



MÃES CIENTISTAS PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA ACADEMIA



JÚLIO CÉSAR SUZUKI
RITA DE CÁSSIA MARQUES LIMA DE CASTRO
ALESSANDRA GARCIA SOARES
(ORGANIZADORES)



fflch

FACULDADE DE FILOSOFIA,
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

PROLAM PUSC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
INTEGRAÇÃO DE AMÉRICA LATINA



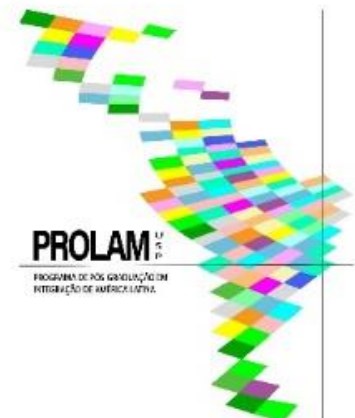
DOI: 10.11606/9788575064641

**JÚLIO CÉSAR SUZUKI
RITA DE CÁSSIA MARQUES LIMA DE CASTRO
ALESSANDRA GARCIA SOARES
(ORGANIZADORES)**

**MÃES CIENTISTAS
PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA ACADEMIA**

 **fflch**
FACULDADE DE FILOSOFIA,
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

**FFLCH-USP
PROLAM-USP
2023**



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS - FFLCH

Diretor: Prof. Dr. Paulo Martins

Vice-diretora: Profa. Dra. Ana Paula Torres Megiani

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

Presidente da CPG: Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

Vice-presidente da CPG: Prof. Dr. Júlio César Suzuki

COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. Adebaro Alves dos Reis (IFPA)

Profa. Dra. Adriana Carvalho Silva (UFRRJ)

Prof. Dr. Adriano Rodrigues de Oliveira (UFG)

Prof. Dr. Agnaldo de Sousa Barbosa (UNESP)

Prof. Dr. Alécio Rodrigues de Oliveira (IFSP)

Profa. Dra. Ana Regina M. Dantas Barboza da Rocha Serafim (UPE)

Prof. Dr. Cesar de David (UFMS)

Prof. Dr. José Elias Pinheiro Neto (UEG)

Profa. Dra. Maria Jaqueline Elicher (UNIRIO)

Prof. Dr. Ricardo Júnior de Assis Fernandes (UEG)

Prof. Dr. Roni Mayer Lomba (UNIFAP)

Profa. Dra. Telma Mara Bittencourt Bassetti (UNIRIO)

Profa. Dra. Valéria Cristina Pereira da Silva (UFG)

M186 Mães cientistas [recurso eletrônico]: perspectivas e desafios na academia: / Organizadores:, Júlio César Suzuki, Rita de Cássia Marques Lima de Castro e Alessandra Garcia Soares. -- São Paulo : FFLCH/USP : PROLAM/USP, 2023.
2.700 Kb ; PDF.

Textos em Português e Inglês.
Vários autores.

ISBN: 978-85-7506-464-1
DOI: 10.11606/9788575064641

1. América Latina – estudo e pesquisa. 2. Mães cientistas. 3. Mulheres na ciência. I.. Suzuki, Júlio César, *coord.* II. Castro, Rita de Cássia Marques Lima de, *coord.* III Soares, Alessandra Garcia, *coord.*.

CDD 301.412

Elaborada por Elizabeth Barbosa dos Santos, CRB-8/6638



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença *Creative Commons* indicada

Capa e editoração: Rita Lima de Castro

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores, os quais também se responsabilizam pelas imagens utilizadas.

Sumário

| | |
|---|------------|
| OS DESAFIOS PRESENTES NAS NARRATIVAS DE MÃES CIENTISTAS ..8 | |
| Júlio César Suzuki..... | 16 |
| Rita de Cássia Marques Lima de Castro..... | 16 |
| Alessandra Garcia Soares..... | 16 |
| CAPÍTULO 1..... | 17 |
| <i>EVA VIU O VÍRUS: RELATO AUTOETNOGRÁFICO DE UMA MÃE- PESQUISADORA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....</i> | 17 |
| Ana Paula Martinez Duboc..... | 17 |
| CAPÍTULO 2..... | 53 |
| MULHERES NA ACADEMIA: VICISSITUDES DO CENÁRIO PANDÊMICO | 53 |
| Alessa Cristina Pereira de Souza..... | 53 |
| Anne Gabriele Lima Sousa de Carvalho..... | 53 |
| CAPÍTULO 3..... | 77 |
| IMPACTOS DA MATERNIDADE NOS CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL DE DOCENTES/PESQUISADORAS NO BRASIL..... | 77 |
| Eva Bessa Soares..... | 77 |
| CAPÍTULO 4..... | 100 |
| MATERNIDADE E DOCÊNCIA: MULHERES, SOBRECARGA DE TRABALHO E LUTAS POR EQUIDADE..... | 100 |
| Anita Loureiro de Oliveira..... | 100 |
| CAPÍTULO 5..... | 128 |
| QUERO COLO! MATERNAR, ENSINAR E TRABALHAR: HOMESCHOOLING DE MÃES INTELLECTUAIS EM QUARENTENA..... | 128 |



| | |
|--|------------|
| Rusvênia Luiza B. R. da Silva..... | 128 |
| Maria Emília C. de Araújo Vieira | 128 |
| CAPÍTULO 6..... | 152 |
| TRABALHO, GÊNERO E CONDIÇÃO MATERNA NA UNIVERSIDADE: INCLUSÃO OU OPRESSÃO?..... | 152 |
| Tassia Camila Martins Cunha | 152 |
| Iasmin da Costa Marinho | 152 |
| Emanuela Rútila Monteiro Chaves | 152 |
| CAPÍTULO 7..... | 177 |
| MÃES NEGRAS E A CARREIRA CIENTÍFICA: A PÓS-GRADUAÇÃO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E DISPUTAS..... | 177 |
| Juliana Marcia Santos Silva | 177 |
| CAPÍTULO 8..... | 201 |
| PEDAGOGA, PESQUISADORA, DOUTORA E MÃE: DIÁLOGOS ENTRE IDENTIDADES NA FORMAÇÃO DA MULHER | 201 |
| Renata Fermam..... | 201 |
| Viviane Merlim Moraes..... | 201 |
| CAPÍTULO 9..... | 234 |
| NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA, MATERNIDADE RIMA COM PRODUTIVIDADE? | 234 |
| Fernando Henrique Protetti | 234 |
| Aparecida Neri de Souza | 234 |
| CAPÍTULO 10 | 254 |
| CRECHE SÓ NÃO BASTA: UM OLHAR SOBRE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, MATERNIDADE E GÊNERO NAS POLÍTICAS DAS IFES | 254 |
| Mauricio Fernandes Rocha | 254 |
| Juliana Borges de Souza | 254 |



| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 11 | 281 |
| MATERNIDADE E UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIAS DISCURSIVAS NA GRADUAÇÃO..... | 281 |
| Luana Fontel Souza | 281 |
| CAPÍTULO 12 | 307 |
| A MATERNIDADE SOLO E SEU LUGAR NA ACADEMIA: UMA CONSTRUÇÃO ATRELADA À RESISTÊNCIA..... | 307 |
| Diane Portugueis | 307 |
| CAPÍTULO 13 | 331 |
| PERCALÇOS E ÊXITOS: NARRATIVAS SOBRE VIVÊNCIAS DA MATERNIDADE NA VIDA ACADÊMICA E NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL | 331 |
| Gisele de Souza Gonçalves | 331 |
| CAPÍTULO 14 | 354 |
| ENTRE O TRABALHO E A FORMAÇÃO: ENSAIO SOBRE A PENALIZAÇÃO DA MATERNIDADE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE PARA AS DESIGUALDADES DE GÊNERO DE ESTUDANTES NA PÓS-GRADUAÇÃO..... | 354 |
| Marieta Reis..... | 354 |
| Anna Christina de Brito Antunes | 354 |
| CAPÍTULO 15 | 380 |
| MÃES UNIVERSITÁRIAS: UMA ETNOGRAFIA DAS ESTUDANTES DO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS – CESC/UEMA NO PERÍODO PANDÊMICO DO COVID-19 | 380 |
| Lusiene Araújo da Conceição Dias | 380 |
| Filipe da Cunha Gomes | 380 |
| Sobre os organizadores | 406 |



Sobre os autores 408




OS DESAFIOS PRESENTES NAS NARRATIVAS DE MÃES CIENTISTAS

Mães Cientistas - perspectivas e desafios na academia é uma coletânea composta por 15 capítulos repletos de narrativas sobre as mulheres que enfrentam os desafios de serem mães e atuarem no ambiente acadêmico.

Distintos são tais desafios, desde a discussão sobre a educação de crianças pequenas compreendidas em sua inteireza e como detentoras do status de sujeitos de direitos, passando pelas tensões que acercam as mães cientistas em um ambiente que ora lhes apresenta benefícios, ora as silencia; e atingindo a discussão das rotinas, dos aspectos emocionais e estruturais que desvelam desigualdades de gênero, paradigmas e estereótipos sobre o papel da mulher na academia.

Conhecer suas experiências, percepções, em narrativas pujantes e aprofundadas dessas mães cientistas, é um convite para irmos além da constatação da existência de desigualdades e injustiças, construindo a perspectiva do debate ativo sobre ações e políticas institucionais conjuntas que deem apoio à parentalidade, que facilitem a permanência de mães e de pais universitários nesse espaço acadêmico, com foco na busca por diversidade e equidade de gênero e na compreensão das múltiplas experiências e perspectivas sobre o impacto da maternidade nas mulheres que ocupam espaços mais além do



ambiente doméstico e que lutam para a obtenção do reconhecimento social e para a construção de um lugar de manutenção, pertencimento e reconhecimento na academia.

O primeiro capítulo, de Ana Paula Martinez Duboc, tem o título: *Eva viu o vírus: relato autoetnográfico de uma mãe pesquisadora em tempos de pandemia*. Seu texto nos possibilita refletir sobre a questão da alfabetização/letramento, como aporte da discussão sobre desafios e possibilidades de educar crianças pequenas quando compreendidas em sua inteireza e como sujeitos de direitos. Do ponto de vista ético e político, com comenta a autora, “o relato traz à baila as tensões e contradições de uma mulher, mãe e pesquisadora universitária que, em plena pandemia, se descobre ora como sujeito de privilégios ora como sujeito silenciado”.

O segundo capítulo, intitulado *Mulheres na Academia: Vicissitudes do Cenário Pandêmico*, de Alessa Cristina Pereira de Souza e Anne Gabriele Lima Sousa de Carvalho, analisa os impactos do distanciamento social sobre o cotidiano das mulheres acadêmicas do Nordeste brasileiro. As autoras discutem posturas, mudanças, conciliação de rotinas e aspectos emocionais que permeiam a vida dessas mulheres, em um contexto em que as desigualdades de gênero, como assim destacam, tornam-se muito mais explícitas e nos levam a refletir sobre tão pujante tema.



Chegando ao terceiro capítulo, *Impactos da maternidade nos ciclos de vida profissional de docentes/pesquisadoras no Brasil*, de autoria de Eva Bessa Soares, deparamos com uma análise do desenvolvimento profissional de pesquisadoras e professoras levando em conta as percepções dessas mulheres sobre o impacto da maternidade em seus ciclos de carreira. Em sua leitura, podemos encontrar as distintas percepções que afloram das narrativas das participantes da pesquisa sobre a questão central da investigação, qual seja, quais os impactos que a maternidade ocasiona na construção dos trilhos da carreira docente.

No quarto capítulo, da autora Anita Loureiro de Oliveira, apresenta-se o tema: *Maternidade e docência: mulheres, sobrecarga de trabalho e lutas por equidade*. A autora nos brinda com uma análise que vai mais além da relação entre corpo e espaço, baseando-se na experiência de mães que atuam como professoras universitárias no momento pandêmico em que o mundo foi afetado pela pandemia de Covid-19; ela destaca as lutas, bem como ações coletivas que são construídas coletivamente por várias mães docentes, nos convidando ao debate sobre como elaborar ações institucionais conjuntas que deem apoio à parentalidade, com foco na busca por diversidade e equidade de gênero.

No quinto capítulo, temos o texto de Rusvênia Luiza B. R. da Silva e Maria Emília C. de Araújo Vieira, intitulado: *Quero colo!*



Maternar, ensinar e trabalhar: homeschooling de mães intelectuais em quarentena. Nele, as autoras nos trazem a problematização dos desafios que enfrentam as mulheres que são mães e o trabalho intelectual exercido em período de confinamento por conta da pandemia de Covid-19, focando na ação de homeschooling, na qual o aprendizado é problematizado em diversas nuances.

Tassia Camila Martins Cunha, Iasmin da Costa Marinho e Emanuela Rútila Monteiro Chaves são as autoras do sexto capítulo, intitulado: *Trabalho, gênero e condição materna na universidade: inclusão ou opressão?* Neste texto, mediante uma abordagem crítica da relação entre trabalho, gênero e educação, encontramos uma análise de políticas institucionais e das narrativas de mães que são discentes e trabalham no curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

O sétimo capítulo é de autoria de Juliana Marcia Santos Silva. Intitulado: *Mães negras e a carreira científica: a pós-graduação como espaço de formação e disputas.* O texto traz uma análise da trajetória acadêmica de mulheres negras em cursos de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia, e nos permite compreender essa abordagem de múltiplas experiências e perspectivas sobre o impacto da maternidade nas mulheres que ocupam espaços mais além do ambiente doméstico.



Pedagoga, pesquisadora, doutora e mãe: diálogos entre identidades na formação da mulher é o texto de Renata Fermam e Viviane Merlim Moraes, que compõe o oitavo capítulo desta coletânea e tem início com as narrativas de duas mulheres, que são mães, pedagogas e pesquisadoras e evidenciam o enfrentamento histórico de dificuldades derivadas de desigualdades de gênero. Tomando como fundamento estudos que discutem a desnaturalização do papel da mulher e os distintos feminismos em seus encontros com o sistema capitalista brasileiro, as autoras desenvolvem reflexões sobre a maternidade em convergência com outros papéis acumulados pelas mulheres, como: formação profissional, inserção no mercado de trabalho e no espaço acadêmico, confrontando tais papéis com o sistema cultural e econômico vigentes.

O nono capítulo tem o título: *Na universidade brasileira, maternidade rima com produtividade?* De autoria de Fernando Henrique Protetti e Aparecida Neri de Souza, o texto traz uma análise da relação entre carreira acadêmica e maternidade para as professoras de sociologia da Unicamp, permitindo-nos refletir sobre as tensões entre carreira e maternidade que as professoras participantes da pesquisa enfrentaram, como realizaram as articulações entre esses dois construtos, visando responder à pergunta de pesquisa que é representada no próprio título do trabalho.



O décimo capítulo é de autoria de Mauricio Fenandes Rocha e Juliana Borges de Souza. Seu título: *Creche só não basta: um olhar sobre assistência estudantil, maternidade e gênero nas políticas das IFES* já no direciona para o foco que direciona a pesquisa: o processo de transição para a maternidade e/ou paternidade em contexto acadêmico, tendo como universidade lócus da pesquisa a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Com a análise das experiências entre estudantes que vivenciaram tal processo ou o estavam vivenciando por ocasião da pesquisa, o texto apresenta a problematização do processo de transição, visando responder se é possível pensar em novas ações facilitadoras da permanência de pais e mães universitários na referida universidade.

No décimo primeiro capítulo temos a obra de Luana Fontel Souza, intitulada *Maternidade e universidade: trajetórias discursivas na graduação mãe e cientista?* A autora visa, ao colocar a maternidade em discurso, abordar as práticas discursivas que promovem a realidade das mulheres que são as protagonistas de sua pesquisa, e o faz como destaca, como um desafio, materializado no texto-ensaio com cinco etapas da trajetória de sete mães universitárias da Universidade Federal do Pará e Universidade Estadual do Pará. Seu trabalho nos permite identificar como as configurações discursivas das duas universidades abordadas recebem e lidam com essas mães e suas demandas específicas de gênero nos cursos de graduação.



A maternidade solo e seu lugar na academia: uma construção atrelada à resistência, de autoria de Diane Portugueis, é o texto apresentado no décimo segundo capítulo, o qual nos traz a narrativa de suas atividades como mãe-solo que visa continuar sua jornada acadêmica. Seu texto contribui com o desvelamento da condição que diversas vezes não é visível sobre a mulher mãe, sua saúde mental e física, bem como de questões que permeiam o reconhecimento social e a luta das mulheres para construir um lugar de manutenção, pertencimento e reconhecimento na busca de permanecer no lócus acadêmico.

O décimo terceiro capítulo, da autora Gisele de Souza Gonçalves, recebe o título de *Percalços e êxitos: narrativas sobre vivências da maternidade na vida acadêmica e na atuação profissional*. Trata-se de um relato de experiência que nos traz a análise de elementos relacionados à maternidade durante a formação acadêmica, na atuação profissional e na pós-graduação, considerando o período da pandemia COVID-19. Com este trabalho, podemos focar na construção de uma sociedade mais igualitária e justa, a partir da consciência sobre parentalidade e sobre questões de gênero, como ressalta a autora, nos convidando a refletir sobre esses importantes aspectos e a agir para que essa consciência transforme a realidade em prol dessa sociedade almejada.

Entre o trabalho e a formação: ensaio sobre a penalização da maternidade como categoria de análise para as desigualdades de



gênero de estudantes na pós-graduação, de autoria de Marieta Reis e Anna Christina de Brito Antunes, é o texto que compõe o décimo quarto capítulo deste e-book e nos remete à discussão sobre o uso do conceito de penalização da maternidade para analisar as desigualdades e dificuldades relacionadas às distintas fases e dimensões da vida acadêmica de mulheres mães, com foco na inclusão das mulheres mães no ambiente universitário. Com este foco e mediante a experiência de duas mães doutorandas em dois programas de pós-graduação, as autoras realizam uma oportuna reflexão sobre as desigualdades que as mulheres enfrentam em várias etapas da vida acadêmica, de seu ingresso à conclusão dos cursos a que se propuseram realizar.

O décimo quinto capítulo, de autoria de Lusiene Araújo da Conceição Dias e Filipe da Cunha Gomes, traz o título: *Mães universitárias: uma etnografia das estudantes do Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC/UEMA no período pandêmico do COVID-19*. O trabalho tem por objetivo realizar reflexões derivadas da tessitura das histórias das mães universitárias com o objeto de estudo direcionado para o cenário pandêmico do COVID-19, abarcando elementos que envolvem a rotina de estudos e os aspectos que permeiam a ação da mulher mãe cientista, a partir da etnografia presencial e da netnografia virtual com mães universitárias da Universidade Estadual do Maranhão, do Centro de Estudos Superiores de Caxias.



Boa leitura!

Júlio César Suzuki¹

Rita de Cássia Marques Lima de Castro²


Alessandra Garcia Soares³

(Organizadores)

¹ Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso, graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná, graduação em Química pelo Instituto Federal de São Paulo, mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo, doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo e Livre-Docência, em Fundamentos Políticos, Sociais e Econômicos da Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Atualmente, é Professor Associado da Universidade de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Integração da América Latina (PROLAM/USP), onde também atua como vice-coordenador. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Agricultura, Urbanização, Geografia e Literatura e Teoria e Método. jcsuzuki@usp.br ORCID [https:// orcid.org/0000-0001-7499-3242](https://orcid.org/0000-0001-7499-3242)

² Graduada em Comunicação Social – Jornalismo (Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero) e em Administração e Ciências Contábeis (ambos os cursos pelo Centro Universitário SENAC SP), com especialização e mestrado em Administração (FGV-EAESP), doutorado em Ciências (PROLAM-USP), pós-doutorado (FEA-USP). Professora no Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina - Prolam / USP. Foi professora na FEA-USP pelo Programa de Atração e Retenção de Talentos (PART) – vigência 2020-2021. Atua como pesquisadora no CORS e no NESPI, ambos lotados na FEA-USP; no Grupo de Pesquisa Psicologia, Sociedade e Educação na América Latina (Instituto de Psicologia-USP), no grupo de pesquisa CRIARCOM-C - Criatividade, Inovação, Comunicação e Marketing com ênfase nas Cidades (ECA-USP) e do Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE), onde atua como Presidente adjunta para o Brasil e como Chefe de Relações Internacionais. E-mails: ritalimadecastro@usp.br; ritalimadecastro@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0137-6005>.

³ Pesquisa movimentos migratórios latino-americanos. Possui Bacharelado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2010), Licenciatura em Geografia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2010) e Mestrado em Geografia Humana pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2014). Integra o grupo de pesquisa Agricultura e Urbanização na América Latina. Possui Licenciatura em Pedagogia e é Pós-Graduada em Direitos Humanos. Desenvolve a pesquisa de doutorado junto ao Programa de Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (PROLAM/USP) e ao Departamento de Geografia da Universidad Nacional de Colombia. Possui experiência em docência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: geografia da população, migrações internacionais contemporâneas, redes sociais e território, comércio étnico e integração da América Latina. alessandra.soares@usp.br ORCID [https:// orcid.org/0000-0003-0305-2570](https://orcid.org/0000-0003-0305-2570)



CAPÍTULO 1

EVA VIU O VÍRUS: RELATO AUTOETNOGRÁFICO DE UMA MÃE-PESQUISADORA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ana Paula Martinez Duboc⁴

INTRODUÇÃO

Este artigo compartilha a minha experiência vivida como mulher, branca, mãe, esposa, cidadã, de classe média alta, professora e pesquisadora na concepção de um projeto desenvolvido para e com minha filha de cinco anos no início da pandemia do COVID-19. Do ponto de vista epistemológico, o relato joga os holofotes nos desafios e possibilidades de alfabetizar/letrar crianças pequenas quando compreendidas em sua inteireza e como sujeitos de direitos. Do ponto de vista ético e político, o relato traz à baila as tensões e contradições de uma mulher, mãe e pesquisadora universitária que, em plena pandemia, se descobre ora como sujeito de privilégios ora como sujeito silenciado.

Para tanto, optou-se pela autoetnografia, a qual prevê a descrição e análise reflexiva da experiência pessoal com vistas à

⁴Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP). Atualmente, é docente nos programas de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da USP – FEUSP. E-mail: anaduboc@usp.br



interrogação das interseções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro (SANTOS, 2017). Segundo Ellis, Adams e Bochner (2011), a autoetnografia consiste em uma abordagem que visa descrever e analisar uma experiência pessoal a fim de compreender uma experiência cultural. O que confere singularidade à autoetnografia é que a mesma desafia o cânone metodológico ao legitimar o self, a subjetividade, a emoção, a estética e o corpo. Por meio da memória, em cujo processo a recuperação de arquivos pessoais (no caso, a fotografia) torna-se fundamental, meu relato lança mão da auto-observação retroativa, cuja interseção com a literatura existente e a realidade social confere a triangulação esperada.

Se para esses autores (ibid.), a autoetnografia geralmente parte de um momento de crise existencial que força a pessoa a analisar uma experiência vivida, a pandemia do COVID-19 certamente tornou-se o *trigger* para uma indagação profunda acerca, de um lado, do meu papel como mãe de uma criança pequena ao longo do necessário distanciamento físico decorrente do fechamento das escolas e, de outro, do meu papel como pesquisadora acadêmica, cujos planos profissionais foram profundamente afetados em 2020. Do ponto de vista epistemológico, os anseios, angústias e titubeações da Ana-mãe contaminavam terrivelmente as verdades, certezas e proposições da Ana-pesquisadora dos estudos da linguagem e letramento. Do ponto de vista ético e político, as múltiplas Anas –



a mulher, a mãe, a esposa, a cidadã, a pesquisadora – digladiavam-se insistentemente nos muitos momentos de crise e frustração.

Este relato não podia deixar de considerar aspectos éticos, sobretudo porque envolve uma criança. A esse respeito, Fernandes (2016) defende o combate à invisibilidade epistemológica da criança em pesquisas. Similarmente, Kramer (2002) sinaliza já haver, no campo, defensores da autoria explícita. Ao ver que o uso de nomes fictícios comumente se justifica pela proteção da integridade da criança e ao entender que a experiência relatada não implica riscos para Valentina, decido perguntar-lhe se eu poderia publicar e ainda em que condições, pois eu não publicaria este texto sem o seu consentimento (BENNETT E DE VRIES, 2017). Ao me preocupar com uma ética relacional pautada em dignidade e respeito mútuo (ELLIS, 2007), converso com ela⁵:

Ana: Valentina, você sabe que além de professora eu às vezes escrevo minhas ideias no papel para dividi-las com outras pessoas?

Valentina: É? Tipo um livro?

Ana: É, tipo um livro, mas nesse caso um texto menor do que um livro. Chama capítulo, que é a parte de um livro. Posso escrever e contar para as outras pessoas sobre o nosso projeto Viagem Espacial? Você deixa?

Valentina: Sim!

Ana: E você ajuda a escolher as fotos?

Valentina: Sim! Sim! Agora?

Ana: Não. Depois. E no meu texto eu conto para as pessoas que você se chama Valentina ou não?

⁵ Esse excerto representa o consentimento de Valentina acerca da publicação deste relato. O diálogo ocorreu em 23 de junho de 2020.



Valentina: Valentina mesmo.

2 DOS PRIMEIROS SINTOMAS

A lua foi ao cinema,
passava um filme engraçado,
a história de uma estrela
que não tinha namorado.
(...)

A lua ficou tão triste
com aquela história de amor,
que até hoje a lua insiste:
- Amanheça, por favor!⁶
Paulo Leminski (1944-1989)
(Hora da Poesia, 30 de março de 2020)

13 de março de 2020. Era sexta-feira e, costumeiramente, pela manhã, sigo para a Faculdade de Educação para cumprir a última atividade antes da tão esperada licença-prêmio prestes a iniciar e, com ela, um conjunto de planos que envolvia muita pesquisa e algum momento de lazer. Os noventa dias de licença seriam dedicados a um projeto de pesquisa internacional por mim coordenado, voltado a um estudo comparativo entre as políticas e práticas de alfabetização entre Brasil, África do Sul e Estados Unidos, cuja etapa etnográfica envolvendo trabalho de campo em escolas estava prestes a começar.

À noite, o noticiário anuncia o início de um período de quarentena em função da pandemia do COVID-19. Naquela noite, eu ainda não havia me dado conta das implicações daquele

⁶ In Leminski, P. (2013). *Toda poesia*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras.



cenário para minha vida pessoal e profissional, muito menos para a vida de tantas outras pessoas. Naquela noite, eu ainda não podia prever os efeitos físicos, mentais e emocionais para todas e todos. Mal sabia eu que, tal como a lua triste de Leminski, também suplicaria, meses após, “amanheça, por favor!”

No dia seguinte, *bang!* Começo a dar conta das implicações a curto prazo e a primeira delas que me ocorre diz respeito à Valentina, minha filha que, à época, tinha 5 anos. Se a creche suspende as atividades, como vai ser, com uma criança pequena em casa? De onde vou arrancar o tempo e a energia para brincar com ela o dia todo? Me dou conta, então, de que estaria em licença-prêmio e me tranquilizo, como mãe, sabendo que poderei dedicar-me a ela durante a suspensão da creche. Minutos após, também me dou conta de que os planos que eu havia formulado para a licença teriam que aguardar um pouco. Tão logo é anunciada a medida de isolamento e o fechamento do comércio nos próximos dias, frascos de álcool em gel e máscaras se esgotam nas prateleiras das farmácias. Penso na Valentina. Passo álcool em gel nas mãos e sigo para a papelaria.

Tinta guache, massinha, glitter, colas coloridas, papéis de diferentes gramaturas, placas de EVA, cortiça, isopor, TNT, adesivos. Quando me lancei à papelaria, eu não sabia exatamente o que fazer com o material. No início, eu imaginava que seria uma forma de mantê-la ocupada num exercício imaginativo do manuseio daquele material. Não demorou muito e eu comecei a




desejar algo que pudesse ajudá-la em seu processo de alfabetização/letramento. A quarentena mal havia começado e eu me vi enredada por certo desejo de alfabetizá-la. Estaria eu, crítica ferrenha do encurtamento da infância, querendo, ansiosamente, ver a Valentina ingressar no mundo da escrita? Estaria eu, combatente de processos de alfabetização mecânicos e descontextualizados, contraditoriamente, caindo nas armadilhas do feitiço do método? Como alfabetizar corpos miúdos querendo brincar, se sujar, se molhar, fuçar, montar, desmontar, criar, descansar, sonhar, enfim, viver? Como alfabetizar garantindo-se a inteireza da criança?

Em meu desejo de ajudar Valentina em seu ingresso no mundo da escrita, decidi prestar atenção naquilo que despertava sua curiosidade. Nos passeios noturnos com nosso cachorro, ela pede frequentemente para ligar o *Sky Map*, aplicativo que identifica o nome de planetas, estrelas e constelações. *Voilà*. Valentina, vamos brincar de viagem espacial? Ela sorri. A Anapesquisadora passa a inexistir.

3 DO REMÉDIO: COMPOSIÇÃO E INDICAÇÃO

*(...) Primeiro ele quebrou a
cabaça de amendoim preto, e a
noite chegou. O pajé dormiu para
fazer a distância da noite. Ele
acordou às 3 horas da manhã e
disse: vou dormir mais um pouco.
Quando deram 5 horas, ele
quebrou a outra cabaça, de*



*amendoim branco, e o dia
clareou.”*

*A Lenda do Dia e da Noite⁷
(Hora do Conto, 20 de abril de 2020)*

De um lado, na condição de mãe, eu repetia a mim mesma que não era meu papel oferecer à Valentina uma experiência didática durante a pandemia. De outro, na condição de pesquisadora, eu me via num desejo de fazer funcionar a teoria na prática em minha própria casa. Casa de ferreiro, espeto de pau? Eu não vou alfabetizar minha filha, pensava a todo momento. Ela tem cinco anos! E pensava: que bom Valentina não ter um lápis que precocemente doma suas pequeninas mãos! Que bom Valentina não ter ideia do que significa “lição de casa”! Que bom Valentina não ter sua infância encurtada com a antecipação de treinos de escrita e o precoce silenciamento das demais linguagens, pois:

A antecipação de etapas retira das crianças o direito de viver a infância, tempo em que os seres humanos precisam para construir suas potencialidades que não são genéricas, mas históricas e culturais, isto é, aprendidas na relação criança-sociedade. (SÃO PAULO, 2015, p. 17)

Como pesquisadora do campo da linguagem, meu entendimento de língua, leitura, escrita, sujeito, conhecimento, educação é atravessado por uma perspectiva sociocultural e

⁷ Excerto da lenda indígena “O dia e a noite”, versão xinguana, escrita pelo professor e pesquisador indígena Aturi Kayabi e disponível no site <https://www.xapuri.info/cultura/mitoselendas/lenda-do-dia-e-da-noite/> Acesso 31 março 2020.



crítica, o que implica: i) a recusa à ideia de uma realidade pronta, acabada e externa ao sujeito e as boas-vindas à construção narrativa da realidade por múltiplas semioses; ii) a recusa de uma visão reducionista e representacional de linguagem e as boas-vindas à ideia bakhtiniana de linguagem como prática social e ideológica; iii) a recusa a um entendimento essencialista de sujeito e a sua compreensão como sujeito histórico e social; iv) a recusa à educação bancária e as boas-vindas a um entendimento de educação pautada na curiosidade, na escuta, do diálogo. Disso decorre que as vivências encantadoras (SÃO PAULO, 2015) que eu desejava para a Valentina contemplassem a *subjetividade*, a *heterogeneidade*, a *ludicidade*, a *corporeidade/corporalidade*⁸ e a *intertextualidade*.

Do ponto de vista estético, encontro na experimentação de múltiplas linguagens um caminho fértil para nossa vivência. A esse respeito, vale recuperar a discussão do *The New London Group* (2000) e a necessidade de legitimar os múltiplos modos semióticos na construção de sentidos, a saber: o verbal, o visual, o gestual, o auditivo e o espacial.

Pensar um projeto que considere as multissemoses atreladas às múltiplas culturas e suas diferentes formas de perceber e conceber implica dar vazão à *subjetividade* e à

⁸ Embora corporeidade e corporalidade figurem como sinônimos em dicionários, opto por usar o termo corporalidade, nos termos de Belintane (2017) para quem corpo e linguagem constituem as dimensões imbricadas de um bom plano de ensino ou mesmo de uma boa lida parental.



heterogeneidade na produção de sentidos, a primeira sendo entendida como a manifestação singular dos sujeitos, cuja mediação se dá pela e na linguagem, enquanto a segunda se expressa na ideia arendtiana de pluralidade humana, para quem

[n]o homem, a alteridade que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares. (ARENDR, 2009 [1958], p. 189)

É também nas multissemoses que a *ludicidade* e *corporalidade* devem ser potencializadas pois "(...) 'crianças inteiras' aprendem com o 'corpo todo' de forma complexa (SÃO PAULO, 2015, p. 29). A esse respeito, afirma Colla:

Quando a criança se move, brinca, se expressa, se comunica, experimenta o espaço onde está, ela vive seu corpo, experiencia um fenômeno que, pode-se dizer, aponta para o horizonte do ser – em seu caso, a plenitude de ser-criança. (COLLA, 2020, p. 15)

Partindo da premissa de que existimos no mundo de corpo inteiro, naquilo que Colla (2020) chama de curadoria com o ambiente, com os outros, com as coisas e partindo da premissa bakhtiniana de que "[n]ão há textos puros. Nem poderia haver." (BAKHTIN, 1997[1979], p. 331), a *intertextualidade* provocada pelo enlace da criança com múltiplos textos extraídos de diferentes fontes e esferas de atividade humana garante a polissemia e enriquece o processo interpretativo, ampliando seu gosto estético (BELINTANTE, 2017) e convidando-a a perceber diferentes formas languageiras e visões de mundo.



Valentina, por exemplo, não gostou muito da história da Mboi-Guaçu⁹, lenda folclórica da região sul do Brasil que conta a criação do dia, mas se encantou com outras duas lendas: com a lenda indígena “O dia e a noite”, surpreendeu-se com um pajé que criou o dia e a noite partindo um amendoim branco e outro preto; já da lenda africana “Por que o Sol e a Lua foram morar no céu?”¹⁰, preferiu a adaptação em um podcast¹¹, que rendeu um divertido momento de reconto. É bonito de ver que ela legitimou ambas, deixando-se levar pela fruição e imaginação em que a racionalidade é suspensa.



Figura 1: Hora do conto (arquivo pessoal)

⁹ In Prado, Z. A. (2017). *Lendas brasileiras de Norte a Sul*. 4^a ed. São Paulo: Elementar.

¹⁰ In Braz, Júlio Emílio. (2008). *Sukulume e outros contos africanos*. 2.^a Ed, Rio de Janeiro: Pallas, p. 08-11. Disponível em: <http://afrocontosliteraturanegra.blogspot.com/2013/08/por-que-o-sol-e-lua-foram-morar-no-ceu.html>. Acesso 27 abril 2020

¹¹ Disponível em <https://radios.ebc.com.br/bibi-vem-historia-ai/2019/08/ouca-o-conto-africano-o-sol-e-lua-uma-adaptacao-de-manu-chagas>. Acesso 20 abril 2020.





Figura 2: Hora do reconto (arquivo pessoal)

eticamente, a experiência baseou-se no *afeto*, na *escuta* e no *cuidado* somados à *curiosidade* e à *integralidade* ao compreendê-la como sujeito pleno e de direitos¹².

O debate acerca do afeto em educação é vasto. Para meu relato, gosto da aproximação que Colla (2020) faz entre afeto e cuidado. Ao falar do cuidado como dimensão ontológica na educação infantil, Colla (2020), sob influência do conceito heideggeriano de cura (*sorge*), alarga sua compreensão de cuidado ao pensá-lo para além de mera proteção do outro, figurando-se como curadoria por instaurar uma atitude de cuidado de si e do outro, em que o afeto se torna a disposição articuladora desse cuidado.

¹² O entendimento da criança como sujeitos de direitos e o respaldo à sua proteção integral está previsto na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, lei 8.069/90).



Quanto à curiosidade e à escuta, vou de Freire, (2014, p. 185) para quem, “[o]nde quer que haja vida, há curiosidade”. Freire fala da relação entre conhecimento e curiosidade, mas é sua discussão sobre curiosidade e ser-no-mundo que mais me encanta:

A curiosidade “é exatamente a possibilidade que o ser vivo tem de reconhecer em diferentes níveis, o não-eu dele, isto é, de reconhecer o outro, e é exatamente a possibilidade de reconhecer o outro que me faz reconhecer a mim” (FREIRE, 2014, p.185)

A curiosidade, mola propulsora para o vir a ser, necessita da escuta, base para a discussão de Freire (2014) acerca de dialogicidade em que o falar ao outro transforma-se em falar com o outro. Pois bem, *Valentina, para ser grande, sê inteira*¹³, envolta em afeto, escuta, cuidado. Não a inteireza como totalidade, mas a que questiona a cisão entre corpo e mente, razão e emoção: “[s]ou uma inteireza e não uma dicotomia. (...) Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.” (Freire, 2001, p. 18)

A experiência vivida de que trata este relato ocorreu entre março e maio de 2020. Em alguns dias, a gente viajava bastante. Em outros, a gente não fazia nada por uma inação que me tomava em certas tardes num desejo de estancar a pandemia. Às vezes, eu me cansava, sim, de viajar para os planetas; eu sentia

¹³ Parafrazeando Ricardo Reis. In Pessoa, F. Odes de Ricardo Reis. Presença, nº 37. Coimbra, 1933. Disponível em <http://arquivopessoa.net/textos/503> Acesso 29 Jun2020.



frustração por não poder manter-me “atualizada” com o *boom* de lives e eventos acadêmicos nas redes sociais; sentia tristeza por não poder me dedicar aos meus projetos com a concentração que a licença-prêmio permite (pois a dispersão do cotidiano da vida acadêmica é fato). Sentia angústia por anular-me como pesquisadora. E me envergonhava da falsidade que às vezes me assolava enquanto eu pisava em algum planeta. Outras vezes era a própria Valentina quem não se animava muito, mostrando-se ser-no-mundo que também se entedia e se entristece. E nessas horas, a gente não fazia nada do projeto, trocando lamentações sobre esse “vírus que não passa”. Ela, porque sentia saudade da creche. Eu, porque sentia-me agoniada com a não-licença-prêmio. E daí a gente reencontrava o alento na poesia, no cafuné. A Ana-pesquisadora teima em negar sua inexistência.

4 DA AÇÃO ESPERADA... E VIVIDA!

Tenho rio, cachoeira e lago,
E tenho grama, areia e mato.
Sou morada de planta,
Sou morada de bicho,
Sou morada de gente
E até de carrapicho.

(Hora da Adivinha, 20 de maio de 2020)

O quarto transformou-se no espaço sideral. Na parede, placas pretas de EVA, pregadas com fita crepe, ganhavam estrelas prateadas, também de EVA, desenhadas e recortadas por mim e Valentina. Como você quer a lua, Valentina? E que tal botar aí as Três Marias? Enquanto montávamos o espaço sideral na



parede, ela olha para a cabeceira da cama e diz: aqui a gente pode colocar os botões, daí a gente aperta e ele leva para um planeta. Legal, Valentina! Uns recortes em feltro serviram para o painel de controle. Duas almofadas do tipo rolinho embrulhadas em papel alumínio viraram as turbinas da cama-foguete, com chamas de TNT vermelho. O assento de elevação para auto virou a poltrona da cabine de comando. A roupa de astronauta surgiu depois, como a aeronave-reserva, de papelão, permitindo viagens lá no quintal. E assim íamos juntas criando a ambiência:



Figura 3: Ambiência (arquivo pessoal)



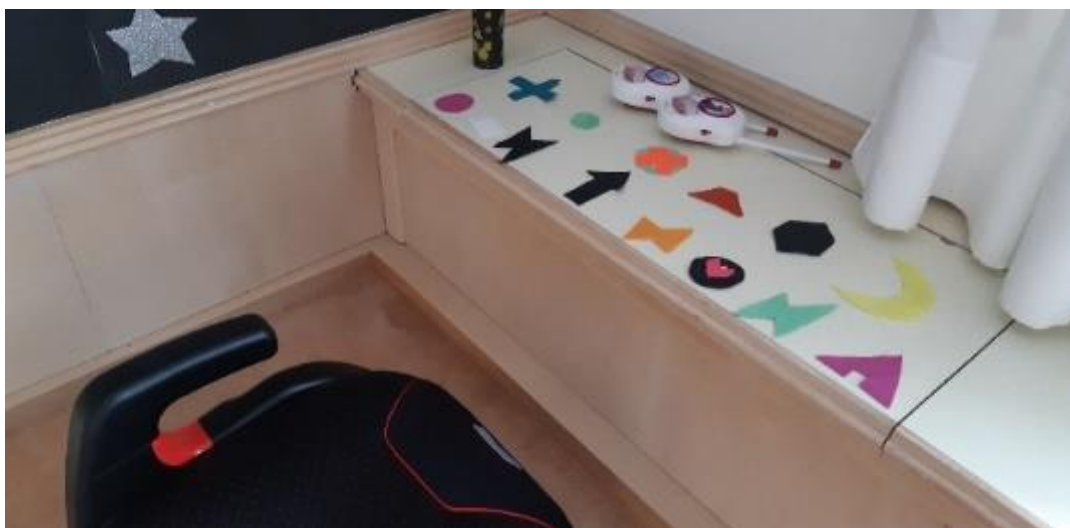


Figura 4: Painel de controle (arquivo pessoal)



Figura 5: Aeronave-reserva (arquivo pessoal)

Valentina, vamos fazer nossa primeira viagem amanhã? Para qual planeta você quer ir? Urano! Urano?! E assim surgiu um primeiro procedimento que se tornou um “padrão” ao longo das semanas. Ela ia definindo o trajeto da viagem espacial enquanto eu pesquisava na internet. Descobri que Urano é conhecido como o “Gigante do Gelo”. Gelo. Claro! No dia seguinte, Valentina entra na cama-foguete, aperta o botão e lá vamos nós! Ao longo da



viagem, fazemos um pit stop e enquanto ela coloca venda nos olhos, eu preparo Urano: um grande pedaço de TNT azul sobre o qual distribuo pedras de gelo. A astronauta desce da cama-foguete e, pisando no planeta, descobre as condições do solo. Olhos desvendados se arregalam ao encontrar as pedrinhas geladas. Valentina inicia uma guerra de gelo. Não demorou muito para a astronauta reclamar de fome. Disso emergiu outro “padrão”: após o pouso nos planetas, a parada envolvia alguma brincadeira e um picnic intergaláctico. E assim as visitas planetárias foram constituindo o cerne do projeto.



Figura 6: Viagem a Urano (arquivo pessoal)

Após Urano, fomos à Marte, que ganhou TNT vermelho e pedrinhas de jardim; Júpiter, planeta de atmosfera leve, foi feito de plástico bolha; já Saturno, ganhou anéis de lençóis enrolados em círculo; para Vênus, o planeta quente, fomos de experiência



sensorial com bolsa térmica; a Terra ganhou um pedaço azul de plástico com plantas, bichos de pelúcia e bacias de água. Tudo montado com a astronauta de olhos vendados.

Para fins de registro, Valentina ia desenhando os planetas em seu caderno e, minimamente, copiava o nome de cada um deles, uma cópia sem a intenção de alfabetizá-la, mas num movimento que a convidava a olhar para as letras que compunham aquele nome e como as mesmas se relacionavam às palavras que já circulam em suas práticas sociais. Disso decorre momentos em que ela descobre que Vênus tem o V de Valentina ou que Júpiter tem a letra da Joana, amiga da creche.

Desde o início, eu não queria trazer uma abordagem científica. Optei pelo caminho artístico-literário, fazendo jus à ideia de Belintane para quem:

[o] aluno, ao entrar em uma linguagem mais poética, mais literária, inconscientemente acaba pondo em jogo uma subjetividade de entre-textos, mais predisposta aos efeitos linguageiros, às surpresas próprias da linguagem e de seus efeitos metafórico-metonímicos. (BELINTANE, 2017, p. 35)

A palavra poético-literária atrelada à potência da corporalidade e estimulada em seu efeito estético – para além da decodificação da língua – “deverá entusiasmar a criança, leva-la a ouvir melhor as histórias, a assimilar mais os detalhamentos dos jogos e brincadeiras que favorecem sua entrada na escrita” (BELINTANE, 2017, p. 49).

Assim é que, no lugar de explicar cientificamente os



movimentos de rotação e translação, eu optei pela magia das lendas indígenas e africanas em nossa “hora do conto”; no lugar de definir o que são luas e estrelas, tínhamos nossa “hora da poesia”, ao que tirei de Valentina uma cara de surpresa quando descobriu com Leminski que a lua foi ao cinema. No lugar de explicações objetivas sobre os planetas, eu elegia uma e outra característica que pudesse ser explorada sensorialmente. Valentina até poderá saber um e outro nome do jeitão que a lua fica vez e outra lá no céu, sem nenhuma garantia de recitar o conteúdo registrado, mas certamente se lembra do dia em que ELA pisou em sua Lua ou do dia em que usou quase todos os potes de glitter pra dar conta do brilho lunar:



Figura 7: Chegada à Lua (arquivo pessoal)





Figura 8: Quatro fases da Lua (arquivo pessoal)

Nossas viagens pelo espaço sideral iam se desenrolando em meio a brincadeiras, como a guerra de gelo em Urano, a chuva de “meteoros” de isopor em Marte e o resgate de alienígenas perdidos no espaço. Em certo momento, Valentina se deliciava ao brincar de me “esquecer” no espaço, ao que eu tinha que ligar o *walkie talkie* e negociar meu resgate. O caderno registra a “hora da música” no singular, mas a *soundtrack* ficava ligada o tempo todo e entre “Lindo balão azul”¹⁴, “O carimbador maluco” e “Ora, bolas”, foi Seixas quem a levou a malucas coreografias.

O tempo passava e a Ana-pesquisadora pensava quando ou se teria a chance de desenvolver os planos para a licença-prêmio. Essa minha condição de anulação só piorava quando a Ana-mãe

¹⁴ A versão da música composta por Guilherme Arantes ficou por conta da bela voz de Fortuna (álbum Tic Tic Tati, Estúdio BRC, 2012).



questionava o valor de tudo aquilo que estávamos fazendo. Como um mantra, eu repetia para mim mesma: eu não vou alfabetizar minha filha. O conflito instalado na Ana-mãe-pesquisadora voltava a me assombrar. De um lado, minha orientação sociocultural e crítica, de base pós-moderna, me puxava para fazer jus ao valor que sempre atribuí à emergência e imprevisibilidade. De outro, eu me via fígada pelo feitiço do método e questionava se uma instrução explícita não traria algum benefício ao ingresso de Valentina no mundo da escrita. Todo remédio tem suas reações adversas e seus efeitos benéficos. A Ana-pesquisadora nunca deixou de existir.

5 DAS REAÇÕES ADVERSAS E DOS EFEITOS BENÉFICOS

“5... 4... 3... 2
Parem! esperem aí
onde é que vocês pensam que vão?
ãn-ãn
plunct plact zum
não vai a lugar nenhum!
plunct plact zum
não vai a lugar nenhum!
tem que ser selado, registrado, carimbado
avaliado, rotulado se quiser voar!
pra lua: a taxa é alta
pro sol: identidade
mas já pro seu foguete viajar pelo universo
é preciso meu carimbo dando o sim
sim, sim, sim. (...)”¹⁵
Raul Seixas (1945-1989)
(Hora da Música, 04 de maio de 2020)

¹⁵ In Seixas, R. (compositor). (1983). O carimbador maluco. Álbum Raul Seixas [Compacto Carimbador Maluco]. São Paulo: Estúdio Eldorado.



O tempo todo, eu olhava para aquela ambiência colorida e desejava que tudo aquilo se transformasse em uma vivência potencializadora da “(...) emergência de uma subjetividade complexa em que palavra e corpo se comprometem e se enredam de uma forma saudável na dinâmica do Outro.” (BELINTANE, 2017, p. 24). O tempo todo, eu reconhecia ali uma dimensão estética variada, porque passávamos tardes enredadas na música, na dança, no teatro, nas artes visuais e na literatura, um contato marcado pela ética do afeto, da escuta, do cuidado, da curiosidade e da integralidade da Valentina. Assim, olhando retroativamente para a experiência vivida, consigo reconhecer um processo lúdico, corporal, intertextual, subjetivo e heterogêneo. E, como todo paciente é passível de sofrer reações adversas quando medicado, minha reação não tardou surgir: volta e meia eu me surpreendia com uma baita vontade de ver Valentina lendo e escrevendo. É como se a Ana-professora quisesse entrar em cena, talvez para abafar sua sensação de anulação. Nauseada, eu me via num conflito onto-epistemológico: o que faço com minha crítica ferrenha ao encurtamento da infância e todo o movimento *back to the phonics* que dociliza esses corpos miúdos com treinos de escrita precoces?

Como pesquisadora afeita a uma concepção sociocultural e crítica de linguagem, refuto a acepção estruturalista de língua e a ideia de leitura como processo individual de decodificação que




dela decorre. Partindo do legado de Freire (1981), para quem a leitura de mundo precede a leitura da palavra, entendo que o desenvolvimento da leitura e da escrita deve considerar o contexto sócio-histórico no qual o sujeito se inscreve, sem o qual a palavra se torna um amontoado de letra. Disso decorre a compreensão do processo de alfabetização para além de mero exercício de decodificação, em que:

Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. (FREIRE, 1975 apud GADOTTI, 2003, p. 255)

Na condição de pesquisadora, meu lócus investigativo é claro: recuso-me a entender a língua como mera estrutura e concebo o letramento como prática social. Na condição de mãe e no lócus doméstico em quarentena com uma filha pequena prestes a ingressar no mundo da escrita me leva desejar uma ação metalinguística e metacognitiva. Será que o fato de cogitar uma pitada de consciência fonológica com Valentina me envergonha porque revela uma voz destoante do tom das teorias com as quais me “filio”?

Suspendo esse papo de consciência fonológica e vou de Belintane (2017, p. 24), para quem a corporalidade se coloca como “aspecto importante na constituição de uma subjetividade mais afetada pela diversidade, mais afeita aos jogos intertextuais e com um perfil de letramento mais favorável à entrada da criança na escrita.” A entrada poético-literária proposta pelo autor é



interessante e bonita e apazigua minha preocupação com a tal consciência fonológica. Ela não invalida meu lócus de crítica, mas o enriquece. De Belintane, aproveitei sua discussão sobre as adivinhas, que, com a hora da poesia e do conto, engrossou o caldo da dimensão linguística do projeto, diminuindo, um pouco, minha aflição. Seguindo a ideia de adivinhas por campo semântico, criei uma adivinha para cada planeta. Disso surgiu um novo “padrão” que divertiu muito Valentina: com a porta do espaço sideral trancada, eu recitava performaticamente a adivinha e ela, ao adivinhar o planeta, ganhava a chave para entrar na Via Láctea. Inaugurava-se, assim, o teletransporte em nosso projeto. Para manter o registro, a adivinha era colada no caderno enquanto Valentina escrevia o nome do planeta, com minha ajuda como escriba.



Figura 9: Hora da adivinha (arquivo pessoal)





Figura 10: Hora da adivinha (arquivo pessoal)

Se no início da pandemia eu me vi preocupada com a alfabetização da Valentina, em meados de maio eu já não ligava mais para isso. E, de novo, me envergonhava de ter me preocupado com seu desenvolvimento na leitura e escrita. Minha preocupação foi se apaziguando com a triste realidade que pandemia dava a ver, decorrente de uma política do abandono e da negligência com a população mais vulnerável.

Relatórios começam a ser divulgados, constatando o aumento da disparidade social, cujos efeitos nocivos atingem aqueles estudantes que historicamente estiveram às margens de uma educação qualificada, digna e justa. Sem internet, sem merenda, sem infraestrutura adequada, segura e confortável em casa: essa é a realidade de muitos estudantes das redes públicas de ensino do país, há anos denunciada e agora escancarada.



E a criança nisso tudo? Para aquelas mais abastadas, que agora se ocupam com as atividades online enviadas pelas escolas, como evitar um neobehaviorismo que ameaça toda uma fértil discussão acerca da construção social do conhecimento? E receio que a pandemia possa potencializar a implementação do método fônico, porque seus treinos de escrita, que colocam a linguagem numa camisa-de-força, são mais fáceis de serem “aplicados”; porque os exercícios de repetição sossegam o corpo da criança, dando uma trégua temporária ao pai e mãe em *home office*; porque conteúdos estáveis de língua são controláveis, conferindo validade e confiabilidade nas avaliações. Porque, no final do dia, com ou sem vírus, tudo “tem que ser selado, registrado, carimbado, avaliado, rotulado se quiser voar”. Mas tem outra coisa muito séria sobre as infâncias nessa pandemia, sobretudo em casos de vulnerabilidade social: onde está a criança como sujeito de direitos? O que faz? Com quem brinca? O que come? Como dorme? O que quer? Como se sente? Estaria segura em seu lar? De quem recebe afeto e cuidado?¹⁶

Na TV e nas redes sociais, vidas perdidas eram anunciadas a todo momento: de gente pequena e de gente grande; por causa do COVID-19 e por tantas outras causas. Compromissada pela dimensão ética e circundada pelos *available designs* que minha

¹⁶ O UNICEF alerta que, com o confinamento domiciliar, crianças tornaram-se mais suscetíveis a sofrer violência física, sexual e psicológica. Disponível em <https://nacoesunidas.org/unicef-criancas-e-adolescentes-estao-mais-expostos-a-violencia-domestica-durante-pandemia/>. Acesso 02 julho 2020.



condição socioeconômica permite – e que, por sua vez, permitem a riqueza da dimensão estética – eu me desprendi desse papo de entrada no sistema de escrita alfabética para, simplesmente, conviver com Valentina, cuidar da Valentina, amar a Valentina. Diferentemente da mãe do pequeno Miguel, que não teve o privilégio do isolamento físico, tendo que levar seu filho de cinco anos para o trabalho, eu podia ficar em casa com minha filha. Diferentemente da mãe do Miguel, que não pôde cuidar do seu pequeno porque tinha que cuidar do cão da patroa enquanto pintava as unhas, eu posso cuidar da minha filha. Diferentemente da mãe do Miguel, que chora a morte do filho por ter sido deliberadamente desamparado pela patroa, eu celebro a vida da minha filha. Para além da leitura de Belintane, o abandono da minha preocupação com questões de alfabetização talvez tenha se resolvido, de uma vez por todas, naquela noite de insônia, em que eu só pensava na vida interrompida do pequeno Miguel, enquanto a minha Valentina dormia tranquilamente em seu quarto. A Ana-pesquisadora, que nunca deixou de existir, se altera.

6 DA POSOLOGIA E DO TEMPO DE VALIDADE

“Oi oi oi, olha aquela bola,
a bola pula bem no pé,
No pé do menino
Quem é esse menino,
Esse menino é meu vizinho
onde ele mora,



Mora lá naquela casa
onde está a casa,
A casa tá na rua
onde está a rua,
Tá dentro da cidade.
Onde está a cidade,
Tá do lado da floresta
onde está a floresta,
A floresta é no Brasil
onde está o Brasil? (...)”¹⁷

Palavra Cantada
(Hora da Música, 20 de maio de 2020)

Enquanto seguíamos na luta contra o coronavírus, ao cuidar da Valentina, como mãe e pesquisadora, encontrava minha própria cura, em meio a oscilações de humor num *mix* de sentimentos que pendiam ora para a frustração, o cansaço, a culpa e a autocobrança, ora para a satisfação, o entusiasmo, a resiliência e a aceitação.

De início, a boa sensação de ter vivido com ela o projeto me trouxe a desconfiança de que aquilo, no fundo, era uma forma de massagear meu ego ferido – ego da Ana-pesquisadora que, diante da quarentena com uma filha pequena em casa, não conseguia tempo para estudar, pesquisar, escrever. Essa cobrança se dissipava com a lembrança de que eu estava em licença-prêmio e que, teoricamente, não devia trabalhar, podendo dedicar-me integralmente à Valentina. E, em questão de minutos, a cobrança outrora amenizada voltava, com força, com a consciência de que a licença-prêmio como tempo de gozo e ócio

¹⁷ In Peres, S.; Tatit, P. (compositores). (1996). Ora Bolas. Álbum Canções de brincar. São Paulo: Gravadora Palavra Cantada.



é ilusão. Minutos após, a cobrança ganhava um quê de culpa, porque sou sujeito de privilégios, estando em quarentena com segurança e conforto, enquanto famílias encontram-se em situação de vulnerabilidade. E logo penso nas famílias sem renda, água tratada, moradia segura. E logo penso nas mulheres sofrendo violência doméstica. E choro, de vergonha, porque sou mulher de privilégios, desautorizando a mim mesma da sensação de desalento. E desejo, como a lua de Leminski, “amanheça, por favor!” para que o amanhã inaugure em mim uma satisfação duradoura, um entusiasmo permanente, uma resiliência sempiterna, uma aceitação perene.

Aos poucos, fui percebendo que, se o estado permanente de satisfação, entusiasmo, resiliência e aceitação nunca chegaria, ao menos eu me via mais branda a cada pisada num novo planeta. E me via mergulhada nas brincadeiras corporais e languageiras com Valentina. Como se tornou mais valioso estar com ela! Será que quero deixá-la escapar-me? E chego a poetizar, com Vinícius, “Menininha, que graça é você, uma coisinha assim, começando a viver, fique assim, meu amor, sem crescer, porque o mundo é ruim (...)”¹⁸. Não. Interrompo, com todo respeito, Vinícius, porque quero acreditar na lição de Saint-Exupéry: *le problème n’est pas de grandir mais d’oublier*.¹⁹ E porque quero acreditar que o mundo é ruim e também não é.

¹⁸ In Moraes, V. (2004). *A Arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 26ª impressão.

¹⁹ A ideia, inferida da obra *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry (1943), é explicitamente posta por um dos personagens da belíssima animação francesa homônima, dirigida por Mark Osborne.



Aos poucos, fui constatando que o que eu havia feito por e com ela, na verdade, operava num mecanismo de retroalimentação alicerçada na intrínseca relação entre cuidado e cura discutida por Colla (2020, p. 5) para quem “(i)narredavelmente, disposto a cuidar, o ser cuida de si. Cuidar e ser cuidado são práticas determinantes para o ser que se pergunta pelo que é – ser humano.” Assim é que o autor me faz legitimar que o projeto era para Valentina e era para mim também na medida em:

A cura é a disposição de manejo do Aí por parte do ser e a circunstância incontornável com a qual ele se depara sendo-no-mundo, mas também o modo de ser pelo qual o mundo – e sua mundanidade, tudo que nele está à mão – interpela. Um modo de ser que constitui e exprime o ser. Dessa forma, trata-se de um ser que é abraçado/abraçador, cuidado/cuidador, acolhido/acolhedor, por isto que aí está – e é-Aí. (COLLA, 2020, p. 05)

Lá pelo final de maio, tínhamos visitado todos os planetas. Só faltava a Terra ao que ela diz: Ué, mas a gente já ta nele! O planeta Terra é tão grande e adverso, Valentina.





Figura 11: Planeta Terra (arquivo pessoal)



Figura 12: Hora da Música (arquivo pessoal)

É curioso pensar que o próprio vaivém entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro previsto na autoetnografia de certo modo ecoou no zigue-zague intergaláctico vivido por mim e Valentina. Lá longe, na imensidão da via Láctea, a gente se descolava do problema terrestre. Mas



sempre voltávamos, e, de novo, a gente enxergava as coisas miúdas daqui. Se para os demais planetas a gente ia de cama-foguete ou o teletransporte, a TV transformou-se na luneta para espiarmos as notícias sobre a pandemia na Terra e, lamentavelmente, a constatação de tantas perdas de vidas humanas.

Alice viu o vírus.

Beto viu o vírus.

Carlos viu o vírus.

Denise viu o vírus.

Eva viu o vírus.

Fábio viu o vírus.

Gustavo viu o vírus.

(...)

Valentina não viu o vírus

O paralelismo interrompido nos eixos sintagmático e paradigmático saussuriano indica um status distinto do sujeito da última oração quando comparado aos tantos outros sujeitos inscritos no alfabeto e na história. Valentina não viu o vírus. Valentina viu Vênus. E como, à moda bakhtiniana, a palavra não acontece no vácuo, é preciso conhecer suas condições de produção, fazendo jus à ideia de linguagem como prática social. Assim é que retomo as perguntas da música-epígrafe dessa conclusão e dou vida ao enunciado:

Quem é essa menina?

Essa menina é Valentina.

Onde ela mora?



Mora em uma casa segura e confortável.

Onde está a casa?

Está numa rua iluminada cheia de árvores e passarinhos.

E onde está a rua?

Está dentro de uma cidade com água e esgoto tratados.

Valentina não viu o vírus porque seu ser-no-mundo é “um ser que é abraçado/abraçador, cuidado/cuidador, acolhido/acolhedor, por isto que aí está – e é-Aí.” (COLLA, 2020, p. 05). A bola que pula bem no pé da Valentina não pula no pé de tantas outras crianças, cuja condição socioeconômica – ranço, por vezes, da colonialidade – as tolhe do direito de ser-no-mundo e de ser em sua inteireza.

A experiência narrada acima ocorreu entre março e maio de 2020. Finda a licença-prêmio. Não finda a pandemia. Conciliar trabalho, casa e filha não tem sido fácil. Após um ano da experiência vivida, constato que sou uma mulher de privilégios – pela minha condição socioeconômica – mas sou também mulher silenciada, cujo capital simbólico decorrente de meu status de docente e pesquisadora de uma universidade pública acaba, no fundo, cedendo a pressões de outra ordem. Onde está o marido ao longo do texto, um leitor poderá questionar? Não está, porque era eu quem estava em licença-prêmio e coloquei-me integralmente aos cuidados de Valentina. E agora? Onde estamos? Ambos trabalham à exaustão enquanto Valentina vive a realidade das aulas online. Ambos nos dedicamos dentro de



nossas possibilidades. Contudo, as pressões do mundo corporativo sofridas pelo meu marido levam-me a muitas concessões. E é aqui que às vezes me sinto mulher silenciada, pois vejo o quanto ainda a maternidade me faz postergar projetos acadêmicos de maior envergadura: a preparação para a livre docência, a realização de um estágio pós-doutoral – ah, como eu queria um pós-doc! Sigo, agora, num malabarismo para dar conta minimamente de minhas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitárias enquanto projetos mais robustos seguem em suspensão.

Se por um lado, a posologia da experiência vivida foi profundamente afetada diante das aulas a ministrar, das reuniões a participar, das orientações a conduzir, dos projetos de pesquisa a retomar, por outro suspender nosso tratamento de cura por completo não é algo que desejo. Nossa cura segue agora princípios homeopáticos, não partindo mais do todo de um projeto, mas de gestos afetuosos fracionados, irrompendo a qualquer momento o cotidiano ainda conturbado.

Enquanto seguimos nessa pandemia que parece não ter fim, vejo o quanto a desigualdade de gênero é assunto nas redes sociais e o quanto a mobilização é necessária. E comemoro programas como o PAE – “Mães Pesquisadoras” da Pró-Reitoria de Pós-Graduação de minha instituição, voltado a discentes mães de crianças de até 14 anos de idade; e comemoro também a inclusão do campo “licença-maternidade” na plataforma Lattes



para mães cientistas registrarem essa importante pausa; e sigo em comemoração pelas manifestações por condições equitativas de gênero que figuraram diante do recente edital para progressão horizontal de minha instituição. A organização desse ebook de temática tão relevante é, também, uma celebração. A Ana, em suas múltiplas identidades, deseja que toda mãe-cientista siga em resistência e re-existência.

AGRADECIMENTOS

À Walkyria Monte Mór, pelo incentivo à escrita desse relato, por sua leitura crítica e por tudo o que me ensinou e ensina. À Patrícia Dias Prado, pelo papo sobre ética em pesquisas com crianças. Ao Fabricio Ono, pelos aconselhamentos preciosos sobre autoetnografia. À Valentina, sempre, com todo o meu amor, que é maior do que o espaço sideral.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio Janeiro: Forense universitária, 2009 [1958].

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BELINTANE, Claudemir. *Da corporalidade lúdica à leitura significativa: subsídios para formação de professores*. São Paulo: Scortecci, 2017.



BENNETT, Rosemary, DE VRIES, Peter. Intersecting Autoethnographies: Two Academics Reflect on Being Parent-Researchers. *The Qualitative Report*, v. 22, n. 8, 2017, p. 2112-2128.

COLLA, Rodrigo Avila. O cuidado como dimensão ontológica na educação infantil: sobre corpos, espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo. *Pro-Posições*, v. 31, 2020, p. 1-17.

ELLIS, Carolyn. Telling secrets, revealing lives: relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry*, v. 13, n. 1, 2007, p. 3-29.

ELLIS, Carolyn. ADAMS, Tony; BOCHNER, Arthur. Autoethnography: An Overview. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 12, n. 1, 2011, art. 10.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 66, 2016, p. 759-779.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2003.



KRAMER Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cad Pesquisa*, n.116, 2002, p. 41-59.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *PLURAL - Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, v. 24, n. 1, 2017, p. 214-241.

SÃO PAULO. *Currículo Integrador da Infância Paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015, 72p.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures *In* COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Oxford: Routledge, 2000, p. 9-37.



CAPÍTULO 2

MULHERES NA ACADEMIA: VICISSITUDES DO CENÁRIO PANDÊMICO

Alessa Cristina Pereira de Souza²⁰

Anne Gabriele Lima Sousa de Carvalho²¹

INTRODUÇÃO

Desde março de 2020, quando a Organização Mundial de Saúde decretou que a COVID-19 havia alcançado o status de pandemia e o protocolo de distanciamento social foi adotado no Brasil como uma das medidas de controle da disseminação da doença, as Instituições de Ensino Superior tiveram quase todas as suas atividades presenciais suspensas, adaptadas e transpostas para plataformas digitais para que pudessem ser realizadas a partir do ambiente doméstico, evitando aglomerações que propiciassem a propagação do novo coronavírus, causador da COVID-19.

²⁰ Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande, professora da Universidade Federal da Paraíba, pesquisadora vinculada ao GUETU - Grupo de Pesquisa em Etnografias Urbanas (CNPq/UFPB) e MARGINAIS: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre Minorias e Exclusões (CNPq/UFOB). Email: alessa@ccae.ufpb.br

²¹ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, professora da Universidade Federal do Oeste da Bahia, pesquisadora vinculada aos grupos MARGINAIS: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre Minorias e Exclusões (CNPq/UFOB) e GRUDET - Dinâmicas Espaciais e Desenvolvimento Territorial Socioespacial (CNPq/UFOB). Email: anne.carvalho@ufob.edu.br



As múltiplas crises - sanitária, econômica, política, social, cultural, educacional, moral, etc. - instauradas ou intensificadas nesse contexto da pandemia vêm modificando as rotinas e colocando em evidência inúmeras fragilidades da nossa sociedade, dentre elas, as condições de precariedade e vulnerabilidade que permeiam as vidas das mulheres e sustentam um modelo de sociedade centrado numa desigualdade de gênero construída historicamente a partir de várias formas de opressão.

Biroli (2016, p. 721) ressalta que "a divisão sexual do trabalho é uma base fundamental sobre a qual se assentam hierarquias de gênero nas sociedades contemporâneas, ativando restrições e desvantagens que produzem uma posição desigual para as mulheres". No Brasil, essa divisão sexual do trabalho ainda é sustentada em torno de valores e práticas convencionais do feminino e do masculino, de modo que a responsabilidade pelos afazeres domésticos e pelos cuidados com a família, com as crianças, com os idosos e até mesmo com os homens são reconhecidas como obrigações majoritariamente femininas.

Durante a pandemia, quando quase todas as atividades passaram a ser centralizadas na esfera privada da casa, as desigualdades de gênero se tornaram mais explícitas, pois muitas mulheres, embora continuassem cumprindo suas atividades e obrigações relacionadas à esfera pública, passaram a assumir mais demandas relativas aos cuidados com a casa e com a família,



muitas vezes sem o suporte externo disponível em tempos ordinários (creches, escolas, funcionárias, etc.). No que diz respeito às mulheres que integram as comunidades acadêmicas e já enfrentam inúmeras cobranças acerca da produtividade em tempos ordinários, este momento tem ampliado suas jornadas de trabalho, gerando sobrecargas físicas e emocionais e propiciando o aumento de conflitos, sofrimentos e adoecimentos (FABBRO e HELOANI, 2010; BORSOI e PEREIRA, 2011).

O objetivo desse artigo é analisar os impactos decorrentes do distanciamento social sobre o cotidiano e sobre a vida emocional das mulheres integrantes das comunidades acadêmicas do Nordeste brasileiro. Propõe-se discutir como essas mulheres, inseridas em uma das regiões mais vulneráveis do país e onde as desigualdades tendem a ser mais explicitadas por aspectos culturais que, tradicionalmente, apresentam papéis de gênero bem definidos (ALBUQUERQUE JR., 2001; 2003), são afetadas pelo contexto de crise.


As restrições de contatos presenciais impostas pelo momento adverso produzem desafios de adaptabilidade à condução de pesquisas empíricas. Nesta direção, a utilização de ferramentas digitais para o estabelecimento de contatos à distância tem se revelado como um dos caminhos encontrados para a apreensão do cotidiano dos grupos. As reflexões apresentadas neste trabalho são subsidiadas pela realização de uma pesquisa descritiva que contou com um formulário



semiestruturado, disposto na plataforma digital “Google Forms” e divulgado entre integrantes das comunidades universitárias dos nove estados da região Nordeste do Brasil, entre os meses de maio e junho de 2020.

Foram registradas 4.309 participações de respondentes vinculados/as às Instituições de Ensino Superior públicas e privadas de todos os estados da região, em sua maioria estudantes de graduação (65%), seguida por docentes (21%), técnicos/as (6%) e estudantes de pós-graduação (6%).

A maior parte dos/as respondentes se autodeclarou parda ou preta (60%), seguida por pessoas brancas (38%). Do total da amostra, mais da metade (56%) possui renda familiar de até três salários mínimos, 16% possuem renda entre três e cinco salários mínimos, outros 16% possuem renda entre cinco e dez salários mínimos e 12% possuem renda superior a dez salários mínimos. Cerca de 28% dos/as participantes vivem em casas com quatro pessoas, 26% residem em casas com três pessoas, 20% moram em casas com duas pessoas, 18% vivem em casas com cinco ou mais pessoas e apenas 8% moram sozinhos/as. Quanto ao gênero, cerca de 60% são mulheres cisgênero, enquanto cerca de 37% são homens cisgênero. A participação de pessoas transgênero ou de gênero não binário foi insuficiente para integrar a análise (cerca de 3%, somando-se os dois grupos), de modo que os dados apresentados se referem, predominantemente, às respostas apresentadas por mulheres e



homens cisgênero, daqui em diante denominados apenas como mulheres e homens.

Observa-se, a partir das características apresentadas, que a maior parte dos/as participantes da pesquisa é composta por mulheres, estudantes de graduação, pretas/os ou pardas/os, com renda inferior a três salários mínimos, vivendo em casas com mais de três pessoas, evidenciando vulnerabilidades diversas que tendem a condicionar vivências cotidianas peculiares em momentos de crise.

Os dados revelados pela pesquisa levam à reflexão sobre a maneira diferenciada como os protocolos de controle da pandemia têm impactado mulheres e homens, em diferentes níveis. Buscou-se, para isso, identificar as respostas mais prevalentes nas questões dispostas no formulário. Esse esforço visou possibilitar a identificação de particularidades relativas ao modo como a pandemia vem impactando as mulheres integrantes das comunidades acadêmicas, buscando, sob a luz das teorias contemporâneas sobre as desigualdades de gênero, analisar suas posturas com relação ao contexto pandêmico, os impactos sobre seus cotidianos e sobre as suas emoções.

O texto está organizado em três sessões. Inicialmente, buscou-se refletir sobre as posturas adotadas e sobre as principais preocupações dos/das participantes com relação à pandemia, discutindo os contrastes gerados por essas condutas. Em seguida, foram analisados os dados referentes ao modo como



a pandemia vem afetando os hábitos cotidianos, a produtividade acadêmica e as emoções das mulheres e dos homens que integram as comunidades acadêmicas do Nordeste brasileiro, identificando as particularidades relativas a esse contexto. Através desses dados, buscou-se, por fim, refletir sobre o modo como a pandemia evidencia e agrava uma condição precária de vida entre as mulheres que integram as comunidades acadêmicas, e que tende a fragilizar conquistas históricas.

2 POSTURAS E PREOCUPAÇÕES COM RELAÇÃO À PANDEMIA

A pandemia da COVID-19 ameaça todos os grupos sociais, mas produz efeitos distintos sobre eles, explicitando e intensificando desigualdades sociais e impactando diretamente os mais vulneráveis. Reconhecendo que as vulnerabilidades podem representar dimensões diversas, salienta-se que homens e mulheres ocupam lugares distintos em uma sociedade onde as desigualdades de gênero encontram bases estruturais resistentes e que realçam diferenças tradicionalmente marcadas pela divisão sexual do trabalho e pela atribuição de contrastes entre papéis de gênero.

A desigualdade de gênero historicamente responsabiliza e subordina as mulheres em torno dos afazeres domésticos e dos cuidados com os filhos e outros membros da família e, conforme lembra Porto (2008), costuma ser naturalizada tanto entre os homens como entre as mulheres, dadas as estruturas



socioculturais nas quais estão submersos. Nesta direção, "mulheres ainda são ensinadas a desenvolver a habilidade do cuidado, ficando prioritariamente responsáveis pela atividade de cuidar e pela educação moral dos filhos no contexto privado, ainda que integrem a esfera pública de forma ativa" (KUHNEN, 2018, p. 87).

Cabe salientar, porém, a particularidade da população interlocutora da pesquisa que subsidiou este trabalho: as comunidades acadêmicas. Apesar de a Universidade agregar uma diversidade de grupos, muitos deles em situações de vulnerabilidades sociais diversas, como demonstra pesquisa da Andifes (ANDIFES, 2019), a inserção nesse ambiente ainda representa uma realidade distante para a maioria dos grupos mais vulneráveis, que sequer possuem oportunidades de conclusão da etapa escolar. Os diferentes espaços de discussão e de (des/re)construções teórico-conceituais desenvolvidas no interior da vida acadêmica, que incluem a compreensão e o enfrentamento de desigualdades estruturais diversas, colocam seus integrantes em um lugar privilegiado de acesso a conhecimentos que grande parte da sociedade não alcança. Essa posição faz suscitar interesse especial sobre os modos como essas desigualdades são (ou não) incorporadas no cotidiano dessa população em meio à pandemia e todas as suas consequências.

As respostas ao formulário, guardadas as relativas proporcionalidades - visto que houve maior participação



feminina e os dados não podem ser generalizados-, oferecem alguns elementos importantes para o desenvolvimento dessas reflexões.

Inicialmente, ao abordar as medidas que melhor representam a adesão dessa população ao protocolo de distanciamento social, identificou-se que as respostas mais prevalentes entre as mulheres foram as menos destacadas pelos homens: “não saio para lugar algum” e “realizo saídas eventuais para comprar o necessário” Ao mesmo tempo, as respostas mais destacadas entre os homens foram as menos prevalentes entre as mulheres: “frequento bares e restaurantes” e “não alterei minha rotina”.

Seguindo essa direção, ao serem questionadas sobre quais são as suas maiores preocupações com relação ao contexto pandêmico, as mulheres destacaram: “aumento da mortalidade pelo vírus”, “não restabelecimento da normalidade social” e “colapso do sistema de saúde”. Entre os homens, as preocupações que mais se destacaram foram: “cancelamento de eventos” e “adiamento de seleções/concursos/nomeações”.

Observa-se, tanto entre as posturas como entre as preocupações destacadas, que entre as mulheres as respostas elencadas destacam elementos mais voltados para a obediência aos protocolos de saúde, para uma preservação da vida e para uma preocupação com o coletivo, destacando um prolongamento do cuidado feminino do ambiente individual e privado para um



contexto social mais amplo, para além do âmbito familiar, enquanto para os homens sobressaltam-se posturas e preocupações de natureza mais individualista e imediatista.

Acerca desse direcionamento feminino para uma postura voltada ao cuidado coletivo, tanto Biroli (2015) como Kuhnen (2018), resgatando a perspectiva desenvolvida por Gilligan (1982) sobre a ética do cuidado, discutem a noção de cuidado como uma habilidade fundamental humana e demonstram a vulnerabilidade como condição existencial que afeta todos os indivíduos, de diferentes formas, ao longo da vida. Porém, segundo as autoras, existem orientações morais tradicionais que permeiam de formas diferenciadas homens e mulheres e os/as condicionam a aceitar e reproduzir posturas distintas. Deste modo, o cuidado, que deveria ser uma capacidade humana presente em todos os indivíduos, é culturalmente incorporado por um modelo de opressão sexista pautado na divisão sexual do trabalho que limita as atribuições de homens e mulheres a partir da instituição de um padrão binário, hierárquico e opressivo de gênero. Essa característica, predominante nas sociedades ocidentais contemporâneas que ainda carregam heranças de um modelo patriarcal, delegam a função do cuidado apenas às mulheres, colocando-as diante de uma situação injusta e cruel, frente à necessidade de conciliação de atividades nas esferas pública e privada (OKIN, 2008).

Deste modo, as participantes da pesquisa, embora sejam



integrantes de espaços diferenciados, acabam reproduzindo aspectos socioculturais tradicionais, com significativa aderência regional, que incorporam uma distribuição dos papéis de gênero de forma desigual e injusta. Conforme destaca Biroli (2016), embora nas últimas décadas as mulheres tenham alcançado mais acesso à formação de nível superior, ocupando mais espaços na esfera pública, elas continuam direcionando maior atenção e dedicando mais tempo às demandas doméstico-familiares do que os homens. Os impactos desses ordenamentos podem ser observados nos dados apresentados a seguir.

3 IMPACTOS NA VIDA COTIDIANA E NA PRODUTIVIDADE ACADÊMICA

Onde a desigualdade na distribuição dos papéis de gênero é uma realidade persistente, a pandemia intensifica esse desequilíbrio em diferentes âmbitos. Na medida em que o protocolo de distanciamento social é adotado, o ambiente doméstico se transforma em múltiplos palcos que se sobrepõem e as dificuldades que permeiam o cotidiano das mulheres parece se multiplicar.

Na pesquisa apresentada neste artigo, isso é evidenciado quando, em resposta à questão sobre quais hábitos cotidianos foram mais afetados pela pandemia, as opções “tenho assumido mais obrigações domésticas/familiares do que o habitual” e “tenho tido alterações no sono” foram as mais prevalentes entre



as mulheres participantes, enquanto entre os homens prevaleceram outros impactos, principalmente relacionados ao maior uso de mídias ou consumo de bebidas alcoólicas.

Associado a isso, também foi destacada a interferência da pandemia na produtividade em relação às atividades acadêmicas. Para a maior parte das mulheres essa produtividade diminuiu e isso se deu, segundo elas, pela “dificuldade de conciliar as demandas domésticas com as demandas de trabalho/estudo” e pela “interferência de condições psicológicas/emocionais no desenvolvimento das atividades de trabalho/estudo”. Para a maioria dos homens, a produtividade em relação às mesmas atividades foi mantida ou aumentou, principalmente devido ao “aumento do tempo disponível” e a “maior concentração para a realização das atividades”. Esses dados corroboram com a reflexão desenvolvida anteriormente e impulsionam outras observações.

A luta feminina pela ampliação da integração nos espaços profissionais não resultou em uma conquista baseada em pilares de equidade. O trabalho feminino nas últimas décadas vem caracterizando um elemento indispensável para o orçamento doméstico e o número de famílias mantidas principal ou exclusivamente por mulheres representa um contingente crescente e significativo (CANEVAGHI, 2018). No entanto, a intensificação da incorporação da mulher no mercado de trabalho e sua contribuição financeira no ambiente doméstico e



familiar nunca assumiu configurações justas. Conforme ressaltado por Alves e Pitanguy (2003), a inserção na carreira profissional não significou a alteração dos papéis sociosexuais, mas passou a representar, quase sempre, um acúmulo de responsabilidades para as mulheres que, além de assumirem o sustento econômico da família, continuaram encarregadas da maior parte das obrigações domésticas e familiares.

No que tange à academia, segundo dados do INEP (2018), a maior parte dos/as discentes dos cursos de graduação são mulheres e, embora estas ainda não constituam a maioria do corpo docente em exercício, essa diferença vem sendo reduzida progressivamente. Não obstante, para grande parte das mulheres, sobretudo aquelas que, em algum momento, tornam-se mães, a inserção na vida acadêmica, onde os encargos normalmente atravessam os horários formais pré-determinados, produz jornadas pesadas e esgotantes, pois se acumulam com os outros encargos socioculturais tradicionalmente atribuídos à posição de mulher (BORSOI e PEREIRA, 2011).

A estruturação de rotinas em tempos ordinários conta, na maioria das vezes, com uma rede de apoio que viabiliza a conciliação das demandas acadêmicas, domésticas e familiares. Essa rede costuma ser representada por escolas ou creches e, muitas vezes, familiares, vizinhas ou funcionárias – outras mulheres –, além da utilização de espaços físicos distintos, destinados ao desenvolvimento de cada atividade. Ainda com a



habitual divisão de horários e de espaços, quase sempre essas inserções múltiplas produzem conflitos de papéis e inúmeras renúncias pessoais para as mulheres (MOREIRA e SILVA, 2016).

Como ressalta Think Olga (2020), em um cenário pandêmico, essa realidade que já costuma ser complexa se torna ainda mais difícil, pois afeta as estruturas que dão suporte à organização das rotinas, fundamentais para a conciliação dos papéis.

Com os protocolos de controle da disseminação do vírus, as atividades acadêmicas e escolares passaram a ser desenvolvidas no espaço doméstico, no mesmo ambiente e, muitas vezes, simultaneamente às atividades desenvolvidas pelos outros moradores da residência, muitos deles também trabalhando em home office. Além disso, o fato de todos estarem a maior parte do tempo em casa fez com que as demandas domésticas fossem multiplicadas, agora sem o auxílio de funcionárias ou diaristas (para quem contava com esse suporte), que foram temporariamente dispensadas como forma de controle da circulação do vírus.

Somando-se a esses fatores, conforme destaca Insfram e Muniz (2020), o confinamento faz com que todos os dias pareçam muito semelhantes, visto que as condições geradas dificultam a separação entre os dias dedicados ao trabalho e os dias dedicados ao lazer e à família, pois um adentra os horários e os dias originalmente dedicados ao outro, gerando um embaralhamento de demandas. Produz-se, desta forma, o que



Greenhaus e Beutell (1985) consideram como um verdadeiro e complexo choque entre trabalho e família, permeado por interferências mútuas, onde o atendimento a um conjunto de expectativas impacta no outro.

As inúmeras adaptações, em diferentes níveis, exigidas pelo momento pandêmico geram uma sobreposição de dimensões que, para as mulheres, tende a assumir proporções conflituosas e frequentemente frustrantes, dada a importância equiparada atribuída a essas diferentes dimensões. Essa frustração ocorre, segundo Nogueira (2004), em função de uma cobrança social concomitante a uma autocobrança. Com a ausência de atividades presenciais, tem-se por parte das instituições uma cobrança por comprovação de produtividade, através do estabelecimento de planos e prazos, exigindo uma condução eficiente e disciplinada das atividades, mesmo em um contexto de transformação das estruturas de apoio à conciliação das demandas e de suspensão de toda e qualquer normalidade. Ao mesmo tempo, há toda uma expectativa e cobrança familiar pelo atendimento às novas necessidades domésticas criadas pelo momento.

A diminuição no número de publicações femininas no atual cenário (FAZACKERLEY, 2020) é um dado importante para se compreender a dimensão desse conflito produzido e revela o estabelecimento de um obstáculo a mais para que a mulher ocupe um protagonismo na vida acadêmica.

Não surpreende que as participantes desta pesquisa, ao



serem indagadas sobre quais sensações ou emoções têm sido manifestadas com maior frequência durante a pandemia, tenham destacado a ansiedade, a angústia e a exaustão como predominantes. Isso se revela como uma particularidade, no sentido em que, para os homens, as sensações ou emoções mais sobressaltadas foram tédio, tristeza e raiva, em uma demonstração do conjunto de distinções que perpassam a distribuição de papéis de gênero e que encontram realce nas condições interpostas pelo momento peculiar.

Se a pandemia, o volume de notícias desanimadoras sobre ela e a situação de confinamento que ela condiciona têm, conforme aponta Moraes (2020), o potencial de gerar transtornos emocionais diversos entre os indivíduos, entre as mulheres pertencentes às comunidades acadêmicas, devido a toda a sobrecarga que as envolve, essas condições psíquico-emocionais tendem a ser ainda mais intensificadas, gerando a sensação de exaustão manifestada pelas interlocutoras e, conseqüentemente, o comprometimento da qualidade de vida.

A cronicidade do momento, que já se estende por quase um ano e cujo restabelecimento das rotinas ainda não é possível prever, intensifica as sensações de ansiedade e angústia evidenciadas pelas participantes da pesquisa e faz com que essas mulheres sintam mais profundamente as dificuldades impostas pela posição de gênero que ocupam em uma sociedade tão desigual.



4 A PRECARIZAÇÃO DA MULHER NO CONTEXTO PANDÊMICO

Conforme destacou Simone de Beauvoir (1980), “basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados”. A crise gerada pela pandemia potencializa os desníveis em uma realidade onde um contexto, ainda que muitas vezes apenas mínimo, de estabilidade anterior permitia às mulheres a produção de ajustes que viabilizava um mascaramento das vulnerabilidades que as assolam. O cenário constituído pela pandemia veio impossibilitar o seu encobrimento, produzindo assimetrias que restringem as vidas das mulheres a uma esfera privada, voltada principalmente para uma ética do cuidado (GILLIGAN, 1982; OKIN, 2008; KUHNEN, 2018), intensificada em função dos riscos produzidos pelo contexto, o que dificulta a participação na esfera pública.

Embora estejamos tratando, conforme já apontado, de um espaço relativamente privilegiado (que em tese deveria ser menos desigual), no sentido de disporem de acesso a arcabouços teórico-conceituais e a espaços de discussão e construção de conhecimentos sobre a realidade, os/as interlocutores/as da pesquisa parecem reproduzir valores e práticas de uma sociedade que foi construída com base em um modelo de dominação patriarcal, que encontram expressividade cultural na região e que imperam em outros espaços, formados por grupos que não têm acesso aos mesmos instrumentos de



questionamento e modificação da realidade, onde esses contrastes tendem a ser ainda mais presentes e potentes.

Partindo de Butler (2015), quando ressalta que todas as vidas são precárias, mas que certos enquadramentos atuam como operações de poder que tendem a maximizar a precariedade de alguns, percebe-se que, embora a pandemia da COVID-19 afete a vida de toda a população, para alguns grupos, entre eles as mulheres, esses impactos assumem dimensões mais penosas.

A precariedade da vida das mulheres, no entanto, não pode ser compreendida como um produto da pandemia, mas como fruto da desigualdade de gênero historicamente estruturada e perceptível, segundo Biroli (2015, p. 111), no fato de que "quem exerce cuidado não-remunerado, vê reduzidas não apenas suas condições para o exercício do trabalho remunerado, mas também seu acesso a tempo livre e oportunidades de autodesenvolvimento, estudo e profissionalização". Entre as mulheres inseridas na vida acadêmica, para a conciliação entre todas as demandas que essa condição engendra e os papéis familiares socialmente atribuídos e subjetivamente internalizados, frequentemente há uma negligência em relação aos cuidados pessoais, com seus corpos e sua saúde, o abandono de momentos de descanso, com prejuízos físicos e mentais, além da abnegação de atividades de lazer pautadas em escolhas próprias (MOREIRA e SILVA, 2016).



Durante a pandemia, conforme demonstram os dados apresentados, essa precariedade preexistente se agravou, aumentando a sobrecarga e acentuando uma condição que dificulta a realização das atividades voltadas tanto para a dimensão profissional como para a dimensão pessoal. Essa circunstância tende a ser ainda mais pungente, na medida em que a incorporação do conjunto de responsabilidades que se atravessam e o reconhecimento da impossibilidade de equilibrar demandas antes administráveis alimentam uma autopercepção de insuficiência e de insucesso frente às atribuições subjetivamente acolhidas, e cujo cumprimento é essencial para a autoafirmação de uma capacidade de valor inestimável, pois fruto de luta historicamente árdua e que, conforme afirmava Beauvoir (1980), representa um dos caminhos para a afirmação das mulheres como sujeitos de liberdade.

Deste modo, o contexto pandêmico gera consequências que afetam as mulheres de várias formas, que impactam sobre sua autoestima e sobre sua participação na esfera pública, pois criam obstáculos para a permanência e para o sucesso/reconhecimento de muitas delas na academia, o que, por sua vez, tende a gerar consequências nos seus corpos: biológicos, sociais, psíquicos e políticos. O cenário em voga, assim, salienta uma precarização e uma vulnerabilidade que coloca em xeque conquistas estruturais históricas femininas e que tende a emitir reflexos mais duradouros sobre suas posições, suas disputas e seus acessos,



mesmo em um cenário pós-pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar alguns dos impactos decorrentes do protocolo de distanciamento social, adotado para controle da pandemia de COVID-19, no cotidiano e nas experiências emocionais das mulheres pertencentes às comunidades acadêmicas da região Nordeste do Brasil. A partir da aplicação de um formulário com integrantes das comunidades acadêmicas, buscou-se refletir sobre como o contexto de múltiplas crises instaurado nesse momento extraordinário vem afetando diferentemente mulheres e homens.

Considerando-se os dados e as reflexões apresentadas, percebe-se que as precariedades e vulnerabilidades que acometem alguns grupos foram intensificadas pelo contexto de pandemia, fazendo com que as rotinas de alguns indivíduos se tornassem mais duras e difíceis do que as rotinas de outros. No caso das mulheres inseridas na academia, percebe-se que o contexto tem gerado sobrecargas e dificuldades na administração das demandas domésticas, familiares e profissionais, levando a prejuízos em todos os âmbitos, mas mais visivelmente no âmbito acadêmico, através da queda nos índices de produtividade, e incitando emoções desconfortantes, pautadas em inúmeras preocupações e frustrações que o cenário



enseja. Essa sobreposição de responsabilidades tende a interferir na produtividade, no desempenho, no reconhecimento e na continuidade de muitas mulheres nas atividades remotas implementadas durante a pandemia, representando retrocessos em conquistas importantes.

Para as Instituições de Ensino Superior, essas adversidades produzem desafios, visando o não fortalecimento das desigualdades estruturais históricas e a viabilização da continuidade e o sucesso de toda a sua comunidade, projetando caminhos de redução dos danos entre os grupos mais vulnerabilizados pelo contexto de crise. Nesta direção, salienta-se a necessidade de uma postura sensível, de acolhimento e reconhecimento das desigualdades, voltada para uma melhor compreensão das condições de inserção dos/as diversos integrantes das comunidades universitárias nas atividades a partir das quais são cobrados/as, em meio aos inúmeros obstáculos engendrados pelo momento.

A elaboração de políticas de acolhimento, inclusão e permanência dessas pessoas, respeitando as diversidades e especificidades relativas à posição de gênero e reconhecendo as possibilidades diferenciadas de participação nas atividades, revela-se fundamental para um planejamento mais justo, voltado para a redução dos desequilíbrios, fortalecendo o papel das universidades na promoção da equidade e superação das desigualdades.



Assim, ressalta-se que, ao passo que o cenário pandêmico expõe e reforça desigualdade e desequilíbrios diversos, como o de gênero, discutido ao longo das páginas precedentes, ele gera demandas específicas e urgentes que precisam ser incorporadas pelas instituições de ensino superior, em suas pautas, em seus planejamentos, em suas políticas e em suas ações, de modo que a responsabilidade e a solidariedade social sejam assumidas como valores indispensáveis à continuidade da vida pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. *A Invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Nordestino: invenção do “falo” - uma história do gênero masculino (Nordeste 1920 1940)*. Maceió: Catavento, 2003.

ALVES, Branca Moreira e PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo*. São Paulo: Editora Brasileira, 2003.

BIROLI, Flávia. Responsabilidades, cuidados e democracia. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº18, Brasília, set./dez. de 2015, p. 81-117. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522015000400081&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 12 de agosto de 2020.

_____. Divisão sexual do trabalho e democracia. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 59, no 3, p. 719 - 754, jul./set. de 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582016000300719&lng=pt&nrm=iso&lng=pt. Acesso em 12 de agosto de 2020.



BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira e PEREIRA, Flavilio Silva. Mulheres e homens em jornadas sem limites: docência, gênero e sofrimento. *Temporalis*, Brasilia (DF), ano 11, n.21, p.119-145, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1380>. Acesso em 14 de agosto de 2020.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAVENAGHI, Suzana. *Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios*/Suzana Cavenaghi; José Eustáquio Diniz Alves. Rio de Janeiro: ENS-CPES, 2018.

FABBRO, Márcia Regina Cangiani e HELOANI, José Roberto Montes. Mulher, maternidade e trabalho acadêmico. *Investigación y Educación en Enfermería*, vol. 28, n.2, p. 176-187, jul./dez. de 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v28n2/v28n2a04.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2020.

FAZACKERLEY, Anna. *Women's research plummets during lockdown - but articles from men increase*. The Guardian, 12 maio 2020.

GREENHAUS, Jeffrey e BEUTELL, Nicholas. Sources of Conflict between Work and Family Roles. *The Academy of Management Review*, v.10, n. 1, p. 76-88, 1985.

GILLIGAN, Carol. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard, 1982.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo da Educação Profissional 2018*. Brasília: 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheressao-maioria-na-educacao-superior-



brasileira/21206. Acesso em 10 de agosto de 2020.

INSFRAN, Fernanda e MUNIZ, Ana Guimarães Correa Ramos. Maternagem e Covid-19: desigualdade de gênero sendo reafirmada na pandemia. *Diversitates Int. J.* (ISSN: 1984-5073) – Vol. 12, N.2, p. 26 – 47, jun./dez. de 2020.

KUHNEN, Tânia Aparecida. Vulnerabilidade e desigualdade moral de gênero: cuidado e direitos na formação do agente moral. *Kalagatos*, Fortaleza, vol. 15, n.2, p.85-112, maio-agosto de 2018. Disponível em: <http://kalagatos.com.br/index.php/kalagatos/article/view/733/632>. Acesso em 13 de agosto de 2020.

MORAES, Rodrigo Fracalossi de. Prevenindo conflitos sociais violentos em tempos de pandemia: garantia da renda, manutenção da saúde mental e comunicação efetiva (Nota Técnica 27). *Ipea: Diretoria de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia*. 2020 Disponível em <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9836> Acesso em 16 de agosto de 2020.

MOREIRA, Martiele Gonçalves e SILVA, Aandressa Hennig. *A mulher docente: uma investigação sobre o conflito trabalho-família, comprometimento e percepção de sucesso na carreira*. UNIPAMPA TC. 2016.

NOGUEIRA, Cláudia Maria Franca Mazzei. *A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, vol. 16, n.2, p. 305-332, maio-agosto de 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000200002. Acesso em 11 de agosto de 2020.

PORTO, Dora. Trabalho doméstico e emprego doméstico: atribuições de gênero marcadas pela desigualdade. *Revista Bioética*, vol. 16, n.2, p. 287-303. 2008. Disponível em:



https://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/74/77. Acesso em 10 de agosto de 2020.

SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 16; p. 137-150, 2001.

THINK OLGA. *Mulheres em tempos de pandemia: os agravantes de desigualdades, os catalisadores de mudanças*. (s.l.) Think Olga, mar. 2020. Disponível em: <http://www.thinkolga.com>. Acesso em 16 de agosto de 2020.



CAPÍTULO 3

IMPACTOS DA MATERNIDADE NOS CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL DE DOCENTES/PESQUISADORAS NO BRASIL

Eva Bessa Soares²²

INTRODUÇÃO

O percurso profissional de mulheres docentes é ao mesmo tempo permeado de encantamento e grandes desafios, especialmente aquelas que optam pela maternidade. O exercício docente exige dedicação de muitas horas de trabalho, assim como o cuidado com os filhos. A conciliação de escolhas nessas duas esferas requerer também muitas renúncias podendo tornar mais lenta a progressão profissional e o surgimento de emoções negativas como a sensação de não estar dedicando a atenção que os filhos merecem nem investindo o tempo suficiente às atividades da docência e da pesquisa.

Esse artigo objetiva analisar e caracterizar o desenvolvimento profissional de docentes/pesquisadoras considerando as suas percepções acerca do impacto da maternidade nos ciclos de carreira descrito por Huberman (2000).

²²Doutora em Administração de Empresas pela FGV/EASP. Professora Adjunta na UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto. eva@ufop.edu.br



Nesse sentido, buscamos responder à questão de pesquisa: a partir das percepções e narrativas das participantes da pesquisa, quais impactos a maternidade exerce na construção dos ciclos da carreira docente?

2 CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE

O percurso profissional pode ser considerado o resultado de três processos de desenvolvimento: o processo de crescimento pessoal, o processo de aquisição de competências e o processo de socialização profissional (GONÇALVES, 2000 e 2009). É imprescindível considerar também a gestão do equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal/familiar. Ele é um desafio aos trabalhadores em geral, mas às mulheres representa dificuldades extras, considerando, por exemplo, a mulher docente e mãe de criança dependente (SOARES, 2019; TOFFOLETTI, STARR, 2016; PERISTA et al. 2016; MOSCHKOVICH, 2012; HIRATA, 2010; HIRATA e KERGOAT, 2007; LINDO et al, 2007 e outros (as)).

Destaca-se que as inúmeras exigências da carreira acadêmica podem trazer a sensação de prazer e bem estar, porém podem também adoecer física e emocionalmente todos (as) os (as) docentes (Timm, 2018), mas em especial à mulher devido à sua dupla jornada (SOARES, 2019).

Há muitas formas de estruturar o ciclo de vida profissional de professores. Nesse artigo nos apoiamos na teoria de Huberman (2000) que é considerado uma das maiores referências



nessa temática. Esse autor optou pela perspectiva clássica que é a da carreira na qual são delimitados maxiciclos ou sequências que atravessam as carreiras das pessoas de uma mesma profissão. As sequências nem sempre são vividas na mesma ordem e não são todas as pessoas de uma mesma profissão que vivenciarão todas as etapas. Para Huberman (2000, p.38),

O desenvolvimento de uma carreira é [...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saídas, momentos de arranque, descontinuidades.

O autor considerou a variável tempo e propôs cinco fases, ressaltando que a carreira docente é um processo de evolução no qual são vivenciados sentimentos pelos professores e há particularidades em cada etapa sendo difícil extrair perfis-tipo. Ele alerta que a trajetória profissional docente está sempre se desenvolvendo e não pode ser considerada um grupo de acontecimentos sobrepostos e, para se estudar o ciclo de vida profissional docente, é necessário ater-se às diferenças sociais. Nós complementamos que é imprescindível considerar as subjetividades, as escolhas e renúncias de cada participante da pesquisa, pois além dos contextos sociais e seus *lócus* laborais serem diferentes, suas histórias também são singulares.

Para Huberman (2000), a idade não é um fator de causalidade e não determina as condutas psicológicas ou sociais. Nessa perspectiva, nem todos os docentes passarão pelas mesmas fases, nem nessa sequência, alguns poderão ficar mais tempo em uma fase do que outros, pois há influências das



condições de vida e trabalho, dos aspectos sociais, da vontade pessoal. O autor enfatiza a “importância de atribuir um estatuto flexível, sugestivo temático a todas as “fases” perceptíveis na progressão de uma vida profissional e (...) a uma organização dessas fases em sequências lineares” (HUBERMAN, 2000, p.53).

Huberman (2000) aponta as características mais marcantes de cada uma das cinco conforme a figura 1 a seguir.

| Anos na carreira | Fases/características da carreira |
|------------------|---|
| 1-3 | Entrada: fase da descoberta, entusiasmo inicial, mas há também um choque com a realidade, uma confrontação com a complexidade da situação da profissão. Ocorrem a descoberta e a sobrevivência ao mesmo tempo e a primeira permite vivenciar a segunda. |
| 4-6 | Estabilização: pertencimento a um corpo profissional, independência, sentimento de confiança, de conforto, estabelecimento de uma identidade profissional. |
| 7-25 | Diversificação: busca de novos desafios, há mais motivação, dinâmicos, engajados em equipes pedagógicas, há ambição, busca por prestígio pessoal através do acesso aos postos administrativos. A busca por novos desafios é um receio de cair na rotina. |
| 25-35 | Serenidade: docentes com 45 a 55 anos de idade, menos ambição e investimento, mais confiança e serenidade, distanciamento afetivo dos alunos. |
| 35-40 | Desinvestimento: docentes com 50 a 60 anos de idade, mais conservadores, resistentes às inovações, embora não tenha elementos empíricos claros, o autor sugere que, talvez os profissionais se preparam para se retirarem e passem as informações aos jovens |

Figura 1: Síntese das características de cada fase
Fonte: Adaptado de Huberman (2000)



Na figura a seguir são representadas as possíveis dinâmicas e interações entre as fases do ciclo de vida docentes propostas por Huberman (2000).



Figura 2: Fases da carreira de acordo com os anos investidos na profissão docente
 Fonte: HUBERMAN (2000)

Trata-se de um modelo esquemático que agrupa tendências a partir da preconização de uma única linha da fase de entrada até a fase de estabilização, entretanto, há ramificações no meio desse percurso, mas depois retoma e conclui em uma única fase (HUBERMAN, 2000). O autor sintetiza o que ele denomina percurso harmonioso:

Diversificação → serenidade → desinvestimento sereno



Há também os percursos mais problemáticos como nos exemplos a seguir:

a) Questionamento → desinvestimento amargo

b) Questionamento → conservadorismo → desinvestimento amargo

Há subgrupos de docentes que seguem outros percursos, nesse sentido, a identificação das particularidades dessas subfamílias terá mais significado do que a identificação de um percurso global (HUBERMAN, 2000).

Em linhas gerais, a literatura sobre o ciclo de vida profissional docente aponta para um percurso representado por “uma curva de expansão e recuo” com questionamentos em determinado momento da carreira e o sentimento de serenidade experimentado mais tarde por alguns desses profissionais (HUBERMAN, 2000, p.48).

Há uma tese na qual, com o passar dos anos, a tendência é que os (as) docentes tendem a fazer uma avaliação de suas vidas, buscando identificar o tempo que ainda lhes falta, havendo uma mudança de valores, um relaxamento dos investimentos exteriores em proveito das satisfações mais pessoais (HUBERMAN, 2000; NEUGARTEN e DATAN, 1974).

A literatura brasileira revela muitos estudos buscando compreender o ciclo de vida de docentes do ensino superior (FONTANINI et al., 2017; COSTA, 2012; BRITO, 2011; GONÇALVES, 2009 e 2000; ISAIA e BOLSAN, 2008; ISAIA et al., 2007). Em linhas



gerais, as pesquisas encontradas foram desenvolvidas a partir da literatura internacional, principalmente em Huberman (2000) e buscam compreender o desenvolvimento profissional dos professores dividindo-o em fases, tendo o tempo como referência, com mudanças características no comportamento, no conhecimento, nas crenças, nas motivações, nas escolhas, nas renúncias e nas percepções dos professores. Não encontramos estudos com propósito parecido ao nosso, ou seja, que abordaram os possíveis impactos da maternidade nos ciclos de vida docente. As pesquisas sobre carreiras docentes nem sempre trazem discussão a partir da perspectiva de gênero. Essa omissão é muito séria. A academia precisa atentar para tais discussões e ampliar esse debate.

2.1 Por que a maternidade impacta a construção das fases do Ciclo de vida docente?

A construção das fases do ciclo de vida docente conforme descrita por Huberman (2000) é impactada pela forma como muitas docentes vivenciam a maternidade, pois socialmente ainda lhes são atribuídas mais horas para os cuidados com os filhos e com o lar. Dessa forma lhes resta menos horas para investirem no desenvolvimento da carreira profissional se comparar com as horas que as pessoas solteiras e os homens, ainda que casados possuem. Esses normalmente têm as suas esposas cuidando da estrutura familiar para eles trabalharem.



São marcantes as assimetrias na utilização do tempo nesse contexto de forma que elas são as principais responsáveis pelo trabalho reprodutivo e têm as suas carreiras mais afetadas em relação aos homens (SOARES, 2019; VANALLI e BARHAM, 2012; HIRATA e KERGOAT, 2007; LINDO et al., 2007).

Ao analisar a natureza dos obstáculos que as docentes com filhos pequenos enfrentam na carreira, Armenti (2004) os agrupa em duas categorias: escassez de tempo relacionado à criança e a escassez de tempo relacionado à carreira. Como resultado desses obstáculos, as mulheres se depararam com problemas na criação de filhos, dificuldades para definir suas pesquisas, disposição em deixar o trabalho acadêmico, a recepção de negativas quanto à promoção na carreira e outros. Esse aspecto é consequência da forma como o trabalho docente e na ciência em geral está organizado.

Tal organização considera apenas um perfil masculino, como se nesse contexto atuassem apenas os homens. Dessa forma, eles teriam dedicação total. Enquanto que, para as mulheres, que assumem a maior parte do trabalho considerado reprodutivo, lhes sobram menos tempo para investir no trabalho docente e nas atividades de pesquisa (SOARES, 2019; MOSCHKOVICH e ALMEIDA, 2015, ARMENTI, 2004). Sobre isso a Armenti sintetiza

(...) a profissão docente continua a girar em torno da trajetória de vida masculina, havendo pouco reconhecimento de que o ciclo de vida da mulher é



diferente, com algumas exceções na forma de políticas destinadas a permitir que as mulheres tenham filhos e uma carreira (ARMENTI, 2004, p. 3).

Em muitas circunstâncias, as mulheres têm dificuldades em criar redes de apoio aos trabalhos de cuidados com os filhos e com a casa. Algumas optam pela não maternidade para terem mais tempo para investirem na carreira (SMEHA e CALVANO, 2009).

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi qualitativa, a partir da coleta de dados com entrevistas semiestruturadas (Lüdke e André, 1986), via *Skype*, com professoras de cursos de Administração de Empresas de universidades públicas no Brasil. As entrevistas foram gravadas e transcritas, depois, as análises seguiram orientações de Strauss e Corbin (2008) nas quais, a partir de interpretação das entrevistas, busca-se as principais categorias.

Foram seguidos todos os cuidados éticos: as participantes receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; antes da gravação das entrevistas, em meio digital, foi solicitada autorização verbal para gravação. Foi informado que, sempre que possível, os dados serão tratados de forma coletivo. As narrativas foram coletadas durante o ano de 2018, via *Skype*.

A fundamentação teórica desse artigo envolveu a literatura sobre: ciclos de vida docente, docência e maternidade,



dificuldades de conciliar a vida pessoal/maternidade com a carreira profissional, investimento do tempo nos trabalhos produtivo e reprodutivo e outros temas pertinentes à carreira profissional feminina.

3.1. Caracterização das participantes

Todas as 12 participantes são docentes em cursos de graduação e/ou pós-graduação de cursos de administração de empresas em universidades públicas de diferentes estados brasileiros. Inicialmente, elas foram selecionadas a partir da lista de bolsistas de produtividade da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e convidadas via *e-mail* para participarem da pesquisa. Quando uma era entrevistada, ia sendo convidada a indicar alguma colega para que pudesse também ser convidada a participar da pesquisa. Nem todas as participantes são bolsistas de produtividade da CAPES.

| Número | Faixa etária | Estado civil | Número de filhos (criança, adolescente e ou adulto) | Tempo na função docente | Área de atuação na Administração de empresas |
|--------|--------------|--------------|---|-------------------------|--|
| 1 | 55 a 60 | casada | 2 adultos | 38 anos Aposentada | Empreendedorismo |
| 2 | 60 a 65 | casada | 2 adultos | 42 anos/ Aposentada | Finanças |
| 3 | 40 a 45 | casada | 2 crianças | 6 anos | Empreendedorismo |



| | | | | | |
|----|---------|--------|----------------|------------------------|--------------------------|
| 4 | 45 a 50 | casada | 2 adolescentes | 13 anos | Empreendedorismo |
| 5 | 50 a 55 | casada | 2 adultos | 17 anos | Estudos organizacionais |
| 6 | 55 a 60 | casada | 1 adulto | 36 anos/ Aposentada | Estudos organizacionais |
| 7 | 40 a 45 | casada | 2 adolescentes | 15 anos | Estudos organizacionais |
| 8 | 45 a 50 | casada | 3 crianças | 7 anos | Estudos organizacionais |
| 9 | 40 a 45 | casada | 2 crianças | 9 anos | Recursos Humanos |
| 10 | 35 a 40 | casada | 1 criança | 6 anos | Recursos Humanos |
| 11 | 35 a 40 | casada | 1 criança | 8 anos | Tecnologia da Informação |
| 12 | 30 a 40 | casada | 1 criança | 5 anos | Marketing |

Figura 3: Características sociodemográficas e laborais das entrevistadas
Fonte: elaborada pela autora a partir de informações colhidas em entrevistas às docentes (2018).

O perfil das entrevistadas revela que as idades cronológicas e tempos na carreira acadêmica é variável sendo que o tempo médio é 16 anos. Todas são casadas e são mães. Do total de 12 entrevistadas, 8 têm filhos (ainda dependentes delas para algumas atividades cotidianas) e 6 estão atuando na área docente há menos de 10 anos. Quanto à formação, todas possuem doutorado e algumas têm pós-doutorado. A respeito da ocupação em cargos de coordenação, apenas três estiveram em cargos nos níveis mais baixos da hierarquia acadêmica, como chefe de departamentos e coordenação de cursos.

Apenas 2 ascenderam aos cargos mais altos na



universidade: uma ao cargo de reitoria e outra a vice-reitoria em universidades diferentes. Esse dado sugere que a maternidade pode impactar na progressão na carreira acadêmica que implica também na ascensão aos cargos mais altos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, será apresentada uma síntese de extratos das entrevistas mostrando verbalizações que classificamos dentro de cada fase de Huberman (2000) e analisamos o possível impacto da maternidade na atuação profissional da docente. Depois, foram listadas as categorias que foram surgindo conforme preconiza Strauss e Corbin (2008). Segundo os autores, essas categorias são resultantes de interpretações do (a) pesquisador (a).

| Extratos de narrativas das docentes | Nossas interpretações/ fases do ciclo de Huberman (2000) | Categorias geradas |
|---|---|---|
| Mulher com filhos não tem tanto tempo para dedicar à pesquisa como a gente quer, ou como a universidade exige. A gente faz o que consegue, o que o bebê permite. Já pensei em desistir algumas vezes. É complicado. Tem que ler muito. No entanto, não é todo dia que a gente passa em um concurso. A progressão é mais lenta do que para quem não tem filhos. São escolhas que a gente faz, não é? (Docente com 5 anos de atuação) | Se considerarmos apenas o aspecto cronológico, essa docente estaria na fase de estabilização , no entanto, a sua narrativa ainda revela fortes características da fase inicial da carreira docente denominada de fase entrada | Choque com a realidade, confrontação com a complexidade da situação da profissão |
| No início, a gente nem podia opinar sobre escolhas dos horários de aulas. | Ela narra as | |



| | | |
|---|---|--|
| <p>Meus filhos estavam pequenos. Eram muitas matérias. Eu tinha que estudar demais. Eu queria conversar sobre isso, mas não tinha como. Pensei em desistir e aguardar até elas crescerem, mas fui insistindo. Hoje eu gosto muito de estar aqui. Participo de grupos muito produtivos. (Docente com 17 anos de atuação)</p> | <p>dificuldades das fases iniciais, conciliara a carreira com o cuidado com os filhos. Hoje ela apresenta características da fase de Diversificação, ativismo</p> | <p>Diversificação, ativismo</p> |
| <p>Apesar de eu estar em um cargo de dedicação exclusiva (docente e uma pró-reitoria) eu fazia questão de buscar a minha filha na escola duas vezes na semana. Eu saía mais cedo, depois eu compensava essas horas trabalhando aos sábados enquanto ela estava dormindo. Eu estava há 5 anos na universidade. Sempre amei tudo isso aqui (Docente com 15 anos de atuação)</p> | <p>Para a mulher que é esposa e mãe é mais difícil desenvolver uma carreira acadêmica. Se ela pretende ascender aos cargos mais altos da hierarquia, enfrentará muitos desafios e escolhas. A docente fala de motivação pessoal característica da fase de Diversificação</p> | <p>Diversificação, ativismo</p> |



| | | |
|--|---|---|
| <p>Se eu não tivesse meus filhos... não que eu não os ame. Eles são a minha vida. Eu teria me dedicado também aos cargos administrativos e poderia ter assumido alguma pró-reitoria. Eu gosto também dessa área. Mas, com os filhos, a gente mal tem tempo para preparar aulas e desenvolver algumas poucas pesquisas. (Docente com 17 anos de atuação)</p> | <p>A docente faz um balanço do que foi possível desenvolver em sua carreira. Parece estar estagnada. Se considerarmos o tempo cronológico, ela estaria na fase de Diversificação, mas as características que ela revela são das fases de questionamento e distanciamento afetivo e de desinvestimento</p> | <p>Questionamento distanciamento afetivo, desinvestimento</p> |
| <p>Eu sempre busquei o auxílio da minha família para olhar as crianças para eu ir ministrar as aulas. No início eram muitas horas-aula. Era mãe, pai, às vezes até os meus avós ficavam com elas para mim. Eu já pedi transferência de universidade de um estado para outro. Tudo para ir adaptando às exigências das minhas filhas, à medida que elas foram crescendo. Sempre para estar perto da família. Acho que avancei na carreira o quanto deu. Se eu não tivesse família, teria ido bem mais longe, claro. (Docente com 9 anos de atuação)</p> | <p>Considerando o aspecto cronológico, a docente deveria estar na fase de diversificação, ativismo, no entanto, a sua narrativa demonstra características da fase final da carreira docente: desinvestimento</p> | <p>Desinvestimento</p> |



| | | |
|--|--|--|
| <p>Eu investi muito, estudei muito, fiz concursos que surgiram, muitas vezes eu abri mão de estar com meu filho. Hoje, falta pouco tempo para eu aposentar. Percebo que minha equipe está me descartando. Não me convida mais para palestras em eventos, para bancas de concursos. Estou muito triste. (Docente com 38 anos de atuação)</p> | <p>Do ponto de vista cronológico, a docente está vivenciando fase de Desinvestimento. O balanço que ela faz revela que suas escolhas não foram recompensadas. Há traços da fase de Desinvestimento amargo</p> | <p>Desinvestimento amargo</p> |
| <p>Eu demorei muito a sentir segurança em sala de aula e até nas pesquisas que eu fazia. Tudo requer muita dedicação e horas de estudo. Com criança pequena é mais difícil. Hoje eles são adolescentes, me liberam mais. Mas eu sinto insegurança, principalmente nas pesquisas e também... penso que eu poderia ter avançado mais na minha carreira. (Docente com 13 anos de atuação)</p> | <p>A docente deveria estar na fase de diversificação, mas aponta características da fase inicial denominada de entrada e também traços da fase de desinvestimento</p> | <p>Entrada e desinvestimento</p> |
| <p>Eu poderia ter progredido muito na carreira de pesquisadora. Talvez investido em pesquisas e até em uma carreira internacional, participado de grupos de pesquisas de instituições no Canadá. Lá tem grupos que sempre me interessaram, mas optei pela família, pelos filhos. (Docente com 17 anos de atuação)</p> | <p>Cronologicamente a docente deveria estar vivenciando a fase de diversificação, ativismo ou questionamento. Embora ela revele questionamento, apresenta também características da fase de desinvestimento</p> | <p>Questionamento e desinvestimento</p> |

Figura 4: Análise de extratos das narrativas das participantes segundo as fases do Ciclo de vida docente proposto por Huberman (2000)

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados nas entrevistas às docentes (2018).



O grupo de entrevistadas apresenta características profissionais e pessoais comuns: todas são mães e atuam em graduação e programas de pós-graduação em Administração de Empresas de universidades públicas brasileiras. O tempo de atuação varia de 5 a 42 anos com tempo médio de 16 anos.

As principais categorias encontradas em extratos das entrevistas são: choque com a realidade, confrontação com a complexidade da situação da profissão, diversificação e ativismo (2 vezes), questionamento distanciamento afetivo, desinvestimento, desinvestimento amargo, entrada e desinvestimento, questionamento e desinvestimento. Tais categorias revelam que, embora haja aspectos comuns ao grupo e coerência quanto ao momento atual vivenciado por algumas docentes e as fases descritas por Huberman (2000), há discrepâncias acerca da fase atual vivenciada por algumas docentes e as características que elas percebem, ou seja, elas estão vivenciando uma fase cronológica, mas revelam em seus relatos características de outras fases.

Parece que tais discrepâncias tiveram um impacto da forma como elas vivenciaram a maternidade concomitantemente com a atuação na carreira docente e da pesquisa. Um exemplo é uma docente com 13 anos de atuação na academia revelar insegurança que é uma característica da fase inicial. Ela atribui esse fato por ter dedicado mais tempo aos cuidados com os filhos e lhe ter sobrado menos horas para se preparar para as atividades



docentes e de pesquisas.

Postas tais considerações, retomamos os pressupostos de Huberman (2000) ao apontar que a vida profissional docente deve ser considerada como um processo que se desenvolve continuamente e não como acontecimentos sobrepostos, pois “[...] para alguns, este processo pode ser linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades [...]” (HUBERMAN, 2000, p. 38). Sobre isso uma docente falou:

No início, eu estava muito encantada com a sala de aula. Fui pegando todas as aulas que apareciam. Eu ministrava aulas e 3 faculdades. Mal tinha tempo para meu namorado, que hoje é meu marido. Depois fui dando uma desacelerada, passei em um concurso, reduzi as horas aulas e fui conversando com meu marido. Aí pensei: é hora de encomendar um filho. *(Verbalização espontânea de uma entrevistada).*

A narrativa da docente demonstra características da fase inicial e outras que indicam a passagem para a fase seguinte, considerando as atribuições que assumirá no papel de mãe: assumir menos aula para encomendar um filho.

Outra entrevistada declarou:

Eu engravidei sem planejar. Tive que trancar a matrícula no mestrado. Foi muito confuso. A coordenação me chamou a atenção, pois a interrupção do mestrado implica em perda de pontos para o programa. Eles não consideram questões pessoais das mestrandas. Minha gravidez era de risco. Meu médico solicitou o máximo de repouso e o mínimo de preocupações. Como? Diante dessa postura da coordenação eu tive medo de perder



tudo. Ficava muito ansiosa. Perdi meu filho (pausa, pois a entrevistada ficou muito emocionada). Depois, eu consegui recuperar tudo, terminei o mestrado. Depois de alguns anos, veio outro filho. *(Verbalização espontânea de uma entrevistada).*

A entrevista a essa docente foi muito carregada de emoções, pois ela revelou a dificuldade de conciliar a maternidade com a qualificação profissional. Quando optou pela maternidade, teve que interromper de forma traumática o mestrado. Aqui surge uma questão de gênero muito marcante na carreira acadêmica: vivências que requerem escolhas muito difíceis para as mulheres. Apenas elas vivem. Cada docente teve e continua tendo vivências pessoais e profissionais muito singulares o que implica, muitas vezes, em não encaixar totalmente as características de suas fases naqueles propostos por Huberman (2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, nos apoiamos nos postulados de Huberman (2000) por ser uma teoria consolidada, entretanto, salientamos que há uma limitação, devido ela ter sido desenvolvida no contexto francês – que é diferente do contexto brasileiro – e ter contemplado apenas professores dos anos iniciais da escolarização. Assim, a nossa contribuição está em ter apresentado um contexto diferente daquele dos estudos de Huberman (2000), pois nós estudamos os percursos de docentes/pesquisadoras no ensino superior no Brasil. São



contextos profissionais e sociais muito diferentes.

Apesar das limitações de tal teoria, foi possível propormos reflexões acerca da forma como a vivência da maternidade – que é imposta socialmente considerando a mulher como a principal responsável pelos cuidados com os filhos e com os demais serviços do lar – pelas participantes da pesquisa impactou a construção dos ciclos de suas carreiras. Percebemos que algumas estão em uma fase cronológica, mas vivenciando características de outras fases com certo atraso ou até antecipação. Tais dissonâncias têm reflexos das tentativas de conciliação da maternidade com a carreira acadêmica.

A partir da análise das narrativas das participantes, percebemos que há singularidades nas etapas dos ciclos de cada docente, pois cada uma foi fazendo escolhas, usufruindo das oportunidades profissionais que foram surgindo. No entanto, todas estão atuando em universidades públicas que, em certa medida, apresentam contextos laborais muito semelhantes em sua forma de organização e gestão do trabalho docente e de pesquisa. Assim, concluímos que há aspectos singulares, mas há também aspectos comuns, coletivos nessas trajetórias com traços de intercessão apontados por algumas participantes que podem indicar a existência (ou a possibilidade) de ciclos de vida profissional coletivos, isto é, todas as mulheres que optaram pela maternidade e também pela carreira docente em universidades vivenciarão aspectos coletivos inerentes a essa categoria



profissional. Exemplos são as sobrecargas de trabalhos com dificuldades para conciliar as tarefas inerentes ao trabalho reprodutivo – cuidado com os filhos pequenos e com o lar – e aquelas da profissão docente: ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Enfatizamos a importância de pesquisas que avancem nas discussões acerca da organização e gestão do trabalho acadêmico que, até então, supõe que (a) docente deve sempre atuar com dedicação em tempo integral, logo, privilegia os homens. As discussões precisam avançar para que sejam propostas novas formas de organização desse trabalho, pois o tempo muda e a forma como homens e mulheres vêm se apropriando e o utilizando também sofre alterações com o passar do tempo e também em função das escolhas que tais profissionais fazem no âmbito pessoal e profissional ao longo de suas vidas.

REFERÊNCIAS

ARMENTI, C. Gender as a barrier for women with children in Academe. *The Canadian Journal of Higher Education*. La revue canadienne d'enseignement supérieur. V. XXXIV, n. 1, 2004, p. 1-26.

BRITO, T. T. R. *O ciclo de vida profissional dos professores da Universidade Federal de Uberlândia: Trajetórias, Carreira e Trabalho no Instituto de Biologia*. 2011. 345f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2011.



COSTA, O. J. Ciclo de vida profissional dos professores universitários do Tocantins: uma análise segundo Huberman. *VII CONNEPI – Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação*. Palmas, Tocantins, 2012.

FONTANINI, C. A. C.; FILIPAK, S. T.; KRAST, J. As fases na vida dos professores: Um estudo com professores do curso de administração em uma instituição de educação superior privada no Brasil. *Revista Espacios*, Vol. 38, Nº 35, 2017.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 23-36, jan./abr., 2009.

HIRATA, H. Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho. *Revista Tecnologia e Sociedade*. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2557/1661>>. Acesso em 05 de setembro de 2020.

HIRATA, H. E KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (132), 2007. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132>>. Acesso em 3 de fevereiro de 2020.

HUBERMAN, M.; *O ciclo de vida profissional de professores*. In: Nóvoa, A. (org) *Vida de professores*. Coleção Ciências da Educação (n. 4). 2. Ed. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto Editora: Porto, 2000. P. 31-62.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; GIORDANI, E. M. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional. *Anais da 30ª ANPED: Formação de Professores*, 2007.

ISAIA, S. M. A. E BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.



LINDO, M. R.; CARDOSO, P. M.; RODRIGUES, M. E.; WETZEL, U. Conflito vida pessoal versus vida profissional: os desafios de equilíbrio para mulheres empreendedoras do Rio de Janeiro. *RAC-Eletrônica*, 1(1), 2007. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/31020/vida-pessoal-e-vida-profissional--os-desafios-de-equilibrio-para-mulheres-empendedoras-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em 07 de outubro de 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU. 1986.

MOSCHKOVICH, M; ALMEIDA, A. M. F. Desigualdades de gênero na carreira acadêmica no Brasil. *Dados*, v. 58, n. 3, p. 749-789, 2015.

MOSCHKOVICH, M. B. F. G. *Teto de vidro ou paredes de fogo? Um estudo sobre gênero na carreira acadêmica e o caso da Unicamp*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

NASCIMENTO, J. V. Do; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de educação física ao longo de sua carreira docente. In: *Anais do VI Congresso de Educação Física e Ciências dos Desportos dos Países de Língua Portuguesa*, 6., 1998, La Coruña. La Coruña: INEF, 1998.

NEUGARTEN, B. E DATAN, N. Sociological perspectives on the life cycle. In: *Life Span Developmental Psychology: Personality and Socialization*. P. Baltes e K. Schaie, eds. New York: Academic Press, pp. 492-608, 1973.

PERISTA, H.; CARDOSO, A.; BRÁZIA, A.; ABRANTES, M. E PERISTA, P. O uso do tempo de homens e de mulheres em Portugal. Edição: CESIS – Centro de Estudos para intervenção social e CITE – Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego. 2016. Disponível em: <http://cite.gov.pt/asstscite/downloads/publics/INUT_livro_digital.pdf>. Acesso em 09 de novembro de



2020.

SILVA, K. A. C. P. C. E CRUZ, S. P. S. As pesquisas sobre ciclos de vida profissional docente: revisão da literatura. *Formação em Movimento* v.2, i.2, n.4, p. 439-458, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.439-458>>. Acesso em 20 de janeiro de 2021.

SMEHA, L, N.; CALVANO, L. O que completa uma mulher? Um estudo sobre a relação entre não – maternidade e vida profissional. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 27. 2009.

SOARES, E. B. *Trajetórias de acadêmicas no Brasil e em Portugal: um olhar sobre o gênero a partir de uma Grounded Theory*. Tese (doutorado CDAE). Escola de Administração Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, 206 f., 2019.

TOFFOLETTI, K e STARR, K. Women academics and work–life balance: Gendered discourses of work and care. *Gender, Work & Organization*. 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/gwao.12133>, consultado em 03 de dezembro de 2020.

TIMM, J. W. *O ciclo de vida profissional na docência no stricto sensu em educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal estar a partir de narrativas (auto)biográficas*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 208f., 2018.

VANALLI, A. C G; BARHAM, E. J. Após a licença maternidade: a percepção de professoras sobre a divisão das demandas familiares. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, n. 1, p. 130-138, 2012.



CAPÍTULO 4

MATERNIDADE E DOCÊNCIA: MULHERES, SOBRECARGA DE TRABALHO E LUTAS POR EQUIDADE

Anita Loureiro de Oliveira²³

Pensar sobre a experiência de ser professora universitária e o impacto da maternidade nesta carreira inclui uma reflexão sobre as razões da maternidade multiplicar as exigências relativas aos cuidados reprodutivos, e sobre como diferentes modos de maternar podem evidenciar relações desiguais (de gênero e raça) ou apontar formas de cuidado compartilhado. A análise espacial da relação maternidade e docência passa por identificar os atravessamentos políticos e culturais desta experiência invisibilizada, dando destaque para o caráter aberto e relacional do lar, enquanto espacialidade central da reflexão, para revelar como questões - aparentemente de âmbito pessoal ou privado, do corpo em sua relação com o espaço - refletem a cultura sexista e racista que concentra nas mulheres o papel de cuidadoras.

²³ Mãe do Francisco (4 anos). Professora Associada do Departamento de Geografia da UFRRJ/IM (campus Nova Iguaçu), Docente do PPGGEO/UFRRJ. Coordenadora da COLETIVA – Grupo de Pesquisa em Geografia, Cultura, Existência e Cotidiano. Tutora do Programa de Educação Tutorial-Geografia/IM e bolsista PET/MEC.



Trata-se de analisar a relação corpo-espço, tomando por base a experiência de mães professoras universitárias durante a pandemia de Covid-19 (2020-2021) quando o confinamento no lar e a suspensão das atividades presenciais de creches, escolas e universidades foram adotadas como medidas para tentar conter o avanço da doença, ao mesmo tempo em que evidenciaram a sobrecarga das mulheres com o trabalho doméstico, de cuidado e remoto²⁴. Para além de evidenciar o caráter aberto e relacional das espacialidades referidas à maternagem, o texto objetiva ressaltar as lutas e ações coletivas que vêm sendo construídas de modo colaborativo por diferentes grupos de docentes mães que afirmam a importância de visibilizar a maternidade e a existência de crianças na vida universitária, de modo a provocar o debate e a elaboração conjunta de ações institucionais que amparem a parentalidade, especialmente por meio da busca pela diversidade e pela equidade de gênero.

A adoção dos termos 'mulher', 'mãe', 'maternidade', 'maternagem', 'materno' no presente texto considera a histórica responsabilização, socialmente imposta, dos cuidados às mulheres, e revela um recorte analítico que alcançou experiências relativas à busca por melhores condições para a conciliação do trabalho docente com a parentalidade vivida por professoras universitárias²⁵. Cabe destacar que parentalidade não se

²⁴ Disponível em: <http://mulheresnapandemia.sof.org.br/> Acesso em: 08 de mar de 2021.

²⁵ A pesquisa não pretende essencializar o debate ou invisibilizar a experiência de pessoas



restringe à criação de filhos(as), uma vez que mulheres cuidam de crianças, de pessoas com deficiências e necessidades especiais, de idosos e até de adultos saudáveis²⁶. O tema da parentalidade sugere também o debate sobre como os homens se responsabilizam (ou não) pelos cuidados.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2019 as mulheres dedicaram 21,4 horas semanais aos cuidados domésticos e de outras pessoas, enquanto os homens dedicaram somente 11 horas²⁷. Quanto aos cuidados com crianças pequenas, a situação de sobrecarga das mulheres é ainda mais evidente. A PNAD 2015 estimou em cerca de 10,3 milhões o contingente de crianças de menos de 4 anos de idade no País, o que representava 5,1% da população residente e, 83,7% dessas crianças de menos de 4 anos tinham uma mulher como primeira pessoa responsável por elas (IBGE, 2016).

Pensar sobre o trabalho é pensar a “produção do viver” (HIRATA, ZARIFIAN, 2000 apud HIRATA, KERGOAT, 2007), o que não se trata de simplesmente somar trabalho profissional ao trabalho

cisdiscordantes, trans ou não binárias que experenciam a maternidade/maternagem/parentalidade. O debate da diversidade é inclusivo para que a Universidade não reproduza a lógica universalizante e cisheteronormativa em suas práticas cotidianas.

²⁶Disponível em: http://mulheresnapanademia.sof.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio_Pesquisa_SemParar.pdf Acesso em: 08 de mar de 2021.

²⁷ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27877-em-media-mulheres-dedicam-10-4-horas-por-semana-a-mais-que-os-homens-aos-afazeres-domesticos-ou-ao-cuidado-de-pessoas> Acesso em: 07 de mar de 2021.



doméstico, pois a reorganização simultânea do trabalho no campo assalariado e no campo doméstico, com a externalização do trabalho doméstico e a acentuação das clivagens objetivas entre mulheres, significa que “ao mesmo tempo em que aumenta o número de mulheres em profissões de nível superior, cresce o de mulheres em situação precária (desemprego, flexibilidade, feminização das correntes migratórias)” (HIRATA, KERGOAT, 2007, p.604). Para Hirata e Kergoat (2007, p.603) a noção de “conciliação”, ou mesmo “articulação”, deveria ser substituída por “conflito”, “tensão”, “contradição” para evidenciar o caráter fundamentalmente conflituoso da incumbência simultânea de responsabilidades profissionais e familiares às mulheres. Para as autoras, os limites da “conciliação” variam de um espaço societal a outro (HIRATA, KERGOAT, 2007, p.606) e “um pensamento crítico da “conciliação” não pode se desenvolver fora do contexto de reflexão sobre as modalidades de reprodução da servidão doméstica” e ressaltam como espantoso o fato das mulheres, “mesmo plenamente conscientes da opressão, da desigualdade da divisão do trabalho doméstico”, continuarem a “se incumbir do essencial desse trabalho doméstico, inclusive entre as militantes feministas, sindicalistas, políticas, plenamente conscientes dessa desigualdade” (idem, p.607). Cabe destacar que mesmo quando há delegação, um dos limites está na própria estrutura do trabalho doméstico e familiar, em que a gestão do conjunto do trabalho delegado é competência daquelas que delegam (idem).



No caso de uma cultura sexista e racista como a brasileira (GONZÁLEZ, 2019[1980]), a relação desigual entre gêneros e intragênero evidencia o fato de grande parte das profissionais de nível superior, como docentes universitárias, por vezes delegarem o serviço doméstico e parental a faxineiras, empregadas domésticas, babás e cuidadoras, para que essa 'conciliação' seja possível. Nesse contexto, homens continuam sendo socialmente menos responsabilizados pelo trabalho doméstico e parental, razão pela qual justifica-se a elaboração de ações institucionais que visibilizem a parentalidade para que se possa tentar equalizar a relação desigual entre gêneros de modo a diminuir esse impacto na carreira das mulheres.

De acordo com o DIEESE (2013), as trabalhadoras domésticas, que no Brasil são cerca de 6,6 milhões, trabalham para 11% das famílias brasileiras, que contam com o serviço de ao menos uma trabalhadora doméstica. Deste total, o contingente de mulheres correspondia a 6,1 milhões (92,6%). Mulheres negras continuam sendo empregadas no trabalho doméstico, que segundo o mesmo estudo (DIEESE, 2013) é a ocupação que se caracteriza por apresentar o menor rendimento médio mensal, quando comparado a todos os grupos de atividade.

Mulheres negras foram socialmente responsabilizadas por assumir o cuidado para que homens e mulheres brancas ascendessem em suas carreiras. O entrecruzamento de camadas



- gênero, raça, sexualidade, classe, tipo de parentalidade - permite compreender maternidade/maternagem de modo complexo. Ao refletirmos de modo interseccional sobre as condições sociais, políticas e culturais das práticas socialmente referenciadas à maternidade, podemos compreender que enquanto experiência performativa²⁸, múltipla e espacialmente vivida, a maternagem na leitura negro-feminista tende a alcançar o status de ação política que tensiona as formas patriarcais e racistas de cuidado e parentalidade socialmente atribuídos às mães e às mulheres negras.

Nessa leitura, interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) não é apenas conceito, mas ferramenta metodológica que rasura a ciência asséptica ainda dominante, e é, como afirma Carla Akotirene (2019), uma oferenda analítica preparada pelas feministas negras e disputada na encruzilhada acadêmica²⁹. Ressaltar esta contribuição epistemológica é reconhecer o racismo epistêmico e confrontá-lo com o valor da mulher negra enquanto sujeita do conhecimento (GONZÁLEZ, 2019(1980); CARNEIRO, 2003), para que a interseccionalidade apareça como “instrumentalidade teórico-metodológica [necessária] à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e o

²⁸ Emily Jeremiah (2006), sugere que o termo *maternagem* é potencialmente inspirador para a compreensão de uma prática ativa que se faz por meio de um conjunto de ideias e comportamentos mutáveis, contextuais e potencialmente subversivos que podem ser lidos como *performatividades maternas*.

²⁹ Texto disponível em: [Ferramenta anticolonial poderosa: os 30 anos de interseccionalidade - CartaCapital](#). Acesso em: 20 nov. 2020.



cisheteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2019, p.19).

É urgente reconhecer o papel central exercido pela mulher negra, como sujeita fundamental da vida social, cultural e econômica, mas como Patrícia Hill Collins (2017, p. 177) alerta: “devemos estar atentas à absorção sedutora das vozes das mulheres negras em salas de aula no ensino superior, onde os textos de mulheres negras ainda são muito mais bem-vindos do que a presença das mulheres negras em si”. Dados do Censo da Educação Superior de 2016, divulgados pela Gênero e Número, apontam que mulheres pretas com doutorado atuando nos cursos de pós-graduação do Brasil são 0,4% do corpo docente, mulheres negras (pretas e pardas somadas) não chegam a 3% do total de docentes, enquanto na graduação, mulheres pretas são 6% das alunas de 20 a 24 anos e mulheres brancas na mesma faixa etária são 40%³⁰. Diante desses dados, é urgente e necessário apoiar o acesso, a permanência e a progressão das mulheres negras no ensino superior.

A proposta de racializar o cuidado para pensar práticas comumente associadas à maternagem e ao trabalho doméstico revela a inestimável contribuição de intelectuais negras que enegreceram o feminismo (CARNEIRO, 2003) e que denunciaram o pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002)³¹. Enfatizando a

³⁰ Lola Ferreira. Menos de 3% entre docentes, doutoras negras desafiam o racismo na academia. Junho 2018. Disponível em: <http://www.generonumero.media/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/> acesso em: 04 nov. de 2020

³¹ Maria Aparecida da Silva Bento fala da “indignação narcísica” das mulheres brancas frente ao



importância da coletividade e da comunidade nos cuidados relativos às crianças, bell hooks (2019) traz a teoria feminista da margem ao centro para pensar formas de revolucionar a parentalidade. Para hooks (2019, p.199) “o sexismo é uma fonte de exploração e humilhação para as mães” e aponta caminhos de como o cuidado parental compartilhado (coletivo, comunitário) pode ser um estímulo para que os homens sejam chamados ao debate (e principalmente, à ação!) em direção a uma divisão mais equânime da parentalidade, como um sinal de sua disposição em lutar contra o sexismo.

Segundo hooks (2019), a maternidade não pode ser definida como um obstáculo à liberdade das mulheres negras, em razão do racismo, da falta de emprego e formação, e outras questões constituírem problemas mais imediatos que a maternidade e, também, pelo trabalho no contexto familiar ser compreendido como um labor que humaniza as mulheres negras como pessoas que exprimem amor e carinho como gestos de humanidade que a ideologia supremacista branca acusa pessoas negras de serem incapazes de expressar (hooks, 2019).

Pensar a espacialidade materna como aberta e relacional significa reconhecer a história e as histórias cruzadas e coexistentes. Refletir sobre as razões da maternidade adicionar formas de controle sobre o corpo feminino e como isso se

“silêncio constrangedor dessas mulheres sobre a situação da mulher negra apontada há mais de 20 anos como aquela que compõe o segmento mais discriminado no mercado de trabalho” (Bento, 2002, p. 30).



relaciona com outros eixos de opressão, impactando as espacialidades das mulheres-mães, significa pensar as especificidades que fazem o corpo feminino ser sobrecarregado pelo trabalho historicamente atribuído às mulheres (sobretudo negras e mães) e como isso impacta na constituição do lugar social ocupado pelas mulheres na ciência, nos permitindo fazer desse reconhecimento também uma denúncia. E isso está diretamente relacionado às condições de saúde mental (sofrimento, angústia, ansiedade) e bem-estar de mulheres e crianças que impactam, entre outros campos da vida, o trabalho docente e a própria ciência.

2 Crítica feminista à ciência, espacialidade da maternagem e coletivização do cuidado

Há na ciência uma perspectiva dominante que tende a desqualificar as subjetividades e a invisibilizar temas como os que envolvem maternidade, inequidades de gênero e raça e o bem-estar de mulheres e crianças. Dialogar com epistemologias feministas torna nítido como o caráter masculino da ciência limita nossas práticas de pesquisas. Harding nos fala de uma “ciência malconduzida – isto é, uma ciência distorcida pela visão masculina preconcebida na elaboração da problemática, nas teorias, nos conceitos, nos métodos de investigação, nas observações e interpretações dos resultados” (HARDING, 1993,



p.13). Questionar a ausência de certos temas na ciência é repensar criticamente o que validamos como prática científica.

A presente análise considera fundamental reconhecer os conflitos relativos à conciliação do trabalho de cuidado, na atual conjuntura de pandemia em que o trabalho remoto para docentes e a educação domiciliar para crianças e adolescentes complexificaram a experiência de convivência familiar no lar e a vida laboral de mães. Para tanto, o espaço é compreendido como parte integrante e produto de inter-relações e interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno, sendo esfera na qual distintas trajetórias coexistem (MASSEY, 2004[1999], p.7). Pensar a espacialidade do lar como aberta e relacional (OLIVEIRA, 2020) nessa conjuntura parece relevante tanto enquanto objeto de análise geográfica quanto por permitir uma reflexão sobre as transformações em curso na própria ciência, que correspondem ao reconhecimento da contribuição da epistemologia feminista para uma crítica à ciência, que envolve também o ato político de se pensar como sujeita da realidade que analisa e se *situar* no campo do conhecimento de atuação (HARAWAY, 1995). Esta contribuição epistemológica é também fundamental para a própria consolidação das Geografias Feministas (SILVA, 2009) como corrente de pensamento relevante para o campo geográfico. Abordagens geográficas interseccionais (SILVA E SILVA, 2014) fundamentam o alcance de diferentes eixos de opressão (de gênero, racial, de classe, tipo de



parentalidade, sexualidade) ao se constituírem como instrumentalidade teórico-metodológica e epistemológica resultante da contribuição de feministas negras na compreensão de distintos modos de maternar e cuidar.

Diante do desafio de visibilizar a maternidade e o trabalho reprodutivo na trajetória de mulheres cientistas, o próprio léxico associado à ação materna aponta limites a serem superados, dado que enquanto 'maternidade' é um termo usado para tratar dos aspectos biológicos relacionados à gestação, ao parto e/ou amamentação, o termo 'maternagem' refere-se ao estabelecimento de vínculos afetivos de cuidado e acolhimento à criança. Maternidade/maternagem servem como sistema de exclusão feminina secular que inferioriza as mulheres nas relações de poder generificadas e racializadas ao naturalizar o papel do cuidado (da casa, da família), repercutindo na própria espacialidade feminina, ao sugerir limitar a vida da mulher ao espaço doméstico e, assim, impactar toda a organização social. Mesmo nos espaços domésticos, o controle social sobre a mãe é algo que condiciona a ação com sentimentos maternos de culpa e fracasso.

A sacralização e o mito do amor materno (BADINTER, 1985) amplificados pela moralidade religiosa, naturaliza a desigual divisão do trabalho de cuidado e evidencia um mecanismo de sobrecarga e culpabilização das mães, que impacta a ação materna e o próprio pensamento sobre o tema. Para Longhurst



(2008), é preciso compreender as maternagens através de diferentes lentes culturais, pois os corpos maternos são social, sexual, etnicamente diversos e, por isso, abordagens que enfatizam corpos e espaços anteriormente ignorados podem acrescentar muito à literatura de maternidades oferecendo uma perspectiva espacial (LONGHURST, 2008). A pesquisa aponta diferentes situações em que mães questionam modos como o corpo feminino é disciplinado ao papel compulsório de cuidadoras, e como frequentemente são cobradas a “serem mães como se não trabalhassem” e paradoxalmente a “trabalharem como se não fossem mães”.

Para Federici (2017), na sociedade capitalista, o corpo é para as mulheres o que a fábrica é para os homens trabalhadores assalariados: o principal terreno de sua exploração e resistência. A apropriação masculina e estatal da capacidade reprodutiva das mulheres coloca a maternidade no centro da reflexão sobre a violência sistemática contra as mulheres ao enfatizar que “o trabalho não remunerado das mulheres no lar foi o pilar sobre o qual se construiu a exploração dos trabalhadores assalariados, a “escravidão do salário” assim como foi o segredo de sua produtividade” (DALLA COSTA, 1972, p.31, apud FEDERICI, 2017, p.17). A domesticação das mulheres foi utilizada para que o corpo e a sexualidade feminina fossem direcionados aos trabalhos relativos à procriação e à reprodução dos cuidados, indicando um controle sobre a própria mobilidade da mulher mãe, dado que



socialmente se espera que a espacialidade das mulheres mães corresponda à espacialidade de suas crianças. E aí se evidencia uma recorrente inadequação dessas existências e presenças em certos espaços.


Nos espaços de trabalho e estudo, a mãe é, frequentemente, convidada a não estar. Além disso, a proximidade espacial entre a mãe e suas crianças é socialmente desejada, a depender de que lugar esta mulher ocupa na hierarquia social, com nítidas desigualdades intragênero, dado que mulheres negras e pobres historicamente tiveram que se distanciar de seus(suas) filhos(as) para cuidar dos(as) filhos(as) de brancos(as) privilegiados(as) na hierarquia social. Mesmo conquistas feministas que levaram as mulheres a ocupar melhores posições no mercado de trabalho dependeram de um apoio feito por mulheres mais pobres que cuidam das casas e das crianças para que mulheres mais escolarizadas ascendessem em suas carreiras, configurando o modelo de conciliação por delegação mencionado anteriormente.

Para Sarah Holloway, “longe de ser uma experiência simplesmente natural, a maternagem é um fenômeno social complexo: varia ao longo do tempo e no espaço, e está intimamente ligado a ideias normativas sobre a feminilidade” (HOLLOWAY, 1999: 91, apud LONGHURST, 2008, p. 2). As espacialidades da maternagem variam conforme o arranjo dos diferentes eixos de opressão que incidem sobre determinadas existências. Isso porque, para que muitas mulheres mães possam



'sair de casa para o trabalho', outras mulheres são responsabilizadas por cuidar das crianças e das casas. Mas não podemos esquecer que muitas destas mulheres que vão cuidar, especialmente por meio do trabalho doméstico remunerado, também são mães, que acabam por deixar suas crianças em algum lugar quando não estão nas creches e escolas. Por vezes, estas crianças ficam sozinhas, sob o cuidado de outras crianças maiores ou sob guarda das redes de parentesco e vizinhança, formadas majoritariamente por outras mulheres. Historicamente, as mulheres que estão na base da estrutura social do cuidado (parental, comunitário ou terceirizado) são as mulheres negras e esta relação da maternagem com outros cuidados nos diz muito sobre como podemos fazer uma autocrítica em relação aos efeitos da branquitude em nosso fazer científico. A crítica feminista à ciência expressa nessa abordagem insere-se em uma perspectiva que é também antirracista e anticolonial.

Pensar a maternagem em uma perspectiva feminista e interseccional nos exige considerar o corpo materno como espacialidade política. Útero, contracepção, aborto, gestação, parto, aleitamento, adoção, criação, entre outros temas são fragmentos da espaço-temporalidade da longa jornada de descobertas relativas à maternidade/maternagem que deveriam interessar ao conjunto da sociedade e não apenas às mulheres ou às mães. Se a maternidade é um tema complexo, a ótica feminista



da maternagem evidencia experiências corporais e espaciais tidas como 'novas' para superar obstáculos que limitam a inserção das mulheres mães em certos espaços. Para Silva (2007), é na construção social do sujeito que Rose (1993) fundamenta sua tese do *espaço paradoxal* e abre possibilidades de transformação e resistência dos sujeitos na estrutura de dominação masculina. O sentido paradoxal da espacialidade materna está na ação de mães que se tornam sujeitas da luta política contra as obliterações impostas, abrindo brechas para fazer insurgir ações (algumas automeadas de 'maternagem feminista', 'feminismo materno', 'militância materna', entre outras) e que se opõem aos modos patriarcais de definir a maternidade. Muitas ações têm em comum a ideia de "forçar uma coletivização da experiência – hoje tão intimista e solitária – de tornar-se mãe", "forjar novas políticas acerca de nós mesmas, na direção do cuidado de si"(...) "criar condições para desentranhar, despersonalizar, desprivatizar a experiência e recolocá-la no plano do impessoal, do coletivo" (PEREIRA; TSALLIS, 2020, p. 10).

E essa coletivização da experiência do maternar tem a ver com pensar o espaço enquanto esfera da possibilidade de existência da multiplicidade (MASSEY, 2008), o que significa ver também o corpo como espacialidade em disputa, e pensá-lo como entidade geopolítica. Isto porque a reprodução social, o trabalho doméstico e o cuidado são temas que atravessam a análise dos modos como o sistema patriarcal capitalista racista faz uso do



corpo feminino. A coletivização da experiência materna tem levado discentes e docentes do ensino superior público a se organizarem em ações que buscam, sobretudo, enfrentar as desigualdades de gênero e raça vividas nas universidades e agravadas com a pandemia.

Lutas por equidade, políticas e ações institucionais para visibilizar a existência de mães e crianças no ambiente universitário

A experiência da maternidade é determinante para inserir o debate sobre o impacto do gênero nas relações de trabalho no campo acadêmico. Pensar questões de gênero e sobre como os estudos feministas podem nos orientar a agir contra o sexismo institucional é algo que fortalece a luta diária e permanente que mulheres travam na universidade. A experiência de ser mulher na docência universitária nos coloca em determinadas situações que acabam nos fazendo pensar criticamente o modo como ocupamos os espaços de poder institucionais e o que isso pode refletir em termos profissionais e da conquista de direitos.

Estudos desenvolvidos no âmbito do projeto *"Parent in Science"*³² vêm mapeando o impacto da parentalidade na carreira

³² Parent in Science, que é um projeto criado em 2016 pela pesquisadora Fernanda Staniscuaski, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que tem levantado a discussão sobre a parentalidade na ciência brasileira, procurando identificar o impacto dos filhos na carreira científica de mulheres e homens, por meio do levantamento de dados quantitativos em questões de gênero e parentalidade no cenário científico brasileiro para incentivar políticas



científica e identificando uma significativa diminuição da produtividade das pesquisadoras por um período de pelo menos 4 anos após a licença maternidade. Buscando entender o agravamento desta situação na pandemia de Covid-19, o grupo realizou um levantamento no Brasil, durante os meses de abril e maio de 2020, com questionários respondidos por quase 15 mil cientistas, entre docentes/pesquisadoras(es), discentes de pós-graduação e pós-doutorandas(os)³³. Os dados revelaram que especialmente para submissões de artigos, mulheres negras (com ou sem filhos) e mulheres brancas com filhos (principalmente com idade até 12 anos) foram os grupos cuja produtividade acadêmica foi mais afetada pela pandemia, enquanto a produtividade acadêmica de homens, especialmente os sem filhos, foi a menos afetada³⁴.

Considerando gênero, raça e parentalidade, os dados indicam que mulheres, sobretudo negras e mães, precisam de apoios institucionais orientados pela noção de equidade para acessar, permanecer e progredir na carreira científica, pois foram historicamente responsabilizadas pelos trabalhos de cuidado, invisibilizados e desvalorizados socialmente. A rotina da vida universitária não costuma acolher demandas relativas à

de apoio voltadas para esses grupos. Disponível em: <https://www.parentinscience.com/sobre-o-parent-in-science> acessado em 02 de agosto de 2020.

³³ Disponível em: [Parent in Science | Maternidade e Ciência](#) e [Slide 1 \(filesusr.com\)](#) Acesso em: 08 maio. 2021

³⁴ Disponível em: [Slide 1 \(filesusr.com\)](#) Acesso em: 08 maio. 2021



experiência pessoal da maternidade, por gestação ou adoção, do puerpério, lactação, infância e as consequências das desigualdades de gênero e raciais que perpassam a parentalidade, pelo menos não na intensidade que seria necessário para que o tema pudesse ser incorporado de modo mais direto pelas Universidades em sua rotina administrativa, pedagógica e científica.

A inadequação das normas das Universidades com relação às questões de gênero e parentalidade se revela não apenas na quase inexistência de referência às mães e crianças em seus textos regimentais e deliberativos, mas principalmente quando não garantem os meios para a superação dessa invisibilidade. O agravamento da situação de sobrecarga de trabalho das mulheres na pandemia de Covid-19 forçou um reconhecimento das consequências do fechamento de escolas e das restrições de movimento, que embora sejam considerados necessários, modificaram a rotina das crianças e impactaram os sistemas de apoio e as práticas de cuidado de que dependem as famílias. A suspensão das aulas e o fechamento das escolas adicionou novas formas de estresse aos cuidadores e, se para as crianças o cotidiano no confinamento exigido pela política de isolamento social trouxe problemas (como o estresse de uma mudança brusca de rotina, a suspensão das brincadeiras nos espaços públicos – parques, praças e outras áreas comunitárias –, a restrição do movimento ao espaço da casa, diminuição da ludicidade corporal



com a falta de convívio com outras crianças, além das aulas remotas), às mães e pais coube a gestão desses problemas e a busca por soluções pessoais quando precisavam de apoios institucionais para a realização do trabalho remoto nessas condições.

Refletir sobre os desafios do trabalho intelectual das mães docentes, especialmente em condições espaço-temporais adversas, como de confinamento no lar em razão da pandemia e em meio ao segundo ano de suspensão de atividades pedagógicas presenciais, tanto nas Universidades, quanto na maioria das creches e escolas é, portanto, tema de grande relevância. Estas mudanças têm impactos na vida laboral de mães cientistas e pensar/realizar a 'conciliação' da maternagem e do trabalho doméstico, com as novas exigências de trabalho docente remoto (pedagógico, acadêmico-científico, administrativo), em meio às incertezas do presente, estando confinadas ao espaço da casa todo esse tempo é o que configura a difícil arte de equilibrar pratos que nós, mães cientistas e docentes, temos que administrar. O desafio é grande, pois para visibilizar essas demandas em nossas instituições ou mesmo escrever artigos sobre o tema, acabamos criando para nós mesmas novas frentes de atuação.

Além do aumento do trabalho doméstico pela permanência em casa a maior parte do tempo, associados às rotinas de higienização, aos cuidados com crianças, adolescentes, idosos,



doentes e pessoas com necessidades especiais, está evidente a inexistência ou insuficiência de apoios ou políticas públicas voltada para respaldar docentes gestantes, puérperas, lactantes, mães por gestação ou adotantes, por união homoafetiva, mães solo, madrastas, irmãos e tias frequentemente responsabilizadas pelo cuidado.

Coletivos de mães feministas performam maternagens que questionam o papel social da mãe e as normas de comportamento desenhadas pela cultura cristã e patriarcal, ao mesmo tempo em que lutam para que se considere a co-responsabilidade de governos nos cuidados relativos às crianças. Esse debate é vital para a transformação da cultura de instituições como a Universidade Pública, especialmente quando após um período de significativa popularização do ensino superior e de um ingresso maior de mulheres nas universidades³⁵, a presença de mães e crianças nos espaços acadêmico-científicos se ampliou³⁶.

Maternar remete à parceria, apoio com afeto, cuidado (com a mãe e a criança), mas essa não é uma perspectiva que foi transformada em ação no cotidiano das Universidades. Apesar da maternidade ser uma questão social e estrutural, este segue

³⁵Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf Acesso em: 05 mar. 2021.

³⁶ Coletivos e Núcleos de estudos têm reunido mães acadêmicas interessadas em aprofundar os estudos da maternidade e propor ações sobre o tema. Dentre os mais atuantes, destacam-se o Núcleo Interseccional de Estudos da Maternidade (NIEM), o Núcleo Materna (UFRJ) e o Coletivo de Pais e Mães (COPAMA UFRRJ).



sendo um tema desqualificado ou de pouca visibilidade e, com isso, as questões que permeiam a maternidade na Universidade colocam as mães em situação de insegurança e desamparo. O problema não é a maternidade, mas a falta de apoio às mães. A criação de ambiências de trabalho e estudo mais acolhedoras às mães é algo que não se restringe ao período da pandemia, quando o lar é o lugar de realização de todos os trabalhos. A espacialidade aberta da maternagem aponta para demandas relativas à presença das mães e à ocupação de espaços de decisão, para que a proposição de medidas de apoio à maternidade seja considerada na rotina universitária. As políticas universitárias voltadas para o atendimento a mães e suas crianças muitas vezes se restringem às orientações legais do regime de exercício domiciliar (de 90 dias para discentes mães) e ao pagamento de auxílio-creche a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica com filhos até 6 anos.

Se considerarmos a realidade das Universidades, esta adequação passa por ampliar os debates sobre o tema de modo a sensibilizar a comunidade acadêmica para a necessária transformação das estruturas de nossa cultura universitária e científica para torná-la mais inclusiva e ser, de fato, socialmente referenciada. Isso inclui pensar ações que evidenciem o real apoio ao direito à amamentação, com políticas de incentivo ao aleitamento materno, ao cumprimento de licenças e dispensas que garantam esse direito à lactante, que busquem equalizar



licenças parentais para ampliar o apoio às mães e que incentivem a justa divisão do trabalho doméstico e parental. Inclui ainda: melhorias nas condições de limpeza, conforto e tranquilidade para adequar espaços à coleta e ao armazenamento de leite materno; proposição de medidas inibidoras de constrangimentos espaciais relacionados ao aleitamento materno em público e pela permissão da presença de crianças nas instalações das Universidades; adequação dos espaços ao cotidiano do cuidado da primeira infância, incluindo a oferta de fraldários (mas não apenas em banheiros femininos); permissão do acesso de crianças aos alojamentos, restaurantes universitários e outros espaços de convívio das Universidades, viabilizando a participação das mães em aulas práticas, trabalhos de campo e visitas técnicas.

Projetos que oferecem espaços de acolhimento, acompanhamento, estimulação pedagógica por meio de brinquedotecas e ludotecas que realizam ações direcionadas às crianças que acompanham estudantes mães nos *campi* universitários são ainda pontuais, e quando implementados costumam ser vinculados a setores de extensão universitária ou restritos à assistência estudantil. Bem mais difícil parece ser a adequação regimental à implementação de creches e colégios universitários que possam funcionar nos horários necessários ao atendimento das demandas de discentes, técnicas e docentes mães, como as que estudam e trabalham nos cursos noturnos. A



ação masculina deve ser incentivada, mas é legítima a decisão de muitas ações destacarem a mãe como sujeita da ação.

Além dos entraves institucionais para fortalecer a rede de apoio às mães (docentes, técnicas e discentes), muitas relatam desafios concernentes à organização do tempo em razão da tripla jornada de trabalho, estudo e cuidados; dificuldades de ter atenção plena ou dedicação suficiente em função das constantes e ruidosas interrupções causadas pelas crianças, além da convivência com sentimentos de culpa, fracasso e inadequação ao experimentar os efeitos da maternidade sobre a carreira acadêmica e científica. Há numerosos relatos de violências institucionais sofridas no contexto da maternidade (gestação, puerpério, lactação, adoção, perdas gestacionais) e ações que buscam tirar mães e crianças da invisibilidade na vida institucional³⁷, com reuniões virtuais³⁸ e cartas abertas³⁹. São histórias e dores que, paradoxalmente, acabam por incentivar a criação de ações coletivas como associações de mulheres e mães em grupos de trabalho (institucionalizados ou não) voltados à equidade de gênero e ao apoio à maternidade.

A ocupação de cargos de gestão e de decisão por pessoas

³⁷ Criaturas invisíveis o não lugar de mães e crianças no IFRJ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jYppynGDxhQ> Acesso em: 08 mai. 2021.

³⁸ Disponível em: [Desafios para mulheres da pandemia Covid-19: reflexões no âmbito universitário - YouTube](#) Acesso em: 10 mai. 2021

³⁹ Carta Aberta Mães Cientistas UERJ. Disponível em: https://www.ims.uerj.br/wp-content/uploads/2020/08/GT-M%C3%A3es-Cientistas-UERJ-CARTA_PARA_REITORIA_FINAL.pdf acesso em 06 mai. 2021.



sensíveis ao tema da parentalidade parece ser um caminho para favorecer a criação de políticas institucionais e de fomento que ampliem o acesso, a permanência e a progressão na carreira de mães na universidade, por meio da proposição e apoio a projetos de ensino, pesquisa, extensão e inovação que abordem o tema da parentalidade, que busquem produzir dados que possam subsidiar a formulação de ações voltadas a este público e que apoiem decisões como a atualização de editais e dos sistemas de avaliação de comissões científicas, com adoção de prazos diferenciados para servidoras (docentes e técnicas) e estudantes mães.

No Rio de Janeiro, em 2018, a Universidade Federal Fluminense (UFF) foi pioneira na criação de um *Grupo de Trabalho Mulheres na Ciência* que conta com apoio institucional para seu fortalecimento⁴⁰. Em 2020, no contexto da Pandemia e dos debates acerca do trabalho remoto, outros três grupos de trabalho foram criados para atuação semelhante: o *Grupo de Trabalho Mães Cientistas da UERJ*⁴¹, o *Grupo de Trabalho Parentalidade, Trabalho e Cuidados da UFRRJ*⁴² e o *Grupo de*

⁴⁰Disponível em: <https://www.mulheresnaciencia.org>
<https://www.facebook.com/gtmulheresnacienciauff>

@mulheresnacienciauff: Acesso em: 09 mai. 2021

⁴¹ Disponível em: <https://www.humanasrede.com/post/grupo-de-trabalho-m%C3%AAs-cientistas-da-uerj> Acesso em: 07 mar. 2021

⁴² Deliberação CONSU 288/2020 UFRRJ. Disponível em: <https://portal.ufrrj.br/nota-do-grupo-de-trabalho-parentalidade-trabalho-e-cuidados-dos-ece/>



*Trabalho de Parentalidade e Equidade de Gênero da UFRJ*⁴³. Em 2021, representantes destes quatro grupos de trabalho das universidades públicas fluminenses (UFF, UERJ, UFRRJ, UFRJ) se reuniram para a criação do Fórum Estadual dos Grupos de Trabalho sobre Equidade de Gênero, Parentalidade e Diversidade das Instituições de Ensino e Pesquisa do Rio de Janeiro⁴⁴. Este Fórum tem como objetivos realizar estudos, ações e propostas que visem mitigar as desigualdades de gênero no ambiente universitário, além de trocas de experiências e conquistas entre as instituições. As ações do fórum passam pela elaboração de metas em comum para equidade de gênero entre as instituições, que incluem políticas de apoio à maternidade em editais para financiamento e bolsas, concursos públicos, progressão funcional, processos seletivos e de credenciamento e reconhecimentos em Programas de Pós Graduação, além de subsidiar ações orientadas à equidade de gênero em espaços de decisão, ao combate ao assédio e à organização de eventos para sensibilizar a comunidade ao acolhimento efetivo e afetivo às mães.

⁴³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T4mQydsb46> Acesso em: 10 mar. 2021.

⁴⁴ Disponível em <http://www.faperj.br/?id=4193.2.3> Acesso em: 20 mai. 2021.



Considerações finais

A experiência pessoal pode ser tomada como política, com vistas a intervir numa realidade que oprime mulheres cotidianamente ao invisibilizar a maternidade e seu impacto na produtividade acadêmica. A constatação coletiva de uma exaustão vivida por docentes mães e cuidadoras diante das desiguais relações de gênero e raça, em diferentes espaços, agravada no contexto da pandemia, tem mobilizado reflexões sobre o cuidado e sobre a necessidade de pensarmos o trabalho reprodutivo de modo indissociável das condições de trabalho docente e como parte desta produção da vida cotidiana. A atenção à saúde mental das mães exige escuta sensível e qualificada, para além da produção de dados que possam subsidiar, orientar e apoiar iniciativas que viabilizem a criação de políticas institucionais voltadas a esses grupos (mulheres negras e mães) impactados pela parentalidade em seu acesso, permanência e/ou progressão na carreira acadêmico-científica. Há ações em curso que revelam a importância da coletivização do cuidado e uma articulação interinstitucional que pode ser decisiva na implementação dessas políticas de apoio à parentalidade. Estamos longe de alcançar a equidade, mas avançamos juntas e temos conquistas que precisamos reconhecer para seguir na luta pelos direitos das mães. Não é mais possível naturalizar as desigualdades de gênero na ciência e esconder as crianças.



Referências

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 372 p.

BENTO, Maria Aparecida da S. *Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público* Tese de doutorado (Psicologia). USP. São Paulo: s/n, 2002

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos avançados* v.17, n.49, p.117-133, 2003

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese de Doutorado (Educação). Faculdade de Educação-USP. 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Rev. Estud. Fem.* [online]. vol.10, n.1, pp. 171-188, 2002.

COLLINS, Patricia Hill. O que é um nome? Mulherismo, feminismo negro e além disso. *Cadernos Pagu*, n. 51, Campinas, dez. 2017 [1996].

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Tradução: Coletivo Sycorax São Paulo: Elefante, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In HOLLANDA, Heloisa Buarque. *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019 [1980].

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n.5, p.7-41, 1995.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, vol. 1 n. 1, p.7-32, 1993.

HIRATA, Helena. KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, set./dez. 2007



HOLLOWAY, Sarah. Local childcare cultures: moral geographies of mothering and the social organisation of pre-school education. *Gender, Place and Culture*, vol.5, n.1, p.29-53, 1998.

hooks, bell. *Teoria Feminista: da margem ao centro*. São Paulo, Perspectiva, 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

JEREMIAH, Emily. Motherhood to Mothering and Beyond: maternity in recent feminist thought. *Journal of the Association for Research on Mothering*, vol, 8, n. 1/2, p. 21-33, 2006.

LONGHURST, Robyn. *Maternities: Gender, Bodies and Space*. New York: Routledge, 2008.

MASSEY, Doreen. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, Doreen. Filosofia e política da espacialidade: Algumas considerações. *GEOgraphia* v. 6 n. 12, 2004 (1999).

OLIVEIRA, Anita Loureiro de. A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia de Covid-19. *Revista Tamoios*, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 154-166, maio 2020.

PEREIRA, Livia Cretton, TSALLIS, Alexandra. C. Maternidade versus sacrifício: uma análise do efeito moral e práticas sobre a maternidade, comumente engendradas nos corpos das mulheres, *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 15(3), São João del-Rei, jul-set2020. e-3651.

ROSE, Gillian. *Feminism & Geography*. Cambridge: Polity Press, 1993.

SILVA, Joseli Maria. *Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidade*. 1ª edição. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009.

SILVA, Maria das Graças S. N; SILVA, Joseli Maria. *Interseccionalidades, gênero e sexualidades na análise espacial*. Ponta Grossa: *Todapalavra*, 2014.



CAPÍTULO 5

QUERO COLO! MATERNAR, ENSINAR E TRABALHAR: HOMESCHOOLING DE MÃES INTELLECTUAIS EM QUARENTENA

Rusvênia Luiza B. R. da Silva⁴⁵

Maria Emília C. de Araújo Vieira⁴⁶

INTRODUÇÃO

“Mãe, você pode vir aqui um pouquinho? Você pode brincar comigo?” – Santiago, 4 anos, março de 2020.

Na estratégia da vida, em seus momentos pulsantes, seja para brincar, ir ao banheiro, pedir um copo de água, mostrar um vídeo, declarar o desejo de algo para comer, contar uma história, fazer uma pergunta ou qualquer outra demanda, as crianças buscam suas mães em diferentes contextos, horários e situações no ambiente doméstico. Se tiver barulho, isso significa que eles podem estar brincando ou brigando, vendo tevê ou correndo, descobrindo algo novo ou simplesmente redescobrimdo-se. O silêncio grita o pedido de socorro e já sabemos: melhor ir ver

⁴⁵ Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás, IESA/UFG. Mãe do Tomás (9 anos, 4º ano do Ensino Fundamental, e do Santiago, 5 anos, Educação Infantil). E-mail: rusvenia_silva@ufg.br

⁴⁶ Professora do Centro Universitário de Goiás – UniGoiás. Mãe de Maria Clara (11 anos, 6º ano do Ensino Fundamental). E-mail: mearavalle@hotmail.com




direito, pois “nos olhos da mãe está a segurança do filho”, dizem os antigos. O não dito é um código a indicar, quase sempre, a necessidade de uma mediação. Do momento em que acordam até a hora de dormir as crianças, seres sem autonomia plena por excelência, precisam de mediação, orientação e companhia de adultos e aprendem e organizam seu mundo na alteridade, inclusive postas em célebres trabalhos da área da Educação, como Piaget, Vygotsky e Montessori. Faz parte da rotina das famílias organizar seu tempo com atividades que, em situações ordinárias, se voltam para o tempo da escola e o tempo de outras experiências, seja em casa, com redes de apoio familiar muitas vezes executadas por parentes (quase sempre os avós), seja em escolas de artes, praticando esportes etc. A fração do tempo é pensada de maneira pormenorizada: é a partir dessa organização que mães e pais podem realizar sua vida, seu trabalho e se ocupar de outras atividades cotidianas, gerindo o seu tempo em função do tempo delas. Pais e mães entendem do que estamos falando.

Este texto iniciou-se como reflexo de um “papo de amigas”, uma espécie de desabafo, e, aos poucos, ganhou proporção de uma reflexão acadêmica, uma vez que não se pode separar o ofício do ser, ou o ser do ofício. O espaço de escuta e partilha de nossas vozes tornou-se concreto na roda de conversa “Maternidade em tempos de pandemia: tensões e contradições da realização do *Homeschooling*”, pelo portal da UFG, em 21/04/2020. Essa roda contou com a participação da comunidade




acadêmica e alhures como necessidade presente para o olhar angustiado ao primeiro momento de *lockdown* de nossas vidas. O anglicanismo do primeiro termo implica dizer que é trabalho redobrado, já que abarca o *homeoffice*, ou, no jocoso termo do senso comum, "*mulheroffice*". Somos o que somos. Escrito a quatro mãos, este texto é um texto feito por duas mães, com suas semelhanças e diferenças, em espaços geracionais que distam oito anos.

Rusvênia é mãe de duas crianças, uma delas é aluno da educação infantil e a outra das séries iniciais do ensino fundamental. Mora sozinha com os filhos e tem guarda compartilhada com o pai das crianças, realidade que se colocou no meio da pandemia, quando viviam os quatro na mesma casa. Esporadicamente há também a presença de uma irmã adulta que precisa de cuidados especiais. Maria Emília, por sua vez, é mãe de uma menina que cursa a 6ª série do fundamental e divide a casa com o marido, a filha e a mãe idosa, que também precisa de cuidados especiais. Estas protagonistas do texto são mães trabalhadoras e acadêmicas-professoras, marcadas pela insígnia da chamada "maternidade tardia" (para outros, o tempo certo), são filhas de sua geração: foram mães após uma carreira intelectual consolidada, já com o título de doutoras. Foram mães-doutoras, ou seja, diferente da geração que lhes antecede, e das gerações anteriores, escolheram a maternidade como opção após terem seu lugar no mundo da profissão.




Dados preliminares do Censo 2010 (IBGE, 2011) reforçam a tendência ao adiamento da maternidade e a mudança no padrão de fecundidade das mulheres brasileiras se comparado aos censos anteriores. Até 2000, havia uma tendência de rejuvenescimento, ou seja, uma maior concentração de filhos nas idades mais jovens. Nos últimos dados, houve uma queda da fecundidade nas faixas etárias de 15 a 19 e de 20 a 24 anos e um aumento nos grupos acima de 30 anos. Essa análise foi feita por Beltrame (2002), que estudou os fatores que interferiram no chamado “adiamento da maternidade”, sendo eles acesso aos métodos contraceptivos, postergação do matrimônio, aumento dos chamados níveis educacionais e profissionais elevados e busca da estabilidade e independência financeira. Esse tipo de estudos ainda é ínfimo no Brasil e toda essa referência está pautada em estudos internacionais.

Conciliar a maternidade com o trabalho intelectual não é uma escolha fácil. Nós, autoras, colegas de pesquisa no doutorado, ouvimos de um camponês que entrevistamos na vila de Cibebe, no alto dos nossos quase trinta e trinta e poucos anos: *“Vocês têm que apressar. Uma mulher precisa de ter pelo menos um ou dois filhos”*. Naquela ocasião, nós agradecemos a preocupação e intimamente rimos do nosso informante, para o qual o nosso lugar no mundo foi colocado à prova: *“Vocês ainda têm um tempo..., mas não muito”*. Na ocasião das pesquisas de campo também conhecemos uma moça de vinte e poucos anos,



que nos mostrou sua caixa de enxoval e para a qual não apenas o tempo significava um problema. Eni tinha uma história passada, quando fugiu com um homem da vila e passou um tempo fora, retornando à casa dos pais sozinha e desonrada. Ela nos apresentou seus dotes domésticos – bordados, forros de mesa, toalhas de rosto, panos de prato... – e não pudemos deixar de notar, ainda, que aparentava um olhar melancólico e triste por talvez nunca poder realizar o que para aquela comunidade é o papel da mulher no mundo.

Por outro lado, conhecemos Márcia, esposa de Itamar, mãe de três crianças, provavelmente da mesma idade de Eni. Márcia é uma mulher moralmente assentada no mundo social do povoado. Sua casa estava adornada com fotos do seu casamento, no qual trajava um vestido branco de mangas bufantes, cheio de pérolas. Ambos, Márcia e Itamar, tem corpo e rosto adolescente nas fotos. Ela, 16 anos; ele, 18 anos. Sobre ela ouviríamos, ao longo dos anos de pesquisa, apenas relatos positivos acerca de sua seriedade, a fama de *parideira* e boa dona de casa, além de um comentário, muito comum, feito a mulheres que conciliam maternidade e boa forma física: *“O corpo nem parece o de uma mãe de três crianças”*. Contraditoriamente, percebíamos que havia, aí, um contrassenso: a mulher deve ser mãe, mas não denunciar a maternidade com o corpo. Tantas questões, tantas notas de pesquisa...



Todas essas impressões nos pareciam distantes. Márcia nos acolheu em sua casa como hóspedes nos anos que passamos entre idas e vindas da vila de Cibebe. Íamos e voltávamos de sua casa, nosso quinhão naquele mundo aparentemente tão distante do nosso. Ela mantinha a casa impecável, cuidava das crianças, era muito boa cozinheira e cortava, pessoalmente, os cabelos do seu marido Itamar, também informante da pesquisa. Nunca nos pareceu, ao longo daquela experiência, que as mulheres dos povoados de Cibebe e Caiçara nos enxergassem como ameaça, como ocorre em alguns relatos etnográficos acerca dos perigos do pesquisador(a) jovem e solteiro(a) em pequenas aldeias, o velho-novo temor do desconhecido pelo qual passaram indígenas e portugueses nos primeiros encontros de nossa feitura enquanto nação brasileira. O processo do encontro etnográfico é o mesmo até hoje na fricção do encontro pesquisador-nativo.

Em nosso trabalho de campo ocorreu o contrário: elas pareciam talvez compadecidas ou curiosas ou até mesmo espelhadas no poder feminino livre e duto autônomo dirigindo por aquelas veredas, escrevendo e estudando-as, perscrutando sua cultura e dando voz, em texto, às suas vidas, mesmo que ainda estivéssemos em uma condição de mulheres sem filhos. O lugar no mundo social que conheciam já estava definido: o cuidado com a casa não lhes parecia menor e em raras ocasiões demonstraram interesse pelo tempo que nós dedicávamos aos



estudos, embora houvesse, no povoado, porta-vozes desse interesse. Maximínia, mãe de Márcia, é professora do povoado de Cibele, tendo cursado a Licenciatura Parcelada⁴⁷ na UEG de Itapuranga, ocasião em que foi aluna da professora Rusvênia. Seu lugar de pedagoga, inclusive, está consolidado sem ter representado um movimento de busca por autonomia no trabalho em relação a provocar as outras mulheres a desamarrar a identidade mãe-esposa-dona de casa; sua filha, aliás, a jovem Márcia, casou-se com pouca idade e tem a casa, o marido e os filhos sob seu cuidado, não tendo demonstrado interesse pela carreira da mãe.

Ora, sabemos que a combinação dos cuidados com a casa e a criação dos filhos pode ser interpretada como uma situação residual e contextual, não nutrida por todas as mulheres do povoado. Isso porque não figuram os benefícios econômicos que o trabalho “fora de casa” atrela, bem como resulta de dependência econômica do marido, assim como certa dependência psicológica dos filhos, embora as costuras, as vendas de víveres (queijos e doces) e o plantio das plantadoras de pimenta tragam “complemento aos mínimos vitais”. Por mais distante que aquele mundo de lugares roceiros e urbanos nos pareça estar, uma pesquisa feita por Rocha-Coutinho em 2005 mostrou que – por mais que tanto o marido quanto a mulher invistam em suas carreiras profissionais e compartilhem a

⁴⁷ A licenciatura plena parcelada foi um projeto realizado nos anos 2000.



responsabilidade pela criação dos filhos e cuidados com a casa, em diferentes contextos e países a mulher é mais impactada como mostrou amplamente as pesquisas de Harris (1979) e Hoffnung (1992, 1995). Segundo Hoffnung (1992, p. 589):

[...] tanto os homens quanto as próprias mulheres, em diferentes níveis de consciência, parecem ainda acreditar que a casa e os filhos são responsabilidade da mulher, enquanto o provimento financeiro da família é responsabilidade do homem. A responsabilidade da mulher pelos cuidados com os filhos está calcada na ideia antiga de que “mãe é mãe”, de que ela é a pessoa mais adequada para cuidar dos filhos e que, em última análise, identifica maternidade e feminilidade. Tal posição é, em grande parte, reforçada pela inscrição da maternidade no corpo feminino.

De que maneira essa crença comparece na vida de uma geração cujo discurso de autonomia intelectual e de escolhas da vida privada também se impõe? Uma breve avaliação dos currículos de professoras mães demonstrará a maneira como a maternidade se sobrepõe ao trabalho e como o impacto na vida dessas mulheres é maior do que o ocorrido na vida de professores pais. Em comparação, homens e mulheres, no que se refere à situação de maternidade e paternidade, possuem diferentes limites biológicos e, portanto, sofrem distintos impactos sociais. Pesquisadores que se debruçaram sobre esse tema demonstram que tanto a maternidade quanto a paternidade, sobretudo na juventude, parecem ter impacto negativo no progresso da carreira, no entanto, ao comparar mulheres e homens, percebem que o *status* materno é um empecilho à carreira das mulheres de



modo diametralmente diferente da carreira dos homens. Dizem eles:

Quando se trata de investimento na carreira, maternidade e paternidade têm resultados opostos, como indicou o estudo de Hewlett (2002). Em um recorte da pesquisa internacional a respeito da vida profissional e privada de mulheres e homens altamente qualificados, um dos resultados do estudo mostrou que, quanto mais bem-sucedido o homem, mais provavelmente irá encontrar uma esposa e tornar-se um pai. Já 49% das mulheres, principalmente as que a pesquisadora nomeia como ultra empreendedoras, ou seja, com remuneração acima de US\$ 100.000 ano, não têm filhos, e 75% dos homens tem. Tal resultado indica que, para além dos desafios da carreira, as mulheres têm um desafio maior com a maternidade. (Beltrame, 2012, p. 5).

Se, conforme as pesquisas mostram os desafios das mulheres com a maternidade são grandes, a situação enfrentada por elas, na experiência de quarentena, traz outras questões à discussão e revela a necessidade de problematizar a maternidade, a carreira, os papéis sociais, as possibilidades e exigências frente à responsabilidade na educação dos filhos. O desafio imposto pela condição de quarentena causada pela pandemia do SARS-CoV-2 é fazer uma análise não dicotômica entre vida pessoal e profissional, uma vez que o confinamento nos impõe essa superação.



2 UM VÍRUS E A BRICOLAGEM *HOMESCHOOLING/HOMEOFFICE* EM CONFINAMENTO

Nesse período de quarentena, as famílias de vários formatos se viram sob o desafio de conciliar as atividades do trabalho doméstico a mais um trabalho: o *homeschooling*. Embora podendo estar em casa e exercendo um direito que, sabemos bem, nem todas as pessoas podem exercer em nossa sociedade, essa conciliação não é tarefa de fácil execução. Um indivíduo que tem direitos numa sociedade desigual é um indivíduo privilegiado.

O plano doméstico concentra, agora, o nosso campo de trabalho para além do espaço historicamente exercido pelas mulheres em todas as gerações, independente de classes sociais. Agora, tornou-se uma bricolagem – usando termo Levi-Straussniano –, sobreposições e multitarefas de trabalho doméstico, intelectual, profissional e dos saberes pedagógicos ressignificados, mesclados ao trabalho intelectual, em nosso caso. Se antes as crianças se deslocavam para suas escolas e o exercício do letramento tinha espaço e mediação qualificados, agora a escola encaminha um roteiro semanal às famílias, que devem realizar a mediação desse trabalho, munindo-se de uma parafernália para tal: espaço e tecnologias adequadas, impressoras, computadores, tablets, papéis coloridos e, mais do que isso, o saber das diferentes áreas escolares.




Do outro lado, escolas, coordenações e professores têm se reorganizado para trabalhar com plataformas digitais, elaborando aulas em formato de vídeos e atividades que deverão ser realizadas pelos alunos – nossos filhos, em nossa casa. Trabalho escolar realizado, conseqüentemente, sob a supervisão das famílias, a nossa supervisão; na condição de professoras, essa atividade pode parecer mais fácil do que para as outras famílias, nas quais os pais não conjugam a profissão docente com a maternidade.

Historicamente, a educação escolar possui vasta literatura cheia de estrangeirismos. Os anos 1960 e 1970 foram o berço da proposta quando, nos Estados Unidos, os educadores Paul Goodman, Ivan Illich e John Holt, lá radicados, questionavam a capacidade da escola moderna de inspirar nos alunos “valores sociais apropriados” ou mesmo de ensinar-lhes com eficácia (Vieira, 2012). A questão é pouco discutida no Brasil, que possui trabalhos, na maioria dos casos, nos quais há uma revisão bibliográfica do assunto; a maior parte deles, porém, sinaliza as questões legais e constitucionais dessa prática.

Ao modo bourdiesiano, referência basilar das autoras deste texto, não pretendemos responder questões, tampouco gerar conclusões sobre o tema por, dentre outros fatores, não sermos especialistas na discussão da educação domiciliar⁴⁸. Essa

⁴⁸ Apreciamos perceber que sobre o assunto há muitas possibilidades de reflexão e a experiência traduzida por Agranovich (2012) mostra uma teoria que é factível: Os dias de Alisa são compartilhados, de modo peculiar, por um seletivo grupo de crianças e adolescentes russas em



discussão está avançada em outros países cuja estrutura social, econômica e cultural não se assemelha a realidade brasileira na qual crianças ainda vão para escola por causa do lanche. O contexto de pandemia mostra como a vida está centrada na escola e ainda, como o tipo de educação que temos ainda parece tão distante da vida ordinária.

3 PARADOXOS *MÁ-TERNOS*: O TRABALHO DOMÉSTICO E O TRABALHO ESCOLAR DE MÃES PROFESSORAS

A neutralidade em ciência humana há muito deixou de ser ponto central de debate, já que somos sujeitos históricos vivendo no cotidiano de nossas vidas concretas em nossos corpos, com nossa *psiquê*. Weber, Freud, Marx, Beauvoir e Morin são ancoragens necessárias a esse argumento. Discutimos, na introdução, olhares e posições enquanto mulheres jovens à época e pesquisadoras no trabalho de campo. Assim, há diversidade de expectativas sobre mulheres e homens no mundo acadêmico e no mundo rural, ou na sociedade complexa de

idade escolar no país: assim como a jovem de sete anos, nenhuma delas vai à escola. A mãe de Alisa alega que a educação que oferece à filha em casa possibilita planejar o dia de estudos do melhor modo possível para a família: por exemplo, “faz mais sentido ir nadar pela manhã, quando há poucas pessoas na piscina. Depois disso, a gente pode ir para casa e estudar um pouco” (AGRANOVICH, 2012). Os estudos de Alisa, segundo a mãe, que não vê motivos para pressa desenvolvem-se no seu ritmo. Ekaterina não acha fácil educar em casa, pelo contrário, alega que é muito mais difícil do que mandar os filhos para a escola. As dificuldades sentidas pela mãe parecem, no entanto, não intimidar outros pais russos, que tem adotado de forma expressiva a educação não escolar: a população praticante passou de cerca de onze mil, em 2008, para cem mil neste ano. (AGRANOVICH, 2012, p. 65).



solidariedade orgânica em termos durkheimianos, e a universidade, enquanto lócus mais “democrático”, não está imune a esse debate, a quem é o sujeito que pesquisa, o que pesquisa, em que condições de trabalho e se homem ou mulher.

Sustentamos, neste artigo, a ideia da multitarefa, da bricolagem de papéis e da assunção deles por parte das personagens femininas, que, arrastadas no redemoinho do mundo pandêmico, desenvolvem atividades enquanto polvos desvairados no universo das casas, embora haja na vida concreta, para além do texto, um lado romantizado, como, por exemplo, o de fazer pães em conjunto, os quitutes e o acesso facilitado à presença dos filhos, sob o olhar “*mã-terno*” às suas necessidades e requerido conforto *psicológico*. Em virtude do contato com a morte mais previsível do que nunca, assim o paradoxo se amplia porque devemos abraçar funções *médicas-neuroafetivas-pedagógicas-financeiras-educativas-filosóficas-sanitárias-religiosas-disciplinares-psicológicas-científicas*. Temos certeza de que as áreas ainda se ampliam neste contexto atual.

Em tese defendida em 2006, intitulada “Lugar é laço: o saber profundo dos camponeses de Cibebe e Caiçara, Goiás”, e no artigo publicado em 2020, denominado “O que ensina a memória camponesa?”, uma das coautoras deste artigo discute, sobretudo no eixo de análise “Segurança no saber profundo e a suspeita pelo moderno”, que o espaço escolar oficial da Razão (paradigma simples) não envolveria a complexidade dos sujeitos e suas



aprendizagens formais. A voz pulsante da memória, as casas, as igrejas, as festas, a circularidade entre vivos e mortos na teia rural do imaginário e seus contornos é manancial de saberes profundos, eclipsados pelo conteúdo formal das disciplinas em suas áreas de conhecimento científicos aprendidos na escola, entrando no cognoscente, na educação bancária advertida em Paulo Freire.

A existência cotidiana vence a barreira da estrutura escolar dominante no estar-junto, micro facetas dionisíacas, como o deus grego das festas em polaridade com Apolo e o saber racional. “Sucatas”, bricolagens de saber, reinventando no cotidiano o conteúdo primevo de saberes que não está perdido pela ameaça do capital no campo. Reinventa-se e suspeita pelo moderno e da cadência de matérias repetitivas a vida tagarela que retoma no futebol comunitário, na horta, no mutirão, nas festas, na cavalgada, na presença dos pais e avós nas prosas ao pé do fogão. Parecem dois mundos distintos o da álgebra e o do quintal cheio de ensinamentos, cálculo de formigas, intimidade concreta de um saber profundo que ensina além da abstração de $X - Y = 0$. A infância longa, profícua de imagens que dançam na imaginação da memória coletiva já adulta.

Na poesia *Achadouros*, lemos: “acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas”



(BARROS, 2004, p. XIV). A escola da pandemia não convida aos quintais. São muitas as listas de tarefas de casa, como se outro espaço existisse: a tarefa de casa não é mais a tarefa de viver a casa, espaço que deve ser explorado com outros saberes que também são escolares.

Estamos imersos em outros “quintais” no tempo pandêmico ou confinados em espaços exíguos em outra dinâmica que não aquela da tese e dos artigos citados e de sua análise de conceitos e discussão etnográfica de seus sujeitos em suas vidas de *habitus rurbanos*. Um elemento novo neste tempo apareceu e perpassou o daquele da elaboração da tese no que se refere à “suspeita da modernidade”. E o que ele acrescenta?

Analisar as comunidades camponesas (o que poderia se estender na circularidade que tanto ênfase dá às comunidades ou aos indivíduos das sociedades urbanas neste momento pandêmico) como a fonte mais segura e confiável de como as coisas funcionam “de verdade” – pela “fé” na benção, pela certeza de que o vizinho não te deixará passar fome, de que a retribuição do alimento dado será certa e “costumeira”, pela rede de afetividade e prosas que mantém a pessoa na comunidade – dando sentido ao estar no mundo. Isso porque essas relações que sustentam as atribuições científicas e profissionais não perecem e vê-se os sujeitos fazendo fruir, na medida do possível, as suas vidas no espaço da casa que hoje abraça a escola.



Giddens (1991), referindo-se à Modernidade, se questiona: “Por que vivemos num mundo tão descontrolado, diferente daquele que o Iluminismo previu?”. A Modernidade é, antes de tudo, um “estilo de vida, costume, organização social” típica do Ocidente Europeu, vindos do século XVII e baseados, sobretudo, na Ciência (explicação sobre o mundo, voz da Modernidade), na Instituição (modelo, armadura da Modernidade) e no Indivíduo (agente da modernidade). Lyotard (1985), quando escreveu sobre a condição pós-moderna, afirma que a base do grande enredo da humanidade – passado, presente e futuro típico da Era Moderna – deslocou-se. A pós-modernidade não vê a ciência, as grandes receitas como as instituições, por exemplo, como centrais. As tribos, o localismo, o conhecimento local (GEERTZ, 1997) e as irrupções plurais deixaram a modernidade com uma sensação de que a ciência, sistema abstrato, não resolveu os males da humanidade por inteiro, restando um gosto incerto por uma confiança que não atinge 100%.

Risco e confiança, aumento da expectativa média de vida e medo da impotência sexual são algumas das polaridades do sujeito da condição pós-moderna. Quer-se, ao mesmo tempo, o concreto das relações locais, porque há o desencaixe provocado pelos encontros fortuitos; quer-se a familiaridade da certeza pelo *pessoalismo*, pelo mágico, pelo contato com a natureza (visto uma das hipóteses ser a do vírus ter se fortalecido pelo desequilíbrio dela), ser menos um para tornar-se alguém – a



neneí, o *quim* preto, o “sô”; assim, o afastamento e, às vezes, nossa aproximação no espaço doméstico, ocasionada pelo *lockdown*, reconfiguram saberes.

Dessa forma, o foco centra-se no conteúdo de *proxemia* e do confinamento como existência atual desse aspecto visto nas comunidades rurais, as figuras maternas e seus saberes no espaço doméstico, as figuras paternas no mundo público, racional e pós-pandemia mesclam-se na urbanidade; ademais, merece estudo o êxodo urbano depois da pandemia.

A ruralidade que estudamos é uma das facetas do conhecimento profundo ancorado nas amarras da memória, ditos e práticas conceituadas como rurais, tradicionais do “saber não sabido” de Certeau (2003, 2005). Onde estão alguns de nossos topos de saber? Na fala, nos gestos, no gosto pela comida genuinamente caipira, nas formas de parentesco nas casas cheias de padrinhos, mães outras, avós, tias, nas histórias contadas na primeira infância, nos tempos antigos... Isso traduz uma oralidade na teia de uma memória cultural às vezes silenciada, no medo do *homem do saco* de nosso imaginário infantil, nas cantigas de antigamente: “nesse surrão entrei, nesse surrão sairei por causa da minha mãe que no caminho deixei”. Esse temor ressemantizado pelo espectro do coronavírus.



4 ACIMA DAS CONTRADIÇÕES, EM DEFESA DA ESCOLA COMO LUGAR DE APRENDER AS ARTES DA VIDA E DA CIÊNCIA

“Mãe, fui falar para a Prô sobre a pintura *Os operários* que havia poucos negros na pintura da Tarsila do Amaral. A Prô não aceitou minha fala, explicou que não há diferença, que existe é a raça humana. Mas, mãe, se tem tanto operário negro, por que não pintá-los mais em suas lindas cores?” (Maria Clara em 2020, 10 anos).

De qual escola tratamos e por qual escola ansiamos? Quais são os desafios que nutre hoje a chamada escola formal em conceitos de Anísio Teixeira e dos que defendem as particulares, por sua vez, mediante o termo corrente: reinvenção? De que forma irão responder para saciar os nossos filhos que, em casa, nos fizeram mães-polvos e *bricoleurs*? Como erradicar os abismos formados pela evasão e pela presente pauperização material de nossa gente?

A arte da vida na Ciência não foi objeto de centralidade para a escola tradicional e se reverteu em assunto prioritário nas correntes inovadoras, que buscaram autonomia e a história de vida dos sujeitos concretos nas correntes libertária e libertadora. Sem embargo, o viés político e estrutural de nossa cultura deu cabo a que se tornasse por vezes utópica e sem sentido, visto que as tarefas rotinas, carteiras, notas e “disciplinas” são as mesmas daquelas da *ratio studiorum* ou se assemelham pela seriedade que a escola tem e deve ter e ser. Esse aspecto pode ser comprovado pelas tarefas extenuantes que professores, longe



da rotina da escola, veem-se obrigados a ministrar a seus alunos, em tempo e espaços síncronos, ou diácronos.

Belonísia, uma das protagonistas do renomado livro de Itamar Vieira Júnior, intitulado *Torto Arado* (2019, p. 99), aqui recobra sua voz, perdida em língua cortada e em seu direito à Isegoria, dizendo-nos, em referência ao processo educacional da escola no campo (e trago para a cidade alguns desses elementos), o que fazer com o conteúdo que se ensina:

Com Zeca Chapéu Grande me embrenhava pela mata nos caminhos de ida e de volta, e aprendia sobre as ervas e raízes. Aprendia sobre as nuvens, quando haveria ou não chuva, sobre as mudanças secretas que o céu e a terra viviam. Aprendia que tudo estava em movimento – bem diferente das coisas sem vida que a professora mostrava em suas aulas. Meu pai olhava para mim e dizia: o vento não sopra, ele é a própria viração, e tudo aquilo fazia sentido. Se o ar não se movimenta, não tem vento, se a gente não se movimenta, não tem vida, ele tentava me ensinar.

A partir dessa escola tarefaira e refém do próprio sentido do paradigma da simplicidade (baseado apenas na Razão), a trazer às casas o seu furor imperioso de notas, provas e atividades, é que se discute o adoecimento de nossa sociedade (parte dele) e a tentativa de adequarmos o inadequado processo de escolarização (que chega ao ensino superior) no lugar do afeto, do lúdico, do cuidado e da formação em complexo sentido que a casa e os espaços de aprendizagens (no paradigma da complexidade) sempre propiciaram.



Precisamos do outro e a sociedade é vazia sem seu processo de socialização secundária que ocorre na escola. Ressaltamos que esses não são espaços duais, mas a pandemia mostrou essas justaposições e aglutinações; sem saber direito qual rumo seguir, escola e família se esgarçam na bricolagem do ensinar e aprender, ainda com aspectos residuais de um “conteudismo” marcante, mesmo as mais vanguardistas.

Ansiamos pelas escolas que dizem ensinar, além-mar, sem cobrar notas e desempenho, como a que o filho do rei estuda com o plebeu, na Escadinávia, que atinge o grau de país AAA em qualidade de toda ordem.

O que aprendemos do lado de cá, sendo colonizados pela França e pela clássica escola iluminista, herança lusitana medieval a princípio, diferencia-se do modelo encontrado mais ao norte do globo. Urgimos pela escola e esperamos que “tudo passe”. Atualmente chegamos ao hibridismo, em algumas cidades do Brasil, que consiste em uma semana na escola e a outra em casa, caso os pais assim o desejarem, de acordo com as condições sanitárias da família e da escola; logo, temos estudantes separados em grupos por bolhas, ou por cores. Este se tornou um modelo “viável” para que as crianças não perdessem mais o “conteúdo”, perda essa ocasionada pelo afastamento da protagonista legítima do conhecimento, que é a escola garantia. Afinal, a “aprendizagem” foi prejudicada.



Apregoa-se, neste artigo, que a aprendizagem no modelo racional escolar é importante, mas não a única, e que há de se ter em mente o universo de possibilidades que a escola deve assegurar ao assumir que dela parte “o” conhecimento legítimo. São desafios propostos ao questionamento do que quer a sociedade vigente e os caminhos da própria ciência, que não pode abster-se do humano em sua complexidade e de áreas menosprezadas na vigência do debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, a saber: filosofia, sociologia, história, artes e educação física. Estas, por sinal, ajudam a entender e a suportar o humano, o demasiadamente humano dos tempos de bricolagem do qual tentamos sair. Este, por si só, já é movimento significativo de aprendizagem.

Sem que a escola deixe esvaziar seu papel, há de ampliar e semear a ideia festeira da vida como parte da ciência investigativa e ordeira, também desordenada pelo erro tal qual em Fleming, que, por erro, descobriu a penicilina, e em Marie Curie – química nuclear – nos desafios do plutônio, que, inocente, adoeceu pelo contato sem suspeita com a moderna ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos retratar o universo de nossas casas em tempo de pandemia e discutir as aglutinações de tarefas que pesam na vida das mulheres trabalhadoras e professoras em confinamento, uma vez que, no seio das instituições e da universidade, as



diferenças entre homens e mulheres e a carga de trabalho ainda são contrastantes.

Não tratamos temas como evasão escolar e adoecimento funcional pelo *homeschooling* agregado ao *homeoffice*, que merecem artigos e teses a eles concernentes. Trabalhamos, sim, o eixo de análise da maternidade, da aprendizagem e da carência de propostas que visem buscar a escola como o espaço construtor de vida e de ciência. Narramos sobre as diferenças e expectativas do trabalho feminino multitarefa e discutimos a identidade doméstica da herança feminina como mãe e esposa, traçando a história de nossas vozes autoras. Retomamos o modelo da escola enquanto espaço de racionalidade, argumentando até que ponto essa função legitimada pela escola perfaz um caminho conflituoso, tensionado, que esvazia o sentido complexo do conhecimento humano de tantas esferas, reduzido ao cognoscente.

Defendemos a volta da escola cheia de vida e conhecimentos vibrantes e o fato de uma protagonista ficcional, Belonísia, porta-voz de *Torto Arado*, questionar o não lugar do sertão como lócus de aprendizagens. A roça como parideira de ensinamentos, as casas, os quintais, as igrejas, a comunidade, os benzedores, os agentes de saúde, os médicos, professores e pais enquanto mestres na circularidade de saberes legítimos, que sejam memória viva.



Pedimos colo ao espaço de escolarização, assim como oferecemos aconchego aos nossos filhos, à comunidade em geral, aos alunos que padecem nesse tempo de Sociedade do Adoecimento. A escola, como lugar de ócio, há de ser o caminho legítimo de acolhida de vozes, historicidades e amarras de saberes outros.

REFERÊNCIAS

AGRANOVICH, M. Home education growing in Russia. *The Daily Telegraph*, 30 abr. 2012. Disponível em: Acesso em: 20 mai. 2021.

ARAÚJO, Maria Emília Carvalho de. O que ensina a memória camponesa. In: *O Direito em suas múltiplas faces*. Santana, Márcia (org.). Editora CRV, Curitiba, 2020.

ARAÚJO, Maria Emília Carvalho de. *Lugar é laço: O saber profundo nas comunidades goianas de Cibeles e Caiçara*. 2006. 239 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. Rio de Janeiro: Planeta, 2004.

BELTRAME, Greyce Rocha.; DONELLI, Tagma Marina Schneider. Maternidade e Carreira: desafios frente à conciliação de papéis. *Aletheia*, v. 1, p. 206-217, 2012.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. 5. ed. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2003.

CERTEAU, Michel *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 11. ed. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2005.



GEERTZ, Clifford. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Trad. de Vera Mello Joscellyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIDDENS, Anthony. As consequências da modernidade. Trad. de Raul Filker. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

HARRIS, B. Careers, conflict, and children: the legacy of the cult of domesticity. In: ROLAND, A.; HARRIS, B. (Ed.). Career and motherhood: struggles for a new identity. Nova York: Human Sciences Press, 1979. p. 55-86.

HOFFNUNG, M. What's mother to do? Conversations on work and family. Pasadena, Cal: Trilogy Books, 1992.

HOFFNUNG, M. Motherwood: contemporary conflict for women. In: FREEMAN, Jo (Ed.). Women: a feminist perspective. Mountain View, Cal: Mayfield, 1995. p. 83-110.

LYOTARD, Jean François. The post-modern condition. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1985.

ROCHA-COUTINHO, M. L. Variações sobre um antigo tema: a maternidade para mulheres com uma carreira profissional bem-sucedida. Em Féres-Carneiro, T. (Org.). *Família e casal: efeitos da contemporaneidade* (pp. 122-137). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2005

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2012.



CAPÍTULO 6

TRABALHO, GÊNERO E CONDIÇÃO MATERNA NA UNIVERSIDADE: INCLUSÃO OU OPRESSÃO?

Tassia Camila Martins Cunha⁴⁹

Iasmin da Costa Marinho⁵⁰

Emanuela Rútila Monteiro Chaves⁵¹

INTRODUÇÃO

O estudo ora apresentado é recorte de pesquisa mais ampla de monografia intitulada: “Mães, universitárias e trabalhadoras: um estudo de caso sobre as estudantes do Curso de Pedagogia (FE/UERN)”, defendido em 2019. Este artigo tem como objetivo

⁴⁹É mãe da Maria Liz. Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), pós-graduanda em Mídias da Educação também pela UERN. Atualmente trabalha como Professora da Educação Básica. Coordenou a experiência do Espaço Criança na UERN em 2019. Pesquisa sobre os temas: Maternidade na Universidade; Inclusão e Políticas Educacionais de permanência no Ensino Superior. E-mail: tassiacmcunha@gmail.com

⁵⁰Professora Assistente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenou a experiência do Espaço Criança na UERN em 2019 e o Projeto de Extensão UERN vai à escola: formação e resistência coletiva no período de 2018 a 2020. Pesquisa sobre os temas: Política Educacional; Gestão Escolar e Desigualdades Educacionais. E-mail: iasmincosta@uern.br

⁵¹Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e mãe do João Miguel. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Mestre em educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Atualmente está como coordenadora do Projeto de extensão "UERN vai à escola: Formação e resistência coletiva". Atua principalmente nos seguintes temas: Trabalho e educação, Crise estrutural e a relação entre economia e educação, Política educacional. E-mail: emanuelarutila@uern.br



analisar políticas institucionais e narrativas de discentes mães e trabalhadoras do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Nesse sentido, o trabalho fundamenta-se em suas bases críticas de análise no referencial teórico marxista a partir de Antunes (2020); Lessa (2012); Marx (2010); Mészáros (2011), dentre outros autores que seguem uma perspectiva crítica acerca da relação entre trabalho, gênero e educação.

O artigo, portanto, organiza-se em dois tópicos de aprofundamento teórico-metodológico. O primeiro tópico descortina ideias acerca da relação trabalho, gênero e educação, abordando dados apreendidos na revisão de literatura, apresentando informações sobre o tema consultados em artigos, livros e relatórios de pesquisas. O segundo tópico apresenta breve percurso metodológico de desenvolvimento do trabalho, com aproximações e análises do perfil das estudantes mães e trabalhadoras da FE/UERN. Ao final apresentamos as considerações finais do estudo, enfatizando os seus contributos a este campo de pesquisa.

2 A RELAÇÃO TRABALHO, GÊNERO E EDUCAÇÃO

Para abordar o objeto de pesquisa alunas universitárias, mães e trabalhadoras, fez-se necessário aprofundar a discussão acerca das relações entre Trabalho, Gênero e Educação. Dentro dessa perspectiva, torna-se relevante destacar que, sob o fundamento da propriedade privada e dos interesses



antagônicos das classes sociais há uma desigual divisão sexual do trabalho, que historicamente restringiu as mulheres a esfera da vida privada, condicionando-as a posição de cuidadoras, enquanto aos homens foi destinado as atividades fundamentais que os vinculam diretamente ao destino da coletividade, colocando estes enquanto provedores da família nuclear. (SOUSA; GUEDES, 2016; LESSA, 2012).

O trabalho, enquanto categoria ontológica fundante de uma esfera do ser de natureza puramente social, se apresenta, segundo Marx (2010), enquanto fundamento de diferentes formas de organização sociais. Na sociedade comunal, fundada no trabalho da coleta de alimentos e da caça, a cooperação se configurava como forma básica das relações sociais, já que todos participavam do processo produtivo e cuidavam das atividades fundamentais à reprodução social da vida. Não havia divisão social do trabalho, pautada nas relações de poder assentadas na propriedade privada. A possibilidade objetiva de exploração de um ser humano sobre outro, mediante a contradição do trabalho excedente e da escassez, desembocou na propriedade privada e no estabelecimento da exploração. A família monogâmica como complexo social advindo da sociedade de classes que forja diferentes formas de alienação, se ergue a partir da redefinição do papel social do homem e da mulher, estando esta circunscrita a procriação e as atividades domésticas fundamentais à reprodução social (LESSA, 2012).



Embora, as atividades de reprodução ocorressem de acordo com certas especificidades em todas as formas de organização sociais, no capitalismo elas ocorrem totalmente subjugadas aos imperativos do capital que desconsidera completamente as necessidades humanas, colocando a exigência do trabalho reprodutivo voltado especificamente para substituição de força de trabalho. Sob a tutela da relação capital e da produção de mercadorias, a força de trabalho, motor da produção do valor, necessita ser produzida e reproduzida fora do âmbito da produção, através do trabalho doméstico efetuado por mulheres, o que expressa a relação entre a opressão de classe, raça e gênero e configura a tese fundamental da teoria da reprodução social contemporânea. Para essa teoria, há uma integração entre o trabalho realizado na esfera econômica (âmbito da produção) e o trabalho levado a cabo no espaço doméstico (esfera social), o que coloca o trabalho doméstico não remunerado ou o trabalho doméstico pouco remunerado, efetuado principalmente por mulheres negras da classe trabalhadora, como pressuposto da produção capitalista (BHATTACHARYA, 2019; FONSECA, 2019)

Segundo *Bhattacharya (2019)*, a força de trabalho é reproduzida através de três processos intimamente articulados. O primeiro seria as atividades que possibilitam a regeneração e o retorno do trabalhador ao âmbito da produção. O segundo diz respeito as atividades voltadas a manutenção e a revitalização dos não- trabalhadores que estão fora do processo produtivo. E



por fim, a procriação ou a reprodução de novos trabalhadores. Assim, a produção de mais- valia, depende diretamente do trabalho assalariado, mas também do trabalho não assalariado voltado a reprodução de contingente de força de trabalho, hoje força de trabalho supérflua (MÉSZÁROS, 2011).

É oportuno ressaltar que a devida compreensão da categoria da totalidade social, e a consideração da multidimensionalidade dos diversos aspectos que compõem a vida social, pressupõem uma articulação unitária entre as diferentes formas de opressão sob o jugo do capital, escancaradas e agudizadas no contexto das profundas implicações destrutivas do capital em seu viés pandêmico (ANTUNES, 2020). Nesse sentido, qualquer consideração acerca da opressão de gênero de modo isolado, desarticulada da base social que a produz, impossibilita o conhecimento acerca da condição humana diante da fúria incontrolável do capital, tendo profundas consequências sobre o direcionamento das lutas sociais, inclusive da construção de alternativas viáveis de emancipação da mulher.

Conforme exposto acima, com a emergência da propriedade privada e das classes sociais, as mulheres ficaram restritas ao âmbito privado, responsável pelas atividades domésticas de cuidado, alimentação, suporte psicológico, enquanto os homens atuavam como provedores, estando no capitalismo, em sua esmagadora maioria, sob a condição de trabalhadores



assalariados. Parte dessa característica histórica da relação trabalho e gênero fora se modificando, embora não resultasse na emancipação das mulheres e sim na entrada maciça destas no mercado de trabalho, ocasionando a tendência ao rebaixamento salarial de toda a força de trabalho. As relativas conquistas no tocante aos direitos e a igualdade formal, possíveis no período de ascensão histórica do capital, vêm sofrendo uma tendência de recuo sistemático diante da crise sistêmica atual, o que diminui também qualquer possibilidade de melhoria no tocante as condições das mulheres (MÉSZÁROS, 2011).

Mészáros (2011) ressalta que tendo a mulher, na sua condição desigual, como fundamento principal da reprodução das determinações hierárquicas do modo de controle sóciometabólico do capital, a família nuclear, como “microcosmo” de reprodução, se articula com o “macrocosmo” do trabalho, de modo a reproduzir essas determinações até mesmo nessas menores estruturas. Desse modo, a família nuclear efetuará uma importante função na continuidade do domínio desse modo de controle sobre a totalidade social, atuando na internalização de valores voltados à sua perpetuação. Para cumprir essa importante finalidade, a família estaria entrecruzada com outras instituições, dentre as quais se insere a igreja e as instituições de educação formal. A situação atual do Brasil, que seguindo uma onda neoconservadora assiste a ascensão trágica e violenta da extrema direita e a defesa da retomada dos valores da família



tradicional disseminada principalmente por grupos neopetencostais, expressa bem a crise que atravessa o sistema de reprodução dos valores do capital, o que pressupõe conflitos, dentre estes a luta pela emancipação da mulher.

Dessa forma, a questão da emancipação da mulher não estaria restrita a igualdade formal e sim a igualdade substantiva que forneceria as bases para a articulação entre o desenvolvimento das forças produtivas e o desenvolvimento incessante das capacidades e potencialidades dos trabalhadores livremente associados. Assim,

Dadas as condições estabelecidas de hierarquias e dominação, a causa histórica da emancipação das mulheres não poder ser atingida sem se afirmar a demanda pela igualdade verdadeira que desafia diretamente a autoridade do capital, prevalecente no "macrocosmo" abrangente da sociedade e igualmente no "microcosmo" da família nuclear (MÉSZÁROS, 2011. P. 271)

A crise estrutural do capital, enquanto uma depressão de escala contínua e crônica, demanda para fins da reprodução desse modo de controle um desenvolvimento progressivo da tecnologia e o desemprego maciço de um imenso contingente de força de trabalho (MÉSZÁROS, 2011). O desemprego estrutural, a pauperização, a concentração de renda a níveis alarmantes, somados a políticas de ajustes severos e as tentativas sucessivas de esvaziamento dos direitos sociais, produz um cenário de profunda instabilidade e precarização das condições de trabalho e de vida, com fortes recortes de classe, raça e gênero.



Na contramão das expectativas por disputa em espaços de mesma ordem no mercado de trabalho, as mulheres enfrentam uma maior inserção, mas também, desigual, quanto aos aspectos da formalidade nos postos de trabalho, horas de serviço e salários, que na maioria das vezes estão abaixo dos homens de mesma função, e em condições precárias de atuação (GIRÃO, 2001; SOUSA; GUEDES, 2016).

No atual contexto pandêmico da Covid-19, de acordo com dados do IBGE, aproximadamente 8,5 milhões de mulheres saíram do mercado de trabalho no terceiro trimestre do ano de 2020. Dessas mulheres, 11,5 milhões são mães solas, e enfrentaram ainda mais dificuldades durante a pandemia, tendo a sua saúde e de sua família ameaçadas, bem como o seu sustento e a manutenção do lar. Além disso sofrem mais com a sobrecarga mental e física de trabalho, visto que as creches e escolas permanecem fechadas na maioria das localidades do Brasil. A sobrecarga da não divisão dos trabalhos domésticos com os homens acarreta um desgaste físico e mental às mulheres.

Para além da questão profissional, a maternidade está relacionada ao regime de trabalho doméstico e de cuidado com a família, soma-se ainda a este trabalho a necessária formação profissional, exigida na forma de qualificação e capacitação para atuação em diversos cargos, e muitas vezes percebida como oportunidade de ascensão social. Estudo de Bruschini e Lombardi (2003) destaca que a presença de filhos pequenos, em idades de



menos de 1 ano até 2 anos, dificulta ou até mesmo inviabiliza as atividades profissionais das mulheres.

Além destes elementos, destacam-se as crescentes demandas por maior qualificação no mercado de trabalho, transformando a dupla jornada da mulher em tripla, combinando o trabalho educacional, profissional e doméstico. Insere-se na discussão a questão do processo educativo, de formação das mulheres, na condição de mães e trabalhadoras. Quando observamos esses aspectos com relação ao Ensino Superior, destacam-se alguns achados importantes para a discussão. A desigualdade de gênero, observadas desde o acesso ao ensino superior até mesmo a representatividade de mulheres enquanto professoras universitárias, demarca um enraizamento e naturalização das diferenças entre homens, mulheres e de outras identidades construídas fora de uma lógica heteronormativa (BARRETO, 2014).

Apesar dos avanços, ainda é muito forte a presença do homem nas instituições de ensino superior, em relação às bolsas de estudos e as bolsas de pesquisa, o que evidencia que as ocupações destes espaços apresentam uma representatividade maior do gênero masculino. Como afirma Barreto (2014, p. 36): “os homens ainda lideram as pesquisas em números gerais, quando se referem a postos de comando ou determinadas carreiras”.

Mais difícil do que o acesso ao Ensino Superior para



mulheres na condição de mãe e universitária é a permanência nele. Muitos estudos deram visibilidade a esse assunto desconstruindo a imagem de que uma mulher na condição de mãe não consegue ser universitária. Porém, essas pesquisas também mostram a dificuldade de permanecer na universidade sem que haja políticas públicas voltadas para esse público. Como afirma Zago (2006), a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos.

Com isso, ter filhos durante o período de graduação é enfrentar diversas barreiras para a realização de um sonho, conforme Menezes (2012) afirma em seu artigo: um dos maiores motivos para as mães atrasarem ou até mesmo abandonarem o curso se dá pelo fato de não terem com quem deixar os seus filhos, levando muitas dessas mulheres a optarem pela educação à distância (EAD). Sabemos que muitas das universidades não oferecem condições favoráveis para essas mulheres, desde a oferta de um banheiro adaptado para uma troca de fraldas, até mesmo, um espaço como as creches universitárias como suporte à garantia da permanência das mães no ensino superior, ou mesmo, da qualidade da formação delas.

Os estudos de Marilena Raupp (2004) sobre as creches universitárias destacam que a presença da oferta da Educação Infantil no âmbito das universidades revela um movimento de luta e disputa de mulheres, feministas, pelo direito à educação e



a não privação cultural de seus filhos durante o exercício dos seus estudos ou trabalhos. A primeira creche universitária do Brasil foi criada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1972, decorrente de forte apelo das mulheres trabalhadoras daquele campus. Como destaca Raupp (2004), em sua dissertação de mestrado, as Unidades de Educação Infantil observadas até aquele ano, eram de 26 para 19 instituições federais. Além dessas, existem também instituições de Educação Infantil em Universidades Estaduais, à exemplo da Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP). Essas instituições que surgem para o atendimento de uma demanda externa, das lutas das mães e trabalhadoras, acabam também por proporcionar um espaço de formação mais ampla dos profissionais da educação, como um campo de estágio e aprimoramento do docente.

Tornar-se mulher e mãe é tarefa complexa nos dias de hoje, ainda mais quando o imaginário sociocultural observa o ato de ser mãe como de conduta natural da mulher e de representatividade de sua feminilidade (SWAIN, 2007; SÉVON, 2005).

O imaginário sociocultural em torno da maternidade é tão consistente que, não obstante as dificuldades que apareçam no processo de tornar-se mãe, estas serão quase sempre minimizadas ou invisibilizadas em função de pensarmos as mulheres como possuidoras de uma “essência feminina”, que as orienta, naturalmente, para as necessidades de seus filhos. Nesse cenário, a mulher-mãe é aquela que gosta de crianças e, intuitivamente, sabe o que fazer com elas, cuidando de seus filhos, sem qualquer tipo de ambivalência (ÚRPIA, 2009, p.1).

Como relata Ana Maria Úrpia (2009), o fato de observar a maternidade como necessidade da mulher, restringe e invisibiliza



as questões essenciais para que isso aconteça, ou mesmo, das consequências de se ter um filho em determinados contextos. Além disso, reduz o olhar para a mulher, negando suas relações formativas, com o mercado de trabalho e sua sexualidade.

Compreendendo as discussões acerca do olhar social da maternidade é perceptível como essas rasas compreensões atravessam nossa dinâmica enquanto estudantes, mães e trabalhadoras. A não garantia de direitos à essa permanência, ou mesmo da criação de uma política institucional que observe a especificidade de formar-se profissionalmente sendo mãe e trabalhadora, tornam-se menores e invisíveis, muitas vezes.

3 APROXIMAÇÕES AO PERFIL DAS ESTUDANTES MÃES E TRABALHADORAS DA FE/UERN

Para efeitos de análise dos dados das mães, universitárias e trabalhadoras do Curso de Pedagogia da FE-UERN, recorreremos ao estudo de caso. O estudo de caso é um recurso eficaz ao entendimento de realidades singulares cujos resultados não são necessariamente generalizáveis (CHIZOTTI, 2003). Tal percurso tem como objetivo fomentar uma reflexão aproximativa das múltiplas determinações que envolvem as relações entre a maternidade, a universidade e o trabalho a partir do discurso das estudantes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE/UERN).

Utilizou-se também a pesquisa documental, analisando a



Resolução nº 005/2014-CONSEPE, uma política institucional da UERN que regulamenta o regime de exercício domiciliares concedidos a estudantes afastados da sala de aula, por razões médicas ou de trabalho. Foi aplicado questionário *online*, disponibilizado na Plataforma *Google Forms*, com questões objetivas e abertas, divulgado nas mídias sociais e nos e-mails institucionais de alunos do Curso, pela Secretaria da Faculdade. Obtivemos o retorno de 45 discentes mães e trabalhadoras que responderam às questões acerca do seu perfil socioeconômico, participação nas atividades acadêmicas, políticas institucionais na Universidade e se sofreram situações preconceituosas ou vexatórias na instituição pela sua condição materna.

Inicialmente, apresentaremos as políticas institucionais para as mães e trabalhadoras na FE-UERN, que se dão por meio da Resolução nº 005/2014 publicada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). O documento dá providências sobre o exercício domiciliar na Faculdade de Educação (FE), uma política institucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Os exercícios domiciliares são ações institucionais concedidas a estudantes afastados da sala de aula, por razões médicas ou de trabalho, com documentos comprobatórios e solicitação direta nos departamentos.

A resolução nº 005/2014 aborda condições necessárias para o uso do exercício domiciliar para a aluna gestante, seus direitos e deveres, bem como também, dos professores que recebem



essas requisições, para garantia do direito de fazerem provas e atividades fora do ambiente universitário. Torna-se relevante destacar que para que seja feito o uso do exercício domiciliar, o aluno ou aluna precisa apresentar um laudo ou atestado médico indicando a necessidade do afastamento das atividades acadêmicas, bem como o período. A resolução dispõe também sobre a compensação das aulas, tratado no capítulo III, art.152.

Os exercícios domiciliares não são válidos para disciplinas que exigem a prática, como por exemplo, os estágios ou disciplinas de caráter experimentais, somente para aulas e disciplinas teóricas.

Apesar de o exercício domiciliar ser uma grande conquista para as mães universitárias, a lei ainda apresenta uma opção de o professor enviar ou não as atividades e trabalhos domiciliares para essas mulheres. A lei permite que o professor opte por não enviar essas atividades e dão as alunas um prazo de até 30 dias após o término da licença para que as atividades sejam colocadas em dia. Muitas mulheres temem a esse prazo, e preferem não utilizar um recurso que é seu por direito.

3.1. O perfil das estudantes mães, trabalhadoras da FE/UERN

A Faculdade de Educação da UERN possui 1011 alunos matriculados, entre homens e mulheres. Desses, 45 mulheres responderam ao questionário aplicado em junho de 2019 como



mães e trabalhadoras, discentes do Curso. Das 45 respondentes, treze são do 8º período e oito do 6º semestre. Observa-se também que o segundo maior número de alunas mães está no primeiro período de Pedagogia. No panorama dos semestres observados, vemos que a maior parte das mães está concentrada no início e final do curso.

Do total de 45 alunas mães, 33 possuem um filho (73,30%); 3 possuem três filhos (6,70%); 8 possuem dois filhos (17,80%) e 1 das respondentes destacou ter quatro filhos. A quantidade de filhos permite observar as dificuldades que atravessam a dinâmica de divisão dos afazeres das estudantes mães. Quanto mais filhos, maior o tempo, muitas vezes, que se dedicam às atividades domésticas e de cuidado das crianças. Dessa forma, também pode-se pensar nas dificuldades de encontrar pessoas que possam ficar com as crianças durante o período do curso.

Quando observamos os dados sobre o trabalho, 29 das 45 respondentes destacam estar na faixa da tripla jornada de trabalho, conciliando estudos acadêmicos, maternidade e afazeres domésticos, e, exercício de alguma função remunerada. Essas mulheres, que compõe a maior parte da amostra, tornam-se recorte importante para compreender o retrato social e perfil das mães estudantes do curso, bem como, da figura da mulher trabalhadora no país.

Torna-se relevante frisar que se considera a mãe trabalhadora a partir da perspectiva de que em todo trabalho,



seja ele remunerado ou não, depende-se tempo e recursos físicos para que ele ocorra. Dessa forma, apenas uma das mães respondentes afirma não trabalhar de forma alguma. 13 das respondentes apresentam dupla jornada de trabalho, dedicando-se aos serviços domésticos e de formação profissional. Uma das respondentes apontou trabalhar apenas fora de casa, o que se enquadra também na dupla jornada e outra mãe destacou que trabalha em atividades informais e autônomas, além dos serviços domésticos, como a prática do reforço escolar.

Ao serem questionadas sobre experiências em relação a algum tipo de discriminação em âmbito acadêmico no Curso de Pedagogia da FE-UERN por serem mães, 75,6% negaram qualquer situação de vexame ou preconceito durante o período em que estão no curso, sendo que 2,2% afirmaram acreditarem não ter sofrido por estarem no início da graduação, e, 22,2% afirmaram já terem sofrido, até mais de uma vez, esse tipo de violência, que vai para além da falta de apoio e entra em dimensões discriminatórias.

A realidade se torna ainda mais grave em momentos que as mães foram excluídas da vivência acadêmica durante aulas, por necessitarem levar o filho junto, ao invés de serem acolhidas. Duas entre elas relatam situações como estas:

“Um professor pediu que me retirasse da sala, pois, minha filha estava incomodando” (Mãe 5);

“Tive que levar minha filha um dia para a aula e a professora não gostou de dividir a atenção com ela” (Mãe



3).

Entretanto, a falta de apoio e compreensão se estende para além das condutas de alguns docentes do curso e são presentes também nas atitudes de colegas de turma:

“Estávamos em uma conversa sobre anticoncepcionais e uma colega (de turma) chamou-me de burra por ter engravidado” (Mãe 1);

“Os colegas não queriam me colocar em grupos de trabalho por medo de eu não ter tempo por causa do bebê e um professor disse que filho era invenção” (Mãe 4).

Desse modo, Santos (2014) afirma que apesar da história do papel da mulher brasileira na sociedade ter alcançado avanços a partir do século XX, momento em que a urbanização e a industrialização aumentaram possibilidades educacionais e profissionais para elas, as mentalidades das pessoas parecem não terem sido modificadas na mesma velocidade, expressando ainda atualmente traços patriarcais, de desigualdades e de imposição a submissão por parte destas mulheres.

Isto evidencia as inúmeras exigências perante esta mulher atual. A sociedade impõe discursos de que ela deve abdicar algumas coisas por outras, como desistir de sonhos profissionais e/ou estudantis em favor da família e da criação dos filhos. Inclusive, buscando constranger aquelas que buscam ir além dessas barreiras.

Em relação às dificuldades de permanência no curso e de ampliação nas suas experiências formativas em programas de pesquisa e extensão algumas discentes também relataram



momentos de angústia vividos por elas:


“Senti que fui subestimada por um processo seletivo que participei, no caso como eram 20 horas semanais a professora me perguntou se eu daria de conta por causa da minha condição materna” (Mãe 7);

“Algumas indiretas de alunos e professores. Geralmente, devido a quantidade de atividades e trabalhos acadêmicos que são cobrados. Cheguei a reclamar e dizer a quantidade de afazeres que uma Universitária, que também é mãe e esposa tem. Eu ouvi que simplesmente é falta de organização de tempo, como se eu não me esforçasse para estar ali, e isso dói profundamente” (Mãe 8);

“Já fui dispensada de um programa de extensão por ser mãe” (Mãe 9).

Os relatos evidenciam as dificuldades de “viver” a Universidade, em suas múltiplas formas e experiências, quando se é mãe. Ainda assim, torna-se complexo debruçar-se sobre a temática sem antes pensar no direito às mesmas oportunidades educacionais dos demais de perfis não maternos. Ou seja, as mães, muitas vezes, passam pelo curso sem possuir as mesmas oportunidades que os demais, ou pelo fator tempo, ou pela existência de uma estrutura acadêmica pouco flexível, a adoção de perfis com filhos e outras necessidades.

A questão está posta para análise do papel inclusivo que as Universidades têm desempenhado, bem como, de garantias de uma formação de profissionais que perpassem o ensino, a pesquisa e extensão. Como a Universidade garante o respeito e continuidade das estudantes mães na sua formação? Pensando nesses aspectos, questionamos as mães acerca do Exercício



domiciliar, uma política institucional adotada pela UERN e que atende casos de mães que engravidaram ao longo do curso.

O exercício domiciliar é um direito estabelecido por lei, mas muitas mulheres optam pelo não uso desse recurso, pois muitas têm medo de serem prejudicadas por estarem distantes da sala de aula. Algumas mulheres não têm conhecimento sobre esse direito por acharem que só tem garantia para vínculos empregatícios. 77,8% afirmaram não ter solicitado exercício domiciliar por nenhum motivo, nem gravidez ou qualquer outro caso de saúde. 2,2% das respondentes afirmaram não conhecer o exercício domiciliar e 20% utilizaram. Para essas que utilizaram foi perguntada a opinião sobre essa política e se ela funcionou como desejada.

O exercício domiciliar é uma conquista e podemos ver o quanto é necessário o uso desse recurso para as recém mães, mas infelizmente alguns professores ainda mostram uma resistência sobre a licença maternidade, por exemplo. A Lei deixa uma brecha quanto a isso, pois o professor tem direito a optar por mandar ou não a atividade para as alunas, caso ele não concorde, pode ofertar 30 dias pós a licença para que essas mulheres coloquem as suas atividades em dia. Das 09 respondentes que utilizaram o exercício domiciliar apenas 03 obtiveram problemas quanto ao envio das atividades. 06 consideram positivo o uso do exercício domiciliar e o apoio dos professores nessa fase. Tal política institucional é bem assimilada pelo público das estudantes mães,



com retorno positivo de sua aplicação e eficiência.

As estudantes relataram as dificuldades de oportunidades para estarem participando de atividades que são além do horário de aulas delas, tais como: palestras; cursos; projetos de extensão, projetos de pesquisa, no Programa de Educação Tutorial (PET); Residência Pedagógica (RESPED); Programa Institucional de Monitoria (PIM); e, de eventos científicos com a apresentação de trabalhos.

Os relatos das mães, universitárias e trabalhadoras sobre a participação em atividades extracurriculares, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão, expressam as dificuldades em lidar com o pouco tempo disponível para assumir tantas tarefas de forma simultânea. A seguir, destacaremos as respostas destas mulheres em relação a isto:

Necessidade financeira, pois as bolsas oferecidas não são muitas, e a remuneração é pouco para custear os gastos. A falta de tempo também contribuí, a maioria dos projetos cobram disponibilidade e comprometimento com as atividades, para uma mãe, estudante, dona de casa, esposa, e ainda trabalhar fora, é muito desgastante (Mãe 1)

Para poder realizar essas atividades, é necessário ficar um turno a mais na universidade e eu não tenho essa disponibilidade pois tenho um filho e só posso ficar longe no período matutino das aulas (Mãe 2).

Tentei participar dos programas PET e PIBID, mas fui eliminada por trabalhar no turno vespertino. Era necessário disponibilidade total para ocupar a vaga. Por essa razão, fez com que a única atividade que permitiu melhorar minha formação foi a experiência da monitoria (Mãe 3).



Entre outros motivos, um é que eu tenho um filho e não tenho com quem deixá-lo. Ele vai para a escola no horário que estou na faculdade (Mãe 4).

É muito difícil, participar de algum projeto estando grávida (Mãe 5).

De maneira geral as respostas e demandas destas mulheres se assemelham ao relatarem sobre a falta de disponibilidade de tempo, já que os programas exigem dedicação em contra-turno para os estudantes participarem, excluindo aqueles que possuem outras responsabilidades em horários que não estão na faculdade. Inclusive, uma das mães nos relata que conseguiu participar apenas do PIM, único entre os programas oferecidos pela Faculdade de Educação da UERN que permite a presença dos discentes em horários de aula.

Além disso, é destacada a necessidade de trabalhar por questões financeiras, já que esta mulher atual também contribui com a manutenção das despesas do lar, sendo, muitas vezes, sua única provedora. Como os programas oferecem apenas uma bolsa-auxílio, com pequenas quantidades de vagas, elas acabam precisando procurar algo mais rentável financeiramente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos colhidos expressam diversos obstáculos para a permanência das alunas no curso, bem como deixar os seus filhos em casa com familiares ou terceiros para poderem estar nas aulas; estar ausente do cotidiano do filho; assumir inúmeras



responsabilidades, gerando sentimento de culpa, de ansiedade e de aflição; a falta de apoio tanto na família quanto no âmbito acadêmico; a ausência de oportunidades na participação de pesquisa e extensão, de acordo com suas necessidades.

As narrativas também manifestam demandas urgentes para políticas públicas e institucionais que possibilitem a presença e participação destas mulheres no meio universitário, tais como a creche e a escola universitária, que permitam apoio à essas mães enquanto precisam estar em aula. A sobrecarga de responsabilidades postas para essas mulheres na sociedade atual acaba gerando situações alarmantes quanto a própria saúde sentimental e mental dessas que precisam assumir inúmeros papéis de maneira simultânea, revelando novas tarefas para estas, mas ainda mantendo obrigações familiares tradicionalmente delegadas a elas em uma sociedade patriarcal.

Por conseguinte, enfatizamos que a partir de nossas discussões percebe-se que as responsabilidades das mulheres na sociedade atual acabam por sobrecarregá-las, em jornadas diversas. Na família e com os filhos, mesmo que as responsabilidades sejam compartilhadas com seus companheiros, a rotina cotidiana da criança, em relação as suas demandas, ainda se mantém nas mãos das mães. E, além disso, destacamos que apesar de serem implementadas políticas que buscam garantir o acesso e permanência de minorias nas universidades, categorias como a de estudante-mãe ainda não



são plenamente atendidas assistencialmente para que estas possam progredir no curso de graduação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*. - 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020. (recurso digital) (Pandemia capital).

BARRETO, A. *A mulher no ensino superior: Distribuição e representatividade*. Cadernos do GEA. - n.6 (jul./dez. 2014). - Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012- v. Semestral.

BHATTACHARYA, T. O que é a teoria da reprodução social? *Revista Outubro*, n. 32, 1º semestre de 2019.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R. *Mulheres e homens no mercado de trabalho brasileiro: um retrato dos anos 1990*. In: MARUANI, M. e HIRATA, H. (orgs.). *As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho*. São Paulo: Senac, 2003.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.

CONSEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão). *Resolução nº 005/2014-CONSEPE*. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/comunidadeinterna-alunos-manualdoestudante/arquivos/0091resolua%C2%A7a%C2%A3o_005_2014_consepe_aprova_o_rcg.pdf. Acesso em: jun. 2019.

FONSECA, R. S. R. Contribuições contemporâneas da Teoria da Reprodução Social: totalidade social e o debate sobre as opressões. *Revista Marx e o Marxismo- Revista do Niep*. v. 7. n. 13 (2019).



GIRÃO, I. C. C. *Representações sociais de gênero: suporte para as novas formas de organização do trabalho*. Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Dissertação (Mestrado em Administração – Belo Horizonte, 2001).

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019* [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

LESSA, S. *Abaixo a família monogâmica!* São Paulo: Editora Instituto Lukács, 2012.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MENEZES, R.S. et al. Maternidade, trabalho e formação: lidando com a necessidade de deixar os filhos. In: *Constr. psicopedag.*, vol.20, no.21, São Paulo, 2012.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Trad. de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. 1 ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

RAUPP, M. D. Creches nas Universidades Federais: Questões, Dilemas e Perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 86, p.197-217, abr. 2004.

SANTOS, M. L. A. S. *Itinerários universitários: a permanência de mães trabalhadoras nos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia*. Dissertação (Mestrado) – Salvador, 2014.

SÉVON, E. (2005). Timing Motherhood: Experiencing and Narrating the Choice to Become a Mother. *Feminism & Psychology*, 15(4), 461-482.



SOUSA, L. P. EDES, D. R. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. *Estudos Avançados*, [s.l.], v. 30, n. 87, p.123-139, ago. 2016.

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

URPIA, A. M. de O. *Tornar-se mãe no contexto acadêmico: narrativas de um self participante*. Dissertação (Mestrado) – Salvador, 2009.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.



CAPÍTULO 7

MÃES NEGRAS E A CARREIRA CIENTÍFICA: A PÓS-GRADUAÇÃO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E DISPUTAS

Juliana Marcia Santos Silva ⁵²

INTRODUÇÃO

Dentre as principais questões que surgem sobre a vida feminina quando pensamos sobre a construção e consolidação de uma carreira está a maternidade. Entendida por muitos anos como um *handicap* (defeito natural) e posteriormente tomada como um elemento da valorização feminina, a capacidade reprodutiva das mulheres, bem como o ofício da maternagem, colocou holofotes sobre a discussão do impacto da maternidade nas condições efetivas de que mulheres ocupem espaços além do ambiente doméstico.

A história da educação por sua vez demonstra como homens e mulheres por muito tempo receberam educações diferentes com finalidades diferenciadas, as mulheres deveriam ser educadas apenas para o exercício do cuidado com a casa, com a

⁵² Graduada em Serviço Social e mestra em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutoranda em Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Coordenadora de pesquisa do Núcleo Interseccional de Estudos sobre a Maternidade (NIEM). e-mail: julianamss@msn.com



família, com o marido e, especialmente com os filhos. Esta discussão que realizeo é baseada na dissertação elaborada por mim no programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres Gênero e Feminismos (PPGNEIM-UFBA), intitulada “Mães negras na pós-graduação: uma abordagem interseccional”, quando busquei analisar a trajetória acadêmica das mães estudantes negras de cursos de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia e pude verificar semelhanças entre problemas enfrentados pelas mulheres do século passado e que erroneamente consideramos resolvidos pelo feminismo contemporâneo.

Assim como o mito de que os feminismos já resolveram a “questão da maternidade”, o mito de que vivemos uma democracia racial no Brasil não se sustenta quando o confrontamos com a realidade. Mulheres negras seguem sendo a maioria na base da pirâmide social e quando mães agregam em sua trajetória relatos de constante preocupação com as desvantagens acumuladas que são transmitidas entre as gerações como explica Hasenbalg (GUIMARÃES, 2006).

Tratando-se de mulheres negras no ambiente acadêmico, a análise que proponho aqui utilizará como lente teórica de análise da realidade o conceito de interseccionalidade, entendido como os entrecruzamentos das múltiplas formas de opressão nas relações sociais, conforme formulado por Crenshaw (2002). O uso da interseccionalidade nos permite conhecer o sujeito em sua



integralidade, compreendendo de que maneira este se atravessado por diversos eixos de opressão.

No ambiente da pós-graduação todos esses elementos se juntam numa constante busca pela construção de um *currículo lattes* de excelência, que só é possível com muita produtividade no que tange o tripé ensino, pesquisa e extensão como aponta Bittencourt (2013). É esse contexto que esse capítulo busca então se debruçar.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA MATERNIDADE

É comum se deparar com discursos que colocam a maternidade enquanto máxima da vida feminina. Desta forma, ser mãe tem significado atingir o auge de ser mulher em nossa sociedade, que por sua vez define que este é o lugar destinado a toda mulher. Esse conjunto de valores sociais em torno da maternidade e da figura da mãe é o que Elizabeth Badinter (1985) vai chamar de “mito do amor materno”, considerado por ela como um mito socialmente construído.

A autora aponta que por mais longe que busquemos na história ocidental encontraremos sempre a autoridade marital e paterna como centro do poder nas famílias. Segundo ela essa configuração familiar em que o homem é a cabeça da casa, o provedor e protetor enquanto a mulher é a mãe e cuidadora do lar e da família encontra-se legitimada já por Aristóteles no séc.



XVII a partir da noção da desigualdade natural entre os seres humanos, mas encontrou fortíssimo apoio na teologia cristã.

No mesmo direcionamento de Badinter (1985), Ariès (2006) aponta como algumas mudanças no séc. XVII trouxeram um novo olhar sobre a criança, aumentando significativamente a atenção e o cuidado dado pela família a níveis que ainda não haviam sido observados nos séculos anteriores.

No séc. XVII a teologia cristã que ainda se fundamentava no pensamento de Santo Agostinho, disseminava uma imagem da criança como símbolo do mal. “(...) para Santo Agostinho, a infância é o mais forte testemunho de uma condenação lançada contra a totalidade dos homens, pois ela evidencia como a natureza humano corrompida se precipita para o mal” (BADINTER, 1985, p.55).

A autora afirma que tal imagem atingia não apenas a teologia, mas também pedagogos e filósofos do período, contudo este discurso provavelmente não era incorporado pelas grandes massas, influenciando apenas, ainda que muito pouco, as classes dominantes e mais cultas. A noção incorporada pelas grandes massas era da criança enquanto um estorvo, o que gerava rejeição, abandonos em diversas medidas e também o infanticídio. O primeiro sinal de rejeição destacado por Badinter (1985) é a recusa a ofertar o seio para a amamentação. (SILVA, 2020, p.30)

As mudanças trazidas pelo séc. XVIII incluem principalmente o hábito de amamentar, anteriormente considerado repugnante e deselegante pela elite francesa já que as mulheres nobres se negavam a abrir mão de sua vida social para se ocupar de uma criança, também alegavam que amamentar impactaria a saúde e



a beleza, pois ficariam debilitadas e seus seios amoleceriam. O mais comum até aquele momento era a contratação de amas-de-leite, um ofício que já existia na França desde o séc. XIII, quando foi inaugurada a primeira agência de amas em Paris.

Segundo Donzelot (1980) até a metade do séc.XVIII a medicina tinha nenhum ou pouco interesse nas questões sobre crianças e mulheres, pois acreditavam que essas eram questões de “comadres”, ou seja, eram coisas resolvidas pelas próprias mulheres e não demandavam intervenção médica.

A partir do final do séc. XVIII surgem numerosas produções que se colocam preocupadas com a preservação das crianças. Essas publicações são fruto de um dos primeiros estudos da demografia realizados no século anterior, apresentando dados sobre a mortalidade infantil e também a importância da população para um país. Badinter (1985) aponta que Voltaire, Rousseau e Montesquieu, entre outros filósofos, alarmavam para um despovoamento da França. A partir daí a preocupação com a preservação das crianças tornou-se emergencial para os ministros e refletiu em grandes investimentos na medicina para buscar novas medidas de redução dos índices de mortalidade infantil nos primeiros meses de vida e no parto. Donzelot (1980) aponta que tornam-se numerosas as publicações médicas que condenam o uso de amas-de-leite e passam a recomendar que as mães amamentem seus próprios filhos, pois argumentavam que estas amas transmitiam doenças a partir do leite além da



transmissão dos maus hábitos e da baixa moral até aos filhos dos homens mais honestos.

As preocupações parecem puramente humanitárias, mas eram principalmente econômicas, pois o interesse maior era em manter a produção por isso as crianças precisavam ser preservadas para trabalhar nas fábricas, eram agora vistas como a força produtiva. Contudo um discurso puramente econômico não foi o suficiente, tendo a constituição do mito do amor materno contado com um forte discurso filosófico e um discurso fundamentado na natureza que falava da existência de um “instinto materno” do qual ainda ouvimos falar nos dias atuais.

Esses discursos não só ressaltavam a importância em conservar as crianças, mas também definiram um lugar para ser ocupado pela mulher na sociedade e na família. A evocação a uma “natureza feminina” não só as convocava a estar no fogão, mas também a não estar nos espaços característicos da intelectualidade e da produção de conhecimento. A ocasião em que os valores da maternidade se desenvolvem ocorre em parte dentro do período que convencionamos a chamar de revolução científica.

A ciência moderna fruto desta revolução é apontada por Londa Schiebinger (2001) como uma revolução da ciência sexual, que também se ocupou de estudar a diferença entre os corpos masculinos e femininos e definiu que tais diferenças não se limitavam às genitálias, mas que estavam em cada fibra do corpo,



desta forma concluiu-se que o corpo do homem estava para a intelectualidade, enquanto o corpo da mulher estava para maternidade. A autora destaca que tais estudos acadêmicos não estavam preocupados em repensar a assistência a saúde, mas que estavam projetados para manter as mulheres no lugar que foi definido para elas.

Com a chegada do séc. XIX, a vigilância constante e a dedicação integral das mulheres à maternidade são valores já postos. A mãe do início deste século nada tem a ver com a mãe do fim da idade média, pois “não amar os filhos tornou-se um crime sem perdão” (BADINTER, 1985, p.211).

O mito do amor materno está consolidado e passa então a ser o principal instrumento produtor da culpa materna, que segundo a psicóloga Valeska Zanello (2016) contou com a colaboração das ciências *psis*, que patologizaram quaisquer comportamentos ou desejos que destoassem do modelo de amor materno do mito e que ainda hoje tem resultado em maiores índices de depressão nas mulheres. A culpa materna se materializa quando as mulheres não conseguem atender a todas as expectativas que recaem sobre ela enquanto mãe, dentre elas, que abra mão de seus desejos individuais. A palavra culpa surge na ponta da língua da mãe que precisa se dedicar ou se ausentar para cuidar da carreira e assim resulta no sofrimento constante da mulher que tem planos e sonhos que ultrapassam a linha da maternidade.



RAÇA E CIÊNCIAS

Assim como Antônio Sergio Guimarães (2003) entendemos que a palavra “raça” assume ao menos dois sentidos analíticos: um biológico e um sociológico. O autor, assim como Munanga (2004), indica que “raça” foi um conceito utilizado inicialmente pela biologia como uma subcategoria de espécies de animais e plantas a partir de suas características e posteriormente incorporado pela sociologia para analisar a diversidade humana. Seu primeiro uso nesse sentido é realizado por François Bernier em 1684 quando este tenta “classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados” (MUNANGA, 2004).

O grande problema surge quando as diferentes características observadas foram associadas pelos naturalistas a características psicológicas, intelectuais e morais, decretando que a raça branca era superior a outras raças sendo os brancos mais bonitos, honestos, inteligentes, e mais aptos a dominar outras raças “principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto mais sujeita à escravidão e a todas as formas de opressão” (MUNANGA, 2004, p.5). Daí surgiram diversos ramos da ciência que mediam características e legitimavam as atrocidades com os humanos possuidores de características entendidas como primitivas ou inferiores, dentre eles destaco a craniologia, utilizada no século XIX para justificar políticas racistas especialmente com os



africanos e no séc. XX pelos nazistas.

Para Munanga (2004, p.8) “o racismo é uma crença na existência de raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural”. Nesse sentido precisamos destacar que estas ciências frenológicas contribuíram diretamente para a associação dos traços dos afrodescendentes com a imoralidade, o crime e a sexualização, mas também com a desassociação do negro aos lugares de poder e de intelectualidade, em especial as mulheres negras.

Guimarães (2003) afirma que na sociedade brasileira a “raça” esteve diretamente relacionada a constituição das classes sociais na sociedade escravocrata, mas ainda se faz presente na condição de vida dos descendentes dos escravizados que vivem no país hoje. Em 1950 há a tentativa de extinguir a noção de raça sob o argumento de que “somos todos brasileiros e por um acidente temos diferentes cores; cor não é uma coisa importante; ‘raça’, então, nem se fala, esta não existe, quem fala de raça, é racista”. (GUIMARÃES, 2003, p.101), dissemina-se então a ideia de que se vive uma democracia racial no Brasil, posteriormente classificada como um mito pelo Movimento Negro Unificado (MNU).

Munanga (2004, p.15) ressalta que este mito da democracia racial contribui diretamente para a manutenção do *status quo* em que os brancos permanecem no alto da pirâmide socioeconômica e os negros nas faixas inferiores desta pirâmide sem que essa



organização seja questionada. Assim fica evidente que no Brasil a análise de raça e classe precisa estar diretamente relacionada, tendo em vista que a pobreza no país tem cor.

MAIS DIREITOS PARA MULHERES E MAIS JORNADAS FEMININAS

Embora o ano de 1979, ano em que *O Emílio* de Rousseau foi publicado, pareça longínquo, suas ideias reverberaram sobre a constituição da educação em muitas sociedades e até hoje é utilizado por alguns grupos para pensar a educação. A obra, que defendia uma educação especializada para homens e mulheres que os preparassem para as funções que estes deveriam desempenhar dentro de uma sociedade, se difundiu amplamente na Europa, mas com a chegada da família real portuguesa, ideias de vários iluministas, incluindo Rousseau se difundiram por aqui, pois no século XIX houve forte mobilização das elites para um projeto político de sociedade fundamentado nas práticas europeias no tangia a mudança dos costumes em busca de transformar a sociedade brasileira numa nação civilizada, culta e moderna, que deveria acontecer com a mudança para a condição de República. Inspirados na Revolução Francesa a mudança destes costumes delimitou o que era adequado para o comportamento de homens e mulheres e buscou imprimir tais costumes a partir de uma educação delimitada pelo gênero, utilizando-se de conceitos iluministas, positivistas e higienistas (SANTOS, 2009).



Com a promulgação da primeira lei de instrução pública no Brasil de 1827 criaram-se as “escolas de primeiras letras” nos locais mais populosos do Império, com escolas separadas para meninos e meninas, meninos ensinados por professores e meninas ensinadas por mestras e deveriam receber uma educação diferenciada.

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil. [...] Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brazileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos[...]. (BRASIL, 1827)

Neste período o Brasil ainda vivia em regime de escravidão e mesmo com a reforma da educação ocorrida em 1854, o país permanecia excluindo os negros das instituições de ensino, pois garantia apenas o acesso de pessoas livres, vacinadas e não portadoras de doenças contagiosas às escolas do Império, não autorizando a presença de escravos, mulheres negras ou mestiças livres (SCHUELER *apud* HENRIQUES, 2017, p.155).

É importante destacar que mesmo que D. Pedro II, tenha autorizado o acesso das mulheres ao ensino superior no fim do



século XIX, tendo a primeira mulher brasileira se graduado na Faculdade de Medicina da Bahia em 1887 (QUEIROZ, 2001), nesse mesmo período muitas mulheres negras ainda se encontravam em regime de escravidão no país. Isso nos revela que mesmo na igual condição de mulheres, as diferenças raciais as colocavam em condições diferentes.

Após a abolição da escravidão não alterou substancialmente a situação da mulher negra na sociedade, tendo elas sido absorvidas apenas em trabalhos de submissão e exploração, análogos a escravidão, “pois somente lhes foram ofertadas as atividades domésticas, onerosas, mal remuneradas que exigiam apenas uma formação prática – não intelectual.” (HENRIQUES, 2017, p. 154). Assim como Henriques, bell hooks (1995) ao abordar a intelectualidade nos apresenta como o racismo científico pavimentou a exclusão da mulher negra do trabalho intelectual, pois constituiu a intelectualidade como o seu total oposto, o homem branco. Henriques (2017) aborda como a exclusão destas mulheres dos espaços de formação qualificada, em especial as universidades, prossegue durante a história do país na Era Vargas, no período ditatorial, na retomada democrática e ainda reverbera sobre as condições das mulheres negras atualmente.

Como a formação de nível superior possibilita melhores condições de trabalho, reside no diploma a esperança de romper com os ciclos de pobreza nos quais tantas mulheres negras



brasileiras se veem inseridas. Desta forma, para mulheres que são mães a formação de nível superior, nos diversos níveis, pode significar não só a sua ascensão social, mas também a ascensão dos seus descendentes, que com melhores condições de vida poderiam atravessar barreiras não transpostas por seus pais.

A conquista do direito em acessar o sistema de educação superior, assim como a inserção massiva das mulheres no mercado de trabalho, não significou para as elas a divisão das atividades do cuidado com a casa e a família. A visão de vinculação da mulher com a docilidade e a fragilidade foi por muito tempo utilizada para julgar sua capacidade profissional, tornando-se um dos maiores obstáculos para que estas ocupassem cargos de decisão ou áreas das “ciências duras”, ao mesmo tempo que as direcionava para exercer profissões do cuidado, por exemplo o magistério, o serviço social e a enfermagem, vistas ainda hoje como “profissões femininas”.

CUIDAR, COZINHAR E PUBLICAR: ROTINAS DE MÃES ACADÊMICAS

Os elementos trazidos até aqui nos dão subsídios teóricos para analisar a realidade vivida pelas mulheres que rompem com inúmeras imposições sociais colocadas para quem é mãe e para quem é negra, tendo essas barreiras sido fomentadas também por anos de produções científicas situada em um ponto de vista sexista e racista. Ingressar na pós-graduação, etapa preparatória da carreira científica, é para as mães, em especial as mães negras,



penetrar uma área que por muito tempo legitimou sua exclusão desses espaços profissionais e de intelectualidade.

Com a demanda da maternidade e do lar de um lado e a demanda de produtividade acadêmica do outro, a vida das mães pós-graduandas torna-se um constante “cabo de guerra”, contudo nessa disputa qualquer lado que caia resulta numa em perdas pessoais ou profissionais para a mãe. É evidente que a divisão de tarefas com o pai, quando este está presente, pode ser um elemento direto de permanência das mães. Entretanto, a realização da pesquisa referente a dissertação de mestrado que realizei nos anos de 2018 a 2020, demonstrou que mesmo quando esse pai se faz presente fisicamente as mães ainda concentram o maior número de tarefas, pois a presença paterna nem sempre figura uma participação ativa no cuidado, o que vemos é a constituição do que costuma-se nomear de “rede de apoio”, uma rede esmagadoramente feminina, composta por tias, avós, primas e até mesmo pessoas sem vinculação consanguínea com a família, como amigas e vizinhas. “Por consequência dessas trocas de cuidados os membros externos à família consanguínea que constituem a rede de cuidados acabam por serem compreendidos como membros da família.” (SILVA, 2020, p.125). A constituição da rede de apoio constantemente surge nas pesquisas realizadas por mim ao longo da carreira como pesquisadora e se evidenciam como um dos principais suportes afetivos, e as vezes financeiros, para a conclusão das etapas de



formação universitária, principalmente nas famílias negras e/ou com filhos nos primeiros anos de vida.

Nos lares negros e nas famílias negras vemos como esse formato de ajuda mútua se faz presente nos lares e se constitui como um elemento de sobrevivência como vemos a seguir:

[...]as famílias negras pobres, que vivem em condições de grande precariedade econômica, só conseguem sobreviver porque criam extensas redes de ajuda mútua. Tornam-se membros pertinentes dessa rede familiar não somente pais, mas irmãos, tios, primos, ex-sogros, compadres e até amigos. Assim, é comum encontrar na casa de uma mulher, além dela e dos filhos, uma diversidade de indivíduos: um primo, recém-chegado do interior para procurar trabalho, dormindo no sofá, um sobrinho, cujos pais acabam de se separar, comendo na mesa da cozinha, etc. A dona de casa vai ajudar essas pessoas, por carinho, mas sobretudo porque eles a ajudaram ou a ajudarão. A família aqui se estende horizontalmente, numa partilha constante, nem sempre pacífica, de recursos. (FONSECA, 2005, p.52)

Na fase de produção escrita esses elementos típicos do lar de famílias negras e pobres pode se constituir como um fator dificultador para as mulheres negras que estão inseridas na carreira acadêmica, pois o silêncio e o isolamento são fatores essenciais para essa produção, como aponta bell hooks (1995):

A gente escreve sozinha em geral passando muito tempo isolada. [...] As negras que foram socializadas para desvalorizar ou se sentir culpadas em relação ao tempo passado longe dos outros as vezes não conseguem reivindicar ou criar espaço para a escrita solitária. Isso se aplica especialmente as negras que são mães. As mães solteiras muitas vezes têm de lutar com obstáculos materiais que não lhes permitem concentrar-se intensamente para pensar e escrever mesmo que o desejem (HOOKS, 1995, p.471)

Sabemos que a rotina de uma pesquisadora demanda então



concentração, isolamento e dedicação por longas horas o que conflita diretamente com as demandas diárias de uma mãe. Bittencourt (2013) indica que a pesquisa é quase um sacerdócio que exige longas jornadas de trabalho, sem folgas, e que após a maternidade poucas mulheres conseguem manter esse ritmo, mas aquelas que a partir de muito sacrifício acabam conseguindo, pagam um preço altíssimo, a culpa. Este sentimento de culpa não é apenas produzido pela mãe, mas também é fruto de como se estabelecem as relações na pós-graduação e em todo o modelo de produção acadêmica. A inserção nos programas de mestrado e doutorado se dão por processos seletivos marcados não só pela adequação dos projetos, mas pelas análises dos currículos de quem produziu mais dentro dos critérios do que é considerado relevante e possui maior *Qualis*⁵³. A trajetória dos estudantes de pós-graduação interessados na carreira docente é então definida pela perseguição em construir um currículo *Lattes* de excelência pra estar em vantagem nas futuras competições. Para Bittencourt (2013) a produtividade é um fator importante para manter-se e estabelecer-se no campo científico, pois há nas agências de fomento à pesquisa uma rígida política de produtividade e que a relação entre maternidade e carreira um elemento central para a queda da produtividade feminina, gerando em alguns casos um hiato nos primeiros anos das

⁵³ Trata-se de um sistema brasileiro de avaliação criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1988 para classificar periódicos científicos, responsáveis pela divulgação da produção intelectual.



crianças ou até que a mãe tenha condições de retomar seus planos.

Na minha cabeça eu suspendi várias coisas para 10 anos. Quando ela tiver 10 anos eu vou ter mais flexibilidade para decidir algumas coisas por mim na minha cabeça eu tenho uma década aí de hiato. Porque eu preciso negociar em pesos distintos priorizando ela em alguma medida a educação dela, e as minhas demandas acadêmicas. (Turmalina, professora de nível superior e doutoranda em saúde)

Embora a produção seja central na vida de um pós-graduando, as mães pós-graduandas negras pesquisadas relatam uma rotina de constante priorização dos filhos, em que diversas atividades cotidianas que assumem envolvem diretamente a promoção da formação, cuidado e bem estar de seus filhos, sendo as atividades condizentes as suas pesquisas de mestrado e doutorado encaixadas entre os espaços que sobram para a mãe pensar em suas outras atividades. Além disso, as atividades tendem a serem relatadas como realizadas simultaneamente a outras atividades do cuidado e do lar ou mesmo nos horários de descanso no trabalho.

E geralmente as coisas do doutorado eu faço nos meus tempos livres na escola. Em casa eu faço muito pouca coisa, exatamente porque é difícil fazer com ela. Como ela ainda tá pequenininha demanda muito a minha atenção então é muito mais fácil de fazer as coisas na escola, a minha qualificação mesmo eu escrevi toda na escola, foi 100% escrita lá. (Pérola, professora do ensino fundamental e doutoranda em letras)


A falta de dados produzidos sobre esta realidade das mães na academia tem sido um grande problema para quem pesquisa



esta realidade, tendo os esforços recentes do grupo *Parent in Science* contribuído para sanar nossas inquietudes acadêmicas e revelado em números o real impacto da maternidade na produção e na vida de mulheres na academia. A escassez de dados é um sintoma de como as mães universitárias tem sido ignoradas pelas instituições de ensino superior. Ao acrescentar o fator raça a escassez desses dados se torna ainda maior, pois há uma noção amplamente (e erroneamente) difundida de que as questões associadas a gênero atingem as mulheres igualmente, mas que a interseccionalidade, enquanto ferramenta teórica, nos prova que outros eixos de opressão como o racismo, capacitismo, etarismo, etc. são elementos que moldam a realidade das mulheres.

A produção desses dados pode subsidiar políticas públicas efetivas para a assistência estudantil que garantirá a permanência de mães na universidade, mas também pode denunciar as violações que existem diante dos direitos já garantidos como o Regime de Exercícios Domiciliares para alunas gestantes, a partir do oitavo mês de gestação previsto na Lei nº 6.202/1975 e a Lei nº 13.536/2017 que institui a prorrogação dos prazos das bolsas de estudo das agências de fomento em caso de maternidade como observamos no trecho a seguir:


E aí eu procurei o programa para informar que eu não me matricular também no segundo semestre porque eu tinha acabado de ter filho e eu não tinha condições de deixar um recém-nascido em casa para ir para universidade. E aí meu programa virou para mim e disse “você vai ter que fazer sim no segundo semestre alguma coisa”. E aí eu disse, “Mas e a licença maternidade que eu sei que existe nos programas de pós-graduação?”. E aí



funcionário me informou que na verdade não existe essa licença maternidade. Porque, palavras dele ele falou desse jeito, "É desnecessário um estudante de doutorado que tem 4 anos para defender ainda tem um semestre de licença-maternidade" e assim fui eu me matricular e deixar minha recém-nascida em casa (risos) durante um semestre para cursar o componente lá. (Pérola, professora do ensino fundamental e doutoranda em letras)

As trajetórias de vida das mães negras estudadas durante a pesquisa revelaram que mesmo com a formação de nível superior, que já se configura como um privilégio frente a realidade da população negra brasileira, as mães estudantes negras ainda se encontram em condições semelhantes às outras mulheres negras de menor escolaridade e que pertencem a camadas de maior vulnerabilidade socioeconômica. Isso nos demonstra que a formação de nível superior possibilita melhores vínculos empregatícios, mas não os garante, pois a falta de qualificação pode ser apenas um fator diante dos outros inúmeros do racismo estrutural que atravessam o processo de conquista de uma colocação profissional.

Embora demonstrem uma postura crítica frente à maternidade romântica, as entrevistadas tenderam a reafirmar a naturalização do seu lugar de cuidadoras principais das crianças, assumindo a identidade materna tradicional, mesmo àquelas que possuíam companheiros. Contudo, perguntas sobre maternidade que envolviam a questão racial demonstraram que a discussão sobre raça estimula que estas mulheres assumam novas visões sobre sua maternidade, pois quando questionadas



sobre sua maternidade apresentam uma visão endógena na sua relação com seus filhos e quando questionadas sobre sua maternidade enquanto mulher negra passaram a considerar as relações sociais e raciais para com elas e com seus filhos.

Sabe-se que o modelo tradicional de família atribui o lugar do marido enquanto provedor e da mulher enquanto cuidadora, mas, ao contrário do que se esperava de que com a participação feminina na provisão financeira da família o cuidado também seria compartilhado, as mães negras pesquisadas permanecem sendo as principais ou únicas cuidadoras de seus filhos, mesmo nos casos em que são também as únicas responsáveis pela renda familiar. Nos outros casos analisados as entrevistadas eram responsáveis por no mínimo 50% da renda.

Os elementos ilustrados são apenas alguns que revelam a vivência diferenciada das mães negras na pós-graduação, mesmo que algumas destas condições englobem de fato todas as mães independentes de cor. Ainda assim, o lugar que a mulher negra ocupa na pirâmide social brasileira molda a experiência da maternidade, tendo em vista que a maioria delas depende da organização de sua rede de apoio, não havendo condições financeiras de pagar por serviços de cuidado como babá e creches. As trajetórias de mães negras na pós-graduação são demarcadas por um processo constante de luta para permanecer e é sob essas condições que muitas acabam por abandonar este processo formativo ou até mesmo adiam sua inserção até que



seus filhos estejam numa fase de maior independência e ela possa então retomar os projetos da mulher que os renunciou diante das demandas da mãe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda é necessário combater e desmistificar construções do senso comum que alegam a existência de fatores biológicos que incapacitam as mulheres para o trabalho científico e que as destinariam exclusivamente ao seu papel de esposa e mãe e que também associam o negro ao lugar da servidão e da bestialidade.

As mães negras pós-graduandas enfrentam dificuldades para a construção de seu capital científico, representado em seus currículos *lattes*, como a participação de eventos e publicações, pois não possuem condições efetivas para participação como outros estudantes sem filhos. É necessário denunciar a falta de suporte para pessoas com filhos nos eventos científicos e a falta de colaboração de seus pares para que as mães caibam nestes processos de produção de conhecimento, este é um sintoma do entendimento social de que a mulher que se torna mãe deve ser exclusivamente mãe e por este motivo não se constroem esforços para que possam caber nesses ambientes.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2006.



BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BITTENCOURT, Silvana. *Maternidade e carreira: reflexões de acadêmicas na fase de doutorado*. Jundiaí: Paco, 2013.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. *Coleção de Leis do Império do Brasil, 1827*, v. 1 pt. I, p. 71.

DONZELOT, J. *Polícia das famílias*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. Entrevista com Carlos Hasenbalg. *Tempo soc.*, São Paulo , v. 18, n. 2, p.259-268, nov. 2006 .

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. (Org) *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. EDUFF: Niterói, 2004.

HENRIQUES, Cibele da Silva. Do trabalho doméstico à educação superior: a luta das mulheres trabalhadoras negras pelo direito à educação superior. *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, ano XX, n. 37, p. 153-192, jan.-abr. 2017.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 2, p. 464-478, jul./dez., 1995.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.*, Brasília , n. 16, p. 193-210, abr. 2015 .

QUEIROZ, D. M. *Raça, Gênero e Educação Superior*. 2001. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FACED) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.



ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. 3ª ed. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Difel, 1979.

SAINI, Angela. *Inferior: How Science Got Women Wrong and the New Research That's Rewriting the Story*. Boston: Beacon Press, 2017.

SAINI, Angela. *Superior: The Return of Race Science*. Boston: Beacon Press, 2019.

SANTOS, Aline Tosta dos. A construção do papel social da mulher na Primeira República. *Revista Debate*, Rio de Janeiro, v. 8, 2009.

SCHIEBINGER, Londa. *O feminismo mudou a ciência?* Bauru, EDUSC, 2001.

SILVA, Juliana Marcia Santos. *Mães adolescentes negras na UFBA: As Intersecções entre maternidade, raça, trabalho e ensino*. 2017. 81 f. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SILVA, Juliana Marcia Santos. *Mães negras na Pós-Graduação: uma abordagem interseccional*. 2020. 150 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020

URPIA, A. M. O. *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.

URPIA, A. M. O; SAMPAIO, S. M. R. Mães e universitárias: transitando para a vida adulta. In: SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: EDUFBA, 2011.



ZANELLO, Valeska. Dispositivo materno e processos de subjetivação: desafios para a Psicologia. *In*: ZANELLO, V. & PORTO, M. (Orgs.). *Aborto e (não) desejo de maternidade(s): questões para a psicologia*. Brasília: CFP, 2016. p. 121-140.



CAPÍTULO 8

PEDAGOGA, PESQUISADORA, DOUTORA E MÃE: DIÁLOGOS ENTRE IDENTIDADES NA FORMAÇÃO DA MULHER

Renata Fermam ⁵⁴

Viviane Merlim Moraes ⁵⁵

INTRODUÇÃO

Rememorar nossa trajetória acadêmica e trazer à tona as dificuldades enfrentadas pelo fato de sermos mulheres e mães, não é tarefa simples. Muitas questões se apresentaram, muitos anos se passaram até que nosso objetivo fosse alcançado. A culpa, companheira constante, surgiu em noites que deixamos de estudar para brincar com as crianças – nossos filhos – ou nas quais caímos no sono, devido ao extremo cansaço. Agrega-se a este cenário o fato de também termos uma atuação profissional – somos pedagogas – o que nos tira de nossas casas por mais tempo, em jornadas de trabalho longas e extenuantes, combinadas ao estudo, à pesquisa, aos afazeres domésticos e à maternidade.

⁵⁴ Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Supervisora Educacional da Rede Municipal de Educação de Niterói. E-mail: renatafermam@gmail.com

⁵⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Professora Adjunta no Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da UFF. E-mail: vivimerlim@gmail.com



As narrativas constantes no presente texto são reais: tem corpo, nome, idade, história, lágrimas e sorrisos. Somos duas pesquisadoras que apresentamos nossas histórias, nas quais as identidades que perpassam nossa formação como mulher foram construídas em uma sociedade com heranças patriarcais, coloniais e escravocratas. Entendemos a narrativa como “[...] algo que entrou na biografia do falante e que é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência” (PAIVA, 2008, p. 2) e que, portanto, não se constitui em fatos isolados e sem valor. Nossas narrativas são fruto de nossas experiências pessoais, constituídas em uma estrutura capitalista, machista e excludente, contra a qual todo o dia lutamos – seja no trabalho, na universidade, na rua, em casa. Diferente de formas argumentativas mais convencionais, o conhecimento narrativo se sustenta com base em uma história, sua verdade – que não tem aspirações à universalidade – ou sua verossimilhança com outras histórias. Concordamos com Lima, Corinta Geraldi e João Geraldi quando afirmam que tal conhecimento “[...] destaca-se por explicitar subjetividades em jogo, pela construção polifônica dos personagens, por um bom enredo e um desfecho moral” (2015, p. 23).


Todavia, por vermos o mundo em uma perspectiva histórico-dialética, não nos é possível deixar de relacionar nossa formação, nossa identidade, nosso ser-mulher hoje no Brasil de 2021, com as questões pelas quais diversas mulheres, no mundo inteiro,



historicamente se insurgiram. Neste sentido, é imperativo que discussões sobre o os conceitos de mulher, gêneros e feminismos também acompanhem o percurso de nosso texto em um viés autobiográfico,

[...] que visam à reconstituição da história de uma pessoa (ou de si próprio no caso das autobiografias) e que possibilitam o encontro do narrador com o(s) seu(s) eu(s) ou do biógrafo/narrador com os vários "eus" de sua personagem. Na autobiografia, os dados empíricos são coletados por pesquisadores que se tornam os próprios objetos do estudo e fazem uma escrita de si e sobre si no processo de formação. Essas pesquisas permitem produzir uma compreensão do sujeito e de sua formação por meio das narrativas de vida. Apresentam semelhanças com os depoimentos da história oral, mas em vez de fatos ou eventos, fazem emergir os sujeitos. Os fatos ou eventos rememorados são subprodutos das histórias dos sujeitos (IDEM, p. 25-26).

Partimos da desnaturalização das diferenças entre homens e mulheres, tomando como referência as concepções do campo filosófico trazidas por Simone de Beauvoir (1970, p. 10) ao introduzir uma de suas mais difundidas obras: *O segundo sexo*. Em seu primeiro volume, a autora afirma que historicamente a constituição da mulher se deu em oposição ao homem, encarnado como sujeito absoluto. Seria ela, pois, o outro, antítese daquele sujeito, portanto, objeto. Criou-se uma ideia de feminilidade, que reduzia a mulher às características de frivolidade, puerilidade, fragilidade, docilidade, recato, irresponsabilidade e submissão, justificando a dominação masculina. Desta forma, mais do que a desnaturalização dessa perspectiva, o que Beauvoir propunha era o entendimento da existência de construções culturais que



formam os significados do ser mulher, compreendendo-os não apenas a partir da condição biológica, mas como resultado do processo de socialização.

Não nos cabe aqui retomar toda a história das lutas feministas, suas diferentes ondas e vertentes, devido aos limites do presente trabalho e, ainda, por existirem vários estudos que já o fizeram. Trazemos o debate a partir dos feminismos, no plural, por concebermos a multiplicidade e complexidade deste movimento, que incorporou questões bastante distintas. Cabe destaque ao fato dos feminismos trazerem o protagonismo da mulher contra o patriarcado, sistema social no qual o poder é do homem; a misoginia, o sentimento de repulsa dirigido às mulheres; e o machismo, expressões misóginas do orgulho masculino. Concordamos com Burigo (2016), quando afirma que “Patriarcado é o sistema, misoginia é a indicação de sua existência, machismos são seus atos. Na linguagem, no simbólico onde circulam informação e poder, encontramos evidências de todos”.

Nos anos finais do século XX, o acúmulo das lutas e estudos feministas se encontraram com outros debates, que buscavam refletir sobre a divisão de papéis entre os sexos, bem como o que define a feminilidade e a masculinidade. Os estudos sobre gênero se apresentaram, pois, como forma de entender a construção cultural e social desses papéis, como historicamente definidos e, portanto, mutáveis. Com a ampliação da agenda feminista e dos



movimentos LGBTI⁵⁶, assim como pela visibilidade alcançada por suas pautas entendidas como fundamentais à efetivação dos direitos humanos, vimos a elaboração de políticas públicas para a diminuição das desigualdades entre os gêneros, que historicamente favoreceram aos homens e às relações de poder em que os papéis masculinos foram privilegiados (BOURDIEU, 2010). Como estas pautas acabam por envolver valores morais e religiosos, tais como direito ao aborto, casamento homossexual, uso do nome social por transexuais, entre outras questões, assistimos uma ofensiva neoconservadora para a restauração da ordem moral ameaçada. Biroli, Machado e Vaggione (2020, p. 25) afirmam que o neoconservadorismo destaca as “[...] coalizões políticas estabelecidas entre diferentes atores [...] visando manter a ordem patriarcal e o sistema capitalista, expressando-se com força no contexto latino-americano”.

Desta forma, nosso texto é constituído por três momentos: no primeiro, narramos a construção de nossa subjetividade como mulher e mãe; no segundo, o processo de formação inicial e inserção profissional como pedagogas, com responsabilidades laborais que não deixam de dialogar com a maternidade e a realidade de outras mulheres-mães que também estão em atuação no mercado de trabalho. Por fim, resgatamos a difícil inserção na academia, com seus prazos e espaços que desconsideram a realidade de mulheres trabalhadoras e mães.

⁵⁶ A sigla LGBTI refere-se a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais.



Para tanto, consideramos análises que se pautam no encontro do feminismo com o marxismo, ressaltando o viés classista de nossa sociedade; com a interseccionalidade, destacando a necessidade de se pensar a especificidade da mulher negra, bem como com a abordagem matricêntrica, que problematiza os conceitos de maternidade e maternagem. A abordagem do neoconservadorismo busca caracterizar o momento atual, alinhavando o diálogo proposto.

SER MÃE-MULHER

Ao abrirmos os arquivos da memória, muitas situações retratam nossa identidade como mulheres e mães. Nossas próprias trajetórias, distintas em tempos e lugares, datas e acontecimentos, muitas vezes se cruzam e se dão as mãos. Assim, para resgatar informações preciosas, valemo-nos das recomendações seguintes:

[...] duas iniciativas são importantes na “coleta” de dados da experiência: a arqueologia e o inventário. A arqueologia consiste em recuperar o que se julgava perdido, o que nos remete aos gestos do arqueólogo [...] O inventário dos dados consiste em organizar os documentos (os achados, os guardados) e as novas informações obtidas em função da retomada da história e do tema (LIMA; CORINTA; GERALDI, 2015, p. 34).

Cabe ressaltar que a diferenciação entre os gêneros não é natural, mas uma construção histórico-social. Para resgatar um pouco da compreensão do que é ser mulher, resgatamos *Calibã e a bruxa* (FEDERICI, 2017) para localizar a mudança na relação



entre homens e mulheres, dada na transição para o capitalismo e expressa na reorganização do trabalho doméstico, na vida familiar, na criação dos filhos e na sexualidade feminina, assim como nos vínculos entre produção e reprodução no contexto europeu dos séculos XVI e XVII. Tal mudança gerou a concepção patriarcal que se uniu à nossa formação como país colonizado, fundado na escravidão, onde cabe à mulher o espaço privado, de subserviência ao homem. De uma forma geral, tais marcas se mostram em nossa formação como mulheres desde a infância: os comportamentos que nos são exigidos, os brinquedos e as brincadeiras a nós destinados, a assunção de tarefas domésticas na casa, o controle sobre a sexualidade são exemplos que cada uma de nós, em maior ou em menor grau, enfrentamos ao longo da vida.

Viviane, branca, oriunda de uma família “estruturada” segundo os padrões heterocisnormativos e patriarcais, filha de professores, muito cedo entendeu que a mulher podia menos coisas que o homem no espaço público: tendo um irmão seis anos mais velho, era comum ouvir que ele podia, quando criança, brincar na rua e ela não. Na adolescência, ele podia sair à noite desacompanhado, enquanto ela precisava ser vigiada para que não ficasse mal falada ou engravidasse antes do casamento. Mesmo com avó e mãe que sempre trabalharam fora de casa, sua construção como mulher foi em uma lógica conservadora. Casou-se antes de terminar a graduação, aos 18 anos, tal como era



costume na sua família, mesmo que sua linhagem trouxesse o exemplo de mulheres que se sustentavam independentemente de seus maridos.


Renata, não branca, foi educada por uma mulher, mãe, trabalhadora que se divorciou quando ela tinha 5 anos de idade. Assistiu desde muito cedo os percalços da história de uma mulher que construiu sua vida driblando padrões impostos pela família e pela sociedade. Cresceu acompanhando a sobrecarga de trabalho a qual sua mãe esteve sujeita em alguns momentos, o que demandou a presença de outras mulheres, da família e empregadas domésticas, para auxiliarem nos trabalhos de cuidados - dela e da casa. Desde muito cedo foi orientada pela sua mãe e avó que deveria se formar e se tornar independente financeiramente antes de se casar. Casou-se aos 26 anos de idade, após concluir o curso de pedagogia e passar num concurso público.

Lemes (2018, p. 138) aborda a memória de linhagem para tratar da influência dos valores e histórias familiares na formação das subjetividades e das identidades individuais. A autora tem em Terrail (2009, p. 262) e nas transmissões intergeracionais uma fonte de reflexão importante para compreender como fomos formadas como mulheres a partir de nossas distintas realidades familiares, uma vez que “[...] herdar é um processo sem fim marcado pela ambivalência e a pluralidade das disposições adquiridas, que encontrarão ou não como se realizar na



confrontação do herdeiro com as condições sempre renovadas de sua ação biográfica”. Quando entendemos que o que somos hoje, por muito tempo, foi limitado pelo que nos foi permitido ser? Tensionamos, pois, nossa memória de linhagem e nossas biografias - nosso encontro com o feminismo e com a maternidade, bem como com nossas práticas de maternagem - a realidade de mulheres-mães, profissionais e pesquisadoras.


Assim, nossa escolha em focar a narrativa abordando a maternidade se dá pelo entendimento de que “[...] maternidade é pauta feminista porque poucas coisas são, ao mesmo tempo, tão pessoais como políticas, tão privadas quanto feitas públicas, tão íntimas quão sociais, e tão radicadas em corpos de mulheres” (BURIGO, 2017). A mulher que tem filhos, além de ser excluída de várias oportunidades na vida acadêmica e profissional, acaba sendo ainda mais explorada na sociedade. Diante o exposto, trazemos as reflexões de Andrea O’Reilly (2016), que abordou a necessidade de um feminismo próprio, em um viés teórico-prático, que dialogasse diretamente com as vivências das mulheres-mães, trazendo para o campo político suas reivindicações por direitos e, conseqüentemente, potencializando transformações sociais. Este feminismo matricêntrico problematiza o conceito de maternidade, referenciado na perspectiva meramente biológica, e propõe o uso do conceito de maternagem para explicitar as práticas de cuidados e afetos entre mães e filhos, que são tangenciadas pelas



múltiplas inserções da mulher em diferentes espaços sociais.

A própria ideia de instinto materno, da mulher como principal responsável pelos filhos - uma das razões principais do matrimônio - deve ser pensada também como construção social. Para que a sociedade capitalista industrial nascente pudesse se reproduzir, visto o alto índice de mortalidade infantil decorrente da falta de cuidados específicos às crianças pequenas, comum no passado, o fim do século XVIII foi dedicado ao aumento da natalidade e à garantia da sobrevivência na primeira infância. Esta etapa ganhou relevância para o Estado, que difundiu a importância dos cuidados da mãe aos filhos, dentre eles o da amamentação, valendo-se de argumentos que colocavam sobre a mulher o papel da maternidade como instinto natural da fêmea, apelando para o senso de dever e de culpa no desempenho desta atividade (CALAFATE e PARENTE, 2013). Desde então há um trabalho invisível realizado diariamente e, prioritariamente, por mulheres-mães em favor da manutenção da vida humana e renovação das forças produtivas. Diferente das demais formas de trabalho, o trabalho reprodutivo realizado no espaço privado é naturalizado e desvalorizado socialmente, uma vez que de acordo com os padrões capitalistas não é considerado na esfera produtiva e, portanto, não é remunerado. Neste sentido, resgatamos a vinculação do trabalho doméstico como atributo natural feminino:

A diferença em relação ao trabalho doméstico reside no fato de que ele não só tem sido imposto às mulheres



como também foi transformado em um atributo natural da psique e da personalidade femininas, uma necessidade interna, uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina (...) O capital tinha que nos convencer de que o trabalho doméstico é uma atividade natural, inevitável e que nos traz plenitude, para que aceitássemos trabalhar sem uma remuneração. Por sua vez, a condição não remunerada do trabalho doméstico tem sido a arma mais poderosa no fortalecimento do senso comum de que o trabalho doméstico não é trabalho, impedindo assim que as mulheres lutem contra ele (...) (FEDERICI, 2019, p.42-43).

De acordo com o estudo disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021) as mulheres dispõem aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos quase o dobro de horas do que o tempo gasto pelos homens. São 21,4 horas de trabalho das mulheres para 11 horas de trabalho dos homens. As mulheres pretas ou pardas são as que mais se dedicam aos cuidados de pessoas e/ou aos afazeres domésticos, com o registro de 22,0 horas semanais ante 20,7 horas para mulheres brancas. Esse cenário pode prejudicar a trajetória profissional das mulheres, pois o mesmo estudo sinaliza que há um percentual mais elevado de mulheres trabalhando em período parcial, de até 30 horas. São 29,6%, quase $\frac{1}{3}$ das mulheres, para 15,6% dos homens. Se novamente realizarmos um recorte por raça ou cor, veremos que as mulheres pretas e pardas são ainda mais atingidas, com 32,7 horas semanais para 26 horas das mulheres brancas.

Os dados apresentados indicam que se considerarmos a



maternidade e as questões de raça e classe chegaremos à conclusão que as mulheres pretas são ainda mais exploradas e oprimidas. Por esse motivo, Lélia Gonzalez insistia que o racismo e suas práticas precisavam ser considerados pelo movimento feminista, pois tal qual o sexismo, parte de diferenças biológicas para estabelecer formas estruturais de exploração e opressão. Denunciava como a exploração do trabalho doméstico assalariado, ocupado majoritariamente por mulheres pretas, foi fundamental para que muitas mulheres brancas pudessem se engajar nas lutas feministas. A postura muitas vezes elitista e discriminatória do feminismo, baseada numa visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista, levou muitas mulheres pretas a se organizarem a partir do movimento negro, e não pelo feminista (GONZALEZ, 2020).

Entendemos que, por tal razão, não é possível falarmos de feminismo no singular, mas de feminismos, posto que a realidade da mulher não é universal e homogênea. Desta forma, os estudos feministas pautados na perspectiva interseccional, auxiliam-nos a complexificar o nosso olhar. Akotirene (2018, p. 6), define a interseccionalidade como “[...] ferramenta teórica e metodológica usada para pensar a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, e as articulações decorrentes daí, que imbricadas repetidas vezes colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis aos trânsitos destas estruturas”. Entretanto, partindo do lugar de mulheres que não são pretas,



podemos pensar a exploração sob o ponto de vista de mulheres-mães da classe trabalhadora, que acumulam a vida acadêmica, as jornadas de trabalho fora e dentro de casa, com afazeres domésticos e o cuidado com os filhos.

Tornamo-nos mães em momentos distintos da vida: aos 21 anos Viviane levou seu primeiro filho no colo para a formatura da graduação, sendo mãe pela segunda vez aos 24. No intervalo entre uma gravidez e outra, fez um curso de especialização. Foi necessário esperar o marido terminar a graduação para então retornar ao mestrado, alguns anos depois. Já com os filhos na adolescência retornou à universidade, para o doutoramento. Ao longo de mais de duas décadas, acumulou as jornadas de dona de casa - a certa altura, divorciada -, mãe, pedagoga, professora e estudante. Renata tornou-se mãe aos 39 anos, já graduada e mestre em educação e atuando como pedagoga na Rede Municipal de Educação de Niterói há 14 anos. Quando sua filha estava com um ano de idade ingressou no doutorado em educação. Apesar das diferentes jornadas de vida, identificamos nos os desafios e dificuldades de conciliar todas as demandas do nosso cotidiano. Chamamos a atenção para o fato do trabalho doméstico incluir o trabalho relacionado ao cuidado com as crianças, do nascimento e ao longo de sua vida escolar, garantindo a formação da força de trabalho de novos trabalhadores para a manutenção do sistema capitalista, uma vez que “[...] por trás de toda fábrica, de toda escola, de todo



escritório, de toda mina, há o trabalho oculto de milhões de mulheres que consomem sua vida e sua força em prol da produção da força de trabalho que move essas fábricas, escolas, escritórios ou minas” (FEDERICI, 2019, p. 68).

O trabalho invisível e não remunerado realizado por mulheres-mães em prol da manutenção da vida humana é um dos pilares da produção capitalista. As condições de trabalho variam de acordo com o país, região, classe e gênero, mas, de alguma maneira, tornam a trajetória profissional e acadêmica das mulheres mais difícil do que a dos homens.

SER MÃE-PROFISSIONAL

A inserção da mulher no mercado de trabalho encontra muitos obstáculos, dadas às questões que implicam em sua responsabilização pelas atividades da esfera privada, pertinentes ao trabalho doméstico e com os cuidados, como apresentado anteriormente. A própria oportunidade de ingresso no mercado é atravessada por questionamentos que invadem a esfera privada, pois se compreende que a mulher tem mais chances de se ausentar do trabalho por engravidar ou, depois da maternidade, de faltar pelo fato das crianças necessitarem de cuidados mais específicos. Perguntas desta natureza comumente não são feitas a homens, quando submetidos a entrevistas ou em processos seletivos para emprego.

As narrativas que trazemos dialogam com tal cenário:



Viviane fez o curso normal sem desejar, pelo fato de sua família entender que o magistério permite à mulher se dividir entre a vida pública e o espaço doméstico. Sempre dividiu a jornada de trabalho entre os turnos, de forma que fosse possível passar em casa no almoço para pegar as crianças e levá-las à escola, diferentemente do pai, que sempre trabalhou em jornada integral sem essa preocupação. Na saída do segundo turno, ela as buscava na escola para voltar à casa. Quando trabalhava à noite, ao chegar ainda olhava a tarefa e o material escolar dos filhos, preparava os uniformes e a merenda escolar do dia seguinte, mesmo estando o pai das crianças em casa.

Por orientação familiar, Renata decidiu tentar engravidar por volta dos 30 anos de idade, após concluir sua graduação e passar num concurso público. Desde pequena recebeu essa orientação das mulheres de sua família, que sinalizavam as dificuldades de construir uma vida profissional caso ela se tornasse mãe muito cedo. Após inúmeras tentativas e tratamentos, a gravidez não aconteceu de forma natural e ela soube que precisaria recorrer a reprodução assistida. Aproveitou as oportunidades profissionais e acadêmicas que surgiram, pois sabia que teria que fazer uma boa pausa nessas áreas para se dedicar ao projeto de ter um filho. Aos 37 anos de idade diminuiu sua jornada de trabalho, sofrendo uma drástica redução de salário, afastou-se da academia e retomou seu tratamento. Cinco anos depois, já com uma filha de 3 anos de idade, permanece com



uma jornada de poucas horas de trabalho.

O nível de ocupação das pessoas de 25 a 49 anos de idade, com crianças de até 3 anos vivendo no domicílio, é de 54,6% de mulheres e 89,2% de homens. O que demonstra que a presença de crianças pequenas no domicílio impacta mais a inserção profissional das mulheres do que dos homens, como no caso da Renata. Quando não há presença de crianças de até 3 anos, as mulheres ocupam um percentual de 67,2% e há uma pequena queda no percentual de ocupação dos homens que passa para 83,4%. As mulheres pretas ou pardas com crianças de até 3 anos de idade no domicílio apresentaram os menores níveis de ocupação, menos de 50% (IBGE, 2021).


A sobrecarga de trabalho doméstico, que inclui o cuidado com as crianças, é um fator que dificulta a permanência e ascensão da mulher no mercado de trabalho. Mesmo quando essa mulher conta com uma rede de apoio, que em geral, é formada por outras mulheres, que possuem uma relação de parentesco ou estão vendendo sua força de trabalho, como no caso das babás ou empregadas domésticas, há uma dimensão desse trabalho que não é terceirizável e que gera uma carga mental. Esta é concebida como a quantidade de esforço não físico e deliberado que deve ser realizado para alcançar um resultado concreto, seja na organização ou no planejamento das atividades do lar e dos cuidados, sendo quase sempre assumida pelas mulheres (ABUNDANCIA, 2019). Mesmo quando a vida é



compartilhada com um homem, cabe a elas tal obrigação, posto que o homem historicamente “ajuda” nos serviços domésticos. Quando vive sozinha, muitas vezes a carga mental se encontra com outro fator: a alienação dos homens em relação ao cuidado com os filhos. Embora tanto o pai quanto a mãe compartilhem em paridade de direitos e deveres a guarda da prole, muitos homens se eximem desta responsabilidade antes mesmo do nascimento da criança.

Como vimos anteriormente, há um mito recorrente em nossa formação sexista que atribui às mulheres o amor materno, que favorece à desresponsabilização dos homens quanto aos cuidados com os filhos, daí a necessidade dos estudos de gênero, dos debates feministas e sobre as masculinidades⁵⁷ para rompermos com padrões que acabam por limitar nossas possibilidades de ser e agir no mundo. Em um estudo sobre o exercício da paternidade, Cúnico, Arpini e Cantele (2013, p. 355) afirmam que após o divórcio, a maior parte das mães ficam responsáveis pela guarda dos filhos, ratificando a ideia de que as crianças pertencem às mães. Neste sentido, é interessante resgatar que na maior parte das vezes “[...] o predomínio das guardas maternas não seja decorrente de uma decisão unilateral


⁵⁷ Se a ideia de masculinidade nasce definida pelo sexo biológico, a partir das críticas feministas e dos estudos de gênero, incorpora reflexões interdisciplinares, contemplando atributos, comportamentos e papéis geralmente associados a meninos e homens. Como dialoga com diferentes momentos históricos e culturais, esse conceito é plural, pois são diferentes masculinidades que se formam ao longo do tempo, em diálogo com a perspectiva da masculinidade hegemônica (BOTTON, 2007; CONNEL e MESSERSCHMIDT, 2013).



do juiz, mas sim de uma decisão unânime entre juiz, mãe e pai, pois enquanto este nem mesmo pensa em pedir a guarda para si, aquela nem imagina que a possa entregar a ele". Desta forma, dificilmente os pais tendem a manter os mesmos vínculos afetivos e de cuidados com os filhos após a separação conjugal, mantendo, quando muito, a vinculação financeira estabelecida judicialmente sob a forma de pensão alimentícia.

Sendo ambas as autoras pedagogas em atuação na escola pública de educação básica, têm como interlocutoras muitas mães, que são comumente as principais responsáveis pelas crianças e adolescentes em idade escolar. Dados recentes apontam que o número de famílias brasileiras chefiadas por mulheres cresceu 105% entre 2001 e 2015, o que significa um total de 28,9 milhões de famílias chefiadas por mulheres, em diferentes arranjos familiares (CAVENAGHI; ALVES, 2018). Outro índice importante que se agrega aos anteriores é pertinente à guarda dos filhos após o divórcio: em 89,1% dos casos esta foi concedida às mulheres. Converte também para esta realidade, o fato destas responderem em maior parte pelo trabalho reprodutivo, o que não necessariamente demonstra a valorização de seu papel na sociedade, podendo retratar o arranjo monoparental feminino, ou, ainda, o fenômeno da feminização da pobreza⁵⁸:

⁵⁸ Cavenagui e Alves (2018, p. 74) afirmam que a chefia familiar feminina abarca um leque amplo de situações sociais, não se limitando às camadas mais pobres da sociedade. Não seria correto, portanto, vitimizar as mulheres chefes de família sem considerar as complexas situações que se



De modo geral, a expressão “mulheres chefes de família” é vista como um fenômeno positivo em termos do empoderamento feminino dentro da família. Porém, esse termo é mais complexo e retrata distintas situações dos arranjos familiares, nem sempre favoráveis a um maior padrão de vida das mulheres e, de fato, situações de empoderamento. De muitas maneiras, ser a pessoa responsável pela família, ou a pessoa de referência ou chefe da família, pode envolver circunstâncias que são resultados de oportunidades e outras que são fatalidades [...] (CAVENAGHI; ALVES, 2018, p.13)

É comum ouvir de colegas nas escolas onde atuamos que as mães não acompanham seus filhos – por não estarem presentes nas reuniões ou por não os levarem aos tratamentos indicados. Dificilmente a responsabilidade da família como um todo é evocada. Cabe ressaltar que mesmo sendo o magistério na educação básica uma profissão com um número de mulheres superior ao de homens, estas acabam reproduzindo lógicas do senso comum, fruto de anos de socialização patriarcal, misógina e machista. Nesse sentido, vale lembrar bell hooks (2017, p.29) quando afirma que “[...] as mulheres são socializadas igual aos homens para acreditar no pensamento e nos valores sexistas. A única diferença é que os homens se beneficiam mais do sexismo do que as mulheres e, como consequência, são menos propensos a renunciar ao privilégio patriarcal”.

A responsabilização da mulher por tantos papéis sociais envolve uma série de dificuldades e conflitos: quando empregada, culpa-se por dividir a atenção dos filhos com o seu

colocam neste debate, como os diferentes tipos de família, idade, educação, inserção no mercado de trabalho, rendimento, entre outras.



trabalho, necessitando de uma rede de apoio para poder exercer sua atividade profissional: ou familiares, geralmente mulheres da família mais velhas ou desempregadas, vizinhas, creches e escolas públicas ou privadas - ou mesmo escolinhas da vizinhança, sem registro, mas onde as mulheres das classes populares podem pagar quando o Estado não cumpre seu papel, promovendo acesso à escola pública, gratuita e de qualidade para todos desde a creche -; quando desempregada, culpa-se por necessitar de apoio de programas sociais, de biscates ou de outras atividades informais, para sua sobrevivência e sustento da família.

Apesar de todas as conquistas trabalhistas das mulheres que se estendem à maternidade, como as garantias às gestantes e parturientes de estabilidade no trabalho desde a comunicação e comprovação da gravidez até cinco meses após o parto, o mercado de trabalho não flexibiliza suas regras para facilitar as práticas de maternagem. Tanto Renata quanto Viviane sentiram esse impacto com o desmame precoce de seus filhos, que aconteceu por volta dos 7 meses de vida, assim que precisaram retornar ao trabalho. De acordo com a organização mundial de saúde, o leite materno deve ser o principal alimento no primeiro ano de vida da criança, contudo isso é incompatível com uma licença maternidade que no Brasil varia de 120 a 180 dias. Por outro lado, a ampliação desse período de licença materna pode não ser benéfico para a trajetória profissional das mulheres.



De acordo com pesquisadores da Fundação Getúlio Vargas (MACHADO; NETO, 2016), 24 meses após o período relativo à licença maternidade, quase metade das mulheres empregadas estão fora do mercado de trabalho. Em geral, isso se dá sem justa causa e por iniciativa do empregador. Para minimizar tal problema, a licença parental compartilhada, já disponível em muitos países, poderia favorecer a igualdade de gêneros. Nesse modelo, é estipulado um tempo de licença para o casal, que decide sobre como irá organizá-lo e partilhá-lo, possibilitando que ambos se envolvam nas atividades de cuidado com os filhos desde o início de suas vidas. Essa lógica favorece a divisão de tarefas e o rompimento com a ideia de que a mulher é a principal responsável pelo cuidado e manutenção da vida humana.

Os dados disponibilizados pelo IBGE (2021) demonstram uma maior instrução das mulheres em relação aos homens. Na população acima de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo, temos 19,4% de mulheres e 15,1% de homens. Contudo, ainda assim, os homens são a maioria na ocupação de cargos gerenciais, com 62,6%, enquanto as mulheres ocupam 37,4% desses cargos. Na esfera política essa diferença é ainda maior, pois as mulheres representam apenas 16% dos vereadores eleitos em todo o Brasil. Apesar das mulheres serem mais escolarizadas, os homens ainda são melhor remunerados. De acordo com o rendimento habitual médio mensal de todos os trabalhos, as mulheres receberam 77,7% ou



pouco mais de $\frac{3}{4}$ do rendimento dos homens. A desigualdade aumenta nos grupos ocupacionais nos quais os rendimentos são mais elevados, como diretores, gerentes, profissionais das ciências e intelectuais, onde as mulheres receberam, respectivamente, 61,9% e 63,6% do rendimento dos homens.

SER MÃE-PESQUISADORA

Como já mencionado anteriormente, nossa trajetória acadêmica se deu de formas distintas, em diferentes momentos de nossas vidas, mas atravessadas por uma característica comum: a maternidade. A vivência do e no espaço acadêmico trouxe consigo questionamentos sobre a organização de seus ritos, tempos, exigências em relação a nós, mulheres-mães. Agrega-se a esta situação o fato de entendermos as demandas que a maternagem nos impõe, em se tratando dos muitos cuidados que nossos filhos - sejam crianças ou adolescentes - precisam dispor.

Concordamos com Andrea O'Reilly (2016, p. 220) quando afirma que as mães acadêmicas são pressionadas por demandas conflitantes, uma vez que "[...] a maternagem sugere que as mães boas atuem como se estivessem livres das exigências do trabalho, mesmo quando são ocupadas pela vida profissional, enquanto a academia sugere que bons acadêmicos atuem como se estivessem livres do trabalho materno". É urgente, portanto, a inclusão deste debate no espaço acadêmico, bem como a



instituição de políticas de fomento às estudantes mães em nível de graduação e pós-graduação. Entendemos também como relevante a emergência de narrativas que desconstroem a romantização do esforço individual de mulheres-mães no cumprimento de suas jornadas diárias, que comumente conjugam trabalho doméstico, profissional e estudos acadêmicos. Trazer este debate da esfera privada para a pública, a partir de movimentos de maternagem reais e singulares, é tarefa que o feminismo matricêntrico assume e que nós, como pesquisadoras, comungamos.


As narrativas da Renata como doutoranda - que divide seu tempo entre a maternagem, o trabalho como pedagoga, as demandas da pesquisa, os prazos do programa de pós-graduação - encontram-se com as da Viviane - que teve seus estudos acadêmicos, bem como para inserção na docência universitária, sempre divididos com o exercício do magistério e com as práticas de maternagem. As cobranças sociais para com uma maternidade idealizada foram continuamente atravessadas pelas demandas cotidianas que se impuseram em suas vidas. Como exemplo, destacamos o fato de somente muito recentemente ser viabilizada a adição das pausas comuns aos períodos da maternidade no currículo lattes (SAID, 2021), que justificam uma diminuição na produção acadêmica das mulheres em relação aos homens. Faz-se necessária a advertência de Federici (FEDERICI, 2019, p. 124-125) a respeito das contradições vivenciadas por



nós, sobretudo quando inseridas no espaço acadêmico:

Uma posição no mundo acadêmico tampouco é um caminho para se tornar mais realizada ou criativa. Na ausência de um movimento forte de mulheres, o trabalho na academia pode ser sufocante, porque você deve atingir padrões que você não tem o poder de determinar (...) estudos de mulheres são reservados para aquelas que podem pagar ou estão dispostas a fazer um sacrifício, adicionando um dia letivo aos dias de trabalho em cursos de educação continuada. Contudo, todas as mulheres deveriam ter acesso gratuito à escola. Enquanto o estudo for uma mercadoria pela qual devemos pagar, ou um passo na “caça de emprego”, nossa relação com o trabalho intelectual não pode ser uma experiência libertadora (...) Estou interessada em construir uma sociedade na qual a criatividade seja uma condição de massa e não um presente reservado a poucos sortudos, mesmo que metade deles seja composta por mulheres (...) nossa história é a de milhares de mulheres agonizando sobre o livro, a pintura ou a música que nunca podem terminar, ou sequer podem começar, porque não têm tempo nem dinheiro.

Segundo dados pertinentes ao aumento de mulheres na posição de “chefes de família” (CAVENAGHI; ALVES, 2018, p. 78), quando são analisados indicadores de escolaridade, algumas situações importantes vêm à tona: apesar de historicamente a escolarização feminina ser mais baixa que a dos homens, a desigualdade de gênero foi revertida na segunda metade do século XX, quando as mulheres passaram a ter mais anos de escolaridade que os homens. O estudo mostra, contudo, que as mulheres que são designadas como chefes de família são a maioria quando analisados os indicadores de maior escolaridade - do ensino médio em diante. Outra variante que muda a chefia familiar exercida pela mulher se refere aos arranjos familiares -



casal, monoparental, unipessoal, com filhos ou sem filhos, entre outros. Os autores destacam que “[...] a presença de filhos contribui para uma saída precoce do sistema educacional ou uma presença menor dos pais na escola. O fato é que a educação dos filhos é concorrente com a educação dos pais” (IDEM, p. 80). Fica evidente que, no caso de arranjos monoparentais, os níveis de escolaridade são os piores dentre todos os que apresentam filhos. Essa realidade estatística dialoga com o fenômeno da feminização da pobreza, apresentado acima, bem como com nossa própria vivência empírica, na qual observamos um grande número de mães sozinhas, responsáveis por uma ou mais crianças em nossos espaços de atuação profissional. Tal fato é tão significativo que políticas públicas foram formuladas para atendê-lo, como o bolsa família, por exemplo, que privilegia as mulheres no recebimento dos recursos. Por fim, o estudo apresenta que nos arranjos unipessoais se observam mais mulheres e um nível maior de escolarização, sobretudo entre as idosas, o que nos leva, mais uma vez, a concluir que o trabalho doméstico e os cuidados que recaem sobre as mulheres acabam por afastá-las dos níveis mais altos de escolarização formal.

As mulheres ainda são minoria entre os docentes do ensino superior. Em 2011 representavam 45,2% entre os professores desse nível de ensino e, em 2019, essa situação mudou muito pouco, avançando para 46,8%. O que é uma contradição, pois as mulheres registram taxas de escolarização superiores às dos



homens, 29,7%, contra 21,5%. Em 2019, uma mulher entre 18 e 24 anos de idade, apresentava 38% mais chances do que um homem na mesma faixa etária, de estar frequentando ou já ter concluído o ensino superior (IBGE, 2021).

Tal desigualdade tende a se agravar por causa da pandemia da COVID-19⁵⁹, pois as mulheres que trabalham como professoras do ensino superior, ou que são alunas dos cursos de graduação e pós-graduação, acumularam ainda mais tarefas devido ao fechamento de escolas e creches e a diminuição de redes de apoio no cuidado com crianças e idosos. As mulheres que compõem famílias monoparentais devem ser ainda mais atingidas. Quais serão os desdobramentos dessa pandemia sobre a vida profissional e acadêmica das mulheres mães?

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SÃO FINAIS

Ao encaminharmos as considerações finais deste texto, propomo-nos uma dupla reflexão: o que fazemos para mudar a desigualdade entre os gêneros na criação de nossos filhos a partir de nossas narrativas de maternagem? Quais os agravantes que o momento atual da crise sanitária trazida pela pandemia da COVID-19 nos impõe como mulheres, profissionais, pesquisadoras e mães?

O ano de 2020 teve início como todos os anteriores, nos

⁵⁹ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada por uma mutação do vírus SARS-CoV, que originou o SARS-CoV2 (coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2).



quais vivenciamos como profissionais da educação o cumprimento de algumas rotinas comuns ao espaço escolar. Anunciava-se um ano difícil, como tantos já enfrentados, com desafios adicionais impostos pela agenda neoconservadora e ultraliberal imposta pelo governo brasileiro desde, sobretudo, 2018. Todavia, nem nos piores pesadelos poderíamos imaginar que a população mundial seria surpreendida por uma pandemia jamais vivenciada por nossa geração. Com a evolução da doença e o constante aumento do número de infectados e mortos, foram necessárias medidas de distanciamento e isolamento social, que se prorrogaram, gerando preocupações de toda sorte, e, entre a comunidade acadêmica, questionamentos sobre o processo de escolarização, a garantia do direito à educação e as formas de acessar os alunos no período de afastamento das aulas presenciais. Estavam dadas as condições para nossa nova rotina de trabalho, em casa - o *homeoffice*. Para além do exercício do nosso fazer profissional, o trabalho acadêmico também exigiu seu espaço. Espaços públicos passaram a conviver com nossas casas. Horários de alimentação da família se misturaram a reuniões, rotinas de limpeza do ambiente doméstico passaram a exigir mais tempo, filhos fora da escola e em ensino remoto nos levaram a dedicar mais tempo ao seu acompanhamento ao longo do dia.

Existem, porém, muitas mulheres que estavam em ocupações informais e não tiveram como manter seus



rendimentos com a pandemia. Com o fechamento de escolas, também não tiveram mais onde deixar seus filhos. Mesmo com o auxílio emergencial aprovado pelo parlamento, o número de parcelas, o valor, o número de pessoas alcançadas, o período em que foi encerrado, bem como a demora e a diminuição dos valores no ano em curso, dentre tantas outras questões, agudizaram os índices de pobreza e miséria no Brasil, o que inclui, em grande medida, um acirramento dos processos de feminização da pobreza, sobretudo entre mulheres negras.

Não se pode deixar de ressaltar o aumento significativo da violência doméstica contra as mulheres⁶⁰. No ano de 2019, 1326 mulheres foram assassinadas no Brasil por motivações relacionadas ao gênero. Deste quantitativo, 66,6% eram mulheres negras. 89,9% do total de mulheres foram assassinadas pelo companheiro ou ex-companheiro. No primeiro semestre do ano de 2020, os dados já apontavam para pelo menos 648 casos. Nesses dados não estão contempladas as subnotificações e as mortes de mulheres transexuais e travestis vítimas da violência de gênero, o que aponta para uma situação ainda mais alarmante.

Esta realidade evidencia como a misoginia e o machismo estão enraizados em nossa sociedade, escancarando o risco que nós, mulheres, corremos principalmente (e, infelizmente) dentro de nossos próprios lares, em um momento de tanta

⁶⁰ Dados disponibilizados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) que integram o 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/> Acesso em: 25/01/2021



vulnerabilidade. A violência doméstica reflete e é reflexo da própria violência estatal, que se expressa cotidianamente contra nossos corpos e nossas vidas: seja na intransigência de algumas religiões em persistirem na condenação dos métodos contraceptivos; ou ainda na proibição do aborto, que é ilegal em nosso país, mas que oficialmente mata brasileiras pobres e em sua maioria, negras - e no próprio retrocesso que vemos na atualidade em relação às condições legais para o aborto, em que projetos de lei visam instituir o “bolsa estupro”⁶¹, por exemplo -; seja no fato de sermos o país em que mais grávidas morreram vítimas da COVID-19, sendo que as mulheres negras apresentam um risco duas vezes maior de morrerem no período da gravidez ou puerpério (DINIZ, 2021).

Uma luta cruel nos é imposta diariamente. Para umas mais, para menos, mas para todas. Muitas de nós estamos conscientes das correntes que nos aprisionam e lutamos contra elas; outras tantas sentem as dores do aprisionamento, mas aceitam-nas como desígnios divinos. Algumas se sentem sozinhas e têm medo de mudar, outras não têm condições objetivas para sequer sentir dores maiores que a fome e a miséria. Muitas de nós ainda são assassinadas pelo simples fato de serem mulheres. A verdade é que há uma crise sanitária que agudizou a crise política, econômica e social que constituiu a nossa sociedade, vale repetir,

⁶¹ O Projeto de Lei nº 5435/2020 recebeu tal apelido por estimular mulheres vítimas de violência sexual a não abortarem. Oferece auxílio mensal (um salário mínimo) até o filho atingir 18 anos (CASTRO, 2021).



classista, patriarcal, misógina, machista. Há a necessária persistência de um duro debate sobre desigualdade de gênero do qual não podemos nos retirar, pois o avanço neoconservador se coloca presente e atento, reivindicando dia após dia nosso retorno ao padrão de “bela, recatada e do lar” (LINHARES, 2016). Mas, insistimos em dizer que vamos ocupar os espaços públicos, as casas legislativas, o poder executivo, as profissões liberais, os movimentos sociais. Vamos “chefiar” famílias, escolher nossos destinos, cuidar dos nossos filhos sem culpa (ou mesmo não os ter!) e das formas que nos forem possíveis, desobedecendo aos padrões que tentarem nos impor.

Assim, entendemos que a sororidade - entendida como respeito, acolhida e não julgamento às mulheres, sejam próximas a nós ou não - e a inserção da pauta das opressões de gênero em diferentes espaços públicos e privados, dadas as possibilidades que nossas atuações profissionais e acadêmicas nos viabilizam, são caminhos que optamos por seguir, uma vez que nossas narrativas autobiográficas são singulares, mas também, coletivas. Ao trazeremos nossos conflitos à academia, ao explicitar nossas dificuldades em conversas com a família e companheiras de trabalho, percebemos que os relatos que nos parecem tão íntimos, constituem-se em uma história de negações, lutas, recuos e avanços. Desta forma, seguimos na tentativa de viver em um mundo inclusivo, para o qual estejamos formando filhas e filhos, estudantes, companheiras e companheiros cientes de tal



realidade e comprometidos com relações de gênero menos desiguais.

REFERÊNCIAS

ABUNDANCIA, Rita. Carga mental: a tarefa invisível das mulheres de que ninguém fala. *El País*, 07 mar. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/01/politica/1551460732_315309.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? (Entrevista concedida a) Carla Batista. *Portal Geledes*, 08 set. 2018. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/o-que-e-interseccionalidade/>>. Acesso em: 12 fev 2021.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. Volume 1 - Fatos e Mitos. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1970.

BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos Machado; e VAGGIONI, Juan Marco. *Gênero, neoconservadorismo e democracia*. Disputas e retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020.

BOTTON, Fernando Bagiotto. As masculinidades em questão: uma perspectiva de construção teórica. *Revista Vernáculo*, [S.l.], p. 109-120, dec. 2007. <http://dx.doi.org/10.5380/rv.v1i19/20.20548>.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BURIGO, Joanna. Em meio à crise, o patriarcado contra-ataca. *Carta Capital*, 20 abr. 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniao/em-meio-a-crise-o-patriarcado-contra-ataca/>>. Acesso em 12 fev. 2021.

BURIGO, Joanna. Maternidade é pauta central do feminismo. *Carta Capital*, 14 mai. 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniao/maternidade-e-pauta-central-do-feminismo-2/>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CALAFATE, Jaqueline Medeiros S.; PARENTE, Temis Gomes. O “instinto materno”: uma discussão acerca da apropriação do estado no “desejo” de amamentar. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10* (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X. Disponível em: <http://www.fg2013.wvc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1384979187_ARQUIVO_JaquelineMedeiros.pdf> Acesso em 03. abr. 2021.



CASTRO, Pablo Domingues Ferreira de. 'Bolsa Estupro': Um projeto de lei que vitimiza o agressor. *Consultor Jurídico*, 2 abr. 2021. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2021-abr-02/castro-bolsa-estupro-pl-vitimiza-agressor>>. Acesso em 03 abr. 2021.

CAVENAGHI, Suzana. E ALVES, José Eustáquio Diniz. *Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios*. Rio de Janeiro: ENS-CPES, 2018.

CONNELL, Robert W. e MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, Abr. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>.

DINIZ, Debora. Brasil, o pior lugar do mundo para mulheres negras grávidas. *El País*, 29 mar. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2021-03-29/brasil-o-pior-pais-do-mundo-para-as-mulheres-negras-gravidas.html?event_log=oklogin&prod=REGCRARTBR\o=cerrbr.>. Acesso em: 31 mar. 2021.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa*. Mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. *O ponto zero da revolução*. Trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

GONZALES, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. In: Org. RIOS F., LIMA, M. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, Bell. *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de sueños, 2017.

IBGE. *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais (2ª edição), 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=publicacoes>>. Acesso em 23 jan. 2021.

LEMES, Luana Borges. *Novas práticas de maternagem e feminismo das mulheres da plataforma Cientista Que Virou Mãe*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História: Florianópolis, 2018.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia e GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em



educação. *Educ. rev.* (online). 2015, vol.31, n.1, pp.17-44. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>.

LINHARES, Juliana. Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”. *Revista Veja*, 18 abr. 2016. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

MACHADO, Cecilia; NETO, V. Pinho. *The labor market consequences of maternity leave policies: evidence from Brazil*. Fundação Getúlio Vargas (FGV), 2016, pp. 1-24. Disponível em: <https://portal.fgv.br/sites/portal.fgv.br/files/the_labor_market_consequences_of_maternity_leave_policies_evidence_from_brazil.pdf> Acesso em 16/03/2021.

O'REILLY, Andrea. *Matricentric Feminism: Theory, Activism, and Practice*. Paperback, Bradford, ON: Demeter Press, 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>.

SAID, Tabita. Licença-maternidade no currículo das cientistas acabará com lacunas. *Jornal da USP*, São Paulo, 13 abr. 2021. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/universidade/licenca-maternidade-no-curriculo-das-cientistas-acabara-com-lacunas/>>. Acesso em 14 abr. 2021.

TERRAIL, Jean Pierre. Transmissões intergeracionais. In: HIRATA, Helena (Orgs.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.



CAPÍTULO 9

NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA, MATERNIDADE RIMA COM PRODUTIVIDADE?

Fernando Henrique Protetti ⁶²

Aparecida Neri de Souza ⁶³

Introdução

Eu enfrentei muitos desafios. O primeiro foi durante o casamento. No mestrado eu já fui orientada: “Olha, não tenha filho. Se você aparecer (com) filho - isso o meu orientador já falecido falou - você vai criar um problema para nós. Senão você não vai terminar esse mestrado”. Então eu já vivi com aquele medo: “Ai, meu Deus! Eu não posso engravidar”. Então você (se) casa, você está jovem, é o período que uma mulher engravidaria e aí você fica com aquilo: “Ah, eu tenho que produzir, eu tenho que trabalhar e eu não posso engravidar”. Então já tem todo um medo. (Depoimento de pesquisadora da Embrapa Agroenergia *in* MULHERES, 2017)

A partir da realização de pesquisa sobre as condições de

⁶² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Departamento de Humanidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), câmpus São Paulo. E-mail: protetti@gmail.com

⁶³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora colaboradora do Departamento de Ciências Sociais na Educação e membro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, linha de pesquisa “Trabalho e Educação”, da Faculdade de Educação da Unicamp. Pesquisadora 2 do CNPq. E-mail: anerisouza@uol.com.br



trabalho docente nos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) foi possível verificar que a maternidade e maternagem⁶⁴ tem centralidade, para as professoras, no processo de construção da carreira acadêmica; diferentemente, para os professores a paternidade e paternagem tende a figurar como uma questão menor ou sequer existente (PROTETTI, 2019).

Diante desse fato tão incongruente e de uma temática ainda pouco debatida no interior do campo universitário⁶⁵, analisamos nesse texto a relação entre carreira acadêmica e maternidade para as professoras de sociologia da Unicamp. Nesta direção, interrogamos: quais são as tensões entre carreira e maternidade experienciadas por essas professoras? De que maneira as professoras mães e as professoras sem filhos articulam maternidade e carreira acadêmica? Em suma, na universidade brasileira, a maternidade rima com a produtividade científica?

Para respondermos a essas perguntas, inicialmente, delinearemos o processo de concessão da licença-maternidade

⁶⁴ Maternagem é aqui compreendida como cuidado com os filhos, ao passo que maternidade se refere à condição de ser mãe. Sobre maternidade e maternagem, ver: Gradwohl; Osis; Makuch (2014).

⁶⁵ “Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação (*situs*) atual e potencial na estrutura de distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com as outras posições (dominação, subordinação, homologia etc.).” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 72).



na ciência brasileira com base na legislação vigente, para, num segundo momento, problematizarmos a relação entre maternidade e carreira acadêmica. Posteriormente, analisaremos as relações entre carreira acadêmica e maternidade docente, a partir do estudo de caso das professoras de sociologia da Unicamp. Por fim, a título conclusivo, responderemos a pergunta que é título desse texto: na universidade brasileira, maternidade rima com produtividade?

Licença-maternidade na ciência brasileira: uma concessão recente

No Brasil, foi apenas em 2010 que a maternidade entre as acadêmicas ganhou visibilidade e amparo legal, com a concessão de licença-maternidade às estudantes bolsistas de mestrado e doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (Portaria n. 220, de 12 de novembro de 2010) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (Resolução Normativa n. 14, de 17 de junho de 2010), mediante a prorrogação da bolsa, por até quatro meses, na ocasião de parto durante sua vigência.

Art. 1º Os regulamentos dos programas de concessão de bolsas da CAPES, em todas as suas modalidades, passam a atender o seguinte disposto quanto a duração da bolsa: I - No caso de parto ocorrido durante o período da bolsa, formalmente comunicado pelo coordenador a CAPES, a vigência da bolsa será prorrogada por até 4 (quatro) meses, garantidas as mensalidades à parturiente.



(COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2010, *itálicos nossos*)

1. Alterar o subitem 4.4.2 das normas específicas da *Pós-Graduação - Bolsas de Mestrado e Doutorado no País*, Anexo IV da RN-017/06 - Bolsas por Quota no País, que passa a vigorar com a seguinte redação:

"4.4.2 - No caso de parto ocorrido durante o período da bolsa, formalmente comunicado pelo coordenador ao CNPq, a vigência da bolsa será prorrogada por até 4 (quatro) meses, garantidas as mensalidades à parturiente." (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, 2010, *itálicos nossos*)

Até então, no caso do CNPq, as estudantes bolsistas de mestrado e doutorado que tivessem filhos durante a vigência da bolsa deveriam ter essa cancelada ou suspensa, cabendo ao coordenador pela quota:

"6.1 - Providenciar o cancelamento ou a suspensão da bolsa, a qualquer momento, em função de motivos tais como incúria, doença ou maternidade, afastamento para treinamento/curso etc., conforme disciplinado nas normas específicas" (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, 2006, *itálicos nossos*).

No final de 2012, a licença-maternidade entre as acadêmicas foi estendida às professoras e/ou pesquisadoras bolsistas Produtividade em Pesquisa (PQ) e Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora do CNPq (Resolução Normativa n. 35, de 6 de novembro de 2012), contudo, para um período bem maior, de até 12 meses.

Acrescer NOTA aos itens 1.6 da Norma Específica da *Bolsa de Produtividade em Pesquisa - PQ* e 2.6 da Norma



Específica da *Bolsa de Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora - DT*, Anexos I e II da RN-016/2006 - Bolsas Individuais no País, com a seguinte redação:

“Nota: no caso de parto ocorrido durante o período da bolsa, formalmente comunicado pela pesquisadora ao CNPq, a vigência da bolsa será prorrogada por 12 (doze) meses. (NR)” (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, 2012, *itálicos nossos*)

Colocando-se em compasso com as principais agências de fomento à pesquisa do país, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), no final de 2013, também passou a conceder a licença-maternidade, por até quatro meses, às estudantes bolsistas de iniciação científica, mestrado e doutorado e às professoras e/ou pesquisadoras bolsistas de pós-doutorado e jovem pesquisador.

O Conselho Técnico-Administrativo da FAPESP aprovou, numa reunião realizada no dia 17 de dezembro último, a *concessão de licença-maternidade de quatro meses para pesquisadoras com bolsas de dedicação integral concedidas pela Fundação*, nas modalidades (iniciação científica,) mestrado, doutorado, pós-doutorado, jovem pesquisador, jornalismo científico e treinamento técnico (com dedicação integral). A medida já está em vigor e as bolsistas interessadas podem solicitar o benefício (...). (LICENÇA-MATERNIDADE, 2014, p. 10)

No final de 2017, atendendo a uma bandeira histórica de luta da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 13.536, de 15 de dezembro de 2017, que garante a prorrogação dos prazos das bolsas de estudos concedidas por agências de fomento à pesquisa, por até



quatro meses, nos casos de maternidade e adoção.

Art. 2º As bolsas de estudo com duração mínima de doze meses, concedidas pelas agências de fomento para a formação de recursos humanos, poderão ter seus prazos regulamentares prorrogados por até cento e vinte dias, se for comprovado o afastamento temporário do bolsista em virtude da ocorrência de parto, bem como de adoção ou obtenção de guarda judicial para fins de adoção durante o período de vigência da respectiva bolsa. (BRASIL, 2017)

Mais recentemente, a partir de 15 de abril de 2021, atendendo a uma reivindicação antiga de professoras e/ou pesquisadoras - pelo menos, desde maio de 2018, quando da criação da campanha *#maternidadenolattes* proposta durante o / *Simpósio Brasileiro de Maternidade e Ciência*, realizado em Porto Alegre -, o CNPq incluiu no Currículo *Lattes*⁶⁶ a possibilidade de registro dos períodos de licença-maternidade.

O currículo público e obrigatório para todos cientistas do Brasil, o Lattes, terá um campo a mais nos próximos dias. *Ao lado de informações sobre produção bibliográfica e participação em congressos, por exemplo, pesquisadoras mulheres também poderão preencher uma área nova indicando períodos de licença-maternidade.*

A nova seção, chamada "Licenças", poderá ser preenchida opcionalmente por pesquisadoras mulheres a partir do dia 15 de abril. (RIGHETTI, 2021, *itálicos nossos*)

Considerando que o direito das mulheres à licença-

⁶⁶ De acordo com Sguissardi e Silva Junior (2009, p. 45), "o Currículo *Lattes* consiste no portfólio de muitos doutores, formados depois de implantado o novo Modelo CAPES de Avaliação, em 1996-1997, a correrem atrás de pós-doutoramentos, de publicações, de bolsas de produtividade, de participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a 'nova universidade', sem saberem bem para onde ela caminha".



maternidade surgiu no Brasil em 1943, com a criação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), o que esses exemplos evidenciam é o quão recente se fez o reconhecimento estatal da maternidade na ciência brasileira e o quanto essa problemática foi, até então, obnubilada nas universidades e nos centros de pesquisa do país.

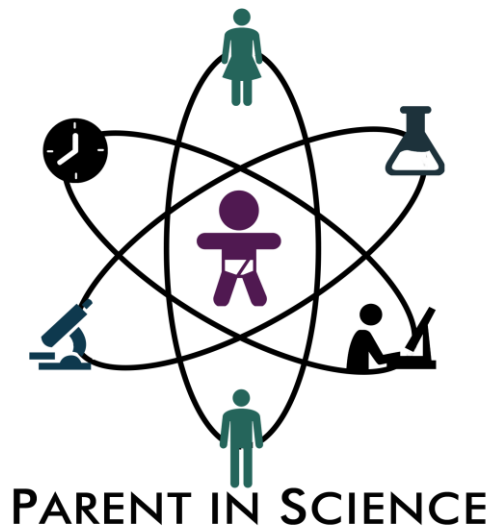
Maternidade e carreira acadêmica: um problema social e de pesquisa

Em 2017, um pequeno grupo de professores universitários - seis professoras e um professor -, tendo em vista suas experiências pessoais de maternidade (e paternidade) e a ausência de dados e de conhecimento sobre a relação entre carreira e filhos na ciência -, decidiram criar o *Parent in Science*, iniciativa coletiva com a finalidade de promover mudanças institucionais que apoiem e incentivem as mães (e os pais) que fazem ciência.

O Parent in Science surgiu com o intuito de levantar a discussão sobre a maternidade (e paternidade!) dentro do universo da ciência do Brasil. Iniciamos nossas ações para preencher um vazio, de dados e de conhecimento, sobre uma questão fundamental: o impacto dos filhos na carreira científica de mulheres e homens. (PARENT IN SCIENCE, 2021)



Figura 1. Logotipo do movimento *Parent in Science*



Fonte: *Parent in Science* (2021).

Segundo Fernanda Staniscuaski (2017), coordenadora desse projeto, a ideia é “conseguir algum tipo de financiamento destinado exclusivamente às recém mães dentro da carreira científica”, dado o impacto da maternidade na carreira acadêmica das mulheres, expresso na diminuição da sua produção científica - leia-se, número de *papers* publicados - e, conseqüentemente, na dificuldade de obtenção de financiamento de pesquisa: “Meu [Currículo] *Lattes* tem um buraco enorme em 2014 e 2015, mas não dá para preenchê-lo colocando a certidão de nascimento delas!”. É claro que esse impacto se faz recíproco, isto é, há também um impacto da carreira acadêmica na maternidade das mulheres, na medida em que parecem existir repercussões na saúde e na vida familiar das professoras mães.



Eu sonhei muitas noites a respeito de não estar produzindo. Aí teve uma docente que relatou também que dorme e fica pensando naquilo constantemente, de que não produziu todos os *papers* que precisava. Isso fica na nossa mente, isso atrapalha muito a dinâmica em casa também. A gente já tem um tempo reduzido com as crianças em casa e o tempo que você está com elas você está pensando: “Ah, eu tinha que estar escrevendo artigo, eu tenho que estar corrigindo o negócio”. Então isso tem um impacto tanto na vida da mãe quanto na vida da criança. E isso não é saudável! (STANISCUASKI, 2017)

Um dos trabalhos pioneiros sobre a relação entre carreira acadêmica e maternidade é o de Silvana Maria Bitencourt (2013), intitulado “*Maternidade e carreira: reflexões de acadêmicas na fase de doutorado*”⁶⁷, que investiga o significado da maternidade entre doutorandas de uma universidade pública do Sul do Brasil. Valendo-se de depoimentos de doutorandas sem filhos, doutorandas gestantes e doutorandas mães de diferentes áreas do conhecimento, Bitencourt (2013, p. 30) concluiu que “as doutorandas ao incorporarem o *habitus* científico, constroem discursos argumentando a negatividade da maternidade para suas vidas.

Assim, para evitar o conflito entre carreira e maternidade, as mulheres optam por não ter filhos”. Isso significa dizer que “a maternidade é percebida como ‘anormal’ no contexto acadêmico” (*Idem*, p. 161) e “o sentimento de culpa é quase onipresente nesse meio, tanto quando as mulheres escolhem dedicarem-se aos

⁶⁷ Trata-se da tese *Candidatas à ciência: a compreensão da maternidade na fase do doutorado* (BITENCOURT, 2010), posteriormente publicada em livro.



filhos como quando decidem pela carreira” (*Idem*, p. 159-160).

O trabalho de Bitencourt (2013), além de pioneiro, permitiu-nos um diálogo teórico-metodológico para a análise das relações entre carreira acadêmica e maternidade docente, que apresentaremos a seguir.

Relações entre carreira acadêmica e maternidade docente

Na pesquisa sobre as condições de trabalho docente nos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais na Unicamp, para apreendermos a relação entre carreira acadêmica e maternidade docente, dividimos as professoras pesquisadas em dois subgrupos, as professoras mães e as professoras sem filhos.

As professoras mães experienciam múltiplas tensões na relação entre carreira acadêmica e maternidade. A primeira delas refere-se ao tempo de trabalho às quais estão submetidas, compreendendo, de um lado, o tempo de trabalho assalariado, como professora, e de outro, o tempo de trabalho doméstico, ligado às relações afetivas da família como mãe. Essa é a percepção de uma professora sem filhos, construída a partir de sua experiência de trabalho coletivo com as professoras mães.

(...) eu chego em determinado momento que eu posso continuar e que elas precisam pegar a criança na escola. E aí eu percebo isso, elas retomam bem mais tarde depois. Eu percebo o quão extenuante é a jornada que elas fazem. (...) as minhas duas colegas tinham filhos, têm dois filhos, cada uma tinha dois filhos, então dava umas



seis e pouco elas tinham que ir para casa para pegar os filhos na escola e jantar. E aí quando dava umas 22h30, 23h00, a gente voltava no *Skype* as três. Eu percebi o quão extenuante é essa jornada. (E1)⁶⁸

Se para a professora sem filhos é possível alongar a sua jornada de trabalho assalariado, via autointensificação do trabalho, no caso das professoras mães o tempo do trabalho docente é condicionado pelo tempo de trabalho na esfera da reprodução, de educação e de cuidados dos filhos e da família. É indissociável, para as professoras mães, o trabalho profissional e o trabalho doméstico, a produção e a reprodução social. Neste sentido, a dupla ou até mesmo a tripla jornada de trabalho das professoras mães, que combina e alterna trabalho profissional e trabalho doméstico na esfera reprodutiva, tende a ser longa e extenuante. A tensão entre trabalho assalariado e trabalho doméstico se expressa na ruptura de fronteiras e interpenetração da noção de tempo (jornadas) e a produção da vida e do viver. Os limites do tempo são invisíveis, parecem se expandir e se sobrepor. Outra tensão experienciada pelas professoras mães é a necessidade de se utilizarem do trabalho de outras pessoas, delegando a essas, parcial ou integralmente, o

⁶⁸ A fim de manter o sigilo e o anonimato das professoras de sociologia da Unicamp entrevistadas, optamos por não fazer qualquer tipo de referência passível de identificação. Por isso, nos depoimentos utilizados nesse texto, por um lado, suprimimos suas marcas pessoais, por intermédio da realização de cortes nos depoimentos, e, por outro, empregamos E associado a um número (1, 2, 3 etc.), para nos referirmos, sequencialmente, ao “excerto 1 dos depoimentos das professoras entrevistadas” (E1), “excerto 2 dos depoimentos das professoras entrevistadas” (E2), “excerto 3 dos depoimentos das professoras entrevistadas” (E3) etc.




trabalho doméstico e de cuidado dos filhos, para poderem se dedicar à carreira acadêmica. Para as professoras mães é frequente o emprego do trabalho de outras mulheres, como empregadas domésticas, babás etc., conforme indica uma professora e mãe entrevistada:

(...) quando eu tive filho, aí bagunça um pouco, porque daí tem uma hora que o filho dá... Ah, sim. (...) eu tive empregada que estava comigo há muitos anos, então ela dividiu comigo e eu fui trabalhar normalmente (...). (...) daí a vida complicou um pouco. Eu sempre fui dividindo (...). Ah, você se vira. Ah, você se vira. (E2)

Mesmo atribuindo o trabalho doméstico e de cuidado dos filhos a outras mulheres, as professoras mães necessitam de um tempo maior para a construção da sua carreira acadêmica. Diferentemente das professoras sem filhos, que constroem suas carreiras em menor tempo e de modo linear, as professoras mães intercalam períodos de gravidez, amamentação e maior cuidado dos filhos, com períodos de maior dedicação à sua carreira. Isso é o que relata uma professora sem filhos, a partir de suas observações sobre a temporalidade da construção da carreira acadêmica pelas professoras mães.

Muitas vezes o que eu mais vejo acontecer, na verdade, são as meninas terminando o doutorado ou durante o doutorado tendo um filho ou tem um filho logo após o doutorado, espera um tempo, vai fazer outras coisas, um pouco em pesquisa, e retoma uma carreira propriamente acadêmica dentro da universidade, concursada, como professora, quando a criança já está com uns sete anos. É o que eu vejo acontecer com mais frequência, sei lá, voltar para academia depois que o filho estiver com idade um pouco mais de adulto. Eu acho que essa questão



atravessa um pouco o nosso processo de construção de carreira, que está cada vez mais exigente, violento e competitivo. (E3)

Por ser o “processo de construção da carreira (...) cada vez mais exigente, violento e competitivo”, as professoras mães lançam mão de diferentes estratégias para conciliarem a maternidade com a carreira acadêmica, como “se organizar muito”, “pensar em que mês vai engravidar” etc.

Tem colegas que chegam com uns conselhos que eu fico de orelha em pé, falam: “Você tem que se organizar muito”, “Tem que pensar em que mês vai engravidar para dar certinho, para terminar o semestre, ter o filho e tirar os seis meses de [licença-maternidade]”. Assim, um negócio muito absurdo, a pessoa nem presta atenção no que está falando. (E4)

O sentimento de culpa das professoras mães, frente à dificuldade de conciliação da maternidade com a carreira acadêmica, constitui-se em outra tensão experienciada por essas professoras. Para as professoras mães há uma dupla ausência de tempo, tanto na maternidade quanto na carreira acadêmica, sendo essas produtoras do sentimento de culpa: “A pesquisa é quase um sacerdócio, com jornadas de 12 a 14 horas de trabalho, sem sábado nem domingo. Depois da maternidade, poucas manterão esse ritmo. E, se mantiverem, pagarão um preço alto: a culpa.” (VELHO, 2007).

As professoras sem filhos também experienciam tensões na relação entre carreira acadêmica e maternidade. A principal delas é a escolha, em idade reprodutiva, mas em situação de recém-



ingresso na carreira, pela maternidade ou não maternidade.

Filhos. (...). Essa história, né? Eu estou (...) (na faixa dos 30 anos de idade) e aí começa essas conversas: “Quer ter filho?”, “Não quer ter filho?”, “Como que vai ser?” (...). E não sei ainda se eu quero ter [filho], enfim. E essa dimensão do “não sei ainda” porque, assim, amo criança, estou me sentindo cada vez mais maternal, tem muita gente ao meu redor tendo filho e é uma delícia aqueles bebezinhos, mas eu fico pensando que eu não sei se eu dou conta com essa rotina (de trabalho) que eu criei para mim mesma nesse início de carreira. Talvez um pouco mais para frente (...). (E5)

O conflito experienciado por essa professora sem filhos, ao ter que escolher entre carreira acadêmica e maternidade evidencia a tensão acima indicada. Estando na faixa etária dos 30 anos, próxima ao final de sua idade reprodutiva, porém, no início da carreira acadêmica, essa professora sem filhos se vê na seguinte contradição: apesar de gostar de bebês e crianças, de se sentir maternal, de ter amigos e familiares com filhos, opta por não ter filhos, pois ainda tem dúvidas se é possível conciliar a carreira acadêmica com a maternidade. A resolução desse conflito se dá com a fuga para frente, ou seja, a sua escolha de não ter filho seria momentânea (“não sei ainda”) e poderia ser alterada num futuro próximo (“um pouco mais para frente”). No presente, a construção da sua própria carreira acadêmica é prioridade em detrimento da maternidade.

Mas qual seria, então, a compreensão da maternidade entre as professoras sem filhos? Elas são confrontadas com o desejo de ter filhos, de tê-los quando quiser e se quiserem. Será a



maternidade o principal obstáculo na construção de carreiras científicas, uma interrogação que emerge no depoimento de uma professora sem filhos.

(...) eu tenho muito essas conversas de corredor de “Tem filho?”, “Não tem filho?”, “Quer ter?”, “Não quer ter?”, e eu sempre respondo (...): “Olha, eu não sei, porque eu não consigo nem pensar se eu consigo dar conta”. Eu não sei pensar se eu quero não ter o espaço de silêncio para escrever o meu artigo. [Eu ainda] não consegui sentar para pensar, para me organizar lucidamente com essa questão e eu tenho muito medo de não dar conta por causa do trabalho, principalmente nesse começo de carreira. O que eu acho muito triste porque não deveria ser assim, que aí é a minha tomada de decisão sobre isso, mas uma coisa é a gente pensar racionalmente, outra coisa é a gente ter filho. (E6)

Para as professoras sem filhos a escolha pela não maternidade conjuga-se ao processo de construção da carreira acadêmica, assentada na lógica da produtividade científica. A maternidade, então, é colocada em oposição ao “espaço de silêncio para escrever o meu artigo”, ao “trabalho”, ao “começo de carreira”. No entanto, a escolha pela não maternidade não se explicita publicamente, pois trata-se de uma “tomada de decisão” que é “muito triste” e que “não deveria ser assim”. Neste sentido, evidencia-se que para as professoras sem filhos a escolha pela construção da carreira acadêmica acaba por tornar a maternidade inviável.



Considerações finais

Nesse texto, evidenciamos o quão recente se fez o reconhecimento estatal da maternidade na ciência brasileira e o quanto essa problemática esteve, até então, obnubilada nas universidades e nos centros de pesquisa do país. Isto significa dizer que a concessão da licença-maternidade para as mulheres cientistas no Brasil, isto é, as professoras, pesquisadoras e estudantes bolsistas de iniciação científica, mestrado e doutorado, constitui-se numa concessão recente, adquirida gradualmente e somente após a primeira década do século XXI. Neste sentido, a relação entre maternidade e carreira acadêmica configura-se numa problemática relevante do ponto de vista social e científico, conforme demonstra a existência do movimento *Parent in Science*.

A análise das relações entre carreira acadêmica e maternidade docente, a partir do estudo de caso das professoras de sociologia da Unicamp, informa que as professoras mães experienciam múltiplas tensões: jornadas de trabalho extenuantes, delegação do trabalho reprodutivo a outrem, maior tempo para a construção da carreira e sentimento de culpa frente a dificuldade de conciliação da maternidade com a carreira. Para as professoras sem filhos, a escolha pela não maternidade em detrimento da carreira, fundamentada na produtividade científica, constitui-se na principal tensão experienciada.

Uma vez analisadas as tensões entre carreira acadêmica e



maternidade experienciadas pelas professoras da Unicamp, podemos finalmente responder à pergunta que é título desse artigo: na universidade brasileira, maternidade rima com produtividade? Se a produtividade científica é o motor da carreira acadêmica atual, a maternidade tende a figurar como um empecilho para a construção da carreira acadêmica, parecendo concordar com a tese de Simone de Beauvoir (2009 [1949]): a maternidade é um obstáculo à liberdade das mulheres⁶⁹. É nesse sentido que argumentamos que na universidade brasileira, maternidade e produtividade não só não rimam, como também tendem a se excluir mutuamente. Bárbara Castro e Mariana Chaguri (2020), ambas professoras de sociologia da Unicamp, advogam uma política científica feminista.

Argumentamos sobre a necessidade de uma política científica feminista, baseada na promoção de um ambiente acadêmico e profissional de respeito à diferença que marca a atuação de mulheres cientistas, no estímulo às suas ideias e inovações, bem como na necessária e urgente dissociação entre trabalho feminino e trabalho de cuidado. Uma política científica feminista pretende, assim, que mulheres cientistas não sejam lembradas como as pioneiras que estiveram à frente de seu tempo, antes, tal política visa garantir que mulheres existam intelectualmente em seu tempo presente, participando ativamente das controvérsias públicas e dos imperativos de inovação intelectual que a sociedade nos demanda a cada momento da história. A elas, é preciso garantir um tempo só pra si.

⁶⁹ “A maternidade começava, então, a ser compreendida como uma construção social, que designava o lugar das mulheres na família e na sociedade, isto é, a causa principal da dominação do sexo masculino sobre o sexo feminino.” (SCAVONE, 2001, p. 138).



Referências

BITENCOURT, Silvana Maria. *Maternidade e carreira: reflexões de acadêmicas na fase de doutorado*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

BITENCOURT, Silvana Maria. *Candidatas à ciência: a compreensão da maternidade na fase do doutorado*. 2011. 341 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. *Réponses. Pour une anthropologie reflexive*. Paris: Le Seuil, 1992.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*: seção I, Brasília, DF, n. 241, p. 1-2, 18 dez. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Resolução Normativa n. 35, de 6 de novembro de 2012. *Diário Oficial da União*: seção I, Brasília, DF, n. 220, p. 22, 14 nov. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Resolução Normativa n. 14, de 17 de junho de 2010. *Diário Oficial da União*: seção I, Brasília, DF, n. 116, p. 7, 24 jun. 2010.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Resolução Normativa n. 17, de 6 de julho de 2016. *Diário Oficial da União*: seção I, Brasília, DF, n. 133, p. 11, 13 jul. 2006.



COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria n. 220, de 12 de novembro de 2010. *Diário Oficial da União*: seção I, Brasília, DF, n. 218, p. 6, 16 nov. 2010.

CASTRO, Bárbara; CHAGURI, Mariana. Um tempo só para si: gênero, pandemia e uma política científica feminista. *Blog DADOS*, 2020. Disponível em: <<http://dados.iesp.uerj.br/pandemia-cientifica-feminista/>>. Acesso em: 22 mai. 2020.

GRADVOHL, Silvia Mayumi Obana; OSIS, Maria José Duarte; MAKUCH, Maria Yolanda. Maternidade e formas de maternagem desde a idade média à atualidade. *Pensando famílias*, v. 18, n. 1, p. 55-62, jun. 2014.

LICENÇA-MATERNIDADE para bolsistas. *Pesquisa FAPESP*, São Paulo, n. 216, p. 10, jan. 2014.

MULHERES na ciência. Produção de Embrapa Agroenergia. Distrito Federal: Embrapa Agroenergia, 2017. (13 min.), YouTube, son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9QReY268NXU>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

PARENT IN SCIENCE. Disponível em: <<https://www.parentinscience.com/>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

PROTETTI, Fernando Henrique. *Transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Universidade Estadual de Campinas*. 2019. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

RIGHETTI, Sabine. Currículo Lattes passará a ter nova seção para indicar período de licença-maternidade. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Educação, 8 abr. 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2021/04/curriculo-lattes-passara-a-ter-nova-secao-para-indicar-periodo-de->



licenca-maternidade.shtml>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 16, p.137-150, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

STANISCUASKI, Fernanda. *Precisamos falar sobre nossos filhos! Entendendo o impacto da maternidade na carreira científica das mulheres brasileiras*. Palestra proferida no Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=37193>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

VELHO, Léa. *Desafio da mulher cientista no Brasil*. São Paulo, 2007. (Entrevista concedida à revista Cláudia). Disponível em: <<https://namidia.fapesp.br/desafio-da-mulher-cientista-no-brasil/8257>>. Acesso em: 18 mar. 2018.



CAPÍTULO 10

CRECHE SÓ NÃO BASTA: UM OLHAR SOBRE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, MATERNIDADE E GÊNERO NAS POLÍTICAS DAS IFES

Mauricio Fernandes Rocha ⁷⁰

Juliana Borges de Souza ⁷¹

INTRODUÇÃO

“Universitárias relatam que foram constrangidas por professores ao levar filhos para sala de aula”, “Universitária é obrigada a deixar a Casa do Estudante após ganhar bebê”, “Estudante leva filha de 5 anos para universidade e é assediada por professora”⁷².

Por si só, manchetes como essas, infelizmente tão comuns em universidades Brasil afora, já renderiam muita discussão, debates e análises. Mas para esclarecer qual projeto de universidade queremos que nossa sociedade abrace, neste

⁷⁰ Cientista Social formado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Graduando do curso de Serviço Social pela UFRRJ. E-mail mauricioelven@gmail.com

⁷¹ Mestra em Ciências Sociais pelo PPGCS. Doutoranda de Ciências Sociais pelo PPGCS/UFRRJ. E-mail juliana_borges_souza@hotmail.com

⁷² Frases retiradas das reportagens nos sites <http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2016/04/universitarias-relatamque-foram-constrangidas-por-professores-ao-levar-filhos-para-sala-de-aula-5709643.html>, <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2013/03/universitaria-e-obrigada-a-deixar-a-casa-do-estudante-apos-ganhar-bebe-4085895.ht> <https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/defender/indicacao/estudante-leva-filhade-5-anos-para-universidade-e-e-assediada-por-professora/> acesso 19/01/21



momento vamos nos deter apenas nestes dois direitos: à educação, para todos os cidadãos; e à proteção integral das crianças e adolescentes.

Segundo a V pesquisa Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras apresentada pelo Fórum Nacional Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), cerca de 11,4% dos estudantes das Universidades Federais de Ensino Superior (Ufes) têm um ou mais filhos, e não podem ter seu direito à educação cerceado por conta de sua condição e das obrigações a ela inerentes. Daí a importância do fortalecimento dos programas de permanência voltados para estudantes com esse perfil.

De acordo com o art. 206 da Constituição Federal, o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, princípio este reafirmado no inciso I do art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB).

Ademais, nos artigos 227 da Constituição Federal e 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, estão assentadas as bases do Princípio da Proteção Integral, que coloca a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, destinatários de absoluta prioridade, respeitando sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento. Todos somos responsáveis por garantir seu desenvolvimento integral:


Art. 227. (CF) É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à



educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Dessa forma, tanto o direito à educação assegurado ao estudante-pai/mãe, com igualdade de condições para o acesso e permanência, quanto o direito dos filhos desses estudantes de estarem junto à sua família devem ser respeitados, e cabe ao Estado prover os programas oficiais de auxílio para fazê-lo.

Podemos observar que muito embora as universidades federais venham implementando políticas que visam garantir o acesso e permanência na educação superior, o fato é que algumas categorias estudantis, como as de *estudante-mãe/pai*, *trabalhador-pai/mãe-estudante* (URPIA, 2009), permanecem obscurecidas por trás de políticas de assistência estudantil focadas somente no recurso da creche, e acabam minimizando e mesmo naturalizando outras dificuldades que diferentes estudantes na mesma condição enfrentam. Sem desconsiderar a importância do recurso da creche dentro da assistência estudantil, disponibilizada por algumas universidades, mesmo com seus inúmeros problemas políticos, estruturais e orçamentários, o que pretendemos problematizar são outros mecanismos e recursos que possam ser implementados nas instituições e que contribuam para incentivar os estudantes a prosseguir na sua formação, evitando, assim, a evasão, bem como proporcionar a essa nova família a possibilidade de criar e



estreitar seus laços.

Reconhecemos na creche um auxílio por demais importante para o estudante conciliar as demandas da maternidade/paternidade e da vida acadêmica; mas existe um intervalo de tempo que ela não cobre, e esse tem seu início na descoberta da gravidez e se estende até os seis meses de idade da criança, quando ela poderá ingressar em tal instituição. É nesse intervalo de tempo que consideramos existir uma carência muito grande na atenção prestada pelos programas de assistência.

Dessa forma, o objeto que propomos estudar remete-nos a considerar o processo de transição para a maternidade/paternidade em contexto acadêmico, em especial, na UFRRJ, e entre estudantes que vivenciaram/vivenciam tal processo, para que possamos observar nas experiências vivenciadas por esses estudantes situações que nos permitam problematizar esse processo transicional, possibilitando emergir formas de apoio institucional até então inexistentes, tendo como objetivo responder à seguinte questão: É possível pensar em novas ações facilitadoras da permanência de pais e mães universitários na UFRRJ?

Dessa forma, uma vez objetivada a pergunta central da pesquisa, nos propusemos realizar um estudo exploratório para a obtenção de dados primários por meio de entrevistas e acompanhamento de espaço político de discussão sobre o tema



da permanência e assistência estudantil para estudantes com filhos na UFRRJ no período de setembro de 2014 a fevereiro de 2016.

Ademais, temos por objetivo específico abordar as seguintes questões: a) observando o atual cenário jurídico brasileiro que trate de estudo e maternidade, buscar entender como estão articuladas as licenças maternidade e paternidade para estudantes; b) buscar destacar o perfil dos estudantes com filhos que podem demandar políticas de assistência estudantil; c) elencar as principais dificuldades encontradas no processo de transição para a maternidade/paternidade entre os estudantes da pesquisa.

O grupo escolhido integra estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de acordo com os critérios apontados pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), sendo usuários de pelo menos um dos programas de assistência, a “Residência Estudantil”. De um ponto de vista mais específico, buscou-se compreender como esses estudantes vivenciam/vivenciaram o processo que Urpia (2009) chamou de “tempos da experiência do tornar-se mãe no contexto acadêmico”: 1) tempo da crise e da incerteza; 2) tempo da conciliação e da reorganização; 3) tempo do enfrentamento e da projeção.


Esperamos que o presente trabalho contribua para a ampliação dos estudos voltados a produção das políticas públicas



educacionais sobre gênero e família. Além de lançar um olhar mais cuidadoso para um segmento estudantil com esse perfil e, até então, pouco problematizado, considerando-o não apenas na sua dimensão intelectual, como também emocional e relacional, levando em conta os diferentes recortes possíveis, sejam de geração, sejam de condição socioeconômica, de etnia etc. Assim, esperamos contribuir para que jovens de diferentes contextos que cursam a educação superior e que vivenciam o processo estudado se aproximem do debate.


2. O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES)

O programa nacional de assistência estudantil, conforme o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace), é um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida. Com o objetivo de dar consistência e respaldo para a implementação de políticas voltadas para a assistência estudantil, o Fonaprace realizou cinco pesquisas sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras no período de 1996 a 2018. Sendo assim, mapeou a realidade nacional das universidades federais, diagnosticando a situação dos estudantes matriculados.



A exigência do Pnaes é que sejam atendidos, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Bem como as ações do plano deverão ser desenvolvidas em dez áreas específicas, a saber: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

De modo geral, podemos observar que o Pnaes é identificado por uma perspectiva que não se encerra nas ações de redução das desigualdades socioeconômicas, mas que também abarca os aspectos de infraestrutura, acessibilidade, esporte e condições didático-pedagógicas proporcionados aos estudantes nas Ifes. Bem como as pesquisas realizadas focam o olhar na assistência estudantil de forma integral, e não apenas financeira, do estudante, classificando algumas de suas dificuldades emocionais em cinco áreas: fatores pessoais, provenientes de suas características próprias; fatores interpessoais ou relacionais, que se referem ao seu relacionamento com o ambiente, a família e o social; fatores acadêmicos, que se referem às atividades relacionadas ao ensino-aprendizagem na universidade; fatores ambientais, que podem exercer influência negativa ou positiva na sua adaptação; e fatores institucionais,



que podem dificultar ou facilitar a adaptação e/ou a resolução de suas dificuldades.

Assim, a partir dos aspectos apontados sobre o Pnaes e da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES, realizada no ano de 2016 e publicada em 2018, apresentamos a seguir um breve recorte do resultado da pesquisa com foco estudantes com filhos.

De acordo com a pesquisa, aproximadamente 1 em cada 10 estudantes das ifes possuem um ou mais filhos (11,4%), a maioria absoluta tem 1 filho (a) (56,4%); 28,9% tem 2 filhos (as), 10,4% tem 3 filhos (as) e 4,3% 4 filhos ou mais. A faixa etária "25 anos e mais" é predominante, qualquer que seja o número de filhos. No que se refere ao estado civil dos discentes com prole, 82,7% são viúvos (as), 72,3% são separados (as), 53,7% casados (as) e apenas 3,9% são solteiros (as). O documento chama a atenção para as diferenças entre os sexos masculino e feminino nesse quesito, nota-se que o percentual de estudantes mulheres com filhos e solteiras (68,5%) é relativamente maior do que o de estudantes homens nas mesmas condições. Estando provavelmente associado à maior incidência de pessoas do sexo feminino à frente de famílias monoparentais na população em geral. Ao contrário, os percentuais de homens casados e com filhos ou em união estável são relativamente maiores que os das mulheres nessas condições.


Sobre onde ou com quem os estudantes deixam seus filhos



quando estão em aula, a maioria respondeu que os deixa com familiares.

A imensa maioria depende de familiares (65,5%) para poder estudar. A segunda categoria mais comum é a instituição de ensino privada, com 11,3% dos casos. Somente em 3º e 4º lugares é que vem outra instituição educacional pública, com 10,9% e universidade, 5,2%. Esses dados deveriam ocupar a formulação de políticas de assistência estudantil. Deixar os (as) filhos (as) com familiares não é em si um mal, mas arranjos familiares são frequentemente mais instáveis do que suporte institucional. A solução da instituição de ensino privada também não é boa, pois coloca mais uma obrigação financeira sobre o estudante, frequentemente já sobrecarregado (a) com as responsabilidades pecuniárias de criar a prole e de reservar tempo extra para os estudos. Por fim, a proporção de estudantes que contam com creches ou outros arranjos de apoio nas universidades é ainda diminuta 5,2%. Em suma, a situação é ainda bastante adversa para boa parte desses (as) estudantes. (FONAPRACE, 2018, p.62)

A pesquisa também aponta que estudantes do sexo feminino dependem menos dos familiares para cuidarem de seus filhos do que seus pares do sexo masculino, utilizando mais instituições educacionais públicas e levam mais frequentemente seus filhos para a universidade. Assim, observando os dados, e considerando os tradicionais papéis de sexo, compartilhamos da visão do fonaprace de que possivelmente estudantes do sexo masculino encontrem mais facilmente familiares dispostos a assumir a responsabilidade do cuidado com seus filhos (incluindo as próprias mães, tias, avós e avôs), enquanto estudantes do sexo feminino seriam cultural e socialmente impelidas a assumir, elas próprias, tal responsabilidade. Por fim, cabe chamar a atenção



para o fato de que dos estudantes que já realizaram trancamento geral de matrícula, o motivo alegado por 4,7% deles esteve relacionado com a licença maternidade.

2.1 A licença-maternidade e a licença-paternidade para estudantes

A lei maior de nosso país preconiza que a licença-maternidade é o período de 120 (cento e vinte) dias garantido às mães para se afastarem das atividades laborais nos estágios finais da gravidez, logo após darem à luz ou em casos de adoção; bem como a licença paternidade é o afastamento remunerado do pai pelo prazo de 5 (cinco) dias consecutivos, contados da data do nascimento ou adoção de seu filho. Podendo o afastamento, em ambos os casos, ser estendido em 120 (cento e vinte) e 15 (quinze) dias, respectivamente, nos termos fixados em lei. O problema se encontra quando o pai e/ou a mãe não só trabalham, mas também estudam, ou não trabalham e apenas estudam. Detêm eles os mesmos direitos aos supracitados benefícios sem prejuízo de seus estudos?

A partir do oitavo mês de gestação e durante 90 (noventa) dias, a estudante em estado de gravidez fica assistida pelo regime de exercícios domiciliares como forma de compensação de ausência às aulas, e compreende a atribuição de exercícios prescritos pelo professor da disciplina, a serem realizados pelo aluno fora da universidade, devendo ser solicitados à instituição por meio de formulário e documentos específicos. Esse



tratamento excepcional é destinado para os alunos portadores das “afecções” que indica o Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Ainda assim, no presente Decreto-Lei a gravidez não é tratada de forma clara, sendo regulamentada na Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975, que atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-Lei supracitado.

Daniel Gustavo de Oliveira, ao comparar a Lei nº 6.202/75 com a CF, pondera que:

Constata-se nas mencionadas leis uma incongruência nos lapsos temporais previstos. Enquanto a Constituição Federal assegurou às trabalhadoras gestantes um período de afastamento consistente em 120 (cento e vinte dias), a legislação educacional garantiu apenas 90 dias (três meses) às estudantes gestantes, o que não possui uma justificativa plausível. (FERREIRA; RODRIGUES, 2008, p. 149)

O pai, se for estudante, não encontra amparo legal, não podendo se ausentar de suas aulas sem prejuízo acadêmico, deixando transparecer, assim, o padrão tradicional de participação paterna, pelo qual os pais são, no máximo, auxiliares das mães nos cuidados dos filhos, não dando lugar a novos ideais culturais, com divisão de responsabilidades entre pai e mãe e a intensa participação paterna na rotina dos bebês e crianças. Assim, o homem sente uma forte dose de ambivalência quanto ao seu lugar na família que pretende constituir (FONSECA, 2004).

Nesse sentido, podemos observar que a legislação educacional não foi totalmente recepcionada pela Constituição



Federal; o entendimento de que o estudo é um ofício e não um trabalho faz com que as conquistas trabalhistas não atinjam esse segmento da população. Desse modo, torna-se clara a importância de uma revisão do ordenamento jurídico interno voltado à concessão de uma “licença-paternidade”, “licença-maternidade ou “exercício domiciliar” para estudantes, juridicamente moldada no instituto de equiparar homem e mulher à condição humana, concentrando sua gênese na equiparação do pai à condição de mãe. Evadindo-se assim, de uma visão social estereotipada na qual a gravidez não planejada é vista se não como uma estratégia feminina para “amarrar” um namorado recalcitrante, pelo menos como uma queima de etapas (FONSECA, 2004).

Como forma de “atualizar” a legislação educacional, aguarda apreciação pelo Senado Federal o Projeto de Lei (PL) nº 2.350/2015, de autoria do deputado Jean Wyllys, que entre outras medidas decreta que a partir do oitavo mês de gestação e até seis meses após o nascimento da criança, a estudante, de qualquer nível ou modalidade de ensino, em estado de gravidez, puerpério ou lactação em livre demanda fica assistida pelo regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969.

Embora a proposta possa ser considerada um avanço, ainda assim, o estudante-pai não é mencionado nos seus objetivos, que são: a) estabelecer condições para o efetivo direito à educação



dessas adolescentes e mulheres, em todos os níveis e modalidades de ensino; b) assegurar às crianças, desde a fase gestacional aos primeiros meses de vida, circunstâncias que favoreçam o seu desenvolvimento e lhes possibilitem ser cuidadas e alimentadas pela mãe que estuda.

Um ponto interessante do PL nº 2.350/15 é que pela primeira vez a legislação educacional passa a considerar alguns dos interesses da criança, definindo-se como mecanismo de apoio ao recém-nascido, que precisa da assistência integral da mãe em seus primeiros dias de vida, além de consistir em incentivo à amamentação.

Percebemos que é imprescindível um reconhecimento, por parte das instituições educacionais, da função paternal no ambiente doméstico como forma de ação voltada à erradicação da desigualdade de gênero, promovendo a conscientização da importância da presença do pai na criação inicial dos filhos, em sua corporalidade e afetividade.

3. TRANSIÇÃO PARA A PARENTALIDADE

A gravidez é um momento de importantes reestruturações na vida de um casal e nos papéis que estes exercem. É durante esse período que eles devem passar da condição de filhos para, também, a de pai e mãe, além de terem de reajustar seu relacionamento conjugal, sua situação socioeconômica e suas atividades profissionais e acadêmicas tendo em vista sua nova



condição (PICCININI *et al.*, 2008, p.64).

Cowan (1991), citado por Urpia (2009, p.8), propõe-se a descrever as transições como processos de longo termo que resultam em uma reorganização do comportamento exterior e da vida interna. Para o autor, uma mudança na vida pode ser considerada transicional quando envolve mudanças qualitativas na forma como o indivíduo entende e sente a si mesmo e ao mundo. Seguindo com a reorganização do nível de competência pessoal do indivíduo ou família, arranjos de novos papéis sociais e relacionamentos com outros significantes. Assim, o autor adverte que passar por um marco da vida, como, por exemplo, ingressar na escola, ou mudanças na própria identidade, como tornar-se marido ou pai, não significa, em si mesmo, que uma transição se tenha completado.

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



Nesse sentido, acerca do “caleidoscópio de significados” que se constroem em torno da vivência de tornar-se estudante-mãe, Urpia (2009, p.152) propõe adaptar o modelo dos tempos da experiência do tornar-se estudante universitário, proposto pelo sociólogo francês Alain Coulon, e observar tal processo partir de três tempos. Assim, para a autora, teríamos o “tempo da crise e da incerteza; o tempo da conciliação e da reorganização; e o tempo do enfrentamento e da projeção” (URPIA, 2009, p. 152). É importante salientar que nessa experiência são vividas mudanças de diversas ordens – biológicas, psicológicas e sociais –, em que os significados inerentes ao processo são inscritos em uma teia de conexões infindáveis e sempre em fluxo, e que se reconstroem a todo o tempo, ainda que alguns significados se mostrem mais fixos.

Quando as estudantes se deparam com a possibilidade de estarem grávidas, geralmente após fazerem o chamado “teste de farmácia”, passam a viver a intensa experiência pessoal da imaginação; é o primeiro tempo. Os primeiros dias após a confirmação por teste laboratorial são os mais intensos emocionalmente, vivenciando sentimentos ambíguos; seu corpo está fazendo coisas por si e ela precisa se acostumar com sua total falta de controle diante dessas mudanças. Chamado por Urpia de tempo da crise e da incerteza, nesse primeiro tempo as jovens ainda não têm a dimensão do que significa viver, simultaneamente, maternidade e vida acadêmica, daí ser uma



fase marcada por dúvidas e inseguranças, bem como por ambiguidade de sentimentos.

No segundo tempo, da reconciliação e da reorganização, as jovens parecem mais estabilizadas. É nesse tempo que as estudantes pensam em estratégias que possam favorecer a conciliação maternidade–vida acadêmica, como acessar o suporte familiar e/ou as políticas de assistência estudantil que permitam-na prosseguir nos estudos, agora com o nascimento da criança.

O terceiro tempo, do enfrentamento e da projeção, por sua vez, tem como marco o nascimento dos(as) filhos(as), e corresponde, mais particularmente, à exigência cotidiana de conciliação entre as demandas da parentalidade e as da vida acadêmica. Por conseguinte, significa dizer que essa posição não é alcançada de uma só vez, ao contrário, deve ser conquistada mediante uma série de aprendizados, assim como o enfrentamento de situações institucionais e pessoais que se configuram diferentes para cada estudante, embora guardem diversas semelhanças (URPIA, 2009, p.121).

3.1 Sobre as entrevistas: Descrição e análise

Nesta seção, buscaremos observar como se deu o processo de transição para a maternidade/paternidade entre os estudantes ao longo da pesquisa, conforme apresentados nas tabelas abaixo:



Tabela 1:

| | Idade | Mora com companheiro | Filhos | Curso | Semestre |
|-----------|---------|--------------------------|-----------------|-----------|-----------------|
| IARA | 28 anos | Sim | 1 (um) filho | Agronomia | 8º período |
| VICTOR | 30 anos | Sim | 1 (um) filho | Agronomia | 6º período |
| VALENTINA | 30 anos | Não. Relação a distancia | 2 (dois) filhos | Geologia | 2º; 4º períodos |

Perfil social dos estudantes da UFRRJ

Tabela 2:

| | Idade | Mora com companheiro | Filhos | Curso | Semestre |
|----------|---------|----------------------|-----------------|---------------------|-----------------|
| GABRIELA | 27 anos | Não | 1 (um) filho | Mestranda em Letras | 2º período |
| ANA | 28 anos | Não | 1 (um) filho | Letras | 7º período |
| IZA | 30 anos | Não | 2 (dois) filhos | Filosofia | 1º; 8º períodos |

Perfil social dos estudantes de outras IES

3.1.1 Crises e incertezas

Ao analisarmos as falas dos participantes desse estudo, observamos que eles, à luz de pesquisas da área da Psicologia, confirmam a existência de dúvidas, inseguranças e preocupações nesse primeiro momento de descoberta da gravidez:

Inicialmente foi um susto muito grande. Foi uma alegria, mas foi mais impactante do que só alegre no início. (Iara)

Os estudantes, tão logo “descobrem-se grávidos”, já começam a viver uma intensa experiência pessoal de imaginação, bem como já começam a mobilizar uma série de recursos de modo a compreender, lidar e vivenciar, da melhor maneira possível, a



nova situação. Inicia-se o acompanhamento pré-natal: confrontar o calendário gestacional e o calendário acadêmico, contar para as “famílias de origem”, negociar horários com os professores, iniciar diálogos institucionais, tendo em paralelo que lidar com afastamentos e aproximação de amigos, bem como discriminações vinculadas às prescrições de gênero associadas ao feminino e aos discursos moralistas no que se refere à sexualidade etc.

Nesse momento, como os(as) estudantes ainda não têm a dimensão do que significa viver, simultaneamente, maternidade/paternidade e vida acadêmica, essa costuma ser uma fase marcada por muitas dúvidas, incertezas e ambiguidade de sentimentos.

Eu engravidei pouco antes de iniciar meu terceiro período [...] quando eu fiquei sabendo que estava grávida até cheguei a ficar feliz, mas depois parece que a ficha caiu. Como é que eu vou fazer? Eu vou ter que parar de estudar. Não vou ter com quem deixar. Eu nunca tinha visto uma mãe aqui (na universidade). Foi então eu tentei abortar. Graças a deus não consegui. (Valentina)

Valentina teve muita dificuldade para aceitar sua condição, chegando a encaminhar ações para o aborto. É uma questão complexa para se discutir, porque algumas mulheres chegam a abortar e outras não; trata-se de uma decisão que envolve elementos de cunhos pessoal, econômico e social ao mesmo tempo, que não é nosso objetivo aprofundar neste trabalho. A moral também por vezes é colocada em questão, uma vez que os



participantes deixaram suas famílias de origem ao ingressar na universidade, conseguiram uma vaga no alojamento estudantil e ficaram “grávidos”. Isso pode ser considerado um desvio no curso das expectativas sobre eles, uma vez que o projeto era de dedicar-se aos estudos até se formarem, conseguir um trabalho, para então casarem-se e terem um filho.

(...) a primeira reação deles (pais do estudante) acho que foi de preocupação e até, vamos dizer assim, um pouco de indignação. Porque eles esperavam que eu estivesse com a vida estabilizada para fazer isso (ter um filho). Só que não foi assim um sentimento de indignação, de mágoa que perdurasse, foi só o susto mesmo da notícia. (Victor)

Apesar do ensino gratuito proporcionado pelas universidades públicas, a demanda por recursos financeiros para arcar com aspectos da subsistência, como moradia, alimentação, transporte, recursos didáticos, ainda se mantém, e é ampliada com a chegada de um filho. Conforme podemos observar no relato de Victor, a demanda por independência financeira pode comprometer seus estudos:

Eu fiquei preocupado com a situação financeira, como que iria ser no futuro, se iria conseguir conciliar e concluir o meu curso, se eu iria ter que parar de estudar para trabalhar. (Victor)

Daí se sobressai a importância de bolsa de trabalho, estágio, monitoria ou iniciação científica, e a flexibilização de horário concedida por essas formas de inserção processadas no interior da universidade transformar-se-ão em um apoio importante



para o estudante. Até este momento, mas não somente, a gestação foi vivida pelos participantes deste estudo como um período emocionalmente intenso.

3.1.2 *Conciliação e reorganização*

Superada essa fase inicial, graças ao suporte emocional e estrutural que a família de origem e/ou a rede de amigos oferecem, os estudantes apresentam-se mais estabilizados. E é nesse momento que passam a pensar em estratégias que possam favorecer a conciliação das futuras demandas da maternidade/paternidade e com a vida acadêmica, como, por exemplo, negociar horários com professores, puxar poucos créditos e pesquisar políticas de assistência, a exemplo da creche, que permitam a retomada dos estudos, algumas vezes interrompidos por motivo de saúde ou ao fim da gravidez, com o nascimento da criança. Nesse momento, destacam-se movimentos de reconciliação com a família, após o momento inicial de ruptura. Essa reconciliação será consolidada no terceiro tempo, com o nascimento dos(as) filhos(as), um marco importante nesse processo de transição para a maternidade.

Nesse tempo aparece também a dimensão institucional, mais particularmente quando as estudantes enfrentam problemas na gravidez que as impedem de dar continuidade a seus estudos mesmo antes do nascimento da criança, mas também quando, por exemplo, precisam negociar saídas para ir



ao médico no horário de aula. Elas então se deparam com as dificuldades para garantir a continuidade de um semestre iniciado, o que pode resultar, a depender dos trâmites burocráticos da universidade, em abandono do semestre. Quando isso ocorre, esse período pode ser vivido com sofrimento, em função da frustração em abandonar disciplinas e semestres já iniciados, o que resulta em um “retorno” ao primeiro momento de crise e incerteza, já que esse tempo se torna também marcado por conflitos intrapsicológicos (URPIA, 2009, p. 154).

De modo geral, podemos associar esses dois primeiros momentos ao período anterior ao nascimento do bebê. No presente estudo, os participantes não relataram dificuldades nesse momento, uma vez que coincidiram ou com o recesso acadêmico ou com período de greve. Porém, em outros casos não acompanhados, houve relatos de “violência simbólica” (BOURDIEU, 1989) por parte de assistentes sociais ligados à instituição; em vez de proporem formas de incentivo à continuidade dos estudos, orientaram mães a “pensarem mais em seus filhos” e trancarem seus cursos.

3.1.3 *Enfrentamento e projeção*

Apesar de a família apresentar, muitas vezes, uma reação inicial de frustração e recusa à nova situação, é também ela que funciona como um dos principais apoios emocionais, práticos e financeiros quando um estudante se depara com uma gravidez



inesperada ao longo de seu percurso formativo na universidade, principalmente nas primeiras semanas após o nascimento das crianças.

Assim, esses universitários passaram a vivenciar, na prática, o status de estudante-pai/mãe, posição que fora conquistada mediante uma série de aprendizados, com o enfrentamento de situações institucionais e morais que se configuraram diferentes para cada um, embora guardem algumas semelhanças.

Meu companheiro e eu passamos a morar na casa dos meus pais. Eles nos ajudavam, e os pais dele também, enviavam dinheiro e faziam o que podiam quando dava. Foi então que eu procurei um lugar para estagiar, e consegui. Eu ficava nessa maratona: acordava as 04:00 da manhã, para fazer a comida deles, deixar o lanche pronto, vinha para a faculdade, saía das aulas, ia para o estágio, chegava em casa umas 19 ou 20 horas, e tinha o terceiro turno, que era dar de mamar a madrugada inteira. (Valentina)

As maneiras como os/as jovens relatam que tiveram muito apoio dos/das amigos/as evidencia a importância e os significados especiais que têm as amizades na vida desses estudantes. As crianças muitas vezes também costumam receber afeto e atenção constante dos/das amigos/as dos pais/mães, circulam nos braços dos jovens em rodas de conversa, são presenteados e apadrinhados.

Quando eu decidi vir para cá (para o alojamento) a luta foi muito grande. Uma pessoa que eu nem conhecia me viu sentada com o meu bebê, perto dos alojamentos e me convidou para ficar no quarto (de cabeceira) dela enquanto eu esperava. Aí eu contei para ela, e ela: ah,



você pode vir para cá. Eu já vou formar, você fica aqui, tenta a vaga e o quarto é de vocês. O que você precisar eu ajudo. Ela me deu a palavra dela que eu poderia vir, que ela não se importaria com o choro das crianças. Então eu conversei em casa, os meus pais foram terminantemente contra, mas nós viemos. Quando saiu o edital para concorrer à vaga, eu me inscrevi, levei todos os documentos necessários, só que o meu nome não saiu na lista, nem na lista de espera. Eu não entendia o porquê, se eu estava dentro do perfil socioeconômico. Foi então que começou a nossa luta. Foi aí que começou o embrião do que é hoje o COPAMA, o coletivo de pais e mães aqui na universidade e foram esses companheiros que me ajudaram a conseguir a vaga. (Valentina)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os estudantes pesquisados, a continuidade dos estudos é vista como uma forma de favorecer a ascensão social de seu grupo familiar. Nesse sentido, a família de origem e os amigos, conforme os relatos revelam, são importantes recursos mobilizados pelos estudantes para seguirem estudando, mas não devem ser os únicos. Percebemos que estudantes que se tornam pais no percurso da educação superior vivem seus primeiros embates institucionais antes mesmo do nascimento de seus filhos, e isso precisa ser contemplado pela universidade, quando esta se compromete com uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Por outro lado, observamos também a importância de uma revisão do ordenamento jurídico voltado à concessão de uma “licença-paternidade”, “licença-maternidade” ou “exercício domiciliar” juridicamente moldada no intuito de equiparar



homem e mulher à condição humana, concentrando sua gênese na equiparação do pai à condição de mãe. Percebemos que é imprescindível um reconhecimento, por parte das instituições educacionais, da função paternal no ambiente doméstico como forma de ação voltada à igualdade de gênero, promovendo a conscientização da importância da presença do pai na criação inicial dos filhos, em sua corporalidade e afetividade.

Para além desse reconhecimento, se incluem também outros recursos capazes de dar suporte à experiência de viver, simultaneamente, maternidade e vida acadêmica, a saber: o incentivo aos processos de retomada dos estudos após o nascimento de seus filhos, por meio, por exemplo, de uma oferta de horários que lhes permitam amamentar e cursar os componentes curriculares sem a necessidade de trancamentos; a possibilidade de negociação de horários mais flexíveis no período em que as estudantes-mães fazem a inserção de suas crianças no contexto-creche; e entrega posterior de material de estudo combinado com o(a) professor(a), de modo a justificar faltas, evitando reprovação, no caso de a criança precisar se ausentar da creche por motivo de saúde, entre outros. Apesar do ensino gratuito proporcionado pelas universidades públicas, a demanda por recursos financeiros para arcar com aspectos da subsistência, como moradia, alimentação, transporte e recursos didáticos, ainda se mantém, e é ampliada com o advento da chegada de um bebê. Dessa forma, para dar conta de atender a



essas demandas, os participantes utilizaram diferentes arranjos de atividades remuneradas internas ou externas à universidade. Zago (2006) já demonstrou que esses arranjos têm diferentes consequências na condição de estudante, no caso daqueles que conseguem uma inserção dentro da própria universidade. Há vantagens, como horários mais flexíveis, acesso a computador e internet e o espaço físico da universidade, além de o permanente contato com a instituição resultar na maior apropriação da cultura universitária, o que influencia diretamente na afiliação do estudante, como afirma Coulon (2008). Já para os estudantes que não exercem suas atividades remuneradas dentro da universidade, há prejuízos acadêmicos, como baixa participação em congressos, seminários e trabalhos, ou mesmo dificuldades para momentos lúdicos extraclasse com os colegas.

O presente trabalho é apenas um convite a mais para se olharem os estudantes universitários por outras óticas. Partilhando suas experiências e reflexões, os relatos indicam que as instituições de ensino precisam desenvolver uma política de assistência mais complexa e que leve em conta não apenas a creche, mas também a diversidade das representações sociais que ela recebe.



REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. Andifes. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES – 2018*. Brasília: Andifes, 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

COULON, Alain. *A Condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, L. A. M.; RODRIGUES, D. G. O. C. *Gravidez na adolescência e o direito à educação: a licença gestante para estudante*. Revista Direito do trabalho, São Paulo, v.130, n.130, p.143-152, 2008.

FONSECA, Claudia. *A certeza que pariu a dúvida: paternidade e DNA*. Rev. Estud. Fem., Ago 2004, vol.12, no.2, p.13-34.

PICCININI C. A. et al. *Gestação e a constituição da maternidade*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 1, jan./mar. 2008. p. 63-72.

URPIA, A. M. O. *Tornar-se mãe no contexto acadêmico: narrativas de um self participante*. 2009. 201f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <www.pospsi.ufba.br/Ana_Maria_Urpi.pdf> Acesso em: 1 jan. 2015.

ZAGO, N. *Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares*. Revista



Brasileira de Educação, sine loco, v.11, n.32, p.226-238, 2006.
Disponível em:
<www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf> Acesso em:
1 jan. 2015.



CAPÍTULO 11

MATERNIDADE E UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIAS DISCURSIVAS NA GRADUAÇÃO

Luana Fontel Souza ⁷³

MÃE E CIENTISTA?

Ao longo de uma grande narrativa ocidental a qual chamamos História, com H maiúsculo, a identidade denominada “mãe” foi forjada a fim de estabelecer um elo estratégico entre o sexo feminino compreendido como biológico e a reprodução da força de trabalho. Estudos recentes como o de Silvia Federici (2017), que revisitam passagens muito consolidadas nas escritas científicas dessa História, como a transição do feudalismo para o capitalismo, também tem iluminado o caminho para a percepção de outras histórias, em minúsculo, que tem possibilitado perceber que, uma categoria tão naturalizada como a “mãe”, também detém uma historicidade composicional. Colocar o fenômeno da maternidade em discurso significa atentar para essa historicidade negligenciada sob perspectivas biologicistas tributárias ao pacto moderno – e colonial.

Mas não é de hoje que a percepção desse sujeito como portador de um “instinto materno” tem sido interpelada. Elisabeth Badinter, em 1980, ao publicar *Um amor conquistado: o*

⁷³ Mestra e Doutoranda em Linguística Aplicada PIPGLA/UFRJ – fontel@letras.ufrj.br



mito do amor materno já manifestava um incômodo no que diz respeito a compreender a maternidade como um exercício de características essenciais da mulher. À luz dessas leituras, essa identidade “mãe”, que deteria “uma forma singular, discernível na estrutura universal ou hegemônica” (BUTLER, 1990 [2003]) pode ser percebida como uma construção social ou ainda uma produção da “regulação dos atributos segundo linhas de coerência culturalmente estabelecidas” (p.55) e institucionalmente organizadas.

Apesar dessas considerações, e de nos perguntarmos o porquê, diante delas, ainda fazermos coalizões com políticas identitárias, devemos compreender que é a partir do manuseio dessas categorias pelas instâncias do poder que determinadas ordens de violência conseguem se materializar e serem percebidas. E foram essas ordens de violência, amalgamadas a frases e gestualizações aparentemente banais do cotidiano de mulheres universitárias mães que nos fizeram perceber, no ensaio que segue, que os discursos institucionais acerca da maternidade na academia são emaranhados de interdições transvestidas de naturalidade só podendo ser minuciosamente observados através de uma postura crítica implicada e situada.

Essas interdições dizem respeito principalmente a maneira com que se convencionou compreender o distanciamento entre duas categorias: “mãe” e “cientista”. A primeira, comumente mulher, organizada nos discursos hegemônicos como dotada de



um amor incondicional, de uma responsabilidade instintiva para com os filhos, de uma dedicação total, que abre mão de seus sonhos em prol da felicidade de suas crias é inscrita no contexto doméstico. A segunda, comumente homem, branco, heterossexual, é compreendida como um sujeito inteligente, dotado dos privilégios do uso da razão, dedica-se ao desenvolvimento da Ciência, ainda que para isso precise abrir mão de relações pessoais profundas, é inscrito nas instituições centros do saber.

Na fronteira, ainda que borrada, entre essas duas categorias, está a mãe acadêmica, sendo espremida por forças discursivas fugazes, por desrespeitar certa compreensão dominante dos papéis sociais de gênero e Ciência. Essa fronteira, como metáfora produtiva para pensar os limites de identidades que aparentam ser muito bem delimitadas, são como aquela traçada por Gloria Anzaldúa (2007), um lugar de fertilidade epistemológica que não significa limite, mas ponto de contato, donde não se pretende construir uma verdade sobre ser mãe e universitária, mas que diz sobre as dificuldades de muitas mulheres neste contexto em cenas da contemporaneidade.

Essa localização, feita através de práticas discursivas que promovem a realidade destas sujeitas como um desafio, é organizada neste ensaio através de cinco etapas da trajetória de 7 mães universitárias da Universidade Federal do Pará e Universidade Estadual do Pará produzidas no ano de 2018 para a



pesquisa de mestrado intitulada *Mães na Universidade: performances discursivas interseccionais na graduação*. Através de suas narrativas, organizamos aqui, esse recorte de tempo-espço, onde se torna possível observar como as configurações discursivas das referidas universidades recebem e lidam com essas sujeitas socialmente designadas mães e suas demandas específicas de gênero nessa etapa científica inicial que é a permanência em um curso de graduação.

2 A MATERNIDADE EM DISCURSO

Discursos sobre maternidade constituídos no advento da Modernidade que produzem narrativas hegemônicas de gênero, família e infância têm sido, há décadas, questionados por críticas feministas (BADINTER, 1985; BEAUVOIR, 2019) que têm exposto e contestado suas romantizações, biologicismos e determinismos. O “mito do amor materno”, o lar como espaço natural, a família nuclear e heterossexual como base da propriedade privada e finalmente a dicotomia produção x reprodução foram discursos que durante séculos de reiteraões institucionais e simbólicas, legitimaram uma narrativa moderna acerca da maternidade bem como produziram essa sujeita socialmente designada “mãe” através de mecanismos que visam a regulação de sua trajetória social.

Trabalhos recentes em Linguística Aplicada (LA) (FONTEL, 2019; GONZALEZ; MOITA LOPES, 2019;) ao propor movimentos genealógicos de colocar a maternidade em discurso têm refletido



sobre a historicidade desse conceito/identidade através de sua circulação e dos efeitos produzidos face a perpetuação e/ou resistência às normatividades que o enredam.

Essa perspectiva parte principalmente do entendimento do discurso como ação (AUSTIN, [1962]1990), ou seja, ao produzir conhecimento (e opiniões) sobre a maternidade, não identificamos estado de coisas, instintos, verdades e expressões de identidades, mas constituímos e somos constituídos pelos fenômenos linguísticos que ensejamos refletir. Uma vez que se diz “ser mãe é isto ou aquilo” ou “uma vez mãe você deve agir dessa ou daquela maneira” não apenas identificamos uma forma de ser pré-estabelecida dentre as relações pessoais, familiares e de gênero, mas reafirmamos um lugar e uma identidade possível para aquela sujeita. Isso se dá, principalmente, porque na Linguística Aplicada INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) não compreendemos a linguagem como representação do pensamento ou como identificadora de realidades pré-constituídas mas, através de uma visada pragmática do discurso, a linguagem passa a ser vista como constituinte de mundos sociais.

Uma vez que compreendemos a linguagem enquanto lugar de disputa e produção de valores, podemos atentar para as trajetórias de mulheres mães em diferentes estágios da maternidade/vida acadêmica e perceber, através de suas narrativas, como discursos hegemônicos de gênero tem o poder



de localizar, hierarquizar e vulnerabilizar corpos e subjetividades maternas e ainda sim, gozar da passabilidade que a naturalidade propicia. Trabalhar a partir dessa orientação e compreendendo seu alinhamento com políticas feministas de igualdade traz a este trabalho uma possibilidade de pensar, através de cenas cotidianas, os significativos – mas muitas vezes invisíveis – desafios que essas sujeitas encontram para chegar ao título de graduada.

3 CENAS UNIVERSITÁRIAS COTIDIANAS

Apesar da questão racial não comparecer neste escrito como uma fator preponderante, mas que atravessa, sem dúvidas, a intersecção de experiências que diferenciam cada mãe universitária, foi no livro de Grada Kilomba, *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019) que a metodologia deste ensaio encontrou um apoio sistemático para sua reflexão. Na obra, a autora demonstra o quanto discursos historicamente orquestrados contra o bem viver das populações negras estão dispostos em cenas do dia a dia, amalgamados em frases que muitas vezes parecem banais, mas que em sua aplicação ferem e seguem segurando e cristalizando o mundo racista que constroem e pelo qual são construídas. É a partir desse olhar aproximado da experiência do dia a dia de mães universitárias, que como pensou Grada, traço uma trajetória desenhada por essas microincursões das políticas institucionais



de gênero.

Cada etapa a seguir, identificada através dos dados gerados na pesquisa que embasou este ensaio, configura um momento da trajetória da mãe universitária, que pode ser mais ou menos incisivo dependendo da rede de apoio e das condições familiares que essa mulher tem e que pode ou não se realizar dependendo das condições estruturais a que essa mulher se encontra. É uma possibilidade de visualizar como a categoria mãe é compreendida na academia como algo que não se encaixa, que não pode se estabelecer nem se realizar, pois implica em desafiar protocolos e *modus operandi* compostos por séculos de uma Ciência sem corpo e sem subjetividade (HARAWAY, 1995), sem gênero, sem cor, sem etnia e sem crianças.

3.1 Primeira etapa – Contracepção: engravida quem quer?

Neste primeiro tópico observamos com mais atenção a recepção das pessoas do círculo familiar e acadêmico implicados diante do momento em que a notícia da gravidez é anunciada/enunciada. Através desse primeiro ato de fala (AUSTIN, [1962]1990), dois discursos se precipitaram com frequência sobre as sujeitas da pesquisa: o primeiro diz respeito a *contracepção enquanto responsabilidade feminina*, já o segundo, aponta para a *relação gravidez-burrice*, vinculando o novo estado da mulher à ausência de intelectualidade/discernimento. De um lado, a mulher sabe muito



bem o que está fazendo, do outro lado, radicalmente contrário, ela não sabe. Pensando junto com Foucault (1989), para quem saber e poder estão diretamente interligados, o jogo deste conflito inicial seria questionar se ela pode ter ou não domínio pleno sobre os atos contraceptivos em uma relação heterossexual.

Uma vez que as leis e ordens culturais experienciadas em uma sociedade de base patriarcal fazem com que a mulher não tenha domínio sobre o próprio corpo, por que então que a prevenção da gravidez, a qual se supõe de pleno domínio feminino (no primeiro caso), encontraria meios de se sustentar e realizar? Apesar de ser um fenômeno complexo, a contracepção é um ato tão disperso, que podem engravidar tanto a mulher menos instruída quando aquelas que acessaram as possibilidades de conhecimento ofertadas pelo ensino superior. Ainda que, se pareça mais aceitável que uma adolescente não-estudante engravide do que uma graduanda, uma mestranda ou uma doutoranda, no entanto, o fenômeno que as enreda é o mesmo: a prevenção é um evento dado como feminino enquanto o ato sexual heterossexual envolve homem e mulher. Nessa equação, a conta parece não fechar. É essa perspectiva que Eloisa⁷⁴, graduanda do terceiro período de Letras da UFPA, ilustra em sua narrativa cujo excerto segue:

Eloisa: E aí eu ouvia muita coisa desagradável, muita coisa mesmo. Coisa do tipo "Ah, se tu quisesse ser uma aluna produtiva de

⁷⁴ Nomes fictícios a fim de preservar a identidade das sujeitas entrevistadas.



verdade não deveria ter aberto as pernas. Deveria ter ficado quietinha de perna fechada.

Neste excerto, o significado usual do termo “pernas abertas” aponta para apenas um corpo, sendo que a possibilidade da gravidez implica no mínimo dois. Esse é o primeiro confronto da universitária que engravida, a culpabilização (por não ter se prevenido) seguida da condenação, ou seja, a gravidez em si, uma vez que essa é compreendida como um erro, uma consequência que lhe tiraria a liberdade como traz a narrativa de Eloisa.

O outro discurso que marca a estreia da mulher na maternidade através das violências discursivas é o da *ausência de inteligência*, como Eloisa cita em sua narrativa:

Eloisa: Eu já apareci com barriga grande e...depois já apareci com bebê no colo foi bem difícil porque eu tive que encarar uns olhares assim de “tu ferrou com a tua vida”, “cara que merda tu fez”, “tu era tão inteligente” “por que tu foi fazer isso?!”

Neste trecho, a estudante ao empregar o verbo “ser” no passado, narra os olhares que a significam no tempo da gravidez, de que ela “já não é inteligente”, ou seja, a gravidez é implicitamente lida como uma burrice nesse cenário universitário. Não engravidou porque quis, engravidou porque não teve “inteligência para a prevenção”. Olhando para a multiplicidade com que o dizer pode ser semiotizado, é interessante pensar que os trechos desse excerto não foram frases ouvidas por Eloisa, mas *sentidas*. As frases negativas são uma interpretação sua sobre os olhares que a ela foram direcionados, isso pode ser percebido como esse poder que



certos discursos tem de ferir (BUTLER, 1997) e, sem nem ao menos precisarem ser vociferados, imprimem uma violência não só simbólica, mas física e tangível nos corpos e subjetividades aos quais se direcionam.

3.2 Segunda etapa – Um ônibus, uma escada e uma cadeira: o corpo-grávido no espaço universitário

As questões ligadas ao corpo sempre foram muito caras a maneira com que as mulheres desenvolveram estratégias de resistência através da História. Sua interdição e disciplinarização serviram às ideologias que o subjogavam diante de argumentos biologicistas e naturalizantes, daí a necessidade da petição “meu corpo, minhas regras” tão enfatizada em manifestações feministas de rua. A naturalização do corpo feminino é um discurso onde esse corpo não é entendido no campo da cultura e da política, mas meramente como um recurso biológico, trabalhado especialmente pelos discursos dominantes para fixar papéis e agências de gênero (BUTLER, 2003). Essas construções sociais quando acrescidas de um projeto econômico dominante, e que tomam o corpo como alvo do poder, seja para disciplinar, seja para interditar, também interferem ao dizer para que corpos, certos projetos culturais – como a universidade – serão direcionados. Mas não há missão mais desafortunada que tentar desligar o corpo-grávido dos argumentos ligados a naturalidade biológica dos corpos femininos... alguém aí disposto a essa missão?




Mas o que interessa de imediato no recorte deste tópico, é interpretar que quando a barriga aparece, a maternidade efetivamente começa para o campo social em que a mulher está inscrita. Na gravidez, o corpo que se transforma e se expande, ao transitar pelos corredores da universidade, ao sentar na carteira da sala de aula ou a espremer-se no ônibus lotado se torna uma fonte de leitura, absurdamente natural, mas ainda assim, estranha, disforme e diante da qual muitos não saberão como lidar. A “barriga” aparece nos excertos que seguem, de Roseane e Priscila, ambas graduandas do sétimo período de Biologia da UEPA, sinalizando esteticamente a gravidez no espaço universitário e dialogando com seus personagens e estrutura:

Roseane: Assim, eu entrei grávida na universidade. O meu corpo grávido praticamente, praticamente se experimentou na universidade. Então eu precisei reinventar essa potência aí de vida né, pra poder tá ocupando esse espaço.


Priscila: Eu precisei desistir quando fiz seis meses. Fiz barrigão, então...tinha dificuldade de pegar ônibus que era sempre cheio, subir escada, até sentar na carteira. Tudo era muito desconfortável, não estava me dando bem.

Nessas duas falas há um contraste bem expressivo, mas afinal seria um truísmo dizer que as experiências com a maternidade são múltiplas, então atentemos para como Roseane e Priscila constroem discursivamente a memória de suas experiências com o estado de gravidez na universidade. De um lado, a narrativa de Roseane fala sobre “experimentação”, apresentada como um conceito tributário à sua capacidade de “reinvenção” e de “potência”, onde ela afirma a possibilidade estar



ocupando esse espaço através de sua fala. Fazendo um link com o termo “ocupação”, utilizado por Roseane, podemos pensar nos movimentos contemporâneos nos quais ele aparece: geralmente pessoas que tomam posse de um espaço que lhes foi negado, como o Movimento dos Sem Teto (MTST), por exemplo, mas sobre o qual compreendem ter direito. Nesse esteio, há uma interpretação possível sobre o uso do termo “ocupação” cunhado por Roseane, *se me é negado, me reinvento e ocupo*.

Na contramão da percepção da colega, Priscila esboça uma outra postura ao falar de seu desconforto com as estruturas físicas da universidade: a da desistência. Para isso, ela enumera os elementos que, em suas descrições fazem perceber a importância dos detalhes como os de um ônibus, uma escada e uma cadeira, que uma vez produzindo desconforto a fazem desistir do curso universitário. Aqui é muito interessante pensar, alinhada à perspectiva foucaultiana sobre o corpo (FOUCAULT, 2009b), que a partir do século XIX nasce um aglomerado de técnicas que visam sua disciplinarização e docilização. Isso possibilitaria que dele sejam extraídas suas máximas aptidões e qualificações, instituindo um valor pautado em sua produtividade. Dessa forma, um corpo deve ser treinado para se encaixar na atividade que lhe é designada, uma vez que não se encaixa e que não produz, deve ser descartado. Retornando a fala de Priscila percebemos, no entanto, que essa forma de organizar corpo/espaço não está disposta em regimentos ou leis, mas



implícita em desconfortos cotidianos como um *ônibus*, *uma escada e uma cadeira*.

Neste tópico é notável como as estruturas físicas que não versam em torno da acessibilidade também reafirmam que corpos são bem-vindos, adaptáveis e que podem permanecer no espaço físico da universidade. Nessa relação, como sugerem a fala de Roseane e Priscila, o corpo “opera direta e indiretamente em uma relação dialógica com o espaço que ocupa” (HAMANN, 2013), uma perspectiva onde a formação da identidade da sujeita – neste caso a materna e estudante – passa pela apropriação do espaço onde seu corpo se inscreve. Uma vez que essa relação não se realiza, ou só se realiza através de uma “potência de ocupação” como sinaliza Roseane, a permanência é diretamente prejudicada, o que resulta, como na narrativa de Priscila, em processos contínuos de desistência.

3.3 Terceira etapa - Maternidade Legal x Maternidade Real

A Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975, assegura que

Art. 1º A partir do oitavo mês de gestação e durante três meses a estudante em estado de gravidez ficará assistida pelo regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei número 1.044, 21 de outubro de 1969 (BRASIL, 1975, s/p.).

Respeitando essa temporalidade, a universitária que engravidasse durante a graduação, teria que retornar as atividades presenciais dois meses após o parto. Assegurando o



cumprimento do texto original da lei, os Regulamentos/Regimentos de Ensino de Graduação de cada instituição escolar tem a autonomia de estipular as condições internas para sua aplicação, o que torna facultativo a adaptação das instalações escolares, treinamento de profissionais e a adoção das demais medidas de acolhimento da gestante.

Dois principais conjuntos de narrativas foram identificadas através dos dados desta pesquisa. O primeiro deles, que atravessa praticamente as falas de todas as sujeitas da pesquisa, diz respeito a falta de conhecimento do corpo administrativo e docente acerca da dinâmica do processo de afastamento para exercícios domiciliares. E somado a isso, nos Regimentos Internos da UFPA e da UEPA, não há qualquer orientação que verse sobre como proceder nesses casos. Esse desencontro é levantado por Roseane:

Roseane: Ninguém sabia como aplicar a lei, nem secretária, nem professora, muito menos eu. Até que na secretaria disseram que podiam me passar prova em casa e tudo mais...Mas assim eu não tinha um suporte né, de estrutura física da faculdade. Como eu ia fazer a prova se não sabia a matéria? E assim, eles me deram, dois meses de licença pós-parto...nessa época eu não poderia reprovar por falta. Só consegui fechar o semestre porque uma amiga trazia a matéria pra mim e minha mãe quando foi o tempo ficou com a (nome da filha) pra eu ir pra aula.

Foi unânime entre as sujeitas desta pesquisa, que se essa organização ocorresse, isso aumentaria as possibilidades de não-trancamento de curso.

Mas se por um lado, algumas estudantes reivindicam que a



lei vigente seja efetivada e aplicada de maneira plena, bem como organizada através dos regimentos das instituições de ensino, outras reivindicam sua alteração textual, e pensando aqui a linguagem como ação, isso seria uma possibilidade de modificação em suas realidades. Assim reflete Amanda, do sexto período da faculdade de História da UFPA:

Amanda: Eu não queria cair de turma sabe, queria me formar com os meus amigos. Eu faria de tudo pra me manter na turma, trabalho, prova e tudo mais. Eu ficaria até um ano em casa se precisasse, minha faculdade possibilita isso, seguiria entregando as minhas coisas da aula. Só o mamã é até seis meses, a lei me dá dois, como eu ia voltar com bebê de dois meses?! Aí precisei trancar e caí um ano.

Amanda, em sua fala, diz que gostaria de ter esse prazo de afastamento para atividades domiciliares estendido de forma a comportar os seis meses prescritos pelas organizações internacionais de saúde acerca da amamentação exclusiva “o mamã”, mas ainda assim, seguir o cronograma de sua turma. Foi a partir de reivindicações como essas que em 14 de julho de 2015, o então deputado Jean Wyllys (Psol-RJ) propôs o Projeto de Lei 2350/15 que previa a extensão do período de afastamento de três para seis meses. No entanto, apesar de aprovado com unanimidade pela Câmara, a PL ainda aguarda apreciação pelo Senado Federal. Mas ainda que a ementa fosse aprovada, seu texto ainda não delimita sobre mudanças substanciais nas políticas de acolhimento da gestante pois modifica apenas o tempo de afastamento, que diante da desorganização e falta de



comunicação institucionais não parece assegurar uma mudança de cenário.

Apesar de algumas universidades brasileiras já considerarem a possibilidade de Licença Maternidade para estudantes, similar a concedida pelo artigo 392 da CLT, onde a trabalhadora gestante tem direito a se afastar de suas atividades profissionais, sem prejuízo de salário (que seria a bolsa no caso de estudantes universitárias), por 120 dias, não houve qualquer menção a essa possibilidade pelas sujeitas desta pesquisa.

3.4 Quarta etapa - Alguém pode ficar com o bebê pra eu ir pra aula?

Uma das principais dificuldades cotidianas de mulheres estudantes de baixa renda sem acesso a creche e sem dinheiro para pagar babá é: com quem deixar meu filho para poder continuar a estudar? Para isso é necessário considerar a maneira como as famílias recebem essa mulher e suas novas necessidades. A partir desse importante e decisivo atravessamento, os excertos deste tópico buscam refletir sobre a família como espaço de (in)segurança e sobre a rede de apoio necessária para que a mãe estudante siga na academia. Aqui é importante perceber que fatores contribuem para que essa rede se estabeleça ou não se efetive.

Nos excertos de Laura, formanda em Geografia na UFPA o isolamento materno é o eixo sobre o qual suas dificuldades com a maternidade se estabelece. Esse isolamento no que tange a



criação dos filhos se evidencia na dinâmica logístico-cotidiana que precisava articular para seguir na faculdade:

Laura: A minha mãe ajuda mas daquele jeito. E a mãe do pai dele (do meu filho) trabalha, por isso não tinha como ficar com a criança. Eu tô na fase de TCC mas mesmo assim ainda é difícil de escrever porque ele quer atenção. Ai eu ligo o computador pra escrever alguma coisa, pego o caderno pra escrever alguma coisa, ele já vem pra cima, sabe. E eu separei do pai dele tem uns cinco meses por ai, quatro, cinco meses...e ele fica com o pai dele durante os fins de semana aí é nesse momento que dá pra tentar fazer alguma coisa.

Essa dinâmica ilustra um processo de isolamento da mãe na função da criação das crianças que vem se estendendo e solidificando desde o início do capitalismo no século XV quando as atividades de trabalho coletivo são desestimuladas para as mulheres, cuja função dentro da nova ordem cultural e política que se instalava, era o da reprodução e seu lugar, o contexto doméstico da propriedade privada.

A crise que marca o fim do feudalismo apresenta uma historicidade que mostra o protagonismo das mulheres em organizações camponesas (FEDERICI, 2017), tornando-as perigosas para as propostas do novo sistema que se pretendia instalar. Para que sua força fosse removida elas foram perseguidas política e religiosamente e designadas ao contexto do lar, fora de uma coletividade, para reproduzir força de trabalho, ou seja, gestar, parir e cuidar de suas crianças que mais tarde se tornariam novos trabalhadores. Esse papel de cuidadora exclusiva dos filhos foi sendo justificado através da História, especialmente como as construções sociais sobre os corpos das



mulheres naturalizadas sob a ideia de um “instinto materno” (BADINTER, 1985) ou ainda de uma “natureza feminina”.

Essa grande narrativa da divisão sexual do trabalho no capitalismo foi sendo amalgamada na cultura através de frases cotidianas como “quem pariu o seu que embale”, “amor só de mãe”, “mãe só tem uma”, “comida de mãe”, “coração de mãe” etc., dispostas no dia a dia das mulheres, mas que pouco são contestadas em ações familiares.

A busca pela manutenção dessa fixidez dos papéis de homem e de mulher no interior das organizações familiares contemporâneas, impulsiona os problemas enfrentados por Laura que precisa continuar estudando e simultaneamente cuidar do filho numa situação familiar onde não encontra apoio. Essa experiência também é relatada por Raissa, recém formanda de Serviço Social da UFPA:

Raissa: Então... Minha família ajudou um bocado, graças a Deus, mas não foi fácil. Eu sem experiência, meu marido idem, minhas primas apontando o dedo por ter engravidado no fim da graduação, sem emprego e ele ganhando setecentos e vinte reais por mês, morando sob o teto da mamãe, ela sem me ajudar em quase nada em relação a menina, com a droga da monografia na cabeça... ufa, não foi fácil mesmo.

Neste excerto, podemos identificar, alinhada a uma estrutura familiar, a questão de classe que comparece na organização da vida de Raissa. Nas perspectivas interseccionais (YOUVAL-DAVIS, 2009), as questões de gênero sempre considerarão esses outros atravessamentos, pois compreendem



que além de mulher e mãe, a sujeita terá sua experiência diretamente afetada e construída por sua classe social e demais estruturas, como a familiar e conjugal, por exemplo. São essas disparidades que complexificam as experiências relacionadas a construção de uma rede de apoio. Raissa vai apontando uma série de fatores que a afetaram e fizeram com que a experiência da maternidade fosse enfrentada como um problema: a *falta* de experiência dela e do marido, a *falta* de solidariedade do grupo familiar, a *falta* de dinheiro, a falta de uma casa própria, a *falta* de ajuda da mãe e ainda a *falta* de tempo para a monografia. Tudo incidindo para que a experiência de maternar/estudar se tornasse mais laboriosa.

Outro grupo que apareceu significativamente quando as sujeitas falaram sobre a questão das redes apoio foram os amigos e amigas, tanto da universidade quanto de fora dela, só que maneira negativada, como podemos ver no relato emocionado de Tamara, que engravidou no quinto período da faculdade de Letras:

Tamara: Foi tudo muito pesado. Muitas pessoas se afastaram, minhas amigas da faculdade, que inclusive se dizem feministas, desapareceram quando disse que tava grávida. Eu fui perdendo tudo, perdi o amor e o carinho da minha família e todas as amizades que eu achei que me apoiariam. O bebê na minha barriga era meu único amigo, pra conversar, pra desabafar.

Neste excerto, apesar de uma certa previsibilidade, há um ponto importante: o afastamento das amigas feministas – ou assim compreendidas – de Tamara. Se entre os principais pilares do feminismo, desde seu advento no século XIX, está a igualdade



de direitos, e isso produziu uma gama de posições crítico-epistemológicas, o tema da maternidade ainda não comparece com força nos debates contemporâneos a não ser através das históricas críticas à maternidade compulsória (FIDELIS; MOSMANN, 2013). A percepção de que mulheres que já são mães precisam do enfoque feminista que questiona as desigualdades sociais é urgente e precisa ser solidificado em práticas cotidianas, que evitariam, por exemplo, experiências dolorosas como a de Tamara.

Por fim, apesar de atualmente algumas frases como “Pai não ajuda. Pai não é rede de apoio. Pai não faz favor para a mãe”, estarem presentes na militância feminista, e que tem possibilitado reescrever o papel masculino no campo do cuidado com seus filhos (NANCUANTE *et al.*, 2020) como uma responsabilidade simétrica a da mãe, não houve menção significativa desse tema entre as entrevistadas.

3.5 Quinta etapa - Tem uma criança na sala de aula


"Pra estudar e trabalhar, eu quero creche, creche, já! Ôh Reitor não se iluda, mãe também estuda". Sob essas palavras de ordem no dia 15 de junho de 2018, se reuniram no hall do doze, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, estudantes que se manifestavam contra a expulsão de uma aluna e sua filha da sala de aula por um professor da Faculdade de Educação. No ato, uma das principais pautas foi a ausência de creche nas universidades e de



políticas de permanência estudantil para alunas mães, cuja deficiência faz com que essas, para seguirem estudando, precisem levar seus filhos para sala de aula. Isso ilustra mais um dos desafios que uma mãe universitária enfrenta, o de precisar levar sua criança para a sala de aula, como ilustra Roseane em seu relato:

Roseane: Sempre tive consciência que choro de criança é chato pra caramba e atrapalha em qualquer lugar fechado, quem dirá numa sala de aula, por isso quando ela chorava eu saía do ambiente. Mas como eu te disse lá atrás, tô pra cair na turma de 2015 porque não pude acompanhar uma aula esse ano, apesar de já ter me matriculado. Até dezembro de 2017 eu consegui acompanhar tudo numa *nice* porque a (nome da filha) tava pequenininha, só mamava e dormia e não estranhava ninguém. Agora não. Ela já tá bem seletiva e demora a socializar com as pessoas, já vai pro chão e tem hora pra comer e dormir. Meu problema é que não tenho com quem deixa-la pra estudar, por conta disso precisei dar aquela velha trancada básica no curso.

Se pode negar que algumas crianças, em certas idades, atrapalham uma aula, especialmente se ela desvia atenção da mãe a ponto de ela não aproveitar o que está sendo ensinado? É necessário abrir mão do discurso do tabu e pensar quais seriam as alternativas em vez da recorrente caça aos culpados e culpadas por levar ou por não receber. A exclusão de suas crianças de espaços sociais foi um discurso constante entre as sujeitas desta pesquisa, compreendendo que isso implica diretamente na exclusão de seus cuidadores, o que no caso de Roseane dá apenas duas opções: continuar levando ou abandonar a faculdade. Essa exclusão, no entanto, nem sempre se dá através de palavras, como o professor que expulsou a aluna da UERJ, mas também de maneiras sutis, que só um olhar



incomodado/interpelado pode perceber.

Esse é um problema que explicita como os espaços considerados “coletivos” dentro de uma certa urbanidade não são pensados para determinadas/os sujeitas/os sociais. Essa questão tem comparecido com mais força quando se pensa sobre a noção de “direito à cidade” que considera “a intensificação das manifestações urbanas, nas quais a cidade opera como um universo de lutas por direitos civis, econômicos, sociais, ambientais etc.” (DIAS; FERREIRA, 2015). No caso aqui exposto, direito a permanecer na universidade.

Isso recupera novamente o projeto de um capitalismo embrionário onde lugar de mulher é em casa cuidando dos filhos e não na rua. Sob a sombra dessa narrativa hegemônica da distribuição sexual do espaço, essa exclusão vai então disseminar-se para vários outros espaços além da sala de aula como, no caso das universidades em específico, nas atividades em auditórios, nos eventos científicos, nos trabalhos de campo, nos estágios, nos refeitórios, nos banheiros sem fraldário e nos discursos em torno do direito a alojamento, por exemplo.

Levar a criança para a aula como direito institucional ou não levar a criança como direito a educação/divisão das tarefas da criação, são dois polos de uma pluralidade de perspectivas que complexificam as necessidades pessoais de cada mulher. Segundo um estudo realizado em 2017 pela Internacional Finance Corporation (IFC), braço do Banco Mundial para o



desenvolvimento do setor privado, os países desenvolvidos se dividem em torno da questão, em alguns se estende a licença maternidade, a fim de fornecer a mulher mais tempo com sua criança e em outros, se estende a assistência de creches para que a mulher retorne as suas atividades sabendo da segurança de sua cria. Não é de se espantar que, no segundo caso, pesquisas sugerem um maior desejo de mulheres pela maternidade do que no primeiro. Nesse esteio, o direito de não precisar levar a filha pra aula é trazido por Eloisa em sua reflexão:

Eloisa: Infelizmente eu não podia levar ela pra universidade. Estudava a noite, era um pouco longe. Enfim não tinha essa possibilidade de eu levar ela pra lá até porque a gente sabe as pessoas falam "ah, porque não leva o filho pra aula não sei o quê". Mano, pra levar criança pra universidade e prestar atenção tu não presta atenção é melhor nem ir. Sabe as pessoas não entendem isso "ah porque tu é mãe tu tem que andar pendurada com teu filho pra cima e pra baixo". Infelizmente, isso não é verdade, ela tem pai, ele podia muito bem ficar com ela pra eu ir pra aula com paz.

Em sua narrativa Eloisa também avalia, assim como Roseane, que levar uma criança para sala de aula é complicado e que prefere nem ir, caso não haja outra alternativa. Ela traz ainda dois discursos que se complementam, um diz que ela *tem que levar o filho para sala de aula* e outro que coloca o *filho como a responsabilidade única e exclusiva da mãe*, o que é questionado por ela quando enfatiza que a criança "tem pai", ou seja, que não deveria ser dela a responsabilidade exclusiva de cuidado.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade de entrelaçamento entre maternidade e academia resulta de um emaranhado de discursos muito consolidados acerca de gênero, infância, família e ciência. São discursos que, engendrados pelo projeto moderno e conseqüentemente capitalista do mundo, se tornaram hegemônicos e violentos a corpos e subjetividades maternas. Sua disseminação, no entanto, nem sempre é tão objetiva e rastreável como em uma fala que diz “aqui não é o seu lugar”, mas está disposta em gestos, regimentos internos, inacessibilidade a espaços físicos e diversas outras manifestações que passam despercebidas aos olhos menos atentos. Assim, para que essas narrativas/ações, que impedem essas mulheres de terem uma experiência saudável e orgânica desse lugar social, sejam efetivamente combatidas, faz-se necessário um olhar sensível e intervencionista para as práticas cotidianas, as opressões disfarçadas de naturalidade e as interdições sutis que permeiam e assombram a experiência de mães universitárias.

REFERÊNCIAS

ANZALDUA, Gloria. *Borderlands – La Frontera – The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 2007.

AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer. Palavras e ação*. Trad. de Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, [1962]1990.

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.



BEAUVOIR, Simone de. A mãe. *In: O segundo sexo: a experiência vivida*. Vol. 2. Trad. Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. *Excitable speech: a politics of the performative*. Nova Iorque: Routledge, 1997.

DIAS, Marina S.; FERREIRA, Bruna R. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. *Revista Brasileira Estudos Urbanos*, v.17, n.3, p.118-133, 2015.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

FIDELIS, Daiana Quadros; MOSMANN, Clarisse Pereira. A não maternidade na contemporaneidade: um estudo com mulheres sem filhos acima dos 45 anos. *Aletheia*, n.42, p. 122-135, 2013.

FONTEL, Luana. *Mães na universidade: Performances discursivas interseccionais na graduação*. 102f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GONZALEZ, Clarissa; MOITA LOPES, Luiz Paulo. O dispositivo da maternidade em tudo sobre minha mãe: entextualizações e processos escalares. *Alfa*, São Paulo, v.64, e11313, 2020.

HAMANN, Cristiano *et al.* Movimentos de ocupação urbana: uma integração Teórica através do conceito de happening. *Diálogo*, n.23, p. 19-33, 2013.



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

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

NANCUANTE, Camilo I.G. *et. al.* Paternidad activa y cuidado en la niñez: reflexiones desde las desigualdades de género y la masculinidad. *Enferm. actual Costa Rica (Online)*. n.38, Enero/Junio, 2020.

YUVAL-DAVIS, Nira. Intersectionality and Feminist Politics. In: *The Interseccional Approach - Transforming the Academy through Race, Class & Gender*. The University of North Carolina Press, 2009.



CAPÍTULO 12

A MATERNIDADE SOLO E SEU LUGAR NA ACADEMIA: UMA CONSTRUÇÃO ATRELADA À RESISTÊNCIA

Diane Portugueis ⁷⁵

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 53).

INTRODUÇÃO

São três horas da manhã quando começo a escrever esse texto. Mais uma madrugada em claro, tentando produzir. Algo comum em minha rotina como mãe solo. David, meu bebê de dois anos e meio, que desde sua segunda semana de existência vive unicamente comigo, finalmente dormiu, após mais um dia típico, cheio de atividades em sua breve vida.

Para trás ficaram os restos de comida sobre a mesa e sobre o chão, misturados aos brinquedos, peças de quebra-cabeças, massinha de modelar. O sofá encontra-se molhado, afinal, é época de desfralde. À minha espera, aguardam a pilha de louça suja, roupas molhadas dentro da máquina de lavar e, não menos importante, minha pesquisa. Minha higiene pessoal também

⁷⁵ Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente, Pós doutoranda em Psicologia Social junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Identidade e Metamorfose (NEPIM), na PUC-SP. e-mail: dportugueis@gmail.com



ficou para depois: banho, escovar os dentes, cortar unhas, lavar os cabelos. Tomar banho, no entanto, tornou-se um luxo, tarefa irrelevante perante tantas outras. Assim sigo, engolida por afazeres domésticos, pelas demandas sempre urgentes do bebê e pela carga mental implicada ao planejamento de uma casa que deve funcionar aos cuidados de apenas uma pessoa.

Dormir algumas horas antes que o bebê acorde, já que ele ainda mama no peito, seria o mais urgente e recomendável a ser feito. No entanto, escolho escrever, lavar a louça, planejar as tarefas do dia seguinte e mais uma vez, não vou dormir, ou tomar banho.

Muitas coisas que considerava importantes se tornaram supérfluas após os anos de dedicação exclusiva ao bebê. Atrelada, devo enfatizar, às intercorrências de uma pandemia sem precedentes, somadas à minha tentativa de seguir e perseverar na academia. São desafios cada vez mais distantes, além de solitários.

Este recorte de meu cotidiano expressa a realidade de uma mãe solo que visa continuar sua jornada acadêmica. Algo possível? Talvez. As projeções que este texto venha a tomar podem trazer um indicativo de resposta. Espero, ao terminar esse relato, ter a sensação de sucesso perante a rotina de atividades não finalizadas, ou finalizadas de modo que julgo não adequado. Há sempre algo que permanece em aberto quando se trabalha “entre tempos” ou “nas beiradas” (OLIVEIRA; SOARES; MOREIRA,



2020, p. 678). Concluir este texto, então, revela-se como importante passo em direção ao resgate de mim mesma como alguém que, à despeito das condições objetivas, busca manter-se produtiva, disseminando mensagens que considera relevantes. Tenho certeza que poderia produzir mais e melhor tendo respaldo à minha condição. Este texto, portanto, trará contornos políticos e também de apelo, que revela nuances de um grupo marginalizado na academia: as mães solo.

O termo “mãe solo” é uma conotação relativamente recente, adaptada para que a ideia sobre a mulher cuidar e criar um filho sozinha não recaia sobre seu estado civil (CANDIDO, 2010). O termo “mãe solteira” tratava-se de uma definição sobre a mulher criar seu filho sozinha por não ser casada, definição não livre de preconceitos. É sabido que muitas mulheres, ainda que vivendo relacionamentos estáveis, muitas vezes cuidam sozinhas de seus filhos. Nesta perspectiva, a consolidação do termo “mãe solo” demarca um lugar e uma luta por visibilidade não travestida de uma ideia ou expectativa social. Pode-se dizer também que uma mulher casada possa ser considerada solo, quando não tem ajuda na criação dos filhos.

Me coloco no exemplo supracitado para desvelar um lugar, ou condição, muitas vezes não visibilizada, cujas proporções tomam rumos por vezes bastante distintos, que levam a dificuldades em diversos campos, do reconhecimento social a prejuízos na saúde física e mental da mulher e também de seus



filhos. Faço um recorte para fins de enquadre na temática deste e-book. Trarei meu relato sobre a luta pela construção de um lugar de manutenção, pertencimento e reconhecimento para a continuidade e permanência na academia.

Começo a fazer a inter-relação com o tema academia a partir deste viés. Percebo que há uma importante correlação na manutenção de uma mãe no mundo acadêmico (seja na graduação, na pós-graduação e também na docência) com o apoio de uma rede. Se esta não partir do pai de seu filho, da família, da escola, amigos, vizinhos, uma ideia de comunidade ampliada se faz imprescindível. Importante ressaltar que o lugar da mãe solo sem rede de apoio, perpassa a configuração de auxílio para a manutenção de tarefas simples do cotidiano e do mundo do trabalho. Urge a necessidade de respaldo também para suas condições psicológicas, sua saúde mental. Lembramos que a maternidade em si pode ser considerada a maior transformação na vida de uma mulher, equiparada a um fato social total (MAUSS, 2001). Para que esta possa dar conta de seu novo lugar no mundo, com as configurações advindas deste marco, há que se constituir respaldo que perpasse a esfera individual, logo, que abarque o campo social, comunitário. A começar pela garantia de direitos e possibilidades de que esta mulher possa vislumbrar a continuidade de seus anseios acadêmicos/ profissionais. Ao tornar-se mãe, não deveria ser automática a ideia de que se esteja abruptamente fora do mundo, mas atuante neste, em



companhia e transformada, apenas.

Durante a pandemia de Covid-19, no ano de 2020, dados apontaram que as mães tiveram prejuízos em suas produções acadêmicas (STANISCUASKI *et al.*, 2020; CANDIDO; CAMPOS, 2020), algo que afetará diretamente seu futuro, seja na pontuação de seus currículos, como também em seleções profissionais. Não diminuindo o impacto ocorrido neste momento histórico, questiono se as chances no quesito produção serão alteradas para as mães solo, uma vez que “permanecerão cuidando de suas crianças sozinhas, mesmo após a pandemia” (MOREIRA, 2020, p. 623). É mister a necessidade de se manterem em atividade, mesmo que a produção intelectual não possa se equiparar a outros modos de trabalho.

(...) enquanto docente e pesquisadora a divulgação dos resultados das pesquisas é fundamental, ou seja, precisamos publicar e ser avaliadas por colegas. Além disso é preciso dizer que o trabalho intelectual não pode ser comparado ao trabalho de escritório. Não se começa um artigo às 8h da manhã e o finaliza às 18h, tendo duas horas de almoço no turno (AMATO, 2020, p. 504).

Outro dado que chama a atenção é o desestímulo para que as mulheres cientistas se tornem mães. De acordo com Quintino (2020), durante uma aula, sua professora comentou que nenhuma aluna deveria engravidar durante o doutorado “para não atrapalhar as pesquisas” (QUINTINO, 2020, p. 362). A autora traz sua visão do ocorrido ao constatar que “(...) ser mãe na pós-graduação soa como um crime, se praticou o ato da maternidade em curso, precisa pagar o preço por isso” (idem, *ibidem*). Desejar



ou estar grávida é algo não bem visto que leva a mulher a uma posição estigmatizada, necessitando fazer escolhas que atravessam a ordem pessoal, seus corpos e subjetividades. Causa estranhamento que este lugar do qual falamos seja a academia. Não deveria ser este um espaço democrático, do saber que emancipa, liberta e gera condições para o futuro da sociedade? Lembremos que “mães garantem a existência das gerações futuras, isso não é pouco” (GONÇALVES, 2020, p. 417).

2 NUANCES DE MINHA HISTÓRIA

2.1 Como me tornei mãe solo e como busco existir na academia

Gostaria de relatar brevemente como me tornei mãe solo sem rede de apoio e, então, perpassar o que vem sendo a tentativa de permanecer atuante (resistindo) na academia em meio a maternagem.

Quando meu filho nasceu, seu pai foi confrontado com questões relacionadas a sua saúde mental, que se acentuaram. A rapidez dos fatos, aliada à sua não compreensão sobre o puerpério e o turbilhão de mudanças pelas quais passávamos com a chegada de um recém-nascido foram fatores condicionantes para que ele fizesse a escolha de nos deixar. Sua partida para outro país se deu pelas três/quatro semanas de vida do bebê. Fui abruptamente assolada com a realidade de viver o



puerpério sozinha, sem rede de apoio. Não busco discorrer aqui sobre solidão ou questões que envolvam o relacionamento afetivo, fugindo do foco deste manuscrito. Pretendo alertar brevemente sobre aspectos que atravessam questões de gênero durante a maternidade, junto ao que vivemos na sociedade patriarcal e machista. Desse modo, fatores sociais, familiares e biológicos que, especialmente durante o puerpério, podem levar a mulher a sucumbir ao cansaço, ao estresse, às vivências de solidão e exclusão, muitas vezes não são considerados, também na universidade - importante parte de nossa organização social - , infligindo o que de nós, mães, é esperado: que sigamos funcionando e produzindo como se nenhuma alteração importante em nossas vidas tivesse acontecido.

Meu recém-nascido precisava de sua mãe “funcionando”. Ainda com poucas semanas de vida, problemas com o ganho de peso o levariam a uma microcirurgia. Mais um desafio me aguardava, entretanto, na minha cabeça, a todo instante, ressoavam as últimas palavras ouvidas na defesa do doutorado, as quais relatarei na sequência. Eu entendia que não caberia “perder” tempo se almejasse continuar minhas pesquisas. Porém, como poderia me organizar em meio à nova condição de vida repleta de intercorrências inesperadas?

No que tange à vivência no meio acadêmico, posso afirmar que nenhuma das condições relatadas foram ou são consideradas. Durante a gestação de risco, os três primeiros



meses foram de repouso, impedindo minha presença em diversas atividades universitárias. Eu estava no último período do doutorado e tinha um prazo curto para terminar a escrita da tese. Bolsista que fui, com o tempo de cuidados intensivos necessários para o prosseguimento da gravidez, os três meses de repouso fizeram falta, gerando atraso na entrega e na defesa da tese. Mesmo com a apresentação de laudos médicos, que comprovavam o repouso absoluto por três meses, não obtive a bolsa nem o prazo estendido desses meses. Foi necessário custear os meses até a entrega dos volumes, pois era necessário estar matriculada para que fosse possível o depósito final. Sendo assim, paguei pela manutenção da matrícula até que se concluísse o processo.

O tamanho da pressão sobre conseguir terminar a tese e entregá-la a tempo de os prazos não estourarem minha conta bancária, com a proximidade do parto e o desemprego que batia à porta - enquanto bolsista não se pode ter um emprego -, geravam grande preocupação no momento da finalização do doutorado.

Nestas condições, concluí minha tese e a defendi às 36 semanas de gestação, sob gracejos como: “você vai sair daqui direto para o hospital”. Tudo muito engraçado, não fosse pelo fato de poder se tornar realidade, perante o grande estresse gerado pelas condições que envolveram o processo final de escrita, pela preocupação em pagar as mensalidades ao término



da bolsa de estudos e ainda, o nervosismo da situação própria da avaliação. De fato, neste dia, tinha comigo o cartão pré-natal para o caso de uma real necessidade de remoção da universidade para a maternidade. Foi uma defesa com requintes especiais de emoção.

Destaco uma passagem ao término da defesa, quando os avaliadores me cumprimentaram pelo trabalho defendido, recomendaram sua publicação e também que eu fizesse um pós-doc o “mais breve possível”, salientando a importância desta etapa para fins de continuidade na carreira. Lembro-me da sensação de fracasso imediata a estes comentários, algo tão díspar, após o sucesso da defesa e aprovação com louvor. Seria mesmo possível fazer um pós-doutorado brevemente, com um bebê? Primeiro, eu ainda teria que passar pelo parto e por todas as transformações que este divisor de águas traz. Isso não é diferente na vida da mulher acadêmica, apesar do modo como os mestres que compunham minha banca (em sua maioria mulheres) sugeriam ser: *“eu tive três filhos e fiz dois pós-docs”*, disse uma professora. *“Eu tive dois filhos e isso não me impediu de seguir a vida acadêmica com muito sucesso”*, disse outra. *“Ah, é só passar a fase das cólicas que você pode retomar suas pesquisas”*, complementou uma terceira.

Estas mulheres se esqueciam de que cada caso é um caso único, singular e cada condição psicossocial, diversa. Trazer exemplos pessoais de sucesso, de mulheres provavelmente



amparadas por redes de auxílio como maridos, babás e empregadas domésticas era algo descabido frente uma ex-bolsista com declaradas dificuldades para o pagamento das mensalidades até o depósito da tese. Naquele momento, exemplos pessoais poderiam ser bem-intencionados, formulações em tom comparativo, entretanto, descabidas. Para além das diferenças históricas e socioeconômicas postas é sabido que a contratação de serviços para o apoio à criação de um bebê não faz parte da realidade da maior parte dos brasileiros, mesmo aqueles ex-bolsistas CAPES inviabilizando, assim, a perspectiva de continuidade “em breve” da pesquisa.

Essa passagem revela algumas falas que demonstram um tipo de pensamento senso comum diante do modo como a mulher-mãe é vista na academia, antecipando as colocações que desejo tecer sobre o (não) lugar da maternidade neste espaço, especificamente sobre a luta por inserção em um meio hostil em sua configuração.

Após a defesa, tive plena consciência de que publicar a tese em breve ou fazer “dois pós-docs” seria algo ainda distante de minha realidade. Era momento de tentar resolver coisas que ficaram pendentes enquanto eu tinha que escrever, como o enxoval do bebê, organizar seu quarto e buscar por um parto respeitoso (vistos os altos índices de intervenções desnecessárias e violência obstétrica no Brasil).

O tempo dedicado aos estudos e pesquisas em condições



especiais de uma gravidez não nos possibilita, muitas vezes, cuidar das coisas de ordem pessoal, como se almeja, quando uma criança está por nascer. Então, às 36 semanas da gravidez eu tinha que torcer para o parto acontecer como a natureza prevê, em geral, por volta das 40 semanas, assim, tendo algum tempo para resolver coisas práticas, burocráticas e, talvez, descansar. Tive muita sorte. Na mesma semana da defesa ganhei um chá de bebê organizado por colegas da pós-graduação que conhecem as particularidades deste campo e, sensibilizadas, cuidaram de tudo para que eu tivesse parte do enxoval rapidamente. Solidariedade memorável e potente, esta, não pertencente à organização universitária enquanto instituição, ressalto. O acolhimento e contenção recebidos vieram de ordem externa, portanto.

2.1.1 Persistindo na caminhada

A universidade, de modo geral, não está preparada para receber mulheres grávidas ou assegurar às futuras mães seu lugar e continuidade de suas vidas como pesquisadoras. Percebemos isso já na infraestrutura não convidativa e não condizente à inclusão e recepção de uma mãe com um bebê em sala de aula. Também na falta de elevadores ou espaços de acesso a carrinhos de bebês, trocadores nos banheiros e um local com refrigeração para guardar mamadeiras, por exemplo. Há ausência de cadeiras de alimentação para crianças nos refeitórios da



universidade, fazendo com que sua presença no *campus* se torne dificultosa em vários aspectos. No meu caso, além de vivenciar as faltas mencionadas, tive também dificuldades de acessar a sala de atendimento médico da universidade, quando passei mal ainda grávida. Para chegar ao local do pronto atendimento precisei atravessar o *campus* e subir lances de escada equivalentes a dois andares, em plena gestação avançada. Não havia funcionários, cadeiras de roda ou macas para me auxiliar. Conteí com o apoio de duas colegas que me ampararam.

A disparidade sobre a universidade não estar preparada e equipada para abarcar uma condição que deveria ser assumida como natural - a gravidez - gera uma condição em que a mulher pode se sentir diminuída, apenas por ter feito a opção de engravidar durante uma fase produtiva de sua vida (QUINTINO, 2020).

Em meio ao tempo de dificuldades e dúvidas entre o término da tese e o nascimento de meu filho, meu desejo era encontrar uma forma de retomar minimamente as atividades acadêmicas, sobressaltada pelo receio de não ter mais um lugar neste meio, caso não fosse rápida o suficiente. Então, aos dois meses do nascimento do bebê, tentei participar de um importante congresso em minha área de estudos, algo que não foi possível devido a ausência de estrutura física do local para o recebimento de um recém-nascido. Naquela época pré-pandêmica, em meados de 2019, eram poucos os eventos *on-line*.



A primeira de muitas frustrações pós-defesa me levou a perceber a falta de estrutura para o recebimento de mães no meio científico, momento em que “a ficha caiu”. Começava a ficar claro que a construção de um lugar na academia para mulheres na minha condição implicaria em persistir e resistir, principalmente, uma vez que não se pode interromper a atualização e produção para perseverar neste caminho. Outro questionamento que começou a se fazer presente foi com relação à minha idade. Próxima dos 40 anos, tendo me dedicado exclusivamente à universidade, não haveria outro lugar no mercado de trabalho formal para um novo começo. Algumas passagens marcaram essa “persistência” ou “perseverança”, tornando meu olhar mais sensível e vigilante para as condições dadas e para o que eu entendi que teria que atravessar. Era necessário expor, falar sobre, buscar alianças, grupos, mulheres com as mesmas demandas.

Aos sete meses de vida de meu filho, fiz uma viagem para a Alemanha para visitar aquele que foi meu coorientador no doutorado e saber sobre possibilidades de fazer o pós-doc no instituto onde realizei o estágio doutoral. Logo na entrada deste instituto fui surpreendida pela presença de um mural com fotos de funcionários e estudantes da pós-graduação junto a seus filhos. Era a marca visual da abertura daquele espaço a parentalidade considerada possível no trabalho acadêmico.

Os banheiros principais eram equipados com trocadores, o



refeitório da universidade possuía cadeiras de alimentação para bebês e um *menu* especial para crianças pequenas. Na área onde se localizava o café, havia um espaço reservado para crianças, com brinquedos, livros e mobília adaptada. Havia também um lugar apropriado à amamentação, tudo próximo ao ambiente que convidava à leitura e ao estudo, enquanto as crianças podiam se divertir.

Durante a conversa com meu ex-coorientador, me foi oferecido um carrinho de brinquedo pela secretária, para que o bebê se distraísse. Também me cedeu sua sala para que eu pudesse fazer as trocas de fraldas sem ter que me deslocar até o banheiro. Senti-me mais confortável e acolhida para ter aquela conversa.

O *campus* universitário possui um alojamento para famílias com crianças, com uma creche anexada a poucos metros. Tudo para que os pais possam continuar suas atividades sem prejuízos, sentindo-se incluídos naquela organização social. Infelizmente não foi possível obter bolsa onde eu sabia que teria boas condições de trabalho.

De volta à minha universidade em São Paulo, ainda não sabendo como buscar o pós-doc, passei a frequentar algumas aulas e reuniões do grupo de pesquisa que fazia parte durante o doutorado. Mesmo com a gentileza dos colegas, era muito difícil prestar atenção às exposições ou fazer anotações tendo que deixar a sala para amamentar, ou buscar algum espaço com



carteiras vazias para realizar a troca de fraldas.

Era muito importante que eu continuasse atualizada, frequentando congressos e apresentando meu trabalho. Em um destes, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), avisei a organização do evento antecipadamente que viajaria com um bebê de colo e que precisaria de apoio para o recebimento dele, especialmente durante minha apresentação. Obtive resposta positiva sobre isso, porém, chegando lá, foi preciso contar com a sorte. Encontrei uma colega e uma amiga que também foi apresentar seu trabalho. Ambas foram meu apoio para segurar o bebê durante minha exposição e nos momentos que precisei me ausentar. As trocas de fralda eram feitas com o bebê em pé, no corredor dos sanitários masculino e feminino, causando visíveis constrangimentos aos congressistas. Eu era a única mulher com um bebê e, além de suportar tais constrangimentos, precisei lidar com a frustração de não conseguir acompanhar as palestras ou fazer anotações. Não seria justo que minhas colegas ficassem do lado de fora da sala, acalentando o bebê que chorava, era eu quem tinha que fazer isso, devido a total ausência de suporte do evento. Somos um público esquecido, ou melhor, abandonado.

Em outro congresso, este em São Paulo, a organização tinha uma mãe em sua composição. Assim, em seu escopo, foi concebido um lugar de acolhimento às mães e crianças. Fui bastante animada a este congresso, entendendo que poderia, finalmente, absorver e trocar informações com meus pares.



Havia uma sala com um trocador, no entanto, algumas outras coisas seguiram seu curso excludente: a sala reservada para a alimentação estava com a geladeira e forno de micro-ondas desligados (não funcionavam), a poltrona de amamentação quebrou durante o uso e, em alguns momentos, foi também usada por outras pessoas, sem crianças. Saliento que esta sala somente foi disponibilizada no segundo dia do evento. Para assistir às mesas, contei com a ajuda de outras mulheres e alguns conhecidos. Durante uma palestra, fui observada pela mediadora da atividade, que me conhecia e chamou uma monitora para meu auxílio (eu precisava me levantar com o bebê dormindo no colo, tinha duas bolsas grandes e precisava atravessar um corredor de cadeiras na conferência lotada). Consegui aproveitar o último dia do congresso apenas, porque consegui pagar uma pessoa para me auxiliar.

Estes exemplos vivenciados são poucos perto da rotina de quem precisa preparar aulas, ministrá-las, corrigir relatórios, orientar alunos etc. As dificuldades continuam fora do espaço físico institucional. Há o espaço estendido do trabalho, seja ele “braçal” ou intelectual, que deve ser levado em consideração e não invisibilizado.

No início de 2020, consegui uma bolsa pós-doc para seguir com um projeto no mesmo grupo de pesquisas que já vinha participando desde o mestrado. Foi um longo processo desde 2018, ano do nascimento de meu filho. Em janeiro de 2020,



estava bastante animada, procurei uma creche e busquei resolver outras burocracias para me empenhar na pesquisa. Em março, veio a pandemia e logo o *lockdown*.

Foi e é muito difícil trabalhar nestas condições. Ao final daquele ano, precisei solicitar ao programa de pós-graduação e à agência de fomento prorrogação de prazo para a entrega do relatório que deveria ter finalizado. Na carta de encaminhamento do pedido de prorrogação, minha escrita sobre as razões e dificuldades da maternidade solo foram alvo de ressalvas e censuras. Foi-me aconselhado que mantivesse o foco para as razões do atraso do relatório na pandemia de Covid-19, sem mencionar a questão específica da maternidade no contexto excepcional do confinamento. Tal menção e ênfase seriam consideradas desiguais caso algum homem também pleiteasse prorrogação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Como deve ser a vida de uma mãe que pode descansar quando a cria dorme?” (ANDRASCHKO, 2020, p. 560). Inicio as considerações finais com esta reflexão. Será possível seguir produzindo frente às exigências equiparadas a grupos que não vivem as especificidades da maternidade solo? Faço esta pergunta com base no meu exemplo. Não há como produzir e escrever do modo esperado, nos prazos estipulados e nas



quantidades adequadas para pontuar no Lattes. É uma constatação que, na prática, dói no corpo e subjetivamente, na alma.

Ser mãe solo e buscar a manutenção de seu lugar na academia é motivo de sofrimento considerável, uma vez que trabalhamos em meio excludente em diversos aspectos. A vivência da produção de exclusão se inicia ainda ao desejar a gravidez, mas não saber como seguir com o andamento da pesquisa. Depois, na constatação da falta de amparo institucional em questões burocráticas e também na própria infraestrutura da universidade, imprópria para o recebimento de um grupo que possui outras características e necessidades. Ainda assim, é esperado que nos mantenhamos produzindo, se quisermos progredir na carreira.

Trata-se de uma exclusão produzida de modo multifatorial e perpetuada por falas impensadas, comparações impróprias, pensamentos senso comum ou mesmo crenças pautadas em máximas como: “aquilo que conseguimos é resultado de nossas escolhas” ou “se você se esforçar vai conseguir, só depende de você”. Logo, somos responsáveis por nosso fracasso, afinal, no modo como as coisas estão estruturadas, ou se é mãe, ou pesquisadora.

Assim, esta tentativa persistente de inclusão ou adequação em meio hostil nos afasta do grupo majoritário, porque não há como sermos o que fomos antes de nos tornarmos mães. Assim



ocorre o mecanismo de inclusão perversa, ou seja, faz-se de conta que as coisas estão funcionando, mas o sofrimento ético-político (SAWAIA, 2014a) daquele que tem que se adequar às condições que não abarcam suas especificidades é enorme. Estarmos incluídas em um grupo estrutural de base excludente torna-se algo que pode levar a desistências, considerando que “(...) não há nenhum tipo de regulamentação nacional para assegurar direitos e políticas de permanência ou combate à evasão de mulheres mães universitárias” (SOARES *et al.*, 2020, p. 126).

Cabe ainda um adendo: “(...) um sofrimento psicossocial pode redundar em morte biológica” (SAWAIA, 2014a, p. 105).

Em síntese, o sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinadas pela organização social (...) (SAWAIA, 2014a, p. 106).

Nossas acepções consideram a criação e reprodução de exclusão proporcionadas a mães e mães solo como potenciais geradores de processos de desigualdade no âmbito acadêmico. Podemos inferir sobre a existência de uma lógica pautada na exclusão e desigualdade de condições (GUARESCHI, 2014).

Baixa produtividade e culpa por não alcançar patamares de excelência, por não cuidarmos direito de nossos filhos, por não estarmos atualizadas em nossas leituras, por não conseguirmos



assumir um número grande de aulas, por não publicarmos livros e artigos em revistas de excelência. Culpa e fracasso tornam-se condições permanentes ante a desigualdade de condições mencionadas.

Recentemente, a discussão sobre o impacto dos filhos na carreira científica de homens e mulheres ganhou maior visibilidade, especialmente estando as crianças confinadas em casa com o fechamento de escolas e creches devido a pandemia de Covid-19. Entretanto, desde 2017 o movimento *Parent in Science*⁷⁶ vem promovendo debates importantes que trazem luz ao tema que merece ser destacado: a parentalidade e a universidade. A mais recente conquista dessa iniciativa foi a inserção no currículo Lattes no campo sobre licença maternidade, acessível para livre preenchimento, a partir de 15 de abril de 2021 (NOTÍCIAS UFSC, 2021). Tal conquista é considerada como indicativo de maior inclusão de mulheres mães cientistas. Entretanto, cabe trazer a reflexão sobre a concepção de iniciativas a exemplo da inclusão do campo sobre licença maternidade nesta plataforma, como eventual artimanha da exclusão (SAWAIA, 2014b), uma vez que o compartilhamento de informações específicas sobre o tema maternidade em plataformas profissionais e acadêmicas pode ser considerado

⁷⁶ Grupo formado por cientistas, mães e pais, com o intuito de levantar a discussão sobre a maternidade e carreira dentro do universo da ciência do Brasil. Fonte: <https://www.parentinscience.com/sobre-o-parent-in-science>. Acesso em: 24 abr. 2021.



uma forma de inclusão exclusiva, que pode alcançar outros problemas ou prejuízos a depender do modo como estas informações serão usadas ou compreendidas. É possível encontrar relatos sobre mulheres que temem inserir informações sobre o tempo de suas licenças, entendendo que isto possa prejudicá-las de alguma forma.

Trabalhar nestes moldes, buscando inclusão, excelência, atualização constante, frente interrupções permanentes, falta de apoio comunitário e o medo do futuro incerto são temas que vão além do cansaço e do não lugar da pesquisadora mãe solo. A luta constante pela construção de um lugar de pertencimento em uma estrutura consolidada com poucas brechas para a flexibilidade que nossa condição exige, faz com que percamos muito mais do que nosso sono – **sobressai o receio por nunca mais encontrá-lo.**

Seguir produzindo na academia, nas circunstâncias descritas, é persistir e, acima de tudo, não perder a esperança ativa e potente, mantendo-se em luta com amparo de grupos que somam forças no caminho da reexistência. A bióloga Fernanda Staniscuaski declara que “é preciso naturalizar a maternidade no ambiente acadêmico” (ANDRADE, 2018, p. 90). Portanto, que possamos existir em nossa nova condição de vida sem termos que abrir mão de nossos projetos acadêmicos profissionais.



REFERÊNCIAS

AMATO, Laura Janaina Dias. Pesquisar na pandemia: persistir ou desistir? *In: SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho; CIDADE, Camila de Almeida Santos, CARDOSO, Vanessa Clemente (orgs.). Maternidades plurais: os diferentes relatos, aventuras e oceanos das mães cientistas na pandemia*. Belford Roxo: Bindi, 2020. p. 503-506.

ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. Maternidade no currículo. *Pesquisa FAPESP*, São Paulo, v. 269, p. 87-92, 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/maternidade-no-curriculo/>. Acesso em 28 abr. 2021.

ANDRASCHKO, Maiara Moreira. Escrevivência de uma mãe, revisora, ex-futura pesquisadora em meio ao fim de mundos. *In: SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho; CIDADE, Camila de Almeida Santos, CARDOSO, Vanessa Clemente (orgs.). Maternidades plurais: os diferentes relatos, aventuras e oceanos das mães cientistas na pandemia*. Belford Roxo: Bindi, 2020. p. 557-561.

CANDIDO, Marcia Rangel; CAMPOS, Luiz Augusto. Pandemia reduz submissões de artigos acadêmicos assinados por mulheres. *In: BLOG DADOS*. Rio de Janeiro, 14 maio 2020. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/pandemia-reduz-submissoes-de-mulheres/>. Acesso em 28 abr. 2021.

CANDIDO, Marcos. Trabalho pós-parto: como construir uma nova maternidade em uma sociedade em crise? *In: ECOA UOL*. São Paulo, 8 out. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/reconstrucao-maes-solo/#page6>. Acesso em: 19 jan. 2021.

GONÇALVES, Helena Tavares. Mãe possível em um mundo inviável. *In: SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho; CIDADE, Camila de Almeida Santos, CARDOSO, Vanessa Clemente (orgs.).*



Maternidades plurais: os diferentes relatos, aventuras e oceanos das mães cientistas na pandemia. Belford Roxo: Bindi, 2020. p. 413-419.

GUARESCHI, Pedrinho. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. *In: SAWAIA, Bader Burihan. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.* 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 143-157.

MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva.* Lisboa: Edições 70, 2001.

MOREIRA, Patrícia de Abreu. Relatos e reflexões sobre o isolamento de uma mãe-solo-cientista. *In: SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho; CIDADE, Camila de Almeida Santos, CARDOSO, Vanessa Clemente (orgs.). Maternidades plurais: os diferentes relatos, aventuras e oceanos das mães cientistas na pandemia.* Belford Roxo: Bindi, 2020. p. 620-624.

NOTÍCIAS UFSC. Parent in Science celebra inclusão da licença maternidade na Plataforma Lattes. Florianópolis, 07 abr. 2021. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2021/04/parent-in-science-celebra-inclusao-da-licenca-maternidade-na-plataforma-lattes/>. Acesso em 28 abr. 2021.

OLIVEIRA, Renata Ghisleni de; SOARES, Laura Cristina Eiras Coelho; MOREIRA, Lisandra Espíndula. Sobre maternidades e vida acadêmica em tempos de pandemia. *In: SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho; CIDADE, Camila de Almeida Santos, CARDOSO, Vanessa Clemente (orgs.). Maternidades plurais: os diferentes relatos, aventuras e oceanos das mães cientistas na pandemia.* Belford Roxo: Bindi, 2020. p. 676-682.

QUINTINO, Fernanda Pinto de Aragão. Maternar, pesquisar, existir, resistir: o ser mulher em meio a uma pândemia. *In: SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho; CIDADE, Camila de Almeida Santos, CARDOSO, Vanessa Clemente (orgs.). Maternidades plurais: os diferentes relatos, aventuras e oceanos das mães*



cientistas na pandemia. Belford Roxo: Bindi, 2020. p. 359-364.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética inclusão/exclusão. In: SAWAIA, Bader Burihan. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014a. p. 99-119.

SAWAIA, Bader Burihan. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader Burihan. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014b. p. 7-13.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho *et al.* Apontamentos históricos do surgimento dos coletivos nacionais de mães nas universidades e o fortalecimento da luta materna na ciência brasileira dos dias atuais. In: SOUTO-MARCHAND, Andreia Silva de; GALVÃO, Elisandra; FERNANDES, Morgana (org.). *Mulheres cientistas e os desafios pandêmicos da maternidade, volume 1: artigos produzidos durante a pandemia de Covid-19 em 2020*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 114-127.

STANISCUASKI, Fernanda *et al.* Impact of Covid 19 on academic mothers. *Science*, Washington, DC, v. 368, n. 6492, p. 724, 2020. Disponível em http://pesquisa.uff.br/sites/default/files/science_parent_in_science.pdf. Acesso em 28 abr. 2021.



CAPÍTULO 13

PERCALÇOS E ÊXITOS: NARRATIVAS SOBRE VIVÊNCIAS DA MATERNIDADE NA VIDA ACADÊMICA E NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Gisele de Souza Gonçalves⁷⁷

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar elementos relacionados à maternidade durante a formação acadêmica, atuação profissional e pós-graduação, tendo como fundamentação teórica estudos sobre mulheres de diversas autoras, entre elas, bell hooks⁷⁸, Gisele Schnorr, Luis Felipe Miguel e Flávia Biroli, além de abordar aspectos específicos da pandemia do novo coronavírus, a partir de Boaventura de Sousa Santos, que puderam destacar ainda mais as desigualdades entre gêneros. Nele propomos abordar a formação feminista em construção que nos faz perceber situações baseadas no

⁷⁷Doutora no Programa Interdisciplinar em “Sociedade, Cultura e Fronteiras” da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste; Mestra em “Sociedade, Cultura e Fronteiras” (2015) pelo mesmo programa. Possui especialização em “Linguagem, Cultura e Ensino” (2008) e é graduada em Letras Português e Espanhol (2005). Professora da rede municipal de Foz do Iguaçu. Contato: giselesouzaq@hotmail.com.

⁷⁸ Vamos adotar a escrita do nome da autora como ela mesma pede que o seja: com letras minúsculas.



patriarcado/dominação masculina, muitas vezes, não percebidas e reproduzidas por homens e mulheres na academia, no trabalho e em nossas casas. A partir dessas considerações e estudos, entendemos que a mudança necessária para favorecer mulheres – nesta escrita, especificamente mães cientistas – está em todos nós, mulheres e homens, que, a partir da consciência sobre a parentalidade e questões de gênero, poderemos construir uma sociedade mais igualitária e justa entre todas e todos.

Assim começo escrevendo sobre como, ao longo da minha formação acadêmica e profissional, e a partir dela, fui conhecendo a teoria feminista, avaliando minhas escolhas e postura, as quais também me fizeram reaprender conceitos que valorizaram a maternidade que estou vivendo. Por isso, a organização deste relato apresenta-se da seguinte maneira: um breve histórico sobre o feminismo, partindo da Inglaterra, depois, abordaremos o movimento nos Estados Unidos e, por último, o feminismo na América Latina; em seguida, será abordada a relação entre julgamento e acolhimento entre e para mulheres mães; seguindo para as considerações finais, será abordada a importância da participação de todas e todos no movimento feminista.

2 FEMINISMO: uma construção histórica

Para iniciarmos este relato, é preciso ingressar na história sobre como surge o movimento feminista no ocidente, assim,



vamos perceber melhor o quanto essa caminhada de várias mulheres em diferentes lugares tem suas relações com nossas lutas diárias, mesmo com a distância dos anos e dos espaços. Vale reforçar que com a pandemia, as questões de desigualdade de gênero se destacaram como pudemos perceber em nossas casas e com nossas crianças. O autor Boaventura de Sousa Santos (2021, p.125) também afirma esta desigualdade: “A pandemia veio potencializar as vulnerabilidades acumuladas em razão do gênero. A quarentena revelou-se particularmente difícil para as mulheres e, em alguns casos, mesmo perigosa”. Ele continua o assunto afirmando que

As mulheres, que dominam profissões como enfermagem ou assistência social, estiveram na linha da frente da prestação de cuidados a doentes e idosos dentro e fora das instituições. Não se puderam defender em quarentena para garantir a quarentena dos outros. Foram elas também que continuaram a ter sob sua responsabilidade, exclusiva ou majoritariamente, o cuidado das suas famílias. Quando postas em quarentena, poderia imaginar-se que havendo mais braços em casa as tarefas poderiam ser mais distribuídas. Na maioria dos casos não foi isso o que aconteceu, em face do machismo que impera e quiçá se reforça em momentos de crise e de confinamento familiar. Com as crianças e outros familiares em casa durante 24 horas, o stress foi muitas vezes maior e recaiu mais sobre as mulheres (BOAVENTURA, 2021, p.125).

É válido lembrar que o autor está em Portugal e escreve o livro no início da pandemia, já temos algumas diferenças quanto à situação do Brasil, onde a quarentena é apenas de alguns e, ainda que estes possam manter-se em casa, muitos não o fazem



já que políticas públicas e referências políticas não têm colaborado com afinco para conter a pandemia: do auxílio emergencial até a compra da vacina, sofremos ainda por insistir no uso de máscaras. A desigualdade que fez surgir o movimento feminista parecia estar velada e agora foi descortinada e mostrou o quanto ainda temos um longo caminho de lutas.

Os trabalhos domésticos sobrecarregam as mulheres: entre trabalho remunerado e pesquisa, há a educação das crianças, orientação nas aulas remotas e uma carga mental que nem sempre é compartilhada com outras pessoas da família.

A desigualdade entre homens e mulheres é um traço presente na maioria das sociedades, se não em todas. Na maior parte da história, essa desigualdade não foi camuflada nem escamoteada; pelo contrário, foi assumida como um reflexo da natureza diferenciada dos dois sexos e necessária para a sobrevivência da espécie (MIGUEL e BIROLI, 2014, p. 17).

Por muito tempo e, ainda hoje, se tem entre muitos círculos de convivência, inclusive na academia, a ideia equivocada de que as mulheres possuem habilidades naturais em relação às atividades domésticas e maternais. Este debate é ainda muito importante para pensarmos as relações e desigualdades de gênero que se perpetua há anos no mundo. De acordo com Miguel e Biroli, “o feminismo se definiu pela construção de uma crítica que vincula a submissão da mulher na esfera doméstica à sua exclusão da esfera pública” (MIGUEL e BIROLI, 2014, p. 19).


Quantas lutas estiveram e estão na micro história, nas vidas



de mulheres que lutaram por igualdade, mas que a história não lhes fez registro. Sem deixar de mencionar esta luta invisibilizada que muitas vezes é esquecida, mas não inexistente, começamos pela Europa, quando, a partir de ideais da Revolução Francesa, mulheres questionam sua participação na sociedade para além das atividades domésticas. Destacamos Mary Wollstonecraft (1759-1797), que, de acordo com Luis Felipe Miguel e Flávia Biroli (2019, p. 20-21), “geralmente é considerada – por boas razões – a fundadora do feminismo”. Os autores, comentam que “o programa dessa primeira fase do feminismo tinha como eixos a educação das mulheres, o direito ao voto e a igualdade no casamento, em particular o direito das mulheres casadas a dispor de suas propriedades”. Wollstonecraft em *Uma vindicação dos direitos da mulher*, publicado em 1792, favorece a construção de uma teoria feminista.

Em “Feminismo e Política”, Miguel e Biroli (2019) abordam ainda elementos do tema que nos ajudam a compreender a história do feminismo no ocidente. A obra inclusive faz uma análise sobre os termos “patriarcado” e “dominação masculina”, os quais também têm seus usos de acordo com questões históricas:

Instituições patriarcais foram transformadas, mas a dominação masculina permanece. Parte importante dessa transformação é a substituição de relações de subordinação direta de uma mulher a um homem, próprias do patriarcado histórico, por estruturas impessoais de atribuição de vantagens e oportunidade. Falar em *dominação masculina*, portanto, seria mais



correto e alcançaria um fenômeno mais geral que o patriarcado (MIGUEL e BIROLI, 2014, p. 19, grifos dos autores).

Esta consideração dos autores me fez pensar sobre o termo, sobre as conquistas, direitos e o quanto precisamos nos organizar, inclusive com nossas ideias para fortalecer nossa caminhada. A dominação masculina existe por conta de um sistema patriarcal enraizado que, independentemente da expressão, continua oprimindo mulheres em todo o mundo e de todas as classes sociais, todavia, destaco aqui uma contribuição de Chimamanda Ngozi Adichie: “Gênero e classe são coisas distintas. Um homem pobre ainda tem os privilégios de ser homem, mesmo que não tenha o privilégio da riqueza” (ADICHIE, 2015, p.45).

Assim como homens têm o privilégio de serem homens, mulheres brancas e ricas têm seu privilégio e ainda assim, mesmo que não percebam, terão situações desiguais de gênero. Mas suas demandas são outras, como percebemos na relação do feminismo liberal e do feminismo revolucionário:

O chamado “feminismo liberal”, que nasceu no século XVIII, desenvolveu-se ao longo do século XIX e teve exatamente Wollstonecraft e Stuart Mill como principais expoentes, é acusado com frequência de possuir um marcado viés de classe (MIGUEL e BIROLI, 2014, p. 22, grifos dos autores).

Antes de falarmos de lutas distintas do feminismo, é válido citar o conceito de lugar de fala, embora ele não abone a necessidade de análise do contexto social e das desigualdades



entre classe, gênero e cor, a ideia de lugar de fala nos possibilita entender antes de julgar e assim dialogar.

O conceito de lugar de fala discute justamente o lócus social, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum. É isso que permite avaliar quanto determinado grupo – dependendo do seu lugar na sociedade – sofre com obstáculos ou é autorizado e favorecido (RIBEIRO, 2019, p. 35).

No livro “O feminismo é para todo mundo”, de bell hooks, temos relatos e reflexões sobre o feminismo nos Estados Unidos, os quais nos apresentam elementos para pensarmos sobre feminismo liberal e feminismo revolucionário, além da autora enfatizar a necessária participação de homens no movimento feminista. Entre tantas contribuições, a autora tece uma análise sobre como as crianças são educadas e como o machismo oprime os gêneros.

O pensamento feminista revolucionário era mais aceito e adotado nos círculos acadêmicos. Nesses círculos, a produção de teoria feminista revolucionária progrediu, mas com muita frequência não estava disponível ao público. Tornou-se, e permanece assim, um discurso privilegiado, disponível para aqueles entre nós que são altamente letrados, educados e economicamente privilegiados (HOOKS, 2020, p.22).

O feminismo revolucionário mais presente nos espaços universitários, nos Estados Unidos, parece ser mais conhecido das acadêmicas também no Brasil contemporâneo. Todavia, o feminismo na América Latina começa a ganhar movimento na década de 70. A partir deste breve apontamento, seguimos para



compreender o feminismo latino-americano:

Visões renovadas dessa posição apareceram no feminismo latino-americano do século XXI, na busca de uma perspectiva que unisse o pensamento decolonial ou pós-colonial com as questões de gênero, privilegiando o ponto de vista das mulheres do hemisfério Sul (MIGUEL e BIROLI, 2014, p. 26, grifos dos autores).

Entre tantas desigualdades, podemos destacar a produção acadêmica das mulheres depois da pandemia: há várias pesquisas que apontam menor número de publicações de mulheres que de homens durante a quarentena. Esta é uma das consequências do que comenta Boaventura de Sousa Santos, o qual citamos no início deste relato.

Paradoxalmente, o feminismo surgiu durante uma das mais sombrias décadas na história latino-americana. Nos anos 70 (como, em alguns casos, nos 60), tanto os regimes militares quanto as democracias nominais esmagaram os movimentos progressistas de toda espécie, "desapareceram" milhares de pessoas e desencadearam o aparelho repressivo do Estado sobre a sociedade civil - tudo em nome da segurança nacional. As feministas contemporâneas na América Latina nasceram, portanto, como movimentos intrinsecamente de oposição.


Assim, a partir do momento em que surgiram os primeiros grupos feministas, em meados da década de 70, muitas feministas latino-americanas não apenas desafiavam o patriarcado e seu paradigma de dominação machista - o estado militarista ou contra insurgente - mas também juntavam forças com outras correntes de oposição, ao denunciarem a exploração e a opressão social, econômica e política. Assim, as realidades tanto da repressão do Estado quanto da luta de classes foram instrumentais para moldar uma prática feminista latino-americana diferente da dos movimentos feministas em outros lugares (STERNBACH et al, 94, p. 258, grifos das autoras).



O feminismo, na América Latina, é um movimento de oposição a opressões advindas das ditaduras da época e, conseqüentemente, à dominação masculina. A partir deste histórico, o feminismo latino-americano também questiona o colonialismo que ainda tem suas fortes raízes nas diversas instituições. Vale destacar aqui uma afirmação de Gisele Schnorr, professora e pesquisadora, (2019) em seu artigo intitulado “Inéditos viáveis: dialogicidade, interculturalidade e libertação”, no qual explica que: “É sob a égide da colonialidade do saber, aliada a colonialidade do poder, que se consolidou o modelo de escola e universidade modernas, onde se insere o modo de produção filosófica hegemônico” (SCHNORR, 2019, p.29). Falar sobre mulheres mães cientistas na América Latina é falar de resistência à dominação masculina que está presente desde nossas casas até o caminho que nos fez chegar à universidade, onde também está presente.

3. JULGAMENTO X ACOLHIMENTO: desconstruindo preconceitos

Estamos sempre em construção e isso é uma grande vantagem, muitas de nós, provavelmente, tivemos pensamentos e ações machistas – e ainda temos involuntariamente – afinal, o machismo, assim como o racismo, é estrutural. Nossa cultura, literatura, família, educação entre outras categorias foram organizadas a partir de uma sociedade patriarcal. Algumas conquistas mostram que o patriarcado – mesmo estando



enraizado em várias esferas – está sendo revisto e questionado, todavia sabemos que a dominação masculina está muito presente em lugares onde se debate sobre o feminismo e o patriarcado. Por exemplo em salas de aula onde comentamos sobre o tema e um colega aumenta o tom de voz para dirigir-se a nós ou tenta interromper nossa fala, mas quando o fazemos para nos expressar contra esse machismo somos consideradas “descontroladas ou abaladas”.

Muitas de nós, algumas ou várias vezes, não percebemos isso, a dominação masculina é naturalizada. Mas as nossas ações ao se opor a esta é julgada e não compreendida. Por que não nos acolhemos e nos fortalecemos? Na universidade, no trabalho, na escola, na família ou em qualquer outro lugar, quando presenciamos um ato de dominação masculina, muitas vezes, nos calamos. O que nos foi ensinado na infância que nos paralisa em situações de desigualdade até mesmo na participação de um diálogo ou discussão entre os próprios sujeitos de uma família? Por que não dizemos o que gostaríamos? Para pensarmos sobre isso, proponho um trecho de bell hooks (2020):

Logo em seu início, a teoria feminista tinha como principal objetivo explicar para mulheres e homens como o pensamento sexista funcionava e como podemos desafiá-lo e mudá-lo. Naquela época, a maioria de nós foi socializada por pais e mães e pela sociedade para aceitar pensamentos sexistas. Não nos dedicamos a descobrir as origens de nossas percepções (HOOKS, 2020, p.41).

“Naquela época” se refere ao século passado, mas, e hoje?



Esta reflexão continua me seguindo desde que comecei a estudar o feminismo. Pesquisas de colegas da pós-graduação e sua postura frente aos debates em sala de aula me fizeram buscar mais sobre o tema. As redes sociais favoreceram a divulgação de perfis que disponibilizam materiais e debates sobre o feminismo, entre outros movimentos que representam a minoria na participação política. A primeira ação que podemos ter quando ouvimos uma novidade – para nós e não para os demais – é pensar sobre ela e sua origem, antes de julgá-la. Poderíamos trocar a palavra “julgamento” por “conhecimento” como mulher e para com as mulheres. Assim, há possibilidade de, após essa troca, haver mais acolhimento entre nós.

3.1. Por que julgamos outras mulheres?

Sabemos que o caminho é longo e o breve histórico no início deste relato tem, além destacar alguns marcos, o objetivo de entendermos que é preciso muito tempo para que as ideias ganhem adeptos e contribuições. Todavia é preciso sempre começar e recomeçar movimentos que fortaleçam nossas lutas.

Mães levam seus filhos para a universidade, para o ensino noturno, para o trabalho em algumas circunstâncias. Parece quase natural, mas quantos homens levam seus filhos sempre para onde vão? E se o fazem, provavelmente, serão considerados “heróis”, receberão ajuda de outras mulheres deste espaço. E nós? Há lugares e situações em que não aceitam crianças,



especialmente se quem as levou foi a mãe. Mas se o pai as leva, há uma certa comoção. A naturalização de que mães são responsáveis principais de suas filhas e filhos nos faz julgar umas às outras.

Quando participei pela primeira vez de um processo de seleção de doutorado, estava grávida de oito meses. Ao entrar na sala, todos olharam, especialmente as mulheres, eu sorri porque geralmente as grávidas são bem acolhidas, mas, para minha surpresa – eu ainda era bem ingênua sobre questões de gênero – os olhares não foram muito acolhedores, mas sim de reprovação. Este julgamento poderia ter sido meu a uma outra mulher fossem há alguns anos.

Só depois de um tempo consegui entender melhor aquele momento que me deixou desconfortável: uma provável pergunta “como fazer doutorado e ser mãe de um bebê?”. Eu não poderei responder a essa pergunta porque tive contrações de treinamento e não consegui terminar o texto da prova, portanto, não fui aprovada. Quando participei da próxima seleção, minha filha estava com um pouco mais de um ano, eu amamentava e trabalhava fora de casa. Como consegui estudar para este processo? Meu marido diminuiu a carga horária do trabalho e passou a cuidar nossa filha. Mais uma vez eu aprendi sobre dominação masculina e sobre aqueles que lutam contra ela, meu marido recebia olhares não acolhedores, afinal, em uma sociedade capitalista o trabalho reconhecido é aquele



remunerado, logo o trabalho doméstico e do cuidado com crianças não é valorizado como trabalho. O que quero dizer com estas situações é que o preconceito se mostra como julgamento em uma sociedade machista quando você escolhe outra opção a seguir porque esta já não atende suas escolhas.

Escolher entre dar ênfase à profissão ou ao cuidado de uma criança será julgado, entendido, aceito ou repudiado de acordo com o fato de ser mãe ou pai. O machismo afeta não só as mulheres, mas os homens e as crianças. Optar por estudar ou não quando se é mãe não é simples, optar por trabalhar e ser remunerado por isso ou ficar em casa com a filha também não é simples, principalmente quando se está apoiando a escolha da mulher que precisa sair de casa para trabalhar e/ou estudar. Essas questões me parecem estar muito ligadas ao que foi construído sobre maternidade e paternidade. Hoje a parentalidade favorece o debate sobre nossas ações em relação às crianças, as quais já não são mais exclusivamente responsabilidade da mãe (ainda e infelizmente, para apenas uma parte da sociedade). De acordo com a psicanalista Maria de Fátima de Amorim Junqueira,

O exercício da parentalidade traz uma organização para a família, seja ela como for formada, traz a clareza para os pais de seus papéis frente à criança e, ao mesmo tempo, a criança apreende quem são os pais e que estes têm atribuições e obrigações diferentes de si (Junqueira, 2014, p.42).

Também temos a contribuição da psicanalista Vera Iaconelli que comenta no livro "Parentalidade" sobre o fato de mães serem



encarregadas primordialmente da educação das crianças: “Trata-se de uma sociedade que se obstina desastrosamente a reduzir as responsabilidades dos cuidados das novas gerações às já sobrecarregadas mulheres, de forma catastrófica” (IACONELLI, 2020, p.15).

Sobre o cuidado com as crianças e a sobrecarga das mães, os autores Miguel e Baroli, também apresentam uma afirmação relevante:

A falta de creches e de políticas adequadas para a conciliação entre a rotina de trabalho e o cuidado com os filhos pequenos penaliza as mulheres, muito mais do que os homens, em sociedade nas quais a divisão dos papéis permanece atada a compreensões convencionais do feminino e do masculino. As mulheres continuam a ter a responsabilidade exclusiva ou principal na criação dos filhos e no trabalho em casa (MIGUEL e BIROLI, 2014, p.11).

A sobrecarga na maternidade em virtude de uma dominação masculina que diminui a participação paterna em várias atividades precisa ser falada entre nós e entre os homens. Estudos da parentalidade colaboram para a reconstrução de conceitos sobre ser mãe e ser pai.

Ter a categoria "licença maternidade" no Lattes é uma conquista. Mas por que "licença paternidade" não está lá? Por que nós precisamos desse espaço de tempo - que considero curto - para nos dedicar aos nossos bebês e os pais não? Vamos ouvir que é porque amamentamos e os homens não, mas nem todas as mulheres amamentam, há diversidade de famílias como mães e



pais adotivos. Essas realidades nos fazem pensar sobre por que temos licença e pais não a tem em tempo maior. E quem cuida da mãe? Ela cuida do bebê, mas não precisa de cuidados? Começa aí uma sobrecarga que continua por muito tempo e que transcende gerações.

A universidade pode acolher as mães da academia, sejam estudantes ou funcionárias. Algumas universidades oferecem creche, o que é uma ótima iniciativa, mas sabemos que há muitas outras e precisamos falar dessas possibilidades. Propor debates sobre o tema "Mulher, maternidade, pesquisa e trabalho" é uma necessidade. Incluir homens nesse debate é essencial. A mudança se dá quando conhecemos outras histórias, outros estudos, outras realidades. Precisamos entender sobre sororidade. Aproveitar os estudos de outras mulheres de lugares diferentes do mundo, mas valorizar e conhecer a escrita de quem está mais próxima.

Fazer esse exercício de buscar escrita de mulheres, entre elas as da América Latina, é novo e necessário, divulgar a produção de mulheres é também uma prática necessária para valorizarmos umas às outras. Acompanhar e participar de grupos que estudam mulheres⁷⁹ é um bom exercício como mulher, mãe, latino-americana e brasileira. Nos reconhecer em histórias,

⁷⁹ Alguns grupos que favorecem este debate e têm se ampliado quanto à diversidade de participantes em virtude da modalidade adaptada devido à pandemia (encontros remotos): Círculo de Cultura Leia Mulheres – Unespar – Campus União da Vitória; Projeto de extensão: Você não está sozinha – Unioeste – Campus Foz; Para conhecer autoras – Unioeste – Campus Foz.



aprender sobre outras mulheres e compartilhar leituras é um bom modo de reaprender. Conhecer outras vivências faz com que julguemos cada vez menos. Ao ouvir e ler sobre mulheres e suas lutas aprendemos a acolher, conhecemos melhor a sororidade feminista, que, de acordo com bell hooks, “está fundamentada no comprometimento compartilhado de lutar contra a injustiça patriarcal, não importa a forma que a injustiça toma” (HOOKS, 2020, p.36). Se mulheres do passado lutavam pelo direito ao voto entre outros, nós temos hoje nossas lutas e precisamos falar sobre elas.

4. O CAMINHO SE FAZ COM PASSOS DE TODAS E TODOS NÓS

Enquanto homens e mulheres acreditarem e agirem como se estivessem em lados opostos, será difícil mudar esta realidade: a dominação masculina oprime mulheres e, com menor peso, os homens; conseqüentemente isso atinge nossas crianças.

Homens e mulheres estão em lados opostos sim, mas isso até que se abra espaço para o diálogo e que apresente a eles – alguns realmente não percebem, inclusive muitas mulheres não percebem – o quanto o machismo estrutural está em nossas vidas e nas nossas ações e que esta diferença de oportunidades não se define pelo gênero, mas por questões culturais, as quais muitos insistem em dizer que são naturais. Há, obviamente, aqueles que sabem de seu privilégio e querem que o machismo perpetua a fim de manter sua posição de poder em relação às e



aos demais.

Sobre dialogar para assim conhecer o assunto de acordo com as diferentes realidades, é válido citar um trecho de Sueli Carneiro (2003), publicado no artigo “Mulheres em movimento”:

Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso (CARNEIRO, 2003, p.119).

Ao identificar as desigualdades, cada mulher, em sua vivência, provavelmente terá novas percepções sobre sua realidade e, a partir desta, poderá dialogar sobre as divergências e semelhanças com a luta de outras.

Gisele Schnorr faz uma análise sobre as situações-limites que Paulo Freire aborda em Pedagogia do Oprimido. A autora faz, a partir dessas situações, uma análise sobre a dialogicidade:

No enfrentamento das “situações-limites”, na busca de superação do colonialismo, dialogar, compreender o que significa dialogar, exercitar o diálogo não é algo fácil e ainda que este seja um tema inerente a natureza do filosofar, exige um olhar mais atento. O que significa diálogo? Dialogar e filosofar caminham juntos, num quefazer como do aprender a nadar. Só se aprende nadar nadando, correndo o risco de



afogamentos, arriscando, indo de braçada, buscando. Uma área de saber que se constitui na dialogicidade, não por acaso, é negada, achincalhada por autoritários, antidialógicos de ontem e de hoje (SCHNORR, 2019, p.30).

As situações-limite, de acordo com Paulo Freire, são aquelas geradoras de desesperança, mas que “no momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das ‘situações-limite’” (FREIRE, 2019, p. 125-6, grifos do autor). As condições desiguais em que homens e mulheres têm vivido, vistas e sentidas muito mais na pandemia, para muitas de nós, pode ser a situação-limite que nos leva a buscar outro modo de vida. Casos de violência doméstica, de feminicídios, de invisibilidade nos indignam e geram certa desesperança, porém, como mães, trabalhadoras e cientistas, queremos que tais condições não sejam naturalizadas, queremos denunciá-las e discuti-las. Este debate precisa da participação de todas e todos, ele precisa ser construído e intensificado, como bell hooks destaca:

Homens de todas as idades precisam de ambientes em que sua resistência ao sexismo seja reafirmada e valorizada. Sem ter homens como aliados na luta, o movimento feminista não vai progredir. Da forma como está, precisamos trabalhar com muita dedicação para corrigir o pressuposto já tão arraigado no inconsciente cultural, de que o feminismo é anti-homem (HOOKS, 2020, 31).

A dialogicidade precisa acontecer entre homens e mulheres e, aproveitando a escrita de Paulo Freire, em seu trecho anterior,



em que ele usa apenas substantivo masculino para se referir à humanidade – “esperança e confiança que leva os homens (...)” – é interessante citar que a mudança em sua escrita para “homens e mulheres” se deu depois de algumas leitoras o questionarem e ele repensar sua forma de escrever como um processo machista. O trecho é do capítulo “Educação Popular no Paraguai: nossas perguntas a Freire”, do livro *Pedagogia do Compromisso*, e mostra – a partir de um relato sobre o diálogo entre eles e os filhos – outra percepção de Freire quanto à opressão naturalizada entre homens e mulheres, mas que pode ser transformada: “olhem, nós somos três homens explorando as mulheres da casa, uma é minha mulher e mãe de vocês e as outras duas são suas irmãs e minhas filhas e eu acho que não podemos continuar assim”, e acrescenta: “olhem filhos, nós não estamos arrumando a casa em que vivemos, vocês não fazem suas camas e eu não faço a minha cama e a da minha mulher (era minha primeira mulher)” (Freire, 2008, p. 95).

Quantas de nós precisamos fazer a cama ou organizar qualquer outra coisa que poderia ser feita por um homem? Como isso é entendido na universidade? Temos espaço para falar a respeito disso? Entre tantas desigualdades que debatemos, em sala de aula, no trabalho e nos demais espaços em que vivemos, falamos desta? Ela parece pequena se pensarmos apenas no ambiente doméstico, mas como essas atitudes reverberam para além de nossas casas? Muitas de nós têm se sobrecarregado e



adoecido, além disso, o que estamos ensinando pelo exemplo a nossas filhas e filhos? Essa atitude de “darmos conta de tudo” nos sobrecarrega e fortalece a ideia de que as conquistas para além da casa são livres de carga doméstica para os homens que vão dominando espaços e criando a ideia de que podem tudo, inclusive tomar a nossa vez de falar ou impor seu ponto de vista sem ouvir nossas considerações sobre algo.

Certa vez, na aula da pós-graduação, estávamos falando sobre como, em uma reunião, homens falam mais alto quando mulheres estão querendo se pronunciar. Éramos a maioria mulheres, e os homens que estavam presentes ficaram com expressão surpresa como se nunca tivessem percebido que isso é uma das ações do patriarcado/dominação masculina. Então, chega um colega atrasado e começa a falar sobre o tema como se estivesse presente em todo o debate, inclusive alterando o tom de voz para inibir a fala de uma colega. Todos se calaram e entreolharam: debate sobre o tema com exemplo ilustrado e vivido para ninguém duvidar de que o machismo está em todos os lugares, pois é estrutural.

Precisamos falar disso e muito, precisamos dialogar entre nós e os homens o quanto o machismo está presente em nossos atos. As crianças merecem ter outras referências sobre trabalho doméstico e igualdade de gênero desde nossa fala, seleção de brinquedos, filmes, programas infantis e livros. Na universidade, devemos promover debates que permitam a todas e todos se



perguntarem: “como tenho sido machista ou como tenho perpetuado o machismo?”. Esta é também uma necessidade da ciência, da universidade e de cada mãe e pai: dialogar sobre questões de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre maternidade, pesquisa e trabalho é sempre bom escrever, porém isso exige tempo e dedicação, então nem sempre conseguimos escrever. O motivo de não conseguirmos falar e debater sobre o tema como gostaríamos é uma questão de gênero. Mas é por meio dessas ações de publicação sobre o assunto que poderemos dialogar e conhecer diferentes considerações.

Cada micromundo compõe esta sociedade, portanto é importante conhecer histórias, estudos e percepções de mulheres mães que são cientistas a fim de sulear nossos caminhos por um mundo mais dialógico. A América Latina é um lugar de resistências, de povos diversos e de mulheres diversas, conhecer nossas histórias nos fortalece e nos faz pensar nossas ações de maneira mais coerente para além da escrita científica, mas em cada ato de mulher que somos, como mães, trabalhadoras, professoras, pesquisadoras e como gente.

Que nossas pesquisas possam, independentemente do tema, perceber as desigualdades que afetam o mundo, entre elas a de gênero, destacando a diversidade e produção científica que



existe na América Latina.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas!* Chimamanda Ngozi Adichie; tradução Christina Baum. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CARNEIRO, S. (2003). Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, 17(49), 117-133. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*/Paulo Freire. 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular*. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução: Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020.

IACONELLI, V. Sobre as origens: muito além de ser mãe. In *Parentalidade!* Daniela Teperman, Thais Garrafa, Vera Iaconelli (organizadoras). 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

JUNQUEIRA, M. F. A. (2014). Parentalidade contemporânea: encontros e desencontros. *Primórdios*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3. (pp. 33-44).

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e política: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 2014.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*/Djamila Ribeiro. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O futuro começa agora: da pandemia à utopia*/Boaventura de Sousa Santos. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.



SCHNORR, G. M. Inéditos Viáveis: dialogicidade, interculturalidade e libertação. In *Revista do Neseef: Filosofia e Alteridade*. v. 8, n. 1. jan./jul. 2019 (pp.24-46). Disponível em <https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/68946/39398>. Acesso em 27/03/21, às 15h40.

STERNBACH, Nancy Saporta; NAVARRO-ARANGUREN, Marysa; CHUCHRYK, Patricia; ALVAREZ, Sonia E. Feministas na América Latina: de Bogotá a San Bernardo. *Estudos feministas* nº 2/1994 (pp.255-295).



CAPÍTULO 14

ENTRE O TRABALHO E A FORMAÇÃO: ENSAIO SOBRE A PENALIZAÇÃO DA MATERNIDADE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE PARA AS DESIGUALDADES DE GÊNERO DE ESTUDANTES NA PÓS-GRADUAÇÃO

Marieta Reis⁸⁰

Anna Christina de Brito Antunes⁸¹

INTRODUÇÃO

O presente ensaio tem como objetivo discutir a utilização do conceito de penalização da maternidade para analisar as desigualdades e dificuldades relativas às diversas fases e dimensões da vida acadêmica de mulheres mães. Tal temática emerge da necessidade de pensar a inclusão de mulheres mães na universidade no contexto atual, considerando sua função social bem como a igualdade de oportunidades na formação dos estudantes.

Neste ensaio buscamos refletir acerca das desigualdades enfrentadas pelas mulheres mães no âmbito do ingresso, da permanência e da conclusão dos cursos de mestrado e

⁸⁰ Mestra em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva (UFBA). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFRGS). E-mail: marieta.reis@gmail.com

⁸¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (CED-UFSC). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (FE-USP). E-mail: annacbrito@gmail.com



doutorado, a partir da experiência e das pesquisas de duas doutorandas mães de dois programas de pós-graduação distintos. Para o desenvolvimento do argumento são abordados conceitos e elementos dos campos da sociologia da educação, bem como da sociologia do trabalho, tendo como ponto de partida os estudos de gênero.

Estudos no âmbito da sociologia, da psicologia e da administração, têm apontado para a maternidade como elemento relevante para a compreensão das desigualdades de gênero no mundo do trabalho (BELTRAME, DONELLI, 2012; GUIGINSKI, WAJNMAN, 2019). No Brasil, o impacto da presença dos filhos em diferentes etapas da carreira científica vem sendo investigado por pesquisas e através de iniciativas recentes como o Parent in Science⁸². Assume-se que as desigualdades decorrentes do gênero e da maternidade, se combinam a outros marcadores, como classe e raça, e também de acordo com a posição que as mulheres mães ocupam dentro do campo científico. As dificuldades e barreiras enfrentadas pelas discentes devem, pois, ser consideradas em suas singularidades, mas também a partir do contexto e das estruturas gerais em que se insere a ciência, afetando relações e as práticas.

Inicialmente, assumimos que as transformações decorrentes da incorporação de uma lógica produtivista

⁸² Grupo formado por cientistas mães e pais com o objetivo de levantar a discussão sobre a maternidade e paternidade dentro do universo da ciência do Brasil.



acadêmica nas últimas décadas impactaram o fazer científico e também a formação de novos pesquisadores nas universidades. Oriunda da incorporação de uma lógica neoliberal, a produtividade como forma de avaliação e qualificação dos programas de pós-graduação, ressignificou os sentidos da produção do conhecimento e trouxe mudanças significativas a todas as dinâmicas de pesquisa e de aprendizagem no interior dos programas de pós-graduação.

A forma como a competitividade decorrente desta lógica, correlata ao mercado de trabalho, afeta especialmente as docentes e as discentes mães na ciência, também será considerada e compreendida através do conceito de divisão sexual do trabalho. Os princípios de separação e hierarquização⁸³ (KERGOAT e HIRATA, 2007) que servem à compreensão deste recurso conceitual, definem o trabalho e o valor do trabalho dos homens e mulheres, cabendo às últimas as funções reprodutivas e de cuidado. A escassez e/ou ausência de políticas públicas nesse sentido prejudica as condições de ingresso, de permanência e de atuação de estudantes e pesquisadoras apesar do ingresso massivo e crescente das mulheres na universidade. As duplas e triplas jornadas, consequência da sobreposição de tempos de

⁸³ Segundo Kergoat e Hirata (2007), o princípio da separação diz respeito ao trabalho em si, o que é definido como trabalho de homem em oposição ao que é estabelecido como trabalho de mulher. O segundo refere-se ao valor do trabalho, ou seja, ao trabalho do homem valer mais do que o trabalho da mulher.



trabalho, podem ser transpostas para a experiência acadêmica de alunas que passam a responder às demandas de produtividade, como requisito e exigência para sua formação.

Na primeira parte do artigo serão abordadas as definições e diferenciações entre o trabalho e a formação profissional como também o entrecruzamento entre essas duas dimensões no status das pós-graduandas, enquanto alunas e pesquisadoras. Retomaremos a discussão da produção e da produtividade como forma de problematizar o apagamento oculto da condição de estudante diante das exigências ao vínculo.

Em seguida serão levantados os conceitos da sociologia do trabalho, mais especificamente a divisão sexual do trabalho, o conflito família-trabalho e por fim a penalização da maternidade, para discutir as formas e possibilidades de ingresso, bem como as condições de permanência e atuação. Abordaremos também as relações com a ausência de políticas e regulamentações adequadas e de amparo às discentes mães, diante das atualizações e das novas dinâmicas acadêmicas que acompanharam as transformações sociais.

Esperamos que o ensaio possa contribuir para o alargamento da compreensão dos processos e das relações estabelecidas nas universidades, que impactam a formação e a qualificação das mulheres mães. Entende-se que a utilização de tais recursos conceituais pode expandir e ampliar a compreensão da situação das discentes que ficam à margem das discussões



acerca das condições das professoras/pesquisadoras, embora ainda careçam de maior aprofundamento.

1. PÓS-GRADUAÇÃO: A FRONTEIRA ENTRE O TRABALHO E A FORMAÇÃO

Inicialmente, a fim de localizarmos nossas reflexões sobre a questão da penalização da maternidade no âmbito da pós-graduação, contextualizamos esse debate na intersecção das dimensões trabalho e educação. Partimos da compreensão que ambas dimensões permeiam e conformam a pós-graduação, percebida enquanto etapa da formação/qualificação.

Segundo o Dicionário de língua portuguesa Aurélio, o trabalho é a

1. Aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar determinado fim. 2. Atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento. 3. Trabalho (2) remunerado ou assalariado; serviço, emprego. (...) (FERREIRA, 2010, p. 748).

Atentas à ideia da noção de trabalho como eixo fundante e fundamental das variadas teorias sociológicas para pensar a existência e diferenciação da humanidade no mundo, tal como nos clássicos, referimo-nos aqui à dimensão da ação. A utilização desta noção mais genérica e geral do trabalho, contudo, não pretende ignorar a existência da relação entre os sujeitos no processo de trabalho ou as condições sociais nas quais esta ação



se dá, mas apenas enfatizar a dimensão produtiva e transformadora presentes nas atividades científicas compreendidas na pós-graduação. Ademais, segundo Pinto (2012), o trabalho refere-se a “um conjunto amplo de atividades intelectuais e manuais, organizadas pela espécie humana e aplicadas sobre a natureza visando assegurar sua subsistência” (p. 13).

Essa perspectiva serve como recurso para compreender que a natureza das atividades intelectuais, ou melhor, o trabalho realizado na elaboração e produção de conhecimento resulta em um ou mais produtos, sejam eles materiais ou imateriais. No caso da pós-graduação, especificamente, no trabalho de pesquisa realizado pelos/as estudantes, o processo de investigação, elaboração, desenvolvimento e divulgação, pode, assim, ser caracterizado como atividade produtiva, ainda que não remunerada⁸⁴.

Em relação à educação, referimo-nos, sobretudo, à dimensão constitutiva do estudante/pesquisador, isto é, ao princípio formativo, seja ele voltado à construção da trajetória da carreira científica, seja ele busca de qualificação profissional. No primeiro caso, a pós-graduação é compreendida como etapa fundamental na trajetória da carreira acadêmica e científica, dada sua função de preparar o pesquisador, atendendo os

⁸⁴ As bolsas de pesquisa recebidas por uma parcela dos estudantes, não são compreendidas enquanto pagamento atribuído ao trabalho realizado, mas enquanto fomento científico permitindo a dedicação exclusiva do estudante/pesquisador.



critérios de aprendizado do fazer científico, bem como, exigências regulamentares de constituição do cientista/pesquisador a ingressar e desenvolver a carreira acadêmica e legitimação por pares.

No segundo caso, como qualificação profissional, a busca de melhores condições para progressão na carreira, como também a formação em uma dimensão mais prática da pesquisa. De toda forma, independentemente das motivações que levam as pessoas a ingressarem na pós-graduação, o que vemos é a pós-graduação tanto como etapa de formação como de desenvolvimento de um trabalho.

No Brasil, a pós-graduação cumpre função fundamental na produção da ciência realizada nas mais diversas áreas do conhecimento. São as instituições de ensino superior (IES) que concentram a maior parte dos cursos de pós-graduação do país e, portanto, grande parte dos pesquisadores/as. Nas últimas décadas, as universidades passaram por profundas mudanças sociais e econômicas. Essas transformações refletiram-se não somente no trabalho científico, mas também nas políticas educacionais que impuseram critérios de produtividade e adequação atreladas à obtenção de recursos para desenvolvimento de pesquisa.

Diante de tal contexto, a universidade vivencia um momento de cobrança de produtividade e resultados cada vez mais intensa (SGUISSARDI, SILVA, 2018). Os programas de pós-



graduação buscam atender à necessidade de atingir os critérios de avaliação dos órgãos reguladores e de avaliação cobrando de seus docentes e pesquisadores maior produtividade. Essa situação repercute em forma de pressão para todos os envolvidos, inclusive para mestrandos e doutorandos (COIMBRA, 2014).

A pesquisa é a razão fundante da vida acadêmica (DEMO, 2011) e, as universidades, por sua vez, constituem o principal local de seu desenvolvimento. Entendemos que a publicização e a disseminação do conhecimento científico produzido, através de publicações, é atividade relevante e inerente ao fazer científico. Contudo, uma vez que a circulação e divulgação do conhecimento passam a ser utilizadas como mecanismo fundamental de atribuição de mérito acadêmico, instrumentalizando-se, seu propósito e seu significado transforma-se. Segundo Oliveira,

A faceta da reforma neoliberal, que tende a substituir a dádiva pela mercadoria como princípio organizador da ciência, é o peso atribuído à avaliação quantitativa da produtividade dos pesquisadores, individualmente ou agrupados por departamento ou outra unidade institucional de pesquisa (OLIVEIRA, 2006, p. 252).

Sob a lógica da competitividade, a produção científica passou a significar uma moeda corrente, transformando-se num tipo específico de capital (PEREIRA DA SILVA, GONÇALVES-SILVA, WEY MOREIRA, 2014). A política avaliativa de credenciamento e classificação dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*



enverga a formação e a produção do conhecimento para um viés burocrático e econômico. Ademais, os objetivos de aperfeiçoamento são postos em segundo plano em função de exigências e pressões por publicações.

Nesse cenário, a dimensão de trabalho da pós-graduação ganha um novo contorno, uma nova nuance que não só àquela relativa ao trabalho intelectual enquanto uma atividade produtiva. Impressa na lógica da produtividade acadêmica, percebe-se a existência de um esforço de produção de conhecimento, que é empenhado pelos estudantes diante da necessidade imposta por publicações. Essa nova dinâmica imprime novos ritmos e relações à universidade, acentuando e redesenhando desigualdades. A fim de compreender como essa organização afeta as discentes mães, serão, então, abordados conceitos da sociologia do trabalho.

2. GÊNERO E PÓS-GRADUAÇÃO: CONCEITOS DA SOCIOLOGIA DO TRABALHO PARA PENSAR A ATIVIDADE DISCENTE

De forma ampla e partindo dos estudos de gênero, pode-se afirmar que a divisão sexual do trabalho, sempre esteve presente nos espaços científicos. Inicialmente percebida na ausência ou irrisória participação das mulheres no ambiente acadêmico, em seguida na constituição dos perfis profissionais dos cursos direcionados ao cuidado e à educação e, atualmente, desvendada através das dificuldades enfrentadas no âmbito da atuação e da



inserção por docentes e discentes que compõe o corpo acadêmico. É preciso frisar, contudo, que não houve necessariamente uma superação de cada uma das etapas. Estas conjunturas foram sendo atualizadas e conformadas concomitantemente às transformações sociais e ao aumento da inserção das mulheres no espaço público.

A forma como ocorre a participação, a formação e a atuação profissional das mulheres advém de um mesmo processo gerador de desigualdades, que pode ser entendido a partir do conceito de gênero. Para fins de compreensão adotaremos neste ensaio a definição proposta por Connel e Pearse (2015), segundo as quais gênero pode ser entendido como “a estrutura de relações sociais que se centra sobre a arena reprodutiva e o conjunto de práticas que trazem as distinções reprodutivas sobre os corpos para o seio dos processos sociais” (p. 48).

Para o tema que aqui tratamos, interessa-nos destacar a separação da produção e da reprodução e do primado da mulher nas atividades desvalorizadas do cuidado e das tarefas domésticas, configurando a divisão sexual do trabalho. Este arranjo organiza a participação das mulheres na esfera pública, incluindo o ensino e o mercado de trabalho. Segundo Kergoat e Hirata, a divisão sexual do trabalho

é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e



socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.) (KERGOAT, HIRATA, 2007, p.599).

Ainda que mudanças significativas tenham alterado as configurações do trabalho e da composição familiar ao longo dos séculos XX e início do século XXI, especialmente a respeito da conquista de direitos e de espaços de atuação, a manutenção da esfera doméstica como eminentemente de responsabilidade das mulheres não se alterou. Os novos modelos resultaram então de uma articulação entre as esferas, produtiva e reprodutiva, por parte das mulheres, de forma cumulativa.

Nesse sentido, a problemática da conciliação entre família e atividades produtivas, abordada a partir de perspectivas que se debruçam sobre conflitos ocultos decorrentes da sobreposição de tempos e trabalhos (CARRASCO, 2003), permite-nos integrar a formação e a qualificação profissional ao debate. Não são poucos os estudos no âmbito do trabalho e do gênero que fazem uso da expressão “tripla jornada”, em referência à realidade das trabalhadoras que operam em seu cotidiano arranjos entre o trinômio trabalho remunerado, trabalho reprodutivo (trabalho doméstico e de cuidado) e educação.

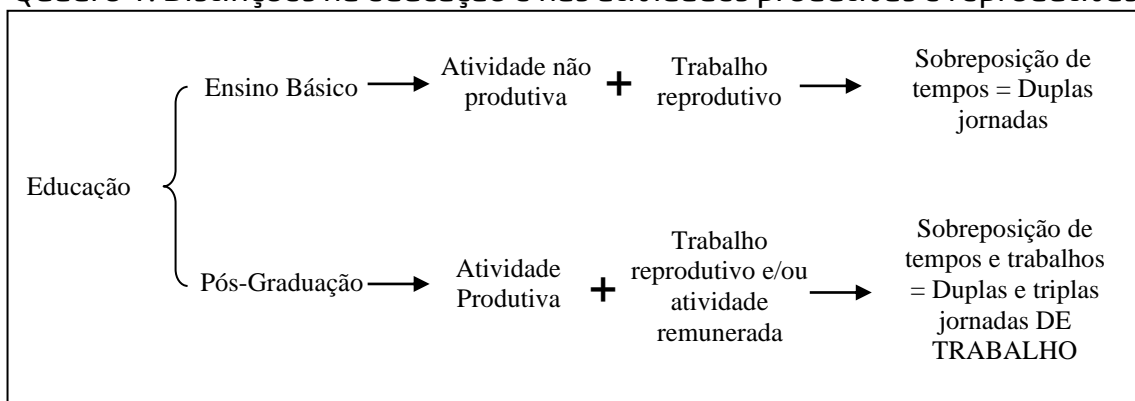
No entanto, a respeito da educação é preciso distinguir diferenças entre os níveis de formação, especialmente em relação à escala da produção de conhecimento e aos propósitos



envolvidos. Partimos da ideia que a condição das discentes da pós-graduação supõe a realização de uma atividade produtiva, ainda que não remunerada. Desta perspectiva, a especialização, especialmente a do tipo *stricto sensu*, difere-se em relação ao ensino básico, tendo em vista que agrega a dimensão da produção de conhecimento e, mais recentemente, a dinâmica da produtividade acadêmica.

Nesse sentido, propomos que haja uma distinção das duplas e triplas jornadas para aquelas estudantes que acumulam as funções de cuidado e da reprodução, durante o ensino básico (não produtiva), daquelas que acumulam estas mesmas funções com a pós-graduação (produtiva). No primeiro caso, há uma *sobreposição de tempos* entre educação e cuidado, o que configura a “*dupla jornada*”, enquanto no segundo caso, que aqui nos interessa aprofundar, haveria a *sobreposição de trabalhos*, e por isso caberia o uso do termo “*dupla jornada de trabalho*”.

Quadro 1: Distinções na educação e nas atividades produtivas e reprodutivas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

Os impactos da acumulação de papéis e funções pelas



mulheres na produção acadêmica vêm sendo retratado e discutido especialmente nos últimos anos, por pesquisas e iniciativas, como o Parent in Science, que buscam dar visibilidade ao impacto do nascimento dos filhos na carreira científica. Os estudos e dados buscam evidenciar como a maternidade, em conjunto com a ausência de políticas públicas e a divisão sexual do trabalho repercute negativamente nas relações de trabalho, nas atividades acadêmicas e na posição profissional das cientistas (PARENT IN SCIENCE, 2018).

Este fenômeno já foi apontado nos extramuros das universidades previamente. Tal como as pesquisas dedicadas ao tema na ciência, percebeu-se que as lacunas profissionais entre homens e mulheres surgiam de forma significativa após o nascimento dos filhos (MACHADO, NETO, 2016; OIT, 2016). Esta constatação foi possível através da comparação entre trabalhadoras mães e não mães. O uso do termo “penalização da maternidade” (*motherhood penalties*) evidencia o impacto negativo do nascimento dos filhos na carreira das mulheres, no âmbito do trabalho produtivo (BUDIG, ENGLAND, 2001; OIT, 2016; KLEVEN, LANDAIS, SOGAARD, 2017). Os principais estudos neste âmbito são volumosos internacionalmente, mas no Brasil ainda são recentes e limitados.

As penalidades, inicialmente exploradas no âmbito da remuneração (penalidade salarial), logo foram constatadas também na empregabilidade, na ascensão profissional e nas



relações estabelecidas no ambiente de trabalho (OIT, 2016). Tem-se, pois, que mulheres mães têm chances menores de contratação, de ocupar cargos de maior prestígio e remuneração e piores experiências de trabalho. Contudo, percebeu-se que a penalização da maternidade não decorre apenas ou necessariamente da redução do “esforço de trabalho”, consequência da sobreposição de tempos e de trabalhos, e do menor número de horas dedicadas às atividades produtivas. As penas sofridas também eram condicionadas pelas discriminações de gênero.

As expectativas a respeito do comportamento das mulheres, das suas prioridades e do seu desempenho estão estreitamente associadas à divisão sexual do trabalho. Deste modo, entendemos que a penalização da maternidade se dá tanto a partir de motivações e questões mais palpáveis e objetivas (sobreposição de tempos/produtividade) quanto por questões intersubjetivas e menos aparentes (discriminação e desigualdades de gênero) (BUDIG, ENGLAND, 2001)

A primeira refere-se então à dupla jornada de trabalho, decorrente dos desajustes entre o trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo, que atribui e encarrega, com exclusividade, às mulheres o cuidado com os filhos, impactando diretamente na sua produtividade. A segunda dimensão compreende as discriminações associadas aos atributos morais associados ao gênero e da maternidade, que se manifestam através de



assédios, em avaliações mais rigorosas e enviesadas, na descredibilidade da capacidade profissional das mulheres mães e na exclusão de grupos e atividades, mesmo entre aquelas que dispõem de alternativas de cuidado para os filhos.

Nesse sentido, utilizaremos a penalização da maternidade, para compreender as dificuldades e discriminações sofridas pelas acadêmicas de pós-graduação considerando três dimensões espaço temporais⁸⁵ específicas das suas trajetórias: o ingresso nos cursos, a permanência e a progressão da carreira científica. Propomos este enfoque buscando estabelecer um paralelo com a empregabilidade, as relações estabelecidas no ambiente de trabalho e a ascensão profissional, tendo como referência as pesquisas voltadas para o tema da penalização da maternidade (OIT, 2016).

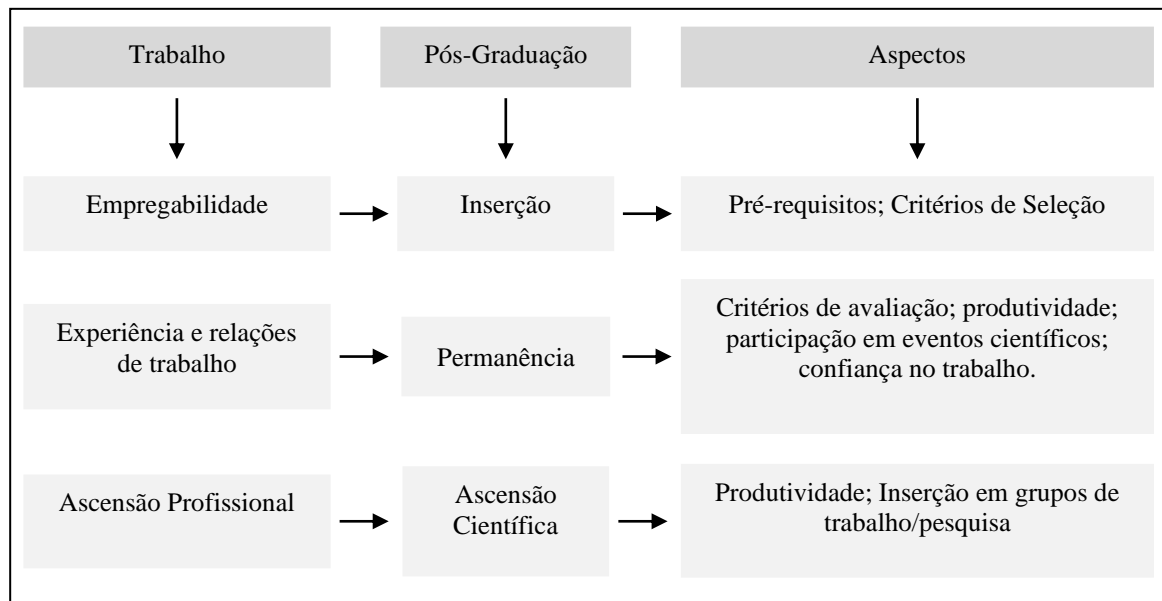
Sugere-se que a partir da observação e análise dos aspectos endereçados e analisados em cada uma destas dimensões espaço temporais, que fazem parte tanto do mundo do trabalho quanto da pós-graduação, viabilize-se uma compreensão ampliada das experiências das estudantes mães, os desafios e obstáculos enfrentados por elas em diferentes momentos e ao longo da sua trajetória acadêmica. Considera-se ainda que cada um destes aspectos é moldado por variáveis tanto de natureza objetiva, passíveis de ser quantificáveis (horas disponíveis, publicações,

⁸⁵ Entendemos que cada uma delas se refere tanto a um tempo diferente, antes, durante e depois da pós-graduação, quanto a espaços distintos referidos à este tempo.



currículo, classe, etc.) quanto de natureza qualitativa, oriundas de estereótipos, estigmas e concepções que se atravessam e sobrepõe.

Esquema 2: Dimensões espaço temporais e aspectos principais.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

3. INSERÇÃO, PERMANÊNCIA E ATUAÇÃO CIENTÍFICA: ASPECTOS E REFLEXÕES

Feitas as considerações anteriores, esta parte final do ensaio busca detalhar as dimensões espaço temporais em seus aspectos e assim, apresentar um conjunto de reflexões acerca da penalização da maternidade na pós-graduação. Reiteramos que as propostas aqui apresentadas visam contribuir principalmente para o debate e a reflexão acerca das desigualdades decorrentes da maternidade na pós-graduação e das suas abordagens, considerando suas particularidades e generalidades.

A inserção refere-se à etapa do ingresso das mulheres nos



cursos de pós-graduação na condição de mães. Os pré-requisitos e os critérios de seleção são, dentro desta dimensão, os aspectos aqui destacados. Ambos não obedecem a normas fixas e variam bastante entre cursos e instituições. Os pré-requisitos, publicados nos respectivos editais, envolvem majoritariamente a quantificação da produção intelectual. Salientamos aqui, a exigência de publicações recentes e participações ativas em grupos e eventos científicos, por exemplo, como potencial barreira ao ingresso de recém mães ou mulheres com filhos pequenos, implicando em penalizações da maternidade. Esta condição pode ser atribuída a motivações objetivas, relativas à sobreposição de tempos e trabalho e consequente na queda na produtividade.

Outro aspecto que gostaríamos de abordar, diz respeito aos critérios de seleção. Atentando-nos para as questões de ordem intersubjetivas e normativas, o processo seletivo que prevê a realização de entrevistas, expõe as mães a penalizações maternas. Até mesmo durante a busca por orientadores, questionamentos ou constrangimentos atravessados por valores morais que avaliam negativamente a existência dos filhos, podem comprometer o acesso das estudantes ao curso, independentemente das suas qualificações e currículo.

Algumas dificuldades para identificar e mapear esta dimensão podem surgir, tendo em vista que esta forma de penalização barra o ingresso das candidatas ao curso. A



observação deste aspecto fica comprometida nos estudos e pesquisas encontrados sobre o assunto, como nos levantamentos realizados pelo Parent in Science, pois essas alunas sequer ingressam nos cursos. O adiamento da participação nos processos seletivos pode significar a interrupção da trajetória profissional. A retomada de atividades produtivas, após o afastamento ou licença pelo nascimento dos filhos, impacta negativamente a produção e participação das mulheres como já evidenciaram alguns estudos (PARENT IN SCIENCE, 2018). No que diz respeito à inserção esse afastamento também pode constituir um impeditivo para alcançar os pré-requisitos mínimos que envolvam a produtividade, por exemplo.

A segunda dimensão de análise proposta refere-se à permanência das estudantes na pós-graduação. Inspirada em pesquisas situadas no campo do trabalho, que estudam a penalização da maternidade, concentra-se no âmbito das experiências, das relações estabelecidas e das condições de trabalho. Nesse sentido, as vivências e trajetórias das estudantes nas suas relações entre pares, como colegas, corpo técnico, docentes e orientadores também devem ser observadas no que diz respeito à permanência e qualidade da permanência no curso. Porém, as dificuldades enfrentadas e as penalidades sofridas podem decorrer de situações identificadas em regulamentos e normas, especialmente aqueles que envolvem a produtividade, e demandam a conciliação dos tempos e trabalhos.



Alguns programas de pós-graduação, por exemplo, exigem um número mínimo de submissão de artigos, publicações e participações em eventos como exigência para manutenção do vínculo. Em outros, esta é uma condição para a concessão das bolsas de estudo. Ressalta-se que outras desigualdades de gênero podem ampliar e comprometer ainda mais as condições de permanência. Eventos científicos, por exemplo, não estão preparados para receber crianças⁸⁶, com adequação de espaços e alternativas de cuidado. Ademais, os deslocamentos também se tornam mais onerosos e demandam adaptações e conciliações operadas em âmbito privado para permitir viagens.

Contudo, o mapeamento das penalidades ligadas à permanência parecem se concentrar em aspectos menos visíveis e, por isso, identificados a partir de abordagens mais qualitativas. Os relatos das estudantes de pós-graduação, levantados pelo Parent in Science e apresentados no I Simpósio Brasileiro sobre Maternidade e Ciência, são emblemáticos e ilustram as discriminações sistemáticas sofridas pelas mulheres mães, como demonstram os trechos abaixo:

O assédio que sofro dos meus supervisores/orientadores é constante. Sugeriram que eu escondesse a gravidez até ter cumprido determinadas metas. (PARENT IN SCIENCE, 2018, p. 18)

A barriga crescendo parece incomodar um pouco.

⁸⁶ Nos últimos anos alguns eventos têm se preocupado com a inclusão, mas essas iniciativas ainda são bastante limitadas.



Percebe-se um olhar do tipo "você está interrompendo sua carreira"... E aqueles, os quais pareciam ser flexíveis e compreensivos passam a ser taxativos e distantes. (PARENT IN SCIENCE, 2018, p. 18)

As discriminações nas relações podem se manifestar de diversas formas como, por exemplo, na maneira como as competências são percebidas, em avaliações enviesadas e mais rigorosas, na ausência de confiança a respeito da capacidade das estudantes ou do comprometimento destas com as atividades. A ausência e escassez de regulamentações, que incluam e prevejam necessidades das pós-graduandas, corrobora ainda mais neste sentido, tendo em vista que as demandas passam a ser avaliadas pelas Comissões de Pós-Graduação de cada curso e, portanto, dependem das interpretações e do julgamento dos seus membros⁸⁷. Contudo, ainda que haja medidas e políticas de apoio às estudantes, estas não são suficientes para garantir a permanência, apesar da sua importância e necessidade. Deve-se atentar ao fato de que as relações que compreendem este âmbito de análise, são também mais sutis e da ordem da relação entre os sujeitos, sendo atravessada por discriminações.

Por fim, trataremos da última dimensão, correspondente à ascensão profissional e científica. De certo modo, podemos

⁸⁷ Diante de uma situação de saúde do filho e do tratamento emergencial, uma das autoras teve seu pedido de prorrogação de prazo para qualificação de projeto de tese avaliado pela Comissão, avaliado a partir das orientações do setor público. Essa decisão coube aos seus membros tendo em vista que as regras da pós-graduação são silentes com relação à concessão de licença para estudantes em virtude de questões de saúde de dependentes e cônjuges.



afirmar que os cursos de especialização como mestrado e doutorado são formas de ascender profissionalmente na carreira científica tendo em vista que a hierarquia existente decorre da titulação obtida. Portanto, o comprometimento da carreira não se dá apenas para aquelas que finalizam o doutorado e buscam se inserir no mercado de trabalho, provavelmente com produções e participações inferiores às de suas colegas não mães. Ele também ocorre entre aquelas que, devido à sua condição de mães, enfrentam dificuldades de se inserir ou se manter nos programas de pós-graduação. Nesta perspectiva, qualquer frustração de inserção ou de permanência no mestrado e no doutorado poderá ser referida a um processo de penalização pela maternidade com consequências para a ascensão científica.

Deste modo, entendemos que dificultar, impedir ou constranger a participação das mulheres mães na pós-graduação, são situações que podem ser investigadas pelos seus efeitos de curto e longo prazo. Como a demanda da produtividade e da participação são fundamentais tanto para a “pontuação” e currículo quanto para o estabelecimento de laços, relações e redes de trabalho, sustentamos que as questões intersubjetivas, morais e normativas, bem como as mais concretas devam ser dimensionadas para compreensão da penalização.

Observa-se que o acúmulo de funções e experiências universitárias, como organização de eventos, editoriais, participação em grupos de pesquisas e pesquisas paralelas,



estágios obrigatórios, apresentação em eventos, etc. traz sobrecarga, em muitos momentos, mesmo para estudantes que não são pais e mães. Sugerimos que o alto desempenho como parâmetro, ancora-se na lógica da produtividade e estabelece um padrão de competitividade, especialmente entre pós-graduandas(os) que desejam tornar-se professoras(es) e pesquisadoras(es).

Portanto, segundo este entendimento, apreendemos que a dimensão da ascensão profissional/científica se dá ao longo de todo o processo de formação e qualificação. Além disso, aprofundar e identificar as penalidades maternas que se estabelecem nas trajetórias científicas das mulheres, também pode fornecer chaves de compreensão importantes para estudos sobre a inserção e absorção destas profissionais pelo mercado em período posterior à formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos apresentar neste ensaio um esboço de reflexões acerca de conceitos e abordagens, para auxiliar a compreensão das particularidades e também as semelhanças das mães na pós-graduação, pensando esta etapa como um híbrido do trabalho e formação. O artigo é um esforço inicial preocupado em ampliar a discussão do tema e contribuir para a produção de saberes, seu estímulo e aprofundamento em futuras pesquisas.

Atentamos à reflexão dos atravessamentos de ordem



política e econômica que incidem sobre a universidade e se sobrepõem à divisão sexual do trabalho acarretando em discriminações à desigualdade entre estudantes da pós-graduação. Ainda que não abordado neste ensaio, a desvalorização da maternidade e do trabalho de cuidado serve como pano de fundo e tangenciam representações sobre a ciência e sobre a identidade das pesquisadoras, podendo ser articuladas a essa discussão.

As realidades de mestrandas e doutorandas são distintas, assim como das áreas de formação e das realidades das instituições públicas e privadas. Ressalta-se que outras variáveis como raça, classe, composição familiar devem ser consideradas na construção dos objetos de pesquisa, tendo em vista que as condições objetivas influenciam nas trajetórias das estudantes. Vicissitudes como a faixa etária dos filhos e o período em que acontece o nascimento destes, ou seja, se a maternidade é antes, durante ou no final dos cursos, permitem identificar melhor os aspectos transversais e específicos da experiência e da penalização da maternidade na pós-graduação.

REFERÊNCIAS

BELTRAME, Greyce Rocha; DONELLI, Tagma Marina Schneider. Maternidade e carreira: desafios frente à conciliação de papéis. *Aletheia*, Canoas, n. 38-39, p. 206-217, dez. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942012000200017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2021.



BUDIG, Michelle J., ENGLAND, Paula. "The Wage Penalty for Motherhood." *American Sociological Review*, vol. 66, n. 2, p. 204-225, 2001. Disponível em: www.jstor.org/stable/2657415. Acesso em 10 dez. 2020.

CARRASCO, Cristina. A sustentabilidade da vida humana: um assunto de mulheres? In: FARIA, Nalu e NOBRE, Miriam (Orgs.). *A produção do viver: ensaios de economia feminista*. São Paulo: SOF, 2003.

COIMBRA JR., Carlos E. A. Efeitos colaterais do produtivismo acadêmico na pós-graduação. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 25, n. 10, p. 2092. Editorias. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/csp/v25n10/01.pdf>>. Acesso em: 27 de mar. 2021.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. *Gênero: uma perspectiva global*. Moschkovich, Marília. São Paulo: nVersos, 2015.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GUIGINSKI, Janaína; WAJNMAN, Simone. A penalidade pela maternidade: participação e qualidade da inserção no mercado de trabalho das mulheres com filhos. *Rev. bras. estud. popul.* São Paulo, v. 36, p. 1-26, e0090, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982019000100159&lng=en&nrm=iso. Acesso em 24 abr. 2021.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle Kergoat. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 595 - 609, set./dez., 2007. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132> Acesso em: 15 ago.



2019.

KLEVEN, Henrik Jacobsen; LANDAIS, Camille; SOGAARD, Jakob. (2017) Children and Gender Inequality: Evidence from Denmark. Documento de trabalho. Disponível em: https://www.henrikkleven.com/uploads/3/7/3/1/37310663/kleven-landaissogaard_gender_feb2017.pdf Acesso em: 20 de maio de 2019.

MACHADO, Cecília; PINHO NETO, Valdemar. *The Labor Market Consequences of Maternity Leave Policies: Evidence from Brazil*. EPGE-FGV, 2016. Disponível em: https://portal.fgv.br/sites/portal.fgv.br/files/the_labor_market_consequences_of_maternity_leave_policies_evidence_from_brazil.pdf . Acesso em: 10 jun. 2019.

PEREIRA DA SILVA, Junior Vagner, GONÇALVES-SILVA, Luiza Lana, WEY MOREIRA, Wagner. Produtivismo na pós-graduação. Nada é tão ruim, que não pode piorar. É chegada a vez dos orientandos!. *Movimento*, Porto Alegre, vol. 20, núm. 4, p. 1423-1445, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115332898009>. Acesso em: 24 abr. 2021.

PARENT IN SCIENCE - um estudo detalhado sobre o impacto da maternidade na carreira científica das mulheres brasileiras. 2018. I Simpósio Brasileiro sobre Maternidade e Ciência. Porto Alegre, 10 e 11 de maio. Disponível em: https://www.ufrgs.br/humanista/wp-content/uploads/2018/07/Parent-in-Science_principais_dados.pdf Acesso em: 21 abr. 2021.

PINTO, Geraldo Augusto. *A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

OIT. *Las mujeres en el trabajo: Tendencias de 2016*. Oficina Internacional del Trabajo – Ginebra: OIT, 2016.



OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. Desmercantilizar a tecnociência. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.



CAPÍTULO 15

MÃES UNIVERSITÁRIAS: UMA ETNOGRAFIA DAS ESTUDANTES DO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS – CESC/UEMA NO PERÍODO PANDÊMICO DO COVID-19

Lusiene Araújo da Conceição Dias ⁸⁸

Filipe da Cunha Gomes ⁸⁹

INTRODUÇÃO

A sociedade seguia sua vida costumeiramente cumprindo com as atividades profissionais, de lazer e pessoais, era uma conjuntura social considerada normal e com a chegada da Pandemia mudou-se não somente o curso da vida como também a mentalidade e a forma de ver o outro. Em face ao período pandêmico do Corona vírus e o decreto instaurado de calamidade pública sancionado em 17 de março de 2020, houve a necessidade do afastamento de todas as atividades laborais em que apresentasse aglomeração ou que não fosse emergencial, deixando como prioridade os setores comerciais de

⁸⁸ Acadêmica de Ciências Sociais, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, do Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC. E-mail: lubythanks@hotmail.com

⁸⁹ Graduado em Ciências Sociais e Mestre em Cartografia Social e Política da Amazônia, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, pólo em São Luís. Doutorando no Programa de Pós – graduação em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: filipecunha1992@bol.com.br



supermercados, e farmácias.

A partir de então houve a necessidade de implantação da modalidade de aulas remotas para a continuação das atividades educacionais, porém, a proposição das aulas remotas nos lares modificaram a forma de estudo, pois a esfera pública passa a fazer parte do mundo privado e faz-se necessário saber separar estes dois mundos e estabelecer limites entre eles para poder cumprir com o método de ensino aplicado. São horas extensivas no computador ou celular, reuniões em horários híbridos, aulas ora assíncronas e outras síncronas e realização das leituras dos textos ou trabalhos escritos/apresentados.

Nesta perspectiva, observa-se que as mães universitárias⁹⁰ além de equilibrar estas situações deparam-se ainda com questões de trabalho doméstico e a maternidade durante a condução dos estudos na modalidade remota, ora ou outra interrompem as aulas para atenderem as expectativas dos filhos no que concerne aos hábitos higiênicos e alimentares quando não a momentos de lazer e distração. E possuem a tarefa de satisfazer para os outros familiares a limpeza do lar, o cozimento dos alimentos e outras atividades afins terem aumentado neste período pandêmico, assim, neste cenário elas lutam entre o rompimento dos laços maternos e ascensão social e profissional que é conquistada através da continuação e

⁹⁰ Categoria analítica empregada para especificar de forma padrão o universo de mães que se encontram matriculada regularmente no CESC/UEMA.



conclusão do curso.

Sendo assim, os setores educacionais foram pausados presencialmente e para adaptar-se ao “novo normal” buscaram alternativas como a modalidade de aulas remotas, no entanto trouxeram controvérsias para os alunos e pode-se ainda dizer uma segregação social haja vista a exigência de alguns requisitos para que ela possa se efetivar de forma plena, a saber: um espaço adequado para assistir as aulas; o tempo de estudos extraclasse; a execução de atividades e apresentações de trabalhos sem interferências que o ambiente doméstico propicia e a sobrecarga física e psicologicamente neste período pandêmico de aulas remotas. E por se tratar do público em questão (mães universitárias) estas controvérsias ficam mais acirradas, pois são nestes momentos de aulas remotas que muitas equilibram tempo, espaço e horário de estudos para o conduzir das ações educacionais, mediante isto é feita a seguinte questão: Como as mães universitárias tem enfrentado os desafios face a maternidade no universo acadêmico?

Além do mais, esta nova conjuntura social, o cumprimento da quarentena e isolamento social para o controle deste período pandêmico, trouxe algumas sequelas sociais para a humanidade, a saber: aceleração de doenças psicossomáticas, como ansiedade, depressão, agressividade e outros; aumento de violência doméstica, e muitas vezes com desfecho em feminicídio; crescentes separações e divórcios; desempregos em



massas e todas as fragmentações decorrentes da falta do recurso econômico. Portanto, ser mãe universitária é encontrar-se ora ou outra subjugada, desamparada pelo sistema social que tem resquícios patriarcais, sentir-se afligida nas escolhas entre estudar ou maternar, é ainda limitar-se a olhares adversos às conquistas sociais e profissionais, bem como saber qual o seu lugar de fala e espaço nos meandros da sociedade e desta maneira sobressair as sequelas sociais que foi instaurada neste período pandêmico do covid-19.

Nesse sentido, as reflexões que serão articuladas nos tópicos seguintes partem de sistemáticos trabalhos de campo realizados a partir da etnografia/netnografia virtual com mães universitárias da Universidade Estadual do Maranhão, do Centro de Estudos Superiores de Caxias. Mencionando aqui, que as mães envolvidas neste estudo estão sendo acompanhadas desde 2019 em pesquisas desenvolvidas nas disciplinas práticas curriculares, sob a orientação professor Doutorando Filipe da Cunha Gomes, com temáticas voltadas para a maternidade e os estudos, motivo que facilitou a mensagem entre os interlocutores e as trocas de experiências por elas vivenciadas neste cenário. Assim, pretende-se tecer histórias das mães universitárias com o objeto de estudo direcionado para o cenário pandêmico atual, compreendendo os aparatos que envolvem sua rotina de estudos, e se os resultados deste aprendizado são satisfatórios.



2 A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19 NO CAMPO EDUCACIONAL

“Até certo tempo falava-se Tecnologia Digital e educação EaD, agora vive-se na pele” (Ricardo de Moura Borges).

Os tempos atuais têm resignificado à educação digital e suas modalidades à distância para a concretização do acesso e desenvolvimento do ensino. “Vive-se na pele” uma educação remota que outrora se habilitava apenas para a Educação a Distância e cursos semipresenciais. “Vive-se na pele” ferramentas digitais, o manejo com as mídias e suas tecnologias, como uso de aplicativos, o temível desenvolvimento frente às câmeras e vídeos dos celulares e outros desafios. O “novo normal” termo este, que surgira após a Pandemia do Covid-19, assustou a muitos que não tinham conhecimento e estrutura desta modalidade educacional à distância. O que tem inquirido muitos a pleitear uma nova dimensão no ensino com questões voltadas ao desenvolvimento tecnológico e se ingressarem a essa única alternativa: a educação digital.

No intuito de romper as barreiras do aprendizado das mais variadas classes sociais, bem como inovar e ser mais atrativa no que tange o despertar do educando e ampliar as metodologias do educador, a educação, apropria-se da linguagem virtual e suas mais diversas tecnologias digitais como uma opção aproximativa e obrigatória para sanar os males ocasionados frente a Pandemia



visto que professores e alunos foram afastados do espaço escolar para. Esse novo espaço comunicativo, a saber, a linguagem virtual e suas variações tecnológicas ultrapassam fronteiras diversas e propõe significativas mudanças internas e externas como bem emprega Silva (2008):

Surge, então, um novo espaço comunicativo sem fronteiras geográficas, políticas, culturais e ideológicas e, cada vez mais, as pessoas superam barreiras e podem interagir a vontade. Não há como negar que, há décadas, a sociedade vive mergulhada direta ou indiretamente no mundo da tecnologia, e isso provocou significativas transformações nas formas de comunicação, determinando novos conceitos, valores e linguagens (p. 4, SILVA, 2008).

Esse contexto digital, já existente e operante desde a Revolução Industrial da década de 70, que introduziu o computador, o telefone celular digital e a internet no convívio social e desta maneira, transformou as relações entre as camadas sociais assim como as formas de comunicações, maneiras de ver e observar o mundo e modificações de valores e linguagens. O homem passou a se tornar mais ágil, mais informativo e conectado ao mundo virtual que transcende os limites geográficos. Através da linguagem virtual o homem planeja, faz negócios, compra produtos e além de se aproximar de pessoas queridas que dantes distantes geograficamente.

Neste entremeio, surgiu a necessidade e apreço por essa inovação, pois a rapidez no acesso das notícias agilizam burocracias em certos locais e enfatiza uma dinamicidade nas relações sociais tornando o homem mais integrativo e



comunicativo. Continuando na mesma linha de pensamento de Silva (2008), presencia-se que:

Pessoas do mundo inteiro estão interligadas em tempo real através da Internet, que passou a ser imprescindível nas comunicações formais e informais. A rapidez com que essa nova forma de comunicação foi se desenvolvendo nos últimos anos, causou uma revolução nos hábitos e costumes de toda a sociedade e contribuiu para o surgimento de um estilo de discurso específico: mais rápido, dinâmico e com uma linguagem diferenciada (p. 4, SILVA, 2008).

Esta passagem acima demonstra que a sociedade necessita da internet para continuar suas relações sociais formais e informais. Usa-se não somente para saber as últimas notícias, dados ou informações jornalísticas, a internet, revolucionou hábitos, costumes e situações empregatícias. Esse novo estilo é rápido, dinâmico e exigir conhecimento que independe de classe social, ou seja aquele que não se adéqua ao mundo virtual paulatinamente será excluído, ficará desinformado e perderá oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Como um espaço aderido pela sociedade das mais diversas regiões, meios políticos, culturais e ideológicos, porém percebe-se nesta fala a ausência da afirmação da classe baixa no acesso aos recursos digitais.

Passo a essa conquista permeia-se alguns questionamentos. Como a aproximar ricos e pobres ao acesso das tecnologias digitais? Como garantir o retorno desse aprendizado caso o aluno não tenha almejado autonomia em seus estudos? E



sobre os aparelhos móveis qual o grau de eficiência na agilidade ao pesquisar um determinado assunto. São questões como estas que remetem a uma prerrogativa maior: exclusão digital existe sim mediante ao nível de classe social pertencente, e não há como omitir. Pedro Demo (2005) faz uma alerta ainda para o chamado “analfabetismo digital” que segundo ele:

O analfabetismo digital vai se tornando, possivelmente, o pior de todos. Enquanto outras alfabetizações são já mero pressuposto, a alfabetização digital significa habilidade imprescindível para ler a realidade e dela dar minimamente conta, para ganhar a vida e, acima de tudo, ser alguma coisa na vida. Em especial, é fundamental que o incluído controle sua inclusão (p.37).

A preocupante fala infelizmente é verídica, pois se no mundo da escrita há os diversos analfabetismos dentre eles o funcional, que visa além da leitura a compreensão e interpretação textual, o analfabetismo digital pontua a dificuldade voltada para a interpretação dos mais diversos códigos nele inseridos. Ícones, aplicativos, funcionalidades, e também o manejo com tal recurso remete prática, que exigem conhecimentos nas áreas da informática e dos ramos dos saberes tecnológicos. Nítido ainda destacar a disparidade alunado da classe baixa ou média em detrimento da classe média ou alta por introduzirem desde cedo essas TIC's no convívio social. Assim, sendo, a realidade virtual na educação se não conduzida corretamente pode acarretar déficit de atenção pela rápida procura nos sites ou desvios de atenção aos acessos das redes



sociais.

2. 1 Os desafios das mães universitárias estudarem na modalidade remota

Diante desta complexidade advinda com a Pandemia da covid-19 à jornada feminina nos mais diversos setores se consolidou mais ainda na conjuntura da Pandemia do Corona Vírus Covid-19 que o país está atravessando, a vida das mulheres em tempo de pandemia aflorou todas estas questões de desigualdades de gêneros, fazendo entender que ele é ainda delimitador e separador dos sexos femininos e masculinos. Melo (2020) corrobora da seguinte maneira este discurso:

Um dos temas que esta pandemia trouxe à tona, de forma avassaladora, para a sociedade brasileira foi a dimensão da divisão sexual do trabalho em relação ao trabalho não-pago realizado para a reprodução da vida no interior das famílias. As classes médias nacionais contemporizaram com esta situação ao longo de toda a nossa história. (...) No entanto, a pandemia expôs de forma contundente a realidade do trabalho doméstico: afazeres domésticos e cuidados (MELO, 2020, p.2).

Mais uma vez às mulheres são aprisionadas dentro do lar, e agora sem escapatórias, pois afugentam de algo maior e que não dão a elas liberdade, nem que seja temporária. É um vírus que vindo de outro país se alastrou e cercou a todos, e como exigência e decreto estabelecido de calamidade pública na saúde, todos foram imbuídos desta missão que é ficar em casa. E esse momento retoma as lembranças do caminhar trágico que foram as conquistas de cada direito adquirido pelas mulheres, pois é



neste entremeio pandêmico que se fortalece a ideia de que a mulher ainda é a responsável em grande escala pelos afazeres domésticos e cuidados com o lar e os familiares. Isso atingiu as classes médias e altas da sociedade, haja vista as mulheres que têm empregadas domésticas terem que liberá-las devido ao decreto lei para o cumprimento deste momento de isolamento social.

De acordo com Vieira, Garcia e Maciel (2020):

A desigual divisão de tarefas domésticas, que sobrecarrega especialmente as mulheres casadas e com filhos, comprova como o ambiente do lar é mais uma esfera do exercício de poder masculino. Na maioria das vezes, a presença dos homens em casa não significa cooperação ou distribuição mais harmônica das tarefas entre toda a família, mas sim o aumento do trabalho invisível e não remunerado das mulheres. Durante o isolamento social, seja em regime de *home office*, seja na busca pela manutenção de uma fonte de renda no trabalho informal, o trabalho doméstico não dá folga. Pelo contrário, aumenta à medida que há mais pessoas passando mais tempo em casa (VIEIRA, GARCIA E MACIEL, 2020, p. 3).

Autores contemporâneos confirmam a ideia de que existe sim o poder masculino sobre o feminino quando dividem o mesmo espaço físico-estrutural. E acrescentam que a presença dos homens permanente dentro dos lares aumenta o trabalho invisível e não remunerado das mulheres, e o trabalho sobrecarrega ainda mais quando estas são casadas e com filhos. Neste contexto, além de cumprirem com as atividades do lar, existem mulheres que lidam com os trabalhos de fora, *home*



Office, como exemplo professoras, palestrantes, vendedoras, marketing digital e outras profissões que podem ser feitas em casa diante desta pandemia, e encontra-se outro público que são àquelas que precisam lidar com todas estas funções e ainda estudarem.

Desta maneira, ser mulher, mãe e cumprir com todas as questões obrigatórias ao sexo feminino é um grande desafio no período pandêmico e mais ainda quando há o desenvolvimento de atividades intelectuais que precisam de um espaço silencioso, tranquilo para que haja o fluir delas. Esta carga é estabelecida às estudantes principalmente do sexo feminino, no período pandêmico, face ao confinamento sente-se obrigadas a dividirem as atividades domésticas com suas mães e com isto elas precisam equilibrar-se diante das diversas facetas que exigem o papel social destinado a elas. Geralmente executam a tarefa de manter a casa limpa, a comida feita e tudo que envolve cuidados com o lar, ao passo que, se estudam pela manhã comprometem o aprendizado, pois é no período matutino que aparecem mais atividades a realizar, não esquivando os outros turnos também.

3 A ETNOGRAFIA VIRTUAL: ESPAÇO INTERATIVO ENTRE O PESQUISADOR E PESQUISADO

Neste recorte foram verificados os dissabores desencadeados com a promulgação do decreto oficial em Março de 2020 frente à pandemia do Corona Vírus. O isolamento social acirrou diversas questões sociais e referente à condição feminina



consolidou o pensamento de que a desigualdade de gêneros ainda é maçante e real, não raro muitas mulheres neste período obtiveram sobrecarga de trabalho doméstico provando que os resquícios da cultura patriarcal interferem no modo de viver e se relacionar em muitos lares. Para isto, foi utilizado o veículo de comunicação disponível – a modalidade virtual através de questionários onlines e troca de áudios via whatsapp, as mães entrevistadas estão sendo acompanhadas desde 2019 com temas referente a maternidade e os estudos, é pois a continuação de uma pesquisa desenvolvida nas disciplinas práticas curriculares sob a orientação do professor Mestre Filipe da Cunha Gomes realizada de forma presencial com mães universitárias com filhos de 0 a 2 anos de idade, e se estendeu para este novo cenário pandêmico compreendendo a rotina de estudos, a forma de como elas se organizam e conciliam a maternidade e os estudos, bem como se os resultados deste aprendizado é satisfatório. Assim, a afinidade com as interlocutoras o que facilitou o desenrolar das respostas e as trocas de experiências por elas vivenciadas.

Papel de suma importância para o desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica é este elo de ligação entre os interlocutores no que concerne a obtenção de dados mais aprofundados e válidos para a pesquisa. Geertz (1978) explicita que:



(...) praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle (GEERTZ, 1978, p. 15).

As relações entre pesquisador e pesquisado devem ser bem definidas para que se tenha acesso a todas as informações relevantes, e ainda se apropriar de olhares para além do que se está à vista. Neste conduzir as ferramentas de interações devem ser amplas, não apenas questionários, mas atentar-se para posturas, gestos e olhares que muitas vezes não são repassados em respostas num papel. Neste intuito é relevante perceber que os espaços sociais alteraram seus locais em virtude da crescente propagação dos meios de comunicação e tecnologia atingindo outros ambientes além do físico há que se citar a esfera virtual que requer mais cuidado ainda, haja vista não ter acesso a presença física do entrevistado, Mitsuishi (2007) afirma que:

Nesse sentido, se em pesquisas sociológicas e antropológicas em geral os recortes são dados principalmente a partir das categorias espaço, tempo, e identidade (comunitária ou individual), podemos afirmar que em etnografias virtuais, tais categorias terão outros valores: recortes de espaço terão equivalências com o meio/tecnologia/serviço a ser estudado, identidades estarão diretamente vinculadas ao meio (MITSUISHI, 2007, p. 8).

Apesar de ser um meio propício e de ampla possibilidades é preciso ter prudência ao acionar esta ferramenta, o etnógrafo



irá adentrar de forma virtual nos lares e ele deverá saber como conduzir toda esta trajetória, pois isto se refletirá no resultado final da pesquisa. Sendo o pesquisado alguém desconhecido a emissão da linguagem repassada deve ser atrativa e satisfatória para enfim obter conclusões precisas. Há ainda que se observar o tempo/espço para não invadir a privacidade do entrevistado, bem como horários em que ele esteja mais à vontade para responder e disposição física e psicológica diante as múltiplas situações da dinâmica da vida, esta acolhida fará toda a diferença na mediação da análise a ser feita. Gutierrez (2009) declara que:

Diferentemente da etnografia tradicional, a netnografia não exige a presença física do pesquisador. Assim, a abordagem inicial, a chegada ao campo de pesquisa, assume um formato diferente. (...) Além disso, nos espaços on-line, a mediação da tecnologia interpõe na interação entre pesquisador e pesquisados filtros relacionados às possibilidades e peculiaridades de cada tecnologia (GUTIERREZ, 2009, p. 11).

O quesito primordial para bons resultados na etnografia virtual é de fato como a mensagem é emitida, a chegada ao campo virtual é também um processo de segurança, confiança e certezas para de fato o receptor passar a notícia. A etnografia se faz no olhar, no sentir e perceber uma voz embargada ou não através do diálogo e de uma escuta proporcional ao que se está sendo dito, assim este esforço intelectual tira o pesquisador de um lugar confortável e o propõe a se qualificar de acordo com o lugar de fala do pesquisado saindo de uma concepção de etnografia engessada para outra flexível e maleável.



3.1 Diálogos maternos: situações enfrentadas no período pandêmico

As mulheres são aprisionadas dentro do lar, e agora sem escapatórias, pois afugentam de algo maior e que não dão a elas liberdade, nem que seja temporária. É um vírus que vindo de outro país se alastrou e cercou a todos, e como exigência e decreto estabelecido de calamidade pública na saúde, todos foram imbuídos desta missão que é ficar em casa.

A respeito desta sobrecarga da condição feminina, Everlly afirmou que:

EVERLLY: Sim, é notório uma sobrecarga. Principalmente psicológica, a gente fica conectada 24 horas por dia em todas as nossas tarefas (família, trabalho, estudo, casa). Não conseguimos ter aquela válvula de escape entre uma obrigação e outra, está tudo sincronizado no mesmo ambiente e ao esmo tempo. A gente tá estudando e olhando a panela no fogo, varrendo a casa, dando banho nos filhos e com o computador ou celular ligado na aula, pensando e fazendo várias coisas ao mesmo tempo. Dores de cabeça são constantes devido a toda essa fadiga e lembrando direto dos prazos das tarefas pedindo a Deus pro filho dormir pra conseguir estudar. A sobrecarga que sofri nesse período pandêmico, nem foi tanto física, mas psicológica.

Esta passagem retoma as lembranças do caminhar trágico que foram as conquistas de cada direito adquirido pelas mulheres, pois é neste entremeio pandêmico que se fortalece a ideia de que a mulher ainda é a responsável em grande escala



pelos afazeres domésticos e cuidados com o lar e os familiares.

Mais adiante, a aluna Everlly reforça ainda esta ideia

EVERLLY: As rotinas são variadas, depende muito do ânimo do meu filho mais novo se estudo mais ou menos. Levanto 5:30 da manhã pra fazer o café da manhã pro meu esposo ir trabalhar e pra minha filha ir pra escola e iniciando minhas aulas as 7:30. Assisto aula com meu filho de dois anos no colo dando comida pra ele no colo enquanto a aula já tá rolando. Cuido da casa nos intervalos das aulas. Assisto as aulas pela manhã e quando encerra completo a comida (que começo a preparar durante as aulas) a tarde arrumo a casa e, se, ele dorme a tarde eu aproveito pra estudar, se não estudo a noite quando ele pega no sono e, quando estou assistindo com eles aproveito para fazer crochê pra vender. Conciliar tudo tem sido um verdadeiro malabarismo todos os dias.

Contribuindo ainda para esta discussão, as alunas ao serem questionadas se elas se sentem prejudicadas face a esta modalidade remota, Reijane respondeu da seguinte forma: “Sim, muito prejudicada, por conta de não conseguir ter um tempo ou um espaço pra me dedicar as atividades”, da mesma forma Cynthia propôs: “Até tento acompanhar as discussões em sala, mas se eles estiverem comigo não consigo como queria principalmente por conta do menor”

Este grau de culpabilização rodeia o pensamento de muitas mães, Tourinho propõe a seguinte colocação:

(...) pode-se frequentemente identificar sentimentos de dúvida e ambivalência no discurso espontâneo das mulheres contemporâneas quando se vêm envolvidas com as questões da maternidade. Muitas se culpam por




não sentir ou não agir de acordo com os modelos valorizados na sociedade, com normas inconscientemente internalizadas que se reproduzem através das gerações, integram a subjetividade feminina e modelam papéis. Estas mulheres podem se sentir assim por não amarem incondicionalmente seus filhos, sentirem raiva ou frustração pelo nascimento de uma criança, o que não corresponde àqueles ideais normativos internalizados (TOURINHO, 2006, p. 5).

O autor sinaliza a aflição por vezes tida por mulheres mães inserida no contexto contemporâneo em que rodeadas de um sistema capitalista exigem das mesmas um menosprezar pela gravidez, e por conseqüente a maternidade, vistos pela sociedade como sinal de atraso ou impedimentos para a conclusão de sonhos ou realização profissional. A mãe universitária Lorrana confirma este pensamento ao defender que:

LORRANA: (...) as vezes não me considero uma boa mãe, por conta de não dar atenção suficiente para o meu filho, ou muitas vezes está muito estressada por conta de tudo isso e acabar passando esse estresse para ele.

Deste modo, a mulher na condição de mãe não há espaço para se envolver com as questões maternas, e assim sentem-se culpadas por não agirem como os moldes da sociedade antiga, em que a tarefa da mãe era apenas cuidar do lar e dos filhos, e entram em ambivalência por quererem realizar seus sonhos e galgarem no mercado de trabalho profissões e ter que assumir as habilidades e a demanda de tempo que são exigidos na maternidade. Esta discussão de gênero, dentro das teorias feministas, vai além da compreensão de distinção sexual



masculino e feminino, segundo Simone Beauvoir, primeira autora francesa que trouxe a conceituação de gênero em 1949 na obra “O Segundo Sexo” afirma que:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino (BEAUVOIR, 1980, p.1).

Beauvoir trouxe à discussão elementos que provocam os padrões comportamentais, a mulher segundo ela, não é definida pelo sexo apenas, ela é definida moralmente e são válidas a visão que ela tem a respeito de si e do outro. Coadunando com esta colocação, Reijane possibilita apreender a forma de como tem lidado com esta situação neste período de pandemia “enfrentando sozinha, pois nem sempre o marido está disponível, e mesmo que esteja os filhos sempre busca mais pela mãe”. Nota-se que estas mães universitárias não possuem horário fixo para estudo e muito menos conseguem quando tem tempo livre ou no contra turno às aulas, pois ao findar do dia já estão indispostas e impossibilitadas de realizar qualquer que seja a atividade devido os contratempos do dia a dia. Lorrana esclarece que: “a noite depois que o bebê dorme eu vou estudar, mas nem sempre eu consigo estudar, pois às vezes estou muito cansada e acabo dormindo.



É necessário perceber que a conciliação dos estudos com a maternidade nesta pandemia é permeado de desafios e dificuldades inerentes à condição de ser mãe, que perpassa desde a concepção de uma sociedade patriarcal com raízes fincadas na contemporaneidade até os estereótipos, pensamentos machistas e carregados de discriminações que determinam o lugar da mulher na sociedade ligado aos dogmas da harmonia do lar. Fator este deturpado e vencido nas manifestações feministas que desgarram-se do pensamento opressor e adquiriram direitos nas profissões e cargos com remunerações compatíveis ou superiores aos homens, respeito nos diversos ambientes que circulam extinguindo a violência moral ou física, apesar de que este alcance nas mudanças sociais sejam ainda invisibilizadas quando se tratar da mulher na condição sob maternidade.

A não conciliação dos estudos e maternidade advém da realização das atividades domésticas e mais precisamente do cuidado e atenção direcionada aos filhos nesta modalidade de ensino remoto, ocasionando diminuição quanto ao cumprimento das ações estabelecidas pelos professores e as alunas apontaram estudar com dificuldades atribuindo o fator doméstico como central no desenvolvimento estudantil. Contribuindo com este momento, Perez estabelece que as mulheres, ao ficarem recatadas no lar e ao homem à tarefa de manutenção dos alimentos e provisão financeira, elas foram condicionadas a exercerem todos os papéis domésticos sendo responsáveis pela



maioria das horas trabalhadas:

(...) as mulheres, generosamente, cuidam das crianças, dos idosos, dos enfermos, desdobrando-se em múltiplos papéis. Esquecidas de si mesmas, acabam por postergar um debate que se faz urgente: a divisão desigual das responsabilidades da família, a injustiça de sozinha, ter de dar conta de um trabalho de que todos usufruem PEREZ (2001 apud FRANÇA; SCHIMANSKI, 2009, p.74).

Estabelecer esta divisão de trabalho, bem como a jornada e definir quem iria executá-lo foi uma conseqüência dependiosa da “fragilidade” feminina, ao passo que deveria ficar em casa protegida, cabendo ao homem o sustento, deu vazão a toda conjuntura de servidão doméstica. Confirmando ainda mais a desigualdade social entre gêneros e esclarecendo quem tem o inteiro domínio da situação. Pierre Bourdieu (2019) apresenta o significado da dominação masculina como cercada de elementos simbólicos em que a mulher existe pelo olhar do outro (homem), e assim é objeto receptivo, atraente e disponível.

De maneira mais geral, o acesso ao poder, seja ele qual for, coloca as mulheres em situação de *Double bind*: se atuam como homens, elas se expõem e perdem os atributos obrigatórios da “feminilidade” e põem em questão o direito natural dos homens às posições de poder; se elas agem como mulheres, parecem incapazes e inadaptadas à situação (BOURDIEU, 2019, p.114).

Este discurso é de igual modo impactante e revela uma dupla permanência de lugar da mulher na sociedade atribuindo a ela neutralidade nas relações sociais. Revela ainda uma carga exercida e cobrada no comportamento feminino sendo vigiadas,



controladas e perseguidas o tempo todo. A violência simbólica institui na mulher a percepção pela categoria masculina e a condição para a saída deste viés patriarcal é uma transformação radical das condições sociais de produção. Algo muito contributivo e de grande valia para o acolhimento das mães universitárias, é de que forma a Universidade atua conjuntamente a esta problemática no intuito de auxiliar esta mãe. Ao ser inquirida sobre o apoio ofertado às mães neste período de pandemia, Everlly e Cynthia frisaram que não houve, como mencionaram nas falas a seguir:

EVERLLY: De forma alguma, já não possibilitava quando era presencial, agora é que não vemos ela se manifestando diante da situação das mães. O que possibilita dar continuidade é a compreensão dos professores diante da minha situação de mãe, dona de casa, artesã e esposa. Os professores compreendem minha realidade porque estão em contato direto comigo, são eles, a cooperação da turma e apoio familiar que me permitem continuar, mas em nenhum momento a universidade.

CYNTHIA: Acho que o mínimo era ter empatia. Coisa, que pra mim, ficou muito a desejar. Não é achar que somos melhores do que os outros (as) estudantes, mas que tivessem pelo menos um pouco mais do “ouvir”.

As reflexões destas mães repercutem o dissabor da maternidade diante um cenário tão conflitante que se instaurou com a vinda da Pandemia, as quais sem apoio algum emocional ou físico caminham sobrecarregadas e afetadas nas áreas afetivas e estudantis. A Universidade sequer se preocupa com essa



demanda e suporte esclarecendo uma discussão do papel da Instituição de Ensino sobre a identidade patriarcal e masculina em que não se compreende as necessidades das mulheres advindas da condição de ser mãe. Esta carga estabelecida às estudantes compromete os estudos e impregnam a ideologia da desigualdade nas relações de gêneros, uma vez que se sentem obrigadas a assumirem papéis que poderiam ser distribuídos igualmente evitando a sobrecarga de trabalho e esse abismo que separa as relações de gêneros nos mais variados aspectos quer sejam econômicos, culturais, políticos ou sociais.

Desta maneira, nas linhas idearias de Ana Maria de Oliveria Urpia (2009) apenas abrir as portas da educação superior não é o suficiente para assegurar condições iguais de oportunidades às mulheres, principalmente na condição de mãe. Essa argumentação possui como “pano de fundo” a existência de políticas públicas voltadas para as mães, as quais não devem ser carecedoras de compaixão ou pena pela comunidade acadêmica, mas sim visibilizadas dentro dessa condição de ser mãe e estudante com um discurso atuante e presente nos meandros da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar este estudo na perspectiva da etnografia/netnografia virtual foi de certa forma satisfatório por ter estabelecido em outros momentos relações de afinidades



ainda sob forma presencial com estas mães universitárias. Com isto as mães sentiram-se seguras em repassar as informações necessárias, porém houve dificuldades no retorno dos questionários aplicados, haja vista o cenário pandêmico ter acarretado muitas tarefas domésticas trazendo uma sobrecarga física e psicológica a estas mães que não tiveram horários definidos e certos para a execução das respostas. Algumas ainda foram bastante objetivas e diretas nas questões, dificultando a interpretação dos dados tendo a necessidade de retornar o contato virtual para que a mensagem desejada fosse concreta.


Neste sentido, pensar sobre as situações enfrentadas por mães universitárias na conjuntura da pandemia em detrimento a tantas atividades a executar dentro do lar e fora dele, demonstra a importância de se trabalhar as questões de desigualdades de gêneros que ainda são muito marcantes e fazer com que a comunidade acadêmica e a sociedade desperte olhares diferenciados para as causas sociais que são emergentes e que necessitam de intervenções gradativamente, percepções estas que muitas vezes tornam-se invisíveis pela falta de conhecimento de muitos. É preciso relativizar, sair do poder de fala e dar a esse público condições de sobressaírem de um discurso marginalizado e serem atuantes de suas próprias histórias.

Para isto, a compreensão de ser mulher no contexto pandêmico é, pois sobressair a vastos sentimentos com



habilidades e manejos em lidar com as mais diversas situações. É ainda contar com os silêncios e as vozes renegadas diante de um pedido de ajuda, ou mesmo serem invisibilizadas, ou ainda viverem de forma submissa ao poderio masculino por relações conflituosas para que haja sua satisfação em detrimento da diminuição da identidade feminina, ora já conquistada com muitas lutas e sofrimentos no decorrer da história. Os resultados mostraram que as mães não possuem um espaço adequado para estudarem e geralmente cuidam dos filhos ao passo que assistem às aulas remotas; o tempo de estudos extraclasse é na madrugada ou no momento das aulas; e quanto a execução de atividades e apresentações de trabalhos elas sentem dificuldades para fazê-los e todas elas sentem-se sobrecarregadas fisicamente e psicologicamente neste período pandêmico de aulas remotas.

Portanto, os desafios tidos frente a esta realidade compactuam com um universo de extremas desigualdades, não raro é ver mulheres em situações humilhantes, trabalhos com salários mais baixos, profissões que dependem da afirmação masculina para exercerem determinados papéis como se a todo o momento dependessem do homem para aprovarem seu desenvolver na estrutura social e ainda nas tomadas de decisões quer sejam num traje, corte de cabelo ou modo de ser. Desta forma, estes relatos comprovam que ainda existem desigualdades nas relações de gêneros, principalmente no que



tange a divisão de tarefas domésticas. Uma vez que se pensara ter vencido estas lutas na história da humanidade, elas ainda são presentes no contexto atual. Assim, as Instituições de ensino devem desmitificar a atenuante desigualdade de gênero sob todos os aspectos e construir políticas afirmativas que enfrentem esta crucial divisão propondo marcos diferente na vida de mulheres invizibilizadas socialmente.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica*, 2002.

DEMO, Pedro. Inclusão digital – cada vez mais no centro da inclusão social. *Inclusão Social*, Brasília, v.1, n. 1, p. 36 – 38, out./mar., 2005.

FRANÇA, Ana Letícia de. SCHIMANSKI, Édina. Mulher, trabalho e família: uma análise sobre a dupla jornada feminina e seus reflexos no âmbito familiar. *Emancipação*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 65-78, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4025711.pdf>. Acesso em 20 abr.2021.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GUTIERREZ, Suszana. A etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais on-line. Rio de Janeiro: 32ª *Reunião Anual da Anped*, 2009.



GUTMAN, Laura. *Mulheres visíveis, mães invisíveis*. 4 ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2018.

MELO, Hildete Pereira de. A vida das mulheres em tempos de pandemia, *FES BRIEFING*, abril 2020. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/16797.pdf>. Acesso em 30 de março de 2021.

MITSUISHI, Yara. Entre graphos e ethos: uma abordagem crítica a etnografia virtual. In: RIBEIRO, J.; BAIRON, S. (Orgs.). *Antropologia Visual e Hipermissão*. Lisboa: Edições Afrontamento, 2007.

SILVA, Suzete Oliveira da. *Linguagem virtual – Um novo código?* 2008, disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/477-4.pdf>, acesso em 30 ago.2020.

TOURINHO, J. G. A mãe perfeita: idealização e realidade: algumas reflexões sobre a sobre a maternidade. Rio de Janeiro: *IGT na rede*, v. 3, n. 5, p. 1-33, 2006.

VIEIRA, Pâmela Rocha. GARCIA, Leila Posenato. MACIEL, Ethel Leonor Noia. Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela? *Rev. Bras Epidemiol*, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/tqcyvQhqQyjtQM3hXRywsTn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 abr.2021.

URPIA, Ana Maria de Oliveira. *Tornar-se mãe no contexto acadêmico: narrativas de um self participante*. Dissertação (mestrado). Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2009.



Sobre os organizadores

Júlio César Suzuki

jcsuzuki@usp.br

ORCID [https:// orcid.org/0000-0001-7499-3242](https://orcid.org/0000-0001-7499-3242)

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso, graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná, graduação em Química pelo Instituto Federal de São Paulo, mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo, doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo e Livre-Docência, em Fundamentos Políticos, Sociais e Econômicos da Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Atualmente, é Professor Associado da Universidade de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Integração da América Latina (PROLAM/USP), onde também atua como vice-coordenador. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Agricultura, Urbanização, Geografia e Literatura e Teoria e Método.

Rita de Cássia Marques Lima de Castro

ritalimadecastro@usp.br; ritalimadecastro@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0137-6005>

Graduada em Comunicação Social – Jornalismo (Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero) e em Administração e Ciências Contábeis (ambos os cursos pelo Centro Universitário SENAC SP), com especialização e mestrado em Administração (FGV-EAESP), doutorado em Ciências (PROLAM-USP), pós-doutorado (FEA-USP). Professora no



Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina - Prolam / USP. Foi professora na FEA-USP pelo Programa de Atração e Retenção de Talentos (PART) – vigência 2020-2021. Atua como pesquisadora no CORS e no NESPI, ambos lotados na FEA-USP; no Grupo de Pesquisa Psicologia, Sociedade e Educação na América Latina (Instituto de Psicologia-USP), no grupo de pesquisa CRIARCOM-C - Criatividade, Inovação, Comunicação e Marketing com ênfase nas Cidades (ECA-USP) e do Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE), onde atua como Presidente adjunta para o Brasil e como Chefe de Relações Internacionais.

Alessandra Garcia Soares

alessandra.soares@usp.br

ORCID: [https:// orcid.org/0000-0003-0305-2570](https://orcid.org/0000-0003-0305-2570)

Pesquisa movimentos migratórios latino-americanos. Possui Bacharelado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2010), Licenciatura em Geografia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2010) e Mestrado em Geografia Humana pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2014). Integra o grupo de pesquisa Agricultura e Urbanização na América Latina. Possui Licenciatura em Pedagogia e é Pós-Graduada em Direitos Humanos. Desenvolve a pesquisa de doutorado junto ao Programa de Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (PROLAM/USP) e ao Departamento de Geografia da Universidad Nacional de Colombia. Possui experiência em docência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: geografia da população, migrações internacionais contemporâneas, redes sociais e território, comércio étnico e integração da América Latina.



Sobre os autores

Alessa Cristina Pereira de Souza

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande, professora da Universidade Federal da Paraíba, pesquisadora vinculada ao GUETU - Grupo de Pesquisa em Etnografias Urbanas (CNPq/UFPB) e MARGINAIS: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre Minorias e Exclusões (CNPq/UFOB). Email: alessa@ccae.ufpb.br

Ana Paula Martinez Duboc

Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP). Atualmente, é docente nos programas de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da USP – FEUSP. E-mail: anaduboc@usp.br

Anita Loureiro de Oliveira

Mãe do Francisco (4 anos). Professora Associada do Departamento de Geografia da UFRRJ/IM (campus Nova Iguaçu), Docente do PPGGEO/UFRRJ. Coordenadora da COLETIVA – Grupo de Pesquisa em Geografia, Cultura, Existência e Cotidiano. Tutora do Programa de Educação Tutorial-Geografia/IM e bolsista PET/MEC. E-mail: anitaloureiro@ufrj.br



Anna Christina de Brito Antunes

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (CED-UFSC).
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (FE-USP). E-mail:
annacbrito@gmail.com

Anne Gabriele Lima Sousa de Carvalho

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, professora da
Universidade Federal do Oeste da Bahia, pesquisadora vinculada aos grupos
MARGINAIIS: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre Minorias e Exclusões
(CNPq/UFOB) e GRUDET - Dinâmicas Espaciais e Desenvolvimento Territorial
Socioespacial (CNPq/UFOB). Email: anne.carvalho@ufob.edu.br

Aparecida Neri de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
Professora colaboradora do Departamento de Ciências Sociais na Educação e
membro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, linha de
pesquisa “Trabalho e Educação”, da Faculdade de Educação da Unicamp.
Pesquisadora 2 do CNPq. E-mail: anerisouza@uol.com.br

Diane Portuguezis

Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
(PUC-SP). Atualmente, Pós doutoranda em Psicologia Social junto ao Núcleo de
Estudos e Pesquisas em Identidade e Metamorfose (NEPIM), na PUC-SP. e-mail:
dportuguezis@gmail.com



Emanuela Rútila Monteiro Chaves

Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e mãe do João Miguel. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Mestre em educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Atualmente está como coordenadora do Projeto de extensão "UERN vai à escola: Formação e resistência coletiva". Atua principalmente nos seguintes temas: Trabalho e educação, Crise estrutural e a relação entre economia e educação, Política educacional. E-mail: emanuelarutila@uern.br

Eva Bessa Soares

Doutora em Administração de Empresas pela FGV/EASP. Professora Adjunta na UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto. eva@ufop.edu.br

Fernando Henrique Protetti

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Departamento de Humanidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), câmpus São Paulo. E-mail: protetti@gmail.com

Filipe da Cunha Gomes

Graduado em Ciências Sociais e Mestre em Cartografia Social e Política da Amazônia, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, pólo em São Luís. Doutorando no Programa de Pós – graduação em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: filipecunha1992@bol.com.br



Gisele de Souza Gonçalves

Doutora no Programa Interdisciplinar em “Sociedade, Cultura e Fronteiras” da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste; Mestra em “Sociedade, Cultura e Fronteiras” (2015) pelo mesmo programa. Possui especialização em “Linguagem, Cultura e Ensino” (2008) e é graduada em Letras Português e Espanhol (2005). Professora da rede municipal de Foz do Iguaçu. E-mail: giselesouzag@hotmail.com

Iasmin da Costa Marinho

Professora Assistente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenou a experiência do Espaço Criança na UERN em 2019 e o Projeto de Extensão UERN vai à escola: formação e resistência coletiva no período de 2018 a 2020. Pesquisa sobre os temas: Política Educacional; Gestão Escolar e Desigualdades Educacionais. E-mail: iasmincosta@uern.br

Juliana Borges de Souza

Mestra em Ciências Sociais pelo PPGCS. Doutoranda de Ciências Sociais pelo PPGCS/UFRRJ. E-mail juliana_borges_souza@hotmail.com

Juliana Marcia Santos Silva

Graduada em Serviço Social e mestra em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutoranda em Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Coordenadora de pesquisa do Núcleo Interseccional de Estudos sobre a Maternidade (NIEM). E-mail: julianamss@msn.com



Luana Fontel Souza

Mestra e Doutoranda em Linguística Aplicada PIPGLA/UFRJ. E-mail: fontel@letras.ufrj.br

Lusiene Araújo da Conceição Dias

Acadêmica de Ciências Sociais, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, do Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC. E-mail: lubythanks@hotmail.com

Maria Emília C. de Araújo Vieira

Professora do Centro Universitário de Goiás – UniGoiás. Mãe de Maria Clara (11 anos, 6º ano do Ensino Fundamental). E-mail: mearavalle@hotmail.com

Marieta Reis

Mestra em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva (UFBA). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFRGS). E-mail: marieta.reis@gmail.com

Mauricio Fenandes Rocha

Cientista Social formado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Graduando do curso de Serviço Social pela UFRRJ. E-mail mauricioelleven@gmail.com



Renata Araujo de Castro Fermam

Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Supervisora Educacional da Rede Municipal de Educação de Niterói. E-mail: renatafermam@gmail.com

Rusvênia Luiza B. R. da Silva

Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás, IESA/UFG. Mãe do Tomás (9 anos, 4º ano do Ensino Fundamental, e do Santiago, 5 anos, Educação Infantil). E-mail: rusvenia_silva@ufg.br

Tassia Camila Martins Cunha

É mãe da Maria Liz. Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), pós-graduanda em Mídias da Educação também pela UERN. Atualmente trabalha como Professora da Educação Básica. Coordenou a experiência do Espaço Criança na UERN em 2019. Pesquisa sobre os temas: Maternidade na Universidade; Inclusão e Políticas Educacionais de permanência no Ensino Superior. E-mail: tassiacmcunha@gmail.com

Viviane Merlim Moraes

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Professora Adjunta no Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da UFF. E-mail: vivimerlim@gmail.com

