolsas por Quota no País - Estabelece as normas gerais e específicas para as modalidades de bolsas por quota no País. Disponível no *link* de acesso:

<https://www.gov.br/cti/pt-br/programas-de-bolsas/pibic/normas/rn-017-2006.pdf>

Anexo 6 - CAPES PORTARIA Nº 248, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2011, Dispõe sobre a adequação das normas de concessão de bolsas de estudo à proteção conferida por Lei às mulheres, em função da maternidade. Disponível no *link*:

<https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=3884#anchor>

Anexo 7 - Regimento Geral dos Cursos de graduação da UFSCar. Disponível no link:

<https://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/regimento-geral-dos-cursos-de-graduacao-1>

Anexo 8 - Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar. Disponível no link de acesso:

<https://www.saade.ufscar.br/arquivos/politica-acoes-afirmativas-diversidade-equidade-da-ufscar.pdf>

Anexo 9 - LEI Nº 13.536, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2017 - Dispõe sobre a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de maternidade e de adoção. Disponível no link:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113536.htm

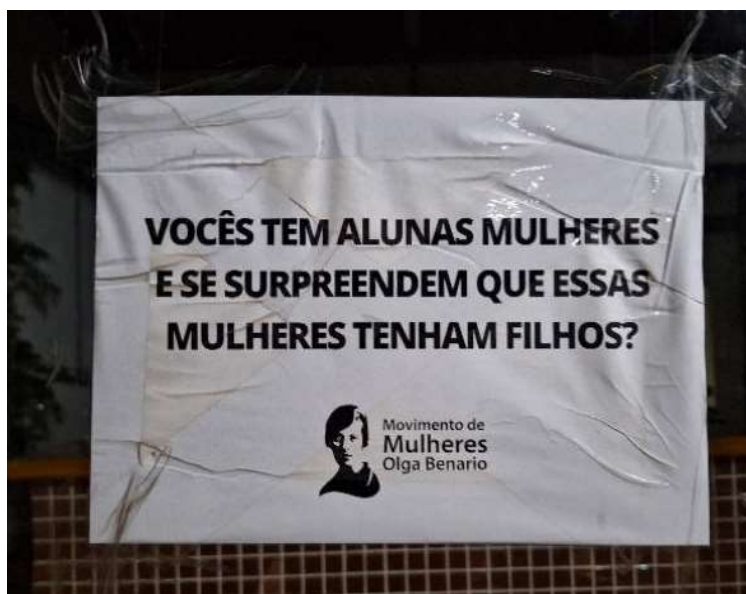
Anexo 10 - Política de ações afirmativas na Pós-Graduação da UFSCar. Disponível no link de acesso:

<https://www.prog.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/gestao-do-conhecimento/normas/politica-de-acoes-afirmativas.pdf>

Anexo 11 - Regimento Geral dos Programas de Pós-Graduação da UFSCar. Disponível no link: <https://www.prog.ufscar.br/pt-br/pos-na-ufscar/resolucao-consuni-no-45-de-01-de-abril-de-2021>

Anexo 12 – Imagens da Tabela 2.

Fotografia 1: “Vocês têm alunas mulheres e se surpreendem que essas mulheres tenham filhos?” Movimento de Mulheres Olga Benário. Foto tirada por Vanessa A. Rodrigues de cartaz colado na porta de entrada da ProACE/UFSCar – São Carlos – 21/03/2024.



Fotografia 2: “Meu filho também tem direito de comer no RU!” Movimento de Mulheres Olga Benário Foto tirada por Vanessa A. Rodrigues de cartaz colado na porta de entrada da ProACE/UFSCar – São Carlos – 21/03/2024.



Fotografia 3: “Porque meu filho te incomoda?” Movimento de Mulheres Olga Benário. Foto tirada por Vanessa A. Rodrigues de cartaz colado na porta de entrada da ProACE/UFSCar – São Carlos – 21/03/2024.



Fotografia 4: “Respeitem nossas crianças” Movimento de Mulheres Olga Benário.
Foto tirada por Vanessa A. Rodrigues de cartaz colado na porta de entrada da ProACE/UFSCar – São Carlos – 21/03/2024.



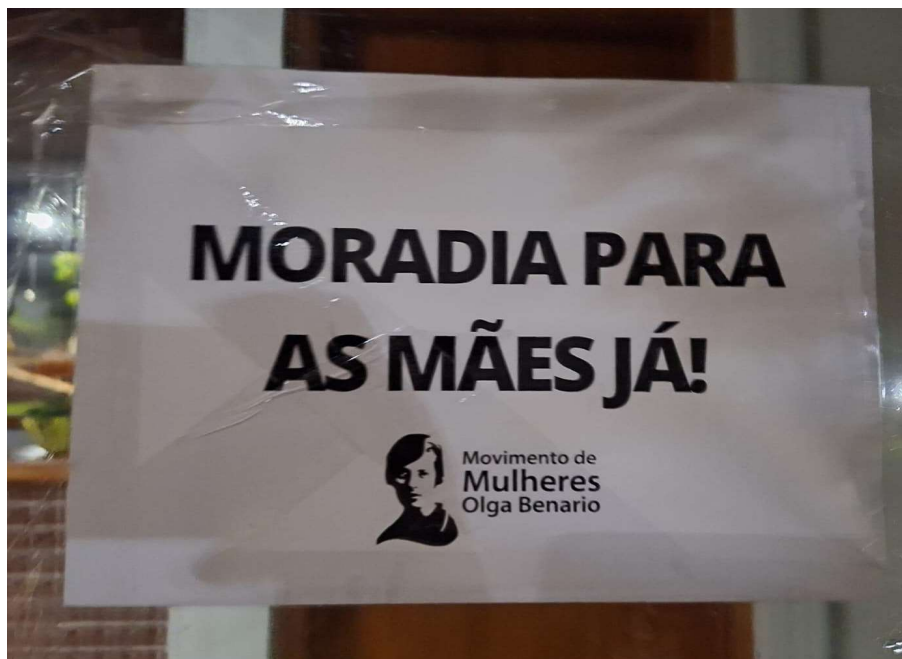
Fotografia 5: “Universidade também é meu lugar” Movimento de Mulheres Olga Benário. Foto tirada por Vanessa A. Rodrigues de cartaz colado na porta de entrada da ProACE/UFSCar – São Carlos – 21/03/2024.



Fotografia 6: “Minha gravidez não deveria romper os meus estudos” Movimento de Mulheres Olga Benário. Foto tirada por Vanessa A. Rodrigues de cartaz colado na porta de entrada da ProACE/UFSCar – São Carlos – 21/03/2024.



Fotografia 7: “Moradia para as mães já” Movimento de Mulheres Olga Benário. Foto tirada por Vanessa A. Rodrigues de cartaz colado na porta de entrada da ProACE/UFSCar – São Carlos – 21/03/2024.



Fotografia 8: Estudantes indígenas segurando cartazes com enunciados: “Permanência de mães na Universidade” e “Bolsa p/ Elas” - Foto tirada por Vanessa A. Rodrigues na da UFSCar/São Carlos durante manifestação de estudantes indígenas em uma Plenária Multicategoria 15/05/2024



Fotografia 9: Estudantes indígenas segurando cartazes com enunciados: “Assistência estudantil para mães indígenas” e “Mães indígenas na UFSCar”. Foto tirada por Vanessa A. Rodrigues na da UFSCar/São Carlos durante manifestação de estudantes indígenas em uma Plenária Multicategoria 15/05/2024



Fotografia 10: Estudantes indígenas segurando cartazes com enunciados: “Mães indígenas na UFSCar”, “Indígenas da UFSCar contra os cortes na Educação” e “Atenção a saúde dos estudantes indígenas”. Foto tirada por Vanessa A. Rodrigues na da UFSCar/São Carlos durante manifestação de estudantes indígenas em uma Plenária Multicategoria 15/05/2024

