

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

*Mulher e Trabalho: problematizando o
trabalho acadêmico e a maternidade*

Autora: Márcia Regina Cangiani Fabbro

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Heloani

Tese apresentada para obtenção do grau de **Doutor em Educação** pela Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação do Prof. Dr. José Roberto Heloani.

2006

© by Márcia Regina Cangiani Fabbro, 2006.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA _____
V _____ EX _____
TOMBO BC/ 68995
PROC 16.123-06
C _____ D X
PREÇO 14,00
DATA 22/06/06
Nº CPD _____

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

F111m

Fabbro, Márcia Regina Cangiani.

Mulher e trabalho : problematizando o trabalho acadêmico e a maternidade / Márcia Regina Cangiani Fabbro. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : José Roberto Montes Heloani.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Mulheres. 2. Trabalho. 3. Identidade. 4. Gênero. 5. Família. I. Heloani, José Roberto. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-059-BFE

Keywords : Women; Work; Identity; Gender; Family

Área de concentração : Políticas de Educação e Sistemas Educativos

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani
Profa. Dra. Lilians Rofsen Petrilli Segnini
Profa. Dra. Maria Otília Bocchini
Profa. Dra. Heloísa Szymanski
Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar

Data da defesa: 22/02/2006

DEDICATÓRIA

Ao meu marido, Antenor, e aos meus dois filhos, Arieh e Inah, que possibilitaram minhas personagens esposa e mãe e que me viram horas e horas à frente do computador e apoiaram a constituição da minha personagem profissional.

À minha mãe, Nadir, que me ensinou a passar da personagem filha para mãe (de meus filhos e da minha própria mãe).

À minha irmã Mabel, pelo seu dinamismo e pela sua fé em Deus, o que me dá forças para continuar acreditando nos meus ideais.

Ao meu querido orientador, Prof. Roberto Heloani, que é um grande orientador e amigo, me apoiando em todos os momentos da construção não só desta pesquisa, mas da minha vida pessoal e profissional.

À todos os amigos da Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Com eles vivi os melhores momentos destes últimos anos. Obrigada pelas manifestações de afeto, pelo companheirismo e pelas sugestões.

AGRADECIMENTOS

Aos professores que participaram do Exame de Qualificação e depois da defesa da Tese, pela colaboração e elogios.

Às professoras Raquel, Sofia, Beatriz, Táti e Lili, que compartilharam comigo suas histórias de vida.

À minha querida Tia Gely, grande mulher, doutora, que afetuosamente me auxiliou na revisão do texto.

À minha *teacher* Cybel, pelo cuidado e carinho no Abstract.

Aos funcionários da Pós-Graduação da Faculdade de Educação, pela atenção e amabilidade com que sempre me receberam.

Às colegas do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de São Carlos, pela liberação das atividades administrativas.

De tudo, ficar am três coisas:
A certeza de que estava sempre começando...
A certeza de que era preciso continuar ...
A certeza de que seria interrompido antes de terminar ...
Fazer da interrupção um caminho novo ...
Fazer da queda um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro...
(Fernando Sabino “Certeza”)

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo analisar como a mulher-mãe-professora universitária vivencia o trabalho/carreira acadêmica ao lado do exercício da maternidade. O que pode significar, para a constituição da identidade feminina, a cisão de papéis para responder às demandas do espaço doméstico, em particular da maternidade e do trabalho acadêmico? Como poderá essa mulher ultrapassar os condicionamentos sociais e fazer valer seu desejo e valor? Essas foram algumas questões iniciais. Utilizou-se a abordagem histórico-dialética subsidiada pela história oral. A linha condutora dessa discussão foi a história de vida de cinco professoras de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo, com idade média de 45 anos. A estratégia para coleta de dados contemplou a narrativa da história de vida e a entrevista reflexiva. A análise dos dados foi dirigida por três planos, a saber: identidade, trabalho e gênero que foram sistematizadas em dois eixos: a história de “cada uma” e a história de “todas elas”. Este último eixo resultou nas categorias empíricas. Os referenciais teóricos que apoiaram essa discussão foram: Berger e Luckmann (1991), Ciampa (1994), Habermas (1983), Goffman (1963), Foucault (1984, 1986), Heloani (1991, 1997, 2003, 2004), Kergoat (1989, 1996, 1997, 2002) e Sarti (1997, 2002). Com a análise demonstrou-se que o trabalho proporciona realização profissional, manutenção de um padrão da vida familiar e adquire um sentido particular de honra e de afirmação de si como indivíduo. Contudo, mostrou-se também sedutor e escravizador concorrendo, assim com o papel de mãe. Argumentou-se que ocorreu uma cristalização identitária da personagem profissional/provedor, personagem fetichizado pelo estereótipo da “mulher bem-sucedida”, que originou a identidade-mito e a necessidade obrigatória de ser bem sucedida profissionalmente, ser mãe exemplar e de se mostrar forte. Porém, a afirmação de si como profissional pode ser abalada porque se subordina ao universo familiar e relacional que referencia, sustenta e apóia as realizações individuais. Argumentou-se, também, que as mudanças no trabalho para atender a flexibilização e racionalização do trabalho acadêmico num contexto neoliberal impedem a constituição de identidades autônomas, inviabilizam seu processo de emancipação e mantêm encoberto o conflito capital-trabalho. A maternidade representou um ponto de inflexão em todas as histórias. No exercício desse papel essas mulheres se deparam com a dificuldade de se confrontar com o modelo tradicional. E os limites que tal papel coloca à personagem profissional/provedora é o elemento desencadeador de um certo grau de questionamento a essa personagem, instigando-as a refletir sobre si mesmas, sobre seu trabalho, sua relação com os filhos e com os maridos/companheiros e desta reflexão nasceu um certo grau de consciência e a necessidade de mudança.

PALAVRAS-CHAVE:

Mulher; Trabalho; Identidade; Gênero; Família

ABSTRACT

This qualitative research has the objective of analyze how a woman-mother-university teacher lives the job/academic career together with the exercise of motherhood. What can the seizure of roles to attend the demands of the domestic space specially the motherhood and the academic job mean to the constitution of the feminine identity? How can she overcome the social conditionings and make her wills and virtues become worth? These were some initial questions. The historic-dialectic approach subsidized by the oral story was used. The leading line of this discussion was the life story of five teachers of a public university in the interior of the State of São Paulo, with an average age of 45 years old. The strategy for collecting data contemplated the life story telling and the reflexive interview. The data analysis was directed by three plans; identity, work and gender and systematized in two axels: the story of “each of them” and the story of “all of them”. This latter resulted in the empiric categories. The theoretical references that supported this discussion were: Berger and Luckmann (1991), Ciampa (1994), Habermas (1983), Goffman (1963), Foucault (1984, 1986), Heloani (1991, 1997, 2003, 2004), Kergoat (1989, 1996, 1997, 2002) and Sarti (1997, 2002). The analysis showed that the job gives them professional satisfaction, maintenance of family standards and gives them a private sense of honor and assertiveness as individuals. But it also showed to be seductive and slaving and thus competing with the role of being a mother. The argument was that an identity crystallization of the character professional/provider fetichized by the stereotype of the “successful woman” was created originating the myth-identity and the mandatory need for being successful professionally, being an exemplary mother and proving to be strong. However this self-assertiveness as a professional can be shaken because it is subordinated to both the family and the relational universes that validate, support and maintain all individual accomplishments. It was also discussed that the changes at work in order to attend the flexibility and the rationalization of the academic work in a neo liberal context, hinder the constitution of autonomous identities, making the process of emancipation not viable and keeping the conflict capital-work covered. Motherhood represented an inflection point in all the stories. While exercising this role, these women realize the difficulty to face the traditional model. And the limits established by the motherhood to their professional/provider character is the triggering element of a sort of questioning in relation to this character. That instigated these women to reflect about themselves, their work, their relationship with their husband/partners and kids and from this reflection came some awareness and the necessity of changing.

KEYWORDS: Woman, Work, Identity, Gender, Family

LI STA DE GRÁFI COS E TABELAS

- 1 - Porcentagem de homens e mulheres por área de conhecimento nos dois institutos.
- 2 - Porcentagem de homens e mulheres em cada departamento no Instituto A.
- 3 - Porcentagem de homens e mulheres em cada departamento do Instituto B.
- 4 - Número de diretores e vice-diretores (últimos 12 anos) do Instituto A.
- 5 - Número de chefes e vice-chefes (gestão atual) dos departamentos do Instituto A
- 6 - Número de coordenadores e vice-coordenadores de graduação (gestão atual) do Instituto A.
- 7 - Número de diretores e vice-diretores (últimos 12 anos) do Instituto B.
- 8 - Número de chefes de departamento (últimos 12 anos) do Instituto B.
- 9 - Número de coordenadores de graduação (últimos 12 anos) do Instituto B
- 10 - Número de coordenadores e vice-coordenadores de pós-graduação (gestão atual) do Instituto A.
- 11 - Número de coordenadores de pós-graduação (período de 1991 a 2003) do Instituto B.
- 12 - Estado civil dos docentes do Instituto A
- 13 - Estado civil dos docentes do Instituto B.
- 14 - Fatos marcantes na vida pessoal/familiar que influenciaram na carreira/trabalho.
- 15 - Fatos marcantes da vida profissional que estejam influenciando a vida particular.
- 16 - Situações de trabalho que podem prejudicar a saúde
- 17 - Problemas de saúde relacionados com o excesso de trabalho

Tabela 1: Atividades que os companheiros participam

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
Capítulo 1. O MÉTODO.....	11
1.1. Abordagem metodológica.....	11
1.2. Delimitação do objeto.....	17
1.3. Objetivos e pressupostos.....	17
1.4. Procedimentos de coleta de dados.....	19
1.5. Análise dos dados	23
Capítulo 2. Contextualização histórica: A MATERNIDADE E O TRABALHO FEMININO	27
2.1. Maternidade	29
2.1.1. Uma nova família e um novo valor: o amor materno	31
2.1.2. A nova mãe e o discurso moralizador	35
2.2. Trabalho feminino	41
2.2.1. O discurso moralizador sobre o trabalho feminino	44
2.2.2. Das primeiras profissões	48
2.3. Os movimentos feministas e a situação da mulher frente ao trabalho e a maternidade	55
Capítulo 3. Referenciais teóricos: IDENTIDADE, TRABALHO, GÊNERO E FAMÍLIA	63
3.1. A constituição da identidade: quem você é?	63
3.2. O trabalho e a universidade no contexto atual	76
3.3. Gênero, trabalho e maternidade: as transformações nas relações de gênero e na família.	83
Capítulo 4. A HISTÓRIA DE “CADA UMA”	101
4.1. A história de Raquel	106
4.2. A história de Beatriz	152
4.3. A história de Sofia	188
4.4. A história de Tâti	214
4.5. A história de Lili	255
Capítulo 5. A HISTÓRIA DE “TODAS ELAS”	291
Capítulo 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	331
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	341

ANEXOS

Anexo 1: Carta de Apresentação	349
Anexo 2: Roteiro de questões para a entrevista	351
Anexo 3: Questionário aplicado com as depoentes	353
Anexo 4: Distribuição dos depoimentos pelas temáticas e sínteses: exemplo	357
Anexo 5: Declaração de Livre Consentimento Esclarecido	363

APRESENTAÇÃO

“Após um dia de trabalho exaustivo, Alice chegou em casa, ávida por um banho, roupas e calçados confortáveis. Logo ao entrar, Pedro, Ana e Tiago foram ao seu encontro. Pedro apressa-se em mostrar os cotovelos e braços ‘ralados’ e em dizer que fora por culpa de Ana que, ao mesmo tempo, retruca que Pedro não tinha nada que pegar sua bicicleta, pois rebentaria a correia como fizera com a dele e chora, reclamando mais respeito por suas coisas. Enquanto isso, Tiago, o caçula, repetia: ‘mãe, a babá nova disse que não vem mais’.

A recepção foi concluída por Paulo, o marido, com: ‘Alice, o que temos para o jantar? Estou morrendo de fome, fiz um lanche muito leve no almoço! Vou tomar um banho rápido enquanto você prepara tudo aí... tenho que estar numa reunião lá no centro daqui a uma hora’. Alice joga-se num sofá e observa que a sala está inteiramente bagunçada (restos de lanche, copos sujos, revistas, etc., tudo jogado), reclama, solta um suspiro juntando algumas coisas e vai para a cozinha providenciar o jantar.

Muitas são as Alices que experimentam cenas semelhantes a esta. Vivem constantemente um conflito entre sua realização profissional e a vida doméstica. A maior dificuldade para encontrar uma conciliação entre ambas está muitas vezes dentro delas mesmas.”¹

Este trecho, extraído de um informativo eletrônico, retrata o conflito que tantas Alices mulheres-mães-profissionais vivenciam. Muitas delas têm tentado construir um caminho diferente e nem por isso mais fácil do que aquele vivido por suas mães e avós, como “rainhas do lar”. A partir dos anos 80, a atividade produtiva fora de casa passou a ter um outro significado e tornou-se tão importante para as mulheres quanto a maternidade e o cuidado com os filhos. No entanto, as mães-trabalhadoras sofrem por deixarem os filhos para trabalhar, e também por serem discriminadas socialmente por isso. Como se não bastasse, ainda enfrentam a discriminação salarial, menores possibilidades de promoção e ascensão, ao lado de se concentrarem no setor de serviços onde os salários são inferiores.

Os temas mulher e trabalho têm sido vastamente explorados quando se trata de trabalho feminino de camadas socioeconômicas desprivilegiadas da população. Há, porém, uma carência de pesquisas quando se trata dos aspectos psicossociais da trajetória profissional e materna da

¹ Marlizete Maldonato Vargas, “Maternidade e profissão: um espaço para reflexão”. [http://www.brasil.terravista.pt/Ipanema/2172/maternidade.htm](http://www.brasil.terraviva.pt/Ipanema/2172/maternidade.htm). Consultado em 01/04/2004.

professora universitária. A proposta desta tese foi explorar como a mulher-mãe-acadêmica vivencia o trabalho acadêmico, mais especificamente a construção da sua carreira ao lado do exercício da maternidade. Para isso foram utilizadas histórias de vida narradas por cinco professoras universitárias e recriadas com a participação ativa das depoentes. Que motivações tiveram para trilhar os caminhos do ensino e da pesquisa? Como vivenciaram a experiência da maternidade? Como problematizam essas esferas? São questionamentos feitos no decorrer do trabalho. A relação trabalho e maternidade é, por definição, geradora de conflitos pessoais e profissionais. A maneira como cada mulher “lida” com este conflito é o objeto desta pesquisa. Vale ressaltar que as especificidades dessa mulher (em termos de classe e nível educacional) e desse trabalho (em termos de exigências inerentes à carreira, dedicação, disciplina e flexibilidade que se insere na lógica in home, em termos do conteúdo de trabalho e remuneração e também em termos de localização, no sentido de estar em uma universidade pública ou privada) estabelecem recortes na delimitação do objeto e na generalização dos resultados.

Em meio a tantos avanços e conquistas nas várias áreas de conhecimento e setores de trabalho, hoje podemos dizer que não há um espaço público proibido às mulheres. Mas há ainda um longo caminho a ser percorrido, pois é certo que em algumas áreas, como na política e nas empresas, elas ainda ocupam posições de segundo plano. Afora a força social dos preconceitos, as mulheres se defrontam com o acúmulo de responsabilidades familiares que dificultam o desempenho profissional. Assim, as questões privadas têm sido cada vez mais colocadas na pauta das discussões, especialmente por organizações feministas contemporâneas, reivindicando a divisão do trabalho doméstico e a livre escolha da maternidade. Essas discussões mostram as imbricações do espaço público e privado ao abordar problemas espinhosos da vida das mulheres, como saúde, violência, educação, maternidade, trabalho e política.

Poder-se-ia perguntar: mas por que realizar esta pesquisa com a professora universitária? Ela não é uma trabalhadora com vantagens frente a tantas outras? Ela não tem uma renda que, quando comparada com outras mulheres, a coloca em condições de ter um suporte para o cuidado dos filhos? Ela não tem um trabalho flexível, criativo, com direito a férias, etc? Não se pode negar que o trabalho acadêmico é um trabalho privilegiado tanto do ponto de vista do conteúdo do trabalho como da remuneração que possibilita a estas mulheres uma maior e melhor compreensão do mundo. Que especificidade desse trabalho coloca a mulher em confronto com o privado? Não coloca o homem também?

As respostas para estas perguntas poderiam estar na própria especificidade do trabalho acadêmico num contexto globalizado e na determinação social do papel da mulher como mãe e responsável pela casa e pelos filhos. O trabalho acadêmico hoje se assemelha à lógica empresarial sob o modelo capitalista neoliberal. Nesse contexto as exigências são: produtividade, novos requisitos de desempenho profissional frente às novas demandas, novas tecnologias e novos métodos de organização do trabalho. A produção acadêmica seria identificada com aquela que permite criar valor. Essa lógica tem como pano de fundo um Estado-previdência reduzido e fragilizado financeiramente, que redundando na incapacidade de prover com eficiência os bens e serviços que lhe competem, como nos coloca Nunes (1995). Em face dessa situação o trabalho acadêmico toma muito tempo das mulheres que a ele se dedicam. E o espaço privado, como fica?

O trabalho, portanto, é uma categoria importante para analisar o objeto desta pesquisa e implica trazer à tona a relação capital-trabalho que se instaura na contemporaneidade. Segundo Ianni (apud Heloani, 2003) é no neoliberalismo que se dá a dissociação entre Estado e sociedade civil, adquirindo o Estado características de um aparelho administrativo das classes e grupos de poder e configurando-se como blocos dominantes em escala mundial. O Estado se compromete com a facilitação da produção e dos mercados, tendo no seu interior a fluidez do capital produtivo e especulativo, da alta tecnologia, da informática, etc. Porém, sempre de acordo mútuo com os vários fundos comprometidos em facilitar e incrementar a produção, com quase nenhuma preocupação com os resultados de suas políticas, sua repercussão social ou as conseqüências diretas sobre a vida de milhões de pessoas.

Nesse contexto, ao se inserir no mercado de trabalho acadêmico, a mulher se submete à mesma exploração de sua força de trabalho. No entanto, o capital se apropria dessa exploração mantendo no espaço privado outra mulher (avó, empregada doméstica, babá, tia, comadre, etc.), que assume o trabalho doméstico, este também explorado, desqualificado e desvalorizado, ou seja, o capital não “abre mão” de manter a mulher dentro de casa. A lógica do capital submete a mulher à extensão de sua jornada de trabalho – ao levar trabalho para casa, por exemplo – e estabelece uma fissura ainda maior entre o trabalho intelectual – representado pelo trabalho fora do lar –, e o trabalho manual – representado pelo trabalho doméstico.

No que o trabalho acadêmico se diferencia de outros trabalhos? A análise dos depoimentos das mulheres mostrou que o trabalho intelectual é sedutor, as engrandece e as faz se

sentirem vivas, em constante troca de experiências. Contudo, essa sedução em alguns momentos as envolve de tal forma que “toma ares” de escravidão no sentido de não possibilitar que haja espaços para outros personagens. De qualquer forma, foi o desejo de ser professora/pesquisadora e a opção em ser mãe que as moveu a enfrentar uma série de dificuldades no âmbito pessoal, profissional e familiar. Não cabe aqui analisar se desejaram ou não a maternidade mas pontuar que são mulheres esclarecidas e puderam fazer essa opção. Porém, o valor desse trabalho em muitos momentos se mostrou contraditório porque a percepção dela como trabalhadora é mediada pela atitude que o outro manifesta com relação a ela. Segundo Habermas (1983, p. 22), distinguir-se do outro deve ser a cada momento reconhecido pelo outro, portanto o “fundamento para a afirmação da própria identidade não é a auto-identificação *tout court*, mas a auto-identificação inter-subjetivamente reconhecida”.

Nesta tese a categoria contradição é central na discussão que se propõe fazer. Isso porque é a base dos conflitos vivenciados por mulheres-mães-profissionais. Ao se delimitar a categoria “professora universitária” passa-se a lidar com mulheres que estão inseridas numa classe dita “altamente qualificada” e que, portanto, ocupam uma posição cujo *status* imprime marcas na sua identidade social como símbolos de prestígio. Já o lugar de mãe, segundo Goffman (1963), traz primeiramente a idéia de “marca positiva” ou apoio de identidade, por exemplo, o conhecimento de um lugar específico em determinada rede de parentesco. Os depoimentos mostraram ser este também o lugar das inseguranças, incertezas e culpas que influenciam sua identidade pessoal. Parece existir uma tendência destas mulheres para não se acharem “diferente” de outras mães, embora as pessoas próximas (marido, filhos, sogra) possam defini-las dessa forma. Por um lado, dada essa autocontradição, a docente parece mostrar uma ambivalência em relação a outras mães que se comportam de modo estereotipado, exibindo os atributos negativos, como por exemplo, uma mãe que se exime de seu papel de mãe por conta do trabalho. Por outro lado, outras mulheres nas mesmas situações – docentes, pesquisadoras e mães – são o grupo a que ela pertence naturalmente. Todas as outras categorias e grupos (dona de casa, por exemplo) aos quais ela também pertence são, de modo implícito, considerados como não-verdadeiros; ela, na realidade, não é, ou não gostaria de ser uma delas. O seu grupo real, na verdade, é a categoria que pode servir para o seu descrédito como mãe.

Fez-se necessário, ainda, delimitar outros aspectos: que professora? Qual universidade? Pública ou privada? Optou-se, inicialmente, pela universidade pública porque havia o interesse

em investigar a construção da carreira acadêmica e, nesse contexto, problematizar como essas mulheres vivenciam galgar os degraus de uma carreira cujas exigências macro-estruturais se fazem mais gritantes ao lado das tensões familiares, particularmente entre as camadas médias profissionalizadas em face das dificuldades de conciliar o atual padrão de vida profissional e a renda dupla, com as atribuições que a presença dos filhos requer.

São decisões que, aparentemente, são simples, porém geram momentos de incertezas quanto aos parâmetros escolhidos. Isso porque o processo de pesquisa é dinâmico, com avanços e retrocessos que precisam ser amadurecidos e continuamente revistos a fim de não se perder os objetivos da pesquisa.

Restava resolver quem seriam os sujeitos-informantes. Para melhor conhecer o universo de investigação, optou-se por solicitar, ao Departamento de Recursos Humanos da universidade em questão, dados cadastrais a fim de conhecer quem eram essas mulheres, onde estavam inseridas, se eram casadas ou solteiras, se tinham filhos, entre outros aspectos. Como os dados solicitados demoraram mais do que o previsto, as estratégias escolhidas foram revistas e decidiu-se por iniciar a coleta dos dados com mulheres de todas as áreas de conhecimento, porém, esbarrou-se com outra dificuldade: falar de um assunto íntimo – o mundo privado. Até que ponto essas mulheres se exporiam a um estranho? Em uma das entrevistas percebeu-se que havia um discurso racionalizado e enviesado que camuflava os conflitos. Decidiu-se, então, fazer mais um recorte, entrevistando mulheres inseridas nas áreas de Educação e/ou afins e Saúde, os chamados guetos femininos. A histórica ligação entre essas áreas e as funções maternas talvez pudesse propiciar elementos para discutir o tema desta pesquisa.

A problematização do objeto remete à considerações sobre as funções de pai e mãe e, portanto, às diferenças entre os sexos. Essas diferenças são determinadas histórica e culturalmente. À mulher foi atribuído o papel de mãe, cuidadora do lar e dos filhos. A maternidade pode impor uma servidão que pode ser esmagadora, ou não, dependendo da sociedade e cultura da qual faz parte. A responsabilidade familiar ainda é um empecilho para muitas delas exercerem atividade remunerada fora do lar. Ainda convivem com credices e tabus que a impedem de viver sem culpa. Da mesma forma naturaliza a divisão sexual do trabalho atribuindo a ela a totalidade do trabalho doméstico e reprodutivo como um prolongamento de sua capacidade reprodutiva biológica. Além disso, o trabalho doméstico ainda é desvalorizado e não

reconhecido como trabalho pela sociedade. Assim, a ideologia da subordinação feminina desvaloriza a mulher e tudo o que é inerente a ela.

A atividade remunerada fora do lar ainda é permeada pela contradição em ter e/ou querer um trabalho fora de casa e os padrões internalizados na qual ela é a responsável pelo lar. Contradições, ambigüidades, frustrações, culpas, mas também possibilidades, emancipação, autonomia, campos onde podem se reconhecer e ser reconhecidas pelo seu trabalho são algumas reflexões acerca do universo do trabalho feminino.

O fato de trabalhar fora, ao lado de possibilitar um avanço na independência e controle sobre sua própria vida, tem trazido um maior desgaste, tanto físico como mental, e um impacto sobre a saúde da mulher, ou seja, o conflito de papéis aumenta o estresse. Muitas mulheres são mais bem remuneradas que os maridos e são socialmente reconhecidas, mas isso não as tem excluído de seu trabalho reprodutivo no âmbito doméstico, caracterizando a dupla jornada de trabalho.

Weber (apud Nakano, 1996) aponta que freqüentemente a mulher se vê frente ao dilema de ter de escolher entre o êxito profissional e o da vida familiar, especialmente como esposa e mãe. O conflito de papéis pode levá-la a abandonar o trabalho ou a ocultar a maternidade na sua vida profissional. Mas a maneira como ela encara o trabalho, seja como necessidade econômica, como desejo de se libertar da esfera doméstica ou ainda como carreira e realização pessoal, pode ter repercussões sobre o seu comportamento reprodutivo.

Os movimentos feministas foram fundamentais na revisão das políticas internacionais e nacionais em educação e saúde da mulher ao incorporarem na pauta das discussões assuntos como a revisão das funções de mãe e pai, a divisão sexual do trabalho tanto no âmbito público como no privado, a saúde como direito, a sexualidade, os direitos reprodutivos e novos conceitos de assistência considerando a integralidade e a autonomia da mulher. Nesse sentido, a educação e as políticas públicas que reconhecem as mulheres como sujeitos de direitos e portadoras de características singulares, trazendo à tona as desigualdades de gênero, seriam um instrumento de emancipação feminina e um exercício de autonomia e cidadania tanto para homens como para mulheres.

Mas é preciso cautela ao se lidar com as diferenças entre os gêneros. Segundo Combes e Haicault (apud Saffioti, 1992), ao aumentar as diferenças, corremos o risco de obscurecer

identidades de classe estabelecendo fissuras político-ideológicas nestes grupamentos verticais, e, ao acentuar semelhanças, podemos diluir os efeitos da organização social de gênero, o que torna as classes agregados humanos internamente diferenciados. Por isso, os autores recomendam a necessidade de estar alerta para poder detectar a presença das diferenças/semelhanças de gênero nas relações de produção, assim como as diferenças/semelhanças de classe nas relações de gênero.

Hoje a mulher, apesar de seu papel de cuidadora do lar, insiste em buscar um sentido para sua existência, o qual, apesar de muitas vezes se mostrar ambíguo, jamais é fixado, devendo ser incessantemente conquistado na busca da identidade pós-convencional. Para Habermas (1983), a identidade pós-convencional é um estágio avançado do desenvolvimento do “eu”, em que há capacidade de constituição de novas identidades harmonizando-as com as identidades anteriores, agora superadas, com a finalidade de organizar a si mesmo e às próprias interações. Para Ciampa (1994), o indivíduo consegue, nesse estágio, distinguir entre as normas e os princípios (que produzem as normas), adquirindo a capacidade de julgar segundo princípios e não pelas normas preestabelecidas.

O trabalho e a maternidade são temas que, apesar de parecerem “espinhosos”, são envolventes e frequentes nos dias atuais. Neste início de século muitas coisas estão sendo revistas e rediscutidas, e os padrões que ditavam os comportamentos e valores passaram a ser questionados. É neste “meio do caminho”, em pleno movimento de transição, que se faz mais urgente refletir sobre o que se passa com cada um para que se possa construir novos referenciais

A escolha deste tema foi sendo amadurecida desde o término do Mestrado (Fabbro, 1996), quando tive a oportunidade de discutir, ainda que superficialmente, a questão do gênero na formação e no trabalho da enfermeira. Agora está sendo proposto um estudo da identidade feminina com foco na questão do conflito público x privado. Esta opção teve interesses profissionais e pessoais. Do ponto de vista profissional, a minha formação em enfermagem e a especialização em enfermagem obstétrica, favoreceu o meu trabalho constante com a cliente mulher. Como profissional da área de saúde, busquei, na articulação com a educação, subsídios para olhar esta mulher em sua integralidade e autonomia, ultrapassando os aspectos meramente reprodutivos, típicos das abordagens do modelo biomédico. Do ponto de vista pessoal, o tema é

fascinante e apaixonante porque, de alguma forma, faço parte do grupo com o qual partilho uma mesma “comunidade de destino”, parafraseando Bosi (1979). Sendo mãe, esposa, gerenciadora do lar, professora, pesquisadora, etc., sinto-me igual a tantas mulheres e ao mesmo tempo diferente, cada qual com suas singularidades e histórias de vida.

O Capítulo 1 deste trabalho apresenta o método da pesquisa. Nele explicita-se a abordagem metodológica, a delimitação do objeto da pesquisa, os objetivos e pressupostos, os procedimentos de coleta e análise dos dados.

O Capítulo 2 aborda os aspectos histórico-culturais da construção da ideologia da maternidade e a trajetória do trabalho feminino mesclando dados da Europa e do Brasil desde o século XIX até os dias atuais.

O Capítulo 3 apresenta os referenciais teóricos sustentados em uma das teorias da identidade, na questão do trabalho articulado à universidade no contexto atual e no enfoque de gênero, tendo sido finalizado com alguns apontamentos sobre a inserção da mulher no trabalho e os impactos causados à família e às relações de gênero.

O Capítulo 4 expõe a *história de cada uma*, construída identificando contextos, personagens e contemplando interpretações e nexos em acordo com os referenciais teóricos.

O Capítulo 5 apresenta a *história de todas elas*, fruto de um trabalho de análise que visou a captar convergências e divergências e que culminou com a identificação de categorias empíricas. Para essa discussão, também foram utilizados dados da instituição e da amostra.

No Capítulo 6, fazem-se algumas considerações sobre as mudanças do universo feminino e a experiência de dialogar sobre elas a fim de argumentar que não existe modelo, mas uma multiplicidade de modelos femininos vivenciados num momento de transição em que a mulher abdicou de ser a “rainha do lar” e tem buscado caminhos que potencializem as metamorfoses e possibilitem autonomia, mas que nem sempre convergem na direção dos princípios universais apontados no nível pós-convencional. Argumenta-se que ocorre uma cristalização identitária da personagem profissional/provedor, personagem feitichizada pelo estereótipo da “mulher bem-sucedida”, criando-se o que Ciampa (1994) denomina de identidade-mito, o mundo da mesmice (da não-mesmidade) e da má infinidade pela não superação das contradições. Esse personagem então, entra em conflito com a personagem mãe. Contudo, a maternidade coloca limites ao fetichismo dessa personagem, pois ela é o elemento desencadeador de um certo grau de

questionamento ao papel provedor, instigando esta mulher a refletir sobre si mesma, sobre seu trabalho, sua relação com os filhos e com o marido-companheiro. E dessa reflexão nasce um certo grau de consciência e a necessidade de mudar, revelando que identidade é metamorfose, como unidade da atividade e da consciência.

Os Anexos contêm alguns instrumentos utilizados na coleta de dados.

Capítulo 1 O MÉTODO

“A metodologia seria a reflexão sobre os caminhos seguidos pelo cientista em seu trabalho, [...] em lugar de orientada por normas ou valores ideais, estaria orientada pela própria práxis, pela ação do cientista sobre a realidade”.

(Maria Isaura Pereira de Queiroz, in *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*).

1.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Propõe-se nesta tese uma abordagem histórico-dialética, que supõe um determinado olhar sobre o homem, a realidade e a História. Tal abordagem, segundo Gamboa (2000), privilegia uma visão dinâmica e conflitiva da realidade a partir das categorias materialistas de conflito e movimento. Expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o “conflito dos interesses”. Implica a noção do ser humano como um ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e sociais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos. A História, nesta abordagem, é o eixo da explicação e da compreensão científica, tendo na ação uma das principais categorias epistemológicas ao se preocupar com o registro do movimento e com a evolução e a dinâmica dos fenômenos. Segundo Demo (1981), tal metodologia é específica para analisar fenômenos históricos, pois privilegia: a contradição e o conflito em relação à harmonia e ao consenso; o fenômeno da transição, da mudança, do vir-a-ser sobre a estabilidade; o movimento histórico, a totalidade e a unidade dos contrários. Segundo Gamboa (2000), a dialética pretende uma síntese progressiva a partir de elementos conflitantes presentes na pesquisa e se desenvolve ao assimilar esses elementos geralmente surgidos do confronto de tendências teóricas, ou seja, revelando o conflito de interesses cognitivos.

Segundo Minayo (1994), por essa abordagem busca-se compreender a relação da parte com o todo e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos sujeitos. Dessa forma, o

fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Assim, compreende-se uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material, além de ressaltar-se a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou “objetos sociais” apresentam.

A linha condutora desta discussão é composta de cinco histórias de vida de mulheres professoras universitárias de uma universidade pública do interior de São Paulo. Optou-se por *dar voz* às mulheres para ouvir delas o relato de sua trajetória profissional e materna como processos de constituição de metamorfoses femininas. Para isso, fez-se necessário compreender a autotransformação e os significados atribuídos à esta como fenômeno psicossocial complexo.

A história de vida pode ser incluída no contexto da história oral. Para Queiroz (1991, p. 5),

“A história oral é um termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documento, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade”.

Para Campos (1996), a utilização de relatos orais permite não só apreender a forma de vida e o relacionamento dentro e fora do ambiente familiar como perceber as representações acerca dessa vida e de seu papel social. Trata-se, para a autora, da construção da vida “vívica” que se apropria do espaço social e histórico a partir das referências da vida privada.

Segundo Meihy (1996), há três modalidades de história oral: a *história oral de vida*, também conhecida como método biográfico, a *história oral temática* e a *tradição oral*. Na história de vida o entrevistado relata fatos desde a sua infância. Ele detém a experiência e conduz essa interação. Na história oral temática a entrevista se desenrola somente nos pontos que têm relação com o tema do pesquisador. O pesquisador interfere na condução da entrevista, direciona o tema, podendo, para isso, fazer uso de questionários. A tradição oral se refere ao passado, trabalha com o folclore, lendas e mitos. Queiroz ainda distingue a *autobiografia*, que consiste na narrativa da própria existência. Nela o narrador se dispõe a narrar sua vida, dando a ela o encaminhamento que melhor lhe parecer, e detém o controle sobre os meios de registro. Já a *biografia* é a história de um indivíduo redigida por outro. “Existe a dupla intermediação que a

aproxima da história de vida, consubstanciada na presença do pesquisador e no relato escrito que sucede às entrevistas”. Há ainda a *narrativa de formação* que visa ao período em que o sujeito vive um processo de formação (Queiroz, 1991, p. 9).

Meihy (1996) destaca que a história oral pode ser dividida conforme a maneira como é utilizada. Quando a coleta de dados utiliza a história oral como uma fonte de informação dentre várias outras para atingir um objetivo é denominada de *história oral híbrida*, sendo utilizada como técnica. Quando os depoimentos são a única fonte de coleta de dados, é denominada de *história oral pura*, sendo utilizada como método. Nesta modalidade, os sujeitos são escolhidos “a dedo”, ou seja, intencionalmente, e os depoimentos criteriosamente colhidos, editados, organizados e analisados, o que pode também ser chamado de “amostra intencional”.

Com o objetivo de captar e analisar os processos envolvidos na constituição das mulheres entrevistadas enquanto docentes-pesquisadoras e mães, este estudo utilizou a história de vida como recurso metodológico, de forma que elas foram fonte exclusiva de dados. Queiroz (1991, p. 6), define a história de vida como “o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”. Desse modo, a intermediação de um pesquisador pode ser considerada um trabalho coletivo de um narrador-sujeito e de um intérprete. Segundo Symanski (2002a), a história de vida pode ainda constituir um momento de “exame de consciência” ou “balanço geral”, dependendo do grau de envolvimento do entrevistado. Uma simples questão pode provocar uma reação emocional imprevista e uma transformação do comportamento comunicativo, por outro lado, a simples escuta, atenta e respeitosa, pode ser interpretada como uma “ajuda”, especialmente se ocorrer no desenvolvimento de consciência do entrevistado a respeito de um tema importante na sua experiência.

Segundo Queiroz (1991), ainda que as histórias de vida sejam compostas por depoimentos, difere-se destes pela forma específica de agir do pesquisador ao utilizar cada uma dessas técnicas. No depoimento o diálogo é dirigido pelo pesquisador, de modo que, da “vida” de seu depoente, só interessa os acontecimentos que podem inserir-se diretamente no trabalho, todo o resto lhe parecendo supérfluo e desnecessário. Os depoimentos são breves e podem encerrar-se quando o pesquisador considerar que já obteve o que desejava. Por outro lado, na história de vida quem decide o que e como vai relatar é o informante. As interferências do pesquisador são

mínimas, pois o importante é que sejam captadas as experiências do entrevistado. Ele é que coordena a narrativa determinando o que é relevante ou não narrar. Tudo que é narrado pode interessar ao pesquisador, uma vez que estas informações podem auxiliar a explicar e contextualizar a existência do narrador.

Quanto às características do método, para Brioschi e Trigo (1987), ele é necessariamente histórico, já que a temporalidade contida no relato individual remete ao tempo histórico, dinâmico, porque apreende as estruturas de relações sociais e os processos de mudança e dialético, pois teoria e prática são constantemente colocadas em confronto durante a investigação.

Considerando-se os aspectos teóricos (delimitação do tema-objeto de estudo e construção do referencial teórico-metodológico) e empíricos (coleta, análise e interpretação dos dados), indissociáveis neste trabalho, a escolha das estratégias para coleta de dados contemplou, então, estes dois procedimentos distintos e complementares – narrativa da história de vida e entrevista reflexiva –, adaptados ao contexto da investigação. Tais estratégias convergem na busca de apreender o “processo em movimento” que caracteriza nosso objeto de estudo: a problematização dos espaços profissional e doméstico de forma a emergir da narrativa a constituição da identidade de cada um. A construção das trajetórias materna e profissional foi se desenhando à medida que a história pessoal e profissional foi sendo narrada.

A entrevista reflexiva, segundo Szymanski (2002a), se caracteriza pela disposição do pesquisador de compartilhar continuamente sua compreensão dos dados com o participante. Ao considerar o caráter de interação social da entrevista, então, “[...] passamos [a] vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o curso como o tipo de informação que aparece” (Szymanski, 2002 a, p. 11).

Na situação de entrevista, o caráter de entrelaçamento das emoções é condição como em todas as atividades relacionais humanas. Nesse sentido, segundo a autora, estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para o entrevistador e entrevistado. Isso tanto é uma forma de aprimorar a fidedignidade das respostas obtidas como também garante ao entrevistado o direito de ouvir e, talvez, de discordar ou modificar suas proposições. Cumrem também um compromisso ético presente em qualquer situação de entrevista. Dessa forma, o significado é construído na interação e o “[...] movimento

reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo” (Szymanski, 2002a, p. 14). “Reflexividade tem aqui também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado” (Szymanski, 2002a, p. 15).

Segundo Brioschi e Trigo (1987), o momento da entrevista é uma situação de interação social, de comunicação, na qual se defrontam o pesquisador e o pesquisado que, aceitando a proposta de pesquisa, faz um relato de sua existência que contém uma mensagem destinada ao seu interlocutor. O que o entrevistador ouve é um discurso no qual o sujeito fala da representação que tem dos fatos de sua vida, hierarquizando, valorizando ou desvalorizando alguns aspectos, reforçando outros, imprimindo à narrativa a sua visão pessoal e subjetiva, segundo suas categorias de valores e seus códigos temporais. É um trabalho de interpretação, em que o filtro perceptivo vai determinar desde a seleção dos fatos até o significado atribuído a eles.

No caso deste trabalho, no primeiro encontro tomou-se como ponto de partida dois eixos para a questão desencadeadora: trajetória profissional e materna. A partir daí, o entrevistado pôde relatar livremente sobre sua vida pessoal, familiar e profissional. Os encontros seguintes foram planejados tomando como ponto de partida o relato anterior previamente organizado em tópicos específicos extraídos a partir da história de vida do sujeito, cabendo ao pesquisador incentivar o sujeito a relatar outras experiências ou aprofundar o que já havia sido dito. Esses encontros se esgotaram no momento em que o pesquisador teve esclarecido todas as suas dúvidas, o sujeito relatado todos os fatos importantes de suas trajetórias profissional e materna e concordado com as análises realizadas.

Os vários encontros possibilitaram que a relação entre pesquisador e sujeito fosse de partilha e troca. O entrevistado não é sujeito passivo na pesquisa. É denominado por Meihy (1996) de colaborador. Este termo denota o relacionamento entre pesquisador e entrevistado e a relação de afinidade entre as partes. Nesse sentido, o termo “colaborador” também destaca que ele não somente autoriza a publicação, mas participa das etapas de revisão do texto. Por outro lado, o pesquisador deixa de olhar o entrevistado como mero objeto de pesquisa e se ver a ele próprio como observador da experiência alheia.

Segundo Grotta (2000), o sujeito, ao relatar suas experiências, reorganiza o vivido, refletindo sobre o que pensa e como age em relação ao tema em questão. O pesquisador, através dos relatos verbais do sujeito, apreende o conteúdo – o relato – de um processo vivenciado pelo sujeito, as conceitualizações que o sujeito possui sobre o vivido, o significado do que foi narrado e seu contexto. Desse modo, o pesquisador configura seu estudo com base nas proposições, percepções e representações dos indivíduos sobre os fatos. Segundo Simão (1989), os relatos são produto de um processo vivenciado pelo sujeito. Com base nesses relatos o pesquisador irá fazer inferências que lhe permitam descrever e explicar tal processo.

Assim, foram coletados lembranças, impressões e sentidos de cinco mulheres a respeito de suas experiências aparentemente significativas ao processo de formação como docentes-pesquisadoras e mães. Segundo Bartlett (apud Huberman, 1995, p. 58), a recordação do passado é mais uma criação do que uma reprodução. É “o resultado de uma tentativa de pôr ordem em acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos. Assim, a narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato”.

Segundo Meihy (1996), falar do passado implica uma percepção de algo que tem continuidade no presente e cujo processo histórico não está acabado. Implica lembrar-se de algo que já aconteceu com os óculos do presente, portanto, um trabalho de memória. Nesse processo, há uma comparação crítica com o que aconteceu de forma que o que é dito é o que faz sentido. Para Bosi (1979), o modo de lembrar é tanto individual quanto social, contudo, o recordador, ao trabalhar as lembranças, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e como lembra, faz com que fique o que tem significado.

Segundo Von Simson (2000), a memória é a base do método da história oral e pode ser definida como a capacidade humana ou faculdade humana de reter fatos e idéias adquiridos anteriormente e transmitir a vivência para aqueles que não a tiveram. É o que nos marca como humanos. A memória individual é construída a partir das próprias experiências das pessoas, mas também carrega informações transmitidas por gerações (pais, avós, tios, etc.), e por isso, por conter parte da memória do grupo social, é uma metodologia válida para as ciências sociais.

A memória coletiva é formada por fatos culturais que são preservados através de lugares da memória (monumentos, hinos oficiais, quadros e obras literárias e artísticas) por serem relevantes para uma determinada sociedade. Esses fatos constituem uma representação de uma

história oficial, registrada através da força de grupos dominantes. Por sua vez, segundo a autora, a memória subterrânea/marginal/subjugada corresponde às experiências vivenciadas de grupos marginalizados que não fazem parte da memória coletiva, sendo transmitidas por membros deste grupo para mantê-las vivas. São importantes porque só aparecem em conflitos sociais muito sérios ou quando os pesquisadores dão voz a esses atores sociais ao registrar suas memórias e experiências e assim possibilitando que façam parte da memória coletiva de uma dada sociedade.

No caso deste estudo, ao se solicitar às mulheres que contassem, por exemplo, como foi e como é hoje a maternidade estar-se-ia não só fazendo com que elas relembassem tais experiências, mas também, e, sobretudo, compartilhando sua memória. E “o ato de compartilhar a memória é um trabalho que constrói sólidas pontes de relacionamento entre indivíduos – porque são alicerçadas numa bagagem comum cultural” (Von Simson, 2000, p. 66).

1.2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO

A delimitação do objeto dessa pesquisa considera as especificidades dos estudos de identidade, e teve como diretriz a compreensão de significados atribuídos às metamorfoses femininas no trabalho e na maternidade articulando-as às relações de poder/saber que perpassam a vivência no ambiente acadêmico e na família.

1.3 OBJETIVOS E PRESSUPOSTOS

O objetivo desta pesquisa foi analisar como a mulher vivencia o trabalho acadêmico, especificamente a construção da carreira acadêmica, ao lado do exercício da maternidade, buscando o sentido atribuído ao trabalho docente e à maternidade. Este objetivo pode ser desdobrado em três:

1. Verificar o que levou essas mulheres para o ensino superior e para a carreira docente no ensino superior. Quais as motivações. Foram estimuladas pela família, pela escola? Por que não foram somente mães e donas de casa?

2. Verificar como vivenciaram a vinda dos filhos. Em que momento da carreira foram mãe. Que dificuldades encontraram.
3. Descobrir como é sua atuação profissional como docentes. Como foi a construção da carreira. O que valorizaram. Que dificuldades encontraram para conciliar as exigências impostas pelas demandas do trabalho acadêmico com as exigências da família.

A esses objetivos estão vinculados quatro pressupostos:

1. O trabalho doméstico, em especial a maternagem, ainda é de responsabilidade da mulher e mesmo aquela com qualificação profissional é submetida à clássica sobrecarga da dupla ou tripla jornada de trabalho, hipótese sustentada por Segnini (1998), entre outros.
2. As esferas doméstica e profissional não são mundos separados, pelo contrário, as questões do trabalho interferem nas relações familiares da mesma forma que a vida privada interfere nas relações de trabalho, hipótese sustentada por Kergoat (1996, p. 23), cujas reflexões se assentam na idéia de que “a relação entre os sexos não se esgota na relação conjugal, mas é ativa no lugar de trabalho, enquanto que a relação de classes não se esgota no lugar de trabalho, mas é ativa, por exemplo, na relação com o corpo, ou na relação com as crianças”.
3. As experiências de homens e mulheres acadêmicos podem ser distintas e talvez mais penosas para as mulheres. A intensificação do trabalho, que se mostra evidente em várias áreas, inclusive no acadêmico, submete-as, por meio do capital, a estenderem sua jornada de trabalho em casa, de forma que o mundo privado se confunde com o mundo do trabalho, o que gera conflitos nas relações familiares
4. A variável subjetiva (Romito, 1997) pode ser a “ponta da meada” para entender a relação trabalho, maternidade e saúde das mulheres. Para a autora, o importante para as mães não é o fato de trabalhar fora ou estar em casa, mas a congruência entre aquilo que fazem e o seu próprio desejo e valor. O trabalho, para essas mulheres, aproxima-se do mesmo código moral do realizado pelo trabalho do homem, o de trabalhador e provedor e, portanto, adquire um sentido particular de honra, ou seja, de afirmação de si como indivíduo. Mas essa afirmação pode ser abalada, porque se subordina ao universo familiar e relacional (das “pessoas”) que referenda, sustenta e apóia as realizações individuais, o que gera dificuldades de se tornarem moralmente legítimas e socialmente aceitáveis.

As questões iniciais ou problematizadoras da pesquisa podem ser resumidas em dois aspectos:

1. O que pode significar para a constituição da identidade feminina a cisão de papéis para responder às demandas contraditórias do espaço doméstico (em particular, da maternidade) e do espaço produtivo (no caso, o trabalho acadêmico)?
2. Como a mulher poderá ultrapassar os condicionamentos sociais e alcançar uma congruência entre aquilo que faz e o seu próprio desejo e valor?

Quando se articulou as hipóteses aos objetivos, sustentou-se a idéia de que esta pesquisa exigiria atenção não só para as questões de gênero como também de classe, desvendando os conflitos de interesses que podem emergir dos próprios discursos, visto que as mulheres entrevistadas fazem parte de uma classe média intelectualizada, o que carrega por si só um forte componente ideológico.

1.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Fase qualitativa

Iniciou-se a coleta de dados em final de 2002 e finalizou-se em início de 2004. A primeira entrevista foi realizada com uma conhecida, que ajudou a refinar o roteiro e indicou outras possíveis depoentes. Fez, então uma lista e iniciaram-se os contatos. À medida que as depoentes foram entrevistadas verificou-se que as mulheres inseridas nas áreas *hard* tinham um discurso camuflado do conflito da relação maternidade e trabalho e optou-se por delimitar ainda mais o campo, selecionando mulheres inseridas nas áreas de Educação e Saúde, áreas tradicionalmente ocupadas por mulheres. A partir dessa definição, retomou-se o levantamento bibliográfico para subsidiar essa decisão e foram refeitos os contatos e reiniciada a coleta. Foram realizadas 3 entrevistas com cada depoente totalizando 15 entrevistas, e aproximadamente 40 horas de gravação.

O procedimento de coleta de dados utilizado com as cinco mulheres mães e professoras pode ser descrito na seguinte seqüência:

1. Contato inicial com as mulheres, por telefone ou por carta de apresentação (Anexo 1), ou pessoalmente, relatando por que e como foi convidada a participar. Nesse contato foram relatados, em linhas gerais, o objeto e objetivos da pesquisa, a metodologia a ser desenvolvida e a forma de participação delas tanto na coleta como na análise dos dados. O compromisso ético, a garantia de sigilo, o livre consentimento de participação do sujeito no decorrer do trabalho e a publicidade característica de um trabalho científico foram explicitados, caracterizando esta etapa como um momento de *rapport* necessário para a coleta de dados. Esta etapa foi realizada sem o registro fonográfico.
2. Com o consentimento dos sujeitos passou-se à coleta de dados sobre a história de vida, cujos relatos foram registrados em áudio. Para auxiliar o início da entrevista solicitou-se às mulheres que colocassem livremente sobre sua formação acadêmica e experiências significantes para a sua formação enquanto docentes-pesquisadoras. A mesma questão foi feita com relação à trajetória materna. A pesquisadora tinha consigo um roteiro de questões (Anexo 2) que era utilizado como um *check-list*. A partir disso as mulheres relataram livremente suas histórias, e as interferências da pesquisadora foram mínimas e ocorreram nos momentos em que algumas questões listadas no *check-list* não tinham sido contempladas ou para solicitar esclarecimentos sobre alguma informação ou experiência relatada que aparentava ser obscura ou mal esclarecida. Este primeiro encontro oscilou num tempo médio de 2 horas.
3. Transcrição literal do primeiro encontro.
4. Leitura flutuante².
5. Análise preliminar da narrativa com organização de tópicos de cada fase da vida do sujeito e identificação de questões priorizadas pelo pesquisador tomando como referência a estratégia de entrevista-reflexiva (Szymanski, 2002a).
6. No segundo encontro, inicia-se o contato colocando-se os tópicos priorizados.

² Segundo Minayo (1994, p. 209), a leitura flutuante “consiste em tomar contato exaustivo com o material coletado deixando-se impregnar pelo seu conteúdo”; para Bardin (1977), é o primeiro contacto com os documentos a analisar, deixando-se invadir por impressões e orientações.

7. Transcrição literal do segundo encontro.
8. Leitura flutuante.
9. Análise preliminar da narrativa completando-se os aspectos discutidos no segundo encontro.
10. No terceiro encontro a depoente tinha contato com o material produzido e poderia fazer ainda sugestões de modificação ou acréscimo, que poderiam ou não resultar em mais um encontro. Finalizada esta etapa, a depoente assinava o termo de consentimento. Esta etapa foi importante para o nosso trabalho porque caracterizou a finalização da coleta de dados e remeteu à devolução aos sujeitos.

Szymanski (2002a, p. 52) define esta fase como a “exposição posterior da compreensão do entrevistador sobre a experiência relatada pelo entrevistado, e tal procedimento pode ser considerado como um cuidado em equilibrar as relações de poder na situação da entrevista”. Para Pedro (2002), ela é importante para a validação dos dados e fechamento do compromisso firmado, bem como um momento de *feedback* das percepções dos sujeitos sobre sua participação no trabalho.

A história de vida de cada depoente apresenta recortes que foram identificados com uma codificação apresentada entre parênteses que possibilita a localização na totalidade da narrativa transcrita. Cabe ainda acrescentar aos procedimentos de coleta que estes encontros foram realizados em local e data definidos pelas depoentes, em geral na sala da professora.

Fase quantitativa

Antes de iniciar as entrevistas, quando ainda o universo de investigação estava sendo delimitado, pediu-se a três universidades (duas estaduais e uma federal) dados cadastrais dos docentes, pois a intenção era de a partir da análise destes dados, definir em quais áreas buscar essas mulheres. Das três universidades, somente duas devolveram os dados. Visto que as entrevistas demandaram muito tempo por trabalhar com a profundidade das informações e exigiram disponibilidade em horários imprevistos, optou-se por uma das universidades pela facilidade de acesso da pesquisadora e por concentrar as áreas que haviam sido definidas.

Esta etapa do trabalho forneceu alguns dados que possibilitaram ter um mapeamento do universo de investigação – o *campus* de uma universidade pública do interior de São Paulo – de forma a prover um panorama da inserção de homens e mulheres nele. Solicitou-se oficialmente aos departamentos de Recursos Humanos dos dois institutos do *campus* (ele é dividido administrativamente em dois institutos) uma série de informações sobre os cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela universidade, distribuição de homens e mulheres nos departamentos, titulação, idade, número e idade dos filhos, estado civil, tempo de serviço e cargos de direção, chefia e coordenação segundo o sexo. Além destes, foi feito um questionário (Anexo 3) com as mulheres que fizeram parte da amostra com o objetivo de sistematizar dados de natureza objetiva, como idade, estado civil, formação dos pais, etc. Os dados mais relevantes para a problematização do objeto desta pesquisa se encontram no Capítulo 5, onde são discutidas as categorias empíricas.

Os sujeitos-informantes

O acesso aos entrevistados iniciou-se com uma conhecida da pesquisadora, que foi considerada a entrevista-piloto. Esta indicou outra docente e assim por diante até que se elaborou uma relação de possíveis sujeitos-informantes, como já pontuado anteriormente. Os critérios de seleção incluíram os seguintes requisitos: docentes de universidade pública, das áreas de Educação e/ou afins e Saúde e que tivessem filhos.

A escolha pela universidade pública foi feita considerando que as exigências para o progresso na carreira como docentes e pesquisadoras mostram-se mais consolidadas nas universidades públicas. A escolha por uma universidade pública, em especial, se deu pela facilidade de acesso da pesquisadora e por concentrar as áreas/profissões definidas. São áreas de conhecimento tradicionalmente ocupadas por mulheres e nas quais poucas pesquisas foram realizadas sobre a interface trabalho acadêmico e maternidade. Estando a pesquisadora inserida nessa interface o interesse pessoal se articula à lacuna da literatura.

Considerando requisitos e critérios de representatividade, o número de entrevistados não foi escolhido tendo em vista uma amostra relevante do ponto de vista estatístico, mas buscou-se uma representatividade numérica que possibilitasse a utilização dos conceitos teóricos,

preocupando-se com o aprofundamento e abrangência das questões identificadas. Dessa forma, a estipulação do número de entrevistados considerou tanto a diversificação do máximo de informantes quanto o ponto de saturação, que é frequência com que aparecessem os mesmos dados, ao se analisar os relatos, de forma que coloca limites ao prosseguimento das entrevistas.

1.5 ANÁLISE DOS DADOS

Aos dados foi aplicada a análise de conteúdo de acordo com a técnica de análise temática. Segundo Bardin (1977, p. 105),

“O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura [...]. O tema é uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem lingüística, mas antes de ordem psicológica: pode constituir um tema, tanto uma afirmação como uma alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições)”.

Não foram utilizadas inferências estatísticas, que são comuns neste tipo de análise. Buscou-se identificar contextos e personagens que apresentavam um significado para a exploração dos objetivos da pesquisa.

A coleta de dados com a história de vida e entrevista reflexiva implicou o desenvolvimento de análises preliminares ao longo deste processo. A cada sessão os dados foram organizados e analisados para a sessão seguinte, ou seja, a cada sessão as depoentes tinham uma pré-análise dos relatos das sessões anteriores. Nesse momento, o entrevistado podia fazer modificações geradas pelo processo de reflexão. Segundo Szymanski (2002a, pp. 52-3):

“O sentido da devolução decorre da consideração de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação de interação [...]. Neste momento há a possibilidade de se ter um conhecimento do impacto da primeira entrevista no modo de perceber o fenômeno por parte do entrevistado e obtermos uma ampliação da compreensão do mesmo, por parte do pesquisador”.

Como Pedro (2002), também foram utilizados para a análise e interpretação dois eixos de análise – *a história de cada uma* e *a história de todas elas* –, descritos através dos seguintes passos:

1º passo: leitura flutuante;

2º passo: elaboração de pequena síntese da história de cada um dos sujeitos;

3º passo: identificação e recortes das narrativas, a partir das informações transcritas e das observações do pesquisador no decorrer do trabalho, identificando contextos e personagens;

4º passo: elaboração das análises, contemplando interpretações e nexos no primeiro eixo de análise – *a história de cada uma*. De posse dos relatos do sujeito, coube ao pesquisador fazer inferências e proceder à busca do significado daquilo que lhe foi relatado. Primeiro, buscar pistas, indícios que apontem para formas de interpretar, explicar e descrever os contextos, as interações sociais, as estratégias e os acontecimentos que são significativos para o processo de constituição da identidade de docente-mãe. Depois, destacar o que há de particular na relação de cada sujeito com o seu trabalho e com a maternidade, ao longo de sua trajetória profissional e materna, uma vez que cada história, cada processo de formação é único. Dessa forma, as histórias foram construídas e recortadas em subitens que considerassem não somente a cronologia dos fatos (por exemplo: infância, adolescência, etc.), mas também a identificação de personagens e situações que se mostraram significativas para cada história de vida.

Assim, identificaram-se e analisaram-se os indícios que permitiram conhecer cada trajetória profissional desde o curso de graduação, aí incluídas as pessoas ou fatos marcantes para a opção desse curso, o contexto em que se deu a direção para a carreira docente, os aspectos que se destacaram no início da carreira, o significado de ser profissional na universidade, tudo isso de forma que se destacasse em cada sujeito aquilo que foi ou que está sendo importante naquele momento para sua carreira. De igual modo, a análise da trajetória materna foi conduzida de forma a compreender o processo de constituição da identidade feminina, com foco na questão da maternidade, através da análise da socialização para o desempenho dos papéis femininos na sociedade, de como a mulher-mãe-professora-pesquisadora lidou com estes papéis e como construiu os projetos de vida e de emancipação.

Ao se buscar o que havia de singular na narrativa dos sujeitos procurou-se identificar caminhos elucidativos no processo de constituição da identidade docente-mãe, revelando

relações, interações e estratégias que, mesmo sendo particulares, e muitas vezes únicas na vida dos sujeitos, transformaram a relação dos mesmos com o trabalho e com a maternidade.

Buscou-se também definir, como parâmetro geral de análise, um modelo de feminilidade modernamente aceito, expresso na realização de uma atividade profissional remunerada, na realização de seu papel de mãe e no engajamento social, e ao qual poderíamos nomear de “mulheres modernas”. De outro ponto de vista, ao expressarem sensibilidade e tendências dialógicas diante da contradição entre o exercício do papel profissional e o materno, podem ser consideradas emblemáticas. Para captar essas tendências, é preciso ouvir os sujeitos para compreender como se dá o processo de constituição da identidade, se podem ou não ser considerados típicos ou emblemáticos, se apresentam elementos favoráveis ou contrários a essa discussão. Segundo Heloani (2003)³, o sujeito típico ou emblemático não representa necessariamente a maioria, mas trata-se daquele que catalisa as eventuais tendências latentes que possam existir dentro do grupo.

“Os estudos que trabalham com o sintagma identidade-metamorfose-emancipação têm buscado identificar sujeitos que poderiam ser chamados típicos ou emblemáticos na medida em que concretizam tendências emancipatórias (autodeterminação, liberdade, autonomia, igualdade entre os gêneros, etc.)” (Pedro, 2002, p.103, nota).

5º passo: analisaram-se transversalmente todas as entrevistas, no sentido de atravessar todas as histórias de vida e assim problematizar nosso objeto de pesquisa. Buscou-se inicialmente o que é comum, e dentro da semelhança encontrar o diferente, que vai emergir se realmente for significativo. Esta etapa visa, portanto, a apreender o segundo eixo de análise: a história de todas elas. Segundo Queiroz (1991), valores e opiniões têm uma base coletiva, não são produtos essencialmente individuais. Através da narrativa, se delineiam as relações com os membros do seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, em suma, da sociedade que cabe ao pesquisador desvendar. Dessa forma, “o interesse deste último está em captar algo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e que se insere nas coletividades a que o narrador pertence” (Queiroz, 1991, p. 6). Significa, portanto, compreender o social com o que é vivido e

³ Palestra proferida na disciplina Metodologia da Pesquisa Qualitativa oferecida no 2º semestre de 2003 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UNICAMP.

agido pelo homem, isto é, o estudo do fato social humanizado, na sua matriz que é o indivíduo, criador e criatura do grupo.

Da análise transversal emergiram as categorias e subcategorias (Anexo 4) que estão dispostas neste quadro:

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS		
Maternidade	Trabalho acadêmico	Família
<ul style="list-style-type: none">• Modelos de mãe• Sendo mãe: responsabilidade e sentimentos de culpa e de divisão	<ul style="list-style-type: none">• Sentido do trabalho⁴• Sobrecarga de trabalho• Relações de poder	<ul style="list-style-type: none">• Filhos: contraponto e escolhas• Companheiro: relações de gênero e divisão sexual do trabalho

“A identidade implica tanto no reconhecimento de que um indivíduo é o próprio de quem se trata, como também pertence a um todo, confundindo-se com outros, seus iguais [...] a identidade é um fenômeno social, logo não é possível dissociar o estudo da identidade singular, do estudo da sociedade. É do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade” (Laurent & Barros, 2000).

É sobre o contexto histórico-cultural do binômio trabalho feminino e maternidade que será tratado a seguir.

⁴ Segundo Heloani e Piolli (2004-05, p.209, n. 2) considera-se que o significado consiste na interpretação cultural da ação de uso coletivo (de grupo) e o sentido como a articulação do significado na história singular do sujeito, a partir do significado do grupo.

Capítulo 2

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: A MATERNIDADE E O TRABALHO FEMININO

“O que a história nos transmite vivifica-se à luz da nossa época. A nossa vida processa-se no esclarecimento recíproco do passado e do presente”.

(Karl Jaspers, in *Iniciação Filosófica*)

Este capítulo foi organizado de forma a melhor compreender como se constituiu a construção do amor materno, e tem como ponto de partida um novo olhar sobre a criança e a família, especialmente após a Revolução Industrial e a instalação da família burguesa e higienizada. Busca-se também entender como, em defesa da criança, foram construídos discursos diferentes para que elas tivessem maiores possibilidades de sobrevivência.

Para compreender os múltiplos aspectos que implicam o ser mãe é necessário pensar a maternidade como um dado não só biológico, mas também relacionado a aspectos culturais, socioeconômicos e subjetivos, historicamente situados. Assim, segundo Costa (1999), a mãe higiênica⁵ nasceu de um duplo movimento histórico: de um lado, a emancipação feminina do poder patriarcal; por outro, a “colonização”, na mulher, do discurso e poder médicos. Construiu-se um imaginário de mulher voltada à intimidade, simbolizada como mãe devotada e entregue ao sacrifício, implicando a sua desvalorização profissional, política e intelectual.

Em relação ao trabalho feminino, não se pode negar que as mulheres sempre trabalharam, mas o que representou um problema para elas foi o exercício do trabalho assalariado, ofício e profissões praticadas fora de casa. Para Rago (1985 e 1997), quanto mais ela escapava da esfera privada da vida doméstica mais a sociedade burguesa, representada por médicos e higienistas, jornais operários, teóricos e economistas, especialmente ingleses e franceses, cobrava dela o abandono dos filhos e do marido que, ao chegar cansado do trabalho, não encontrava no lar o

⁵ Costa (1999) expõe, especialmente no capítulo “Homens e mulheres”, como a higiene reintroduziu a mulher na família, convertendo-a ao amor filial e ao consumo de serviços médicos. Assim, os higienistas, utilizando-se da comparação entre a mulher e as fêmeas animais, condenavam duplamente a mulher que não amamentava. Primeiramente porque se conduzia de modo contrário a todas as fêmeas da classe dos mamíferos, portanto infringia as leis da natureza, e em segundo lugar porque contrariava sua vocação natural de ser mãe, conforme o figurino higiênico.

sagrado descanso, discurso sustentado sobre a moralidade e a obrigação social. À mulher restou o sentimento de culpa pelo descaso de sua missão sagrada.

Para ampliar esse debate, foi discutido o imaginário social sobre o trabalho fora do lar, a exploração e as condições de trabalho das operárias do início do século XX, as primeiras profissões ocupadas pelas mulheres, a progressão do trabalho feminino, desde o século XIX, e o aumento da participação feminina no mercado de trabalho a partir da década de 70. Os dados atuais sobre a educação formal das mulheres mostram um aumento de sua escolaridade e uma participação cada vez mais crescente nas profissões superiores e na pesquisa. No entanto, quando o enfoque é dado a outros setores de trabalho, vê-se uma precarização do trabalho feminino, especialmente o não-qualificado, o que reforça a tese de Hirata (2001)⁶ de que a emergência da mão-de-obra feminina qualificada estaria reforçando a bipolarização das funções do trabalho feminino: de um lado, têm-se mulheres altamente qualificadas, expressando uma feminização das profissões superiores e, de outro, um grande número de trabalhadoras em empregos pouco qualificados e precarizados, com baixos salários e tarefas sem reconhecimento social.

O movimento feminista, enquanto movimento de reivindicação, foi muito importante na revisão de muitos conceitos que durante séculos reproduziram a ideologia da maternidade, da mãe cívica e da inferioridade feminina. Demonstrou-se sua evolução desde os primeiros jornais femininos até os dias atuais. As primeiras expressões desse movimento se mostraram de forma radical desvalorizando a maternidade e o que era inerente à ela sem conseguir, contudo, se desvincular do determinismo biológico.

⁶ Palestra proferida na disciplina Estado da Arte do Mundo do Trabalho do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, no 1º semestre de 2001.

2.1 A MATERNIDADE

Quando se fala em maternidade, uma das faces mais evidentes é a responsabilidade feminina tanto na reprodução humana – desde a gravidez até a continuidade da vida da criança – como no controle da concepção, pois os métodos contraceptivos são, na sua maioria, femininos (Scavone, 2004).

Segundo a autora, os aspectos socioeconômicos marcaram ideologicamente as concepções a respeito da maternidade: em determinados momentos históricos, por exemplo, a maternidade prolífera foi o modelo ideal, em outros, a amamentação ao peito foi desprezada e depois valorizada como elemento importante da relação mãe-filho.

“De fato, o fenômeno biológico da maternidade é constituído pela dinâmica de interesses políticos, econômicos e sociais que caracterizam até alguns aspectos psicológicos deste ato. Como explicar a ansiedade e a culpa que, freqüentemente, acompanham o ser mãe em nossa sociedade?” (Scavone, 2004, p. 144).

Pressupostos como: “a mãe deve dedicar-se com todo carinho aos seus filhos”, “o momento supremo na vida de uma mulher é a maternidade”, “para a mãe, a criança está acima de tudo”, embora pareçam universais, são datados, ou seja, a maneira como a mulher, a família e a sociedade vêem a relação mãe-filho nem sempre foi a mesma. Vários autores demonstram que um novo lugar da família, da mulher e da criança foi assumido pela sociedade a partir do século XIX.

Por sua vez, Badinter (1985) e Ariès (1981) colocam que a velha sociedade tradicional do século XVI via mal a criança. Badinter mostra que na ideologia familiar daquela época a criança tinha pouca importância, sendo um verdadeiro estorvo. Na melhor das hipóteses, tinha uma posição insignificante, na pior, amedrontava. A teologia cristã, na pessoa de Santo Agostinho (354-430), elaborou uma imagem dramática da infância: a criança era símbolo da força do mal e manteve-se, até o fim do século XVII, numa atmosfera de dureza na família e nos movimentos pedagógicos. Isso comprova que não havia nenhum sentimento da especificidade da infância.

“A família antiga tinha por missão – sentida por todos – a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua quotidiana num mundo em que um homem, e mais ainda uma mulher isolados não podiam sobreviver [...]. Ela não tinha função afetiva” (Ariès, 1981, p. 10).

Também não havia um sentimento existencial profundo entre pais e filhos, o que não significa que não houvesse amor. Os pais se ocupavam das crianças mais pela contribuição que elas trariam ao estabelecimento da família do que por elas mesmas ou pelo apego que lhe tinham. “A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental” (Ariès, 1981, p. 231). A família compreendia todas as pessoas que viviam sob o mesmo teto, independente dos laços sanguíneos.

Badinter (1985) coloca que entre os séculos XVI e XVIII, a autoridade paterna predominou em toda a sociedade repousada no princípio da autoridade, baseada na desigualdade natural dos sexos e na inferioridade feminina, que seria minimizada pela maternidade. Nesse contexto não é difícil entender o comportamento indiferente da mulher em relação ao filho, que durou cerca de dois séculos.

Como foi mencionado, Badinter (1985) mostra que a criança era considerada um estorvo, um fardo e o primeiro sinal dessa rejeição estava na recusa materna em amamentar. Era comum na França do século XVII, a mulher mais abastada não amamentar seus filhos, transferindo às amas-de-leite essa função. A moda de enviar o filho para a casa de uma ama conquistou também as famílias burguesas, fato que se concretizou no século XVIII, quando o envio das crianças se estendeu por todas as camadas da sociedade urbana. Devido aos tratos que demandava, o filho, para casais mais pobres da sociedade, podia tornar-se uma ameaça à própria sobrevivência dos pais, e não lhes restava outra escolha senão livrarem-se dele, seja entregando-o a uma ama-de-leite mais barata, seja abandonando-o num orfanato, o que muitas vezes acabava por levar a criança à morte.

Segundo Ariès (1981), duas outras idéias indicam a persistência do desprezo pela criança: uma era sua representação usual como brinquedo ou uma máquina, e a outra era a forma como era vista a morte da criança, cuja regra geral era não fazer muito caso, pois logo outra criança a substituiria.

A transmissão dos valores e conhecimentos, ou seja, a socialização da criança não era assegurada nem controlada pela família. Ariès data da Idade Média uma mudança na transmissão dos valores e conhecimentos, quando a educação passa, então, a ser garantida pela convivência com adultos, geralmente para a prática de um ofício (a idéia da criança como um homem em escala reduzida). “A educação das crianças era garantida pela aprendizagem junto aos adultos e a partir dos sete anos, as crianças viviam com uma outra família que não a sua” (Ariès, 1981, p. 231).

Bettioli (apud Nakano, 1996) coloca que, por volta do século XVIII, começa a valorização da criança como “ser mercantil”, pois representava uma riqueza econômica em potencial e uma garantia do poderio militar. Assim, era imperativo assegurar a sobrevivência da criança e, portanto, fazia-se necessário a dedicação das mulheres para com os cuidados maternos.

É sobre esse novo lugar, essa nova família e sobre o “amor materno” que trataremos a seguir.

2.1.1 Uma nova família e um novo valor: o amor materno

Segundo Ariès (1981), as reformas protestantes e católicas exigiram dos fiéis uma devoção mais interior, mais íntima e a alfabetização foi mais difundida. O Estado, desenvolvido na Europa entre o final da Idade Média e o século XVII, instituiu um novo modo de ser em sociedade, caracterizado pelo controle mais severo das pulsões, pelo domínio das emoções e pelo senso mais elevado do pudor. Tais mudanças criaram um novo *habitus* que determinou a esfera do privado. A família deixou de ser apenas uma unidade econômica, a cuja reprodução tudo devia ser sacrificado. Tornou-se o lugar de refúgio, de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, de atenção à criança, algo que ela não era antes. Separou-se mais nitidamente do espaço público com o qual se comunicava. A criança passou a ocupar um lugar central na família e na vida da mulher, e não apenas seu futuro preocupava, mas sua simples presença e existência tornaram-se assuntos sérios e dignos de atenção.

Encontra-se então, no século XVIII, na família, ao lado da pureza e da disciplina, um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física. Preocupação que tinha um objetivo

moral: “Um corpo mal enrijecido inclinava à moleza, à preguiça, à concupiscência, a todos os vícios” (Ariès, 1981, p. 164).

Por sua vez, segundo Kramer (2003), os discursos médicos colocavam a família moderna como uma estrutura frágil e inconsistente decorrente da dissolução de seus elementos pelo enfraquecimento da autoridade paterna, pela ausência da mulher no lar e pela guarda de menores em mãos mercenárias.

No novo lugar assumido pela criança e pela família nas sociedades industriais, vê-se, no fim do século XVIII, o amor materno parecer um conceito novo. Para Badinter, não é que esse sentimento não tenha existido em todos os tempos, “mas o que é novo é a exaltação do amor materno como um valor ao mesmo tempo natural e social, favorável à espécie e à sociedade” (Badinter, 1985, p. 145-146).

Em defesa da criança, três discursos diferentes foram necessários para “que as mulheres voltassem a conhecer as doçuras do amor materno e para que seus filhos tivessem maiores possibilidades de sobrevivência” (Badinter, 1985, p. 149). O primeiro foi o discurso econômico, quando a criança adquiriu um valor mercantil, a força de produção que um dia ela seria. A esse discurso somou-se outro, o filosófico, que, apoiado no primeiro, introduziu, por meio da filosofia das luzes, a igualdade, o amor e a felicidade. O terceiro discurso foi dirigido exclusivamente às mulheres, em que o Estado a eleva ao nível de “responsável pela nação”.

A origem da concepção da mulher talhada especialmente para o privado (e incapaz para o público) é a mesma em quase todos os círculos intelectuais da Europa do século XIX e remonta ao final do século XVIII. Segundo Hunt (1991), o tratado de Pierre Roussel, intitulado *Do sistema físico e moral da mulher*, identifica a mulher por sua sexualidade e seu corpo, enquanto o homem é identificado por seu espírito e energia. Na época, pensava-se que o sistema reprodutor feminino era particularmente sensível, e que esta sensibilidade era ainda maior devido à debilidade intelectual. As mulheres tinham músculos menos desenvolvidos, eram sedentárias por opção, fracas, tímidas e apagadas. A combinação de fraqueza muscular e intelectual e sensibilidade emocional fazia delas os seres mais aptos a criar os filhos. O útero definia o lugar das mulheres na sociedade como mães. Knibiehler e Fouquet (apud Scavone, 2004), colocam que persistiu por muitos séculos a representação do útero como órgão independente e migrador do corpo da mulher, sendo a ele atribuído todos os males femininos. Essa idéia, ao lado de outros

conhecimentos e crenças populares sobre a saúde das mulheres, está presente, inclusive, em um papiro egípcio datado de 1900 a.C.

Segundo Badinter (1985), uma transformação nos costumes imprimiu também, em fins do século XVIII, uma nova concepção do casamento. Não mais arranjos de duas famílias, mas a liberdade de escolha de ambos, rapaz e moça. Fruto desta união amorosa, nada mais natural do que os pais amarem mais os filhos e as mães retornarem livre e espontaneamente a eles. A maternidade deixava de ser um dever imposto para se converter na atividade mais invejável e doce que uma mulher poderia esperar. Nascia, então, a moderna família nuclear que se fecha para se proteger da intrusão da sociedade e se volta para si mesma, para a vida íntima. A origem da criação deste ninho afetivo é o amor materno.

Para Costa (1999), no casamento antigo o patrimônio familiar determinava a existência ou não do futuro casal. A herança era tópico fundamental, e a riqueza condição necessária para que as alianças se estabelecessem. Já no casamento higiênico, a hereditariedade substituiu a herança merecendo relevância uma boa saúde física e uma boa constituição moral.

A emergência da família burguesa, segundo D’Incao (1997, p. 30), “ao reforçar no imaginário a importância do amor familiar e do cuidado com o marido e com os filhos, redefine o papel feminino e ao mesmo tempo reserva para as mulheres novas e absorventes atividades no interior do espaço doméstico”. Dessa forma, segundo a autora, os meios médicos, educativos e também a imprensa endossam o papel da mulher de guardiã do lar e da família – a medicina, por exemplo, combatia severamente o ócio e sugeria que as mulheres se ocupassem ao máximo dos afazeres domésticos.

Segundo Hahner (1978), na sociedade brasileira do século XIX, especialmente entre os positivistas brasileiros, a mulher era elevada a santa por meio da transfiguração do culto da Virgem Maria, sendo considerada a pedra social e moral fundamental da sociedade. A autora destaca um texto que retrata como a mulher era vista pelos positivistas da época:

“O amor materno resulta da combinação predominante do instinto materno com o altruísmo [...]. Os instintos altruístas são três: o amor para com os iguais, que é o apego; o amor para com aqueles que parecem superiores – veneração; o amor para com aqueles que dependem de proteção – bondade. Estes três instintos são mais desenvolvidos na Mulher do que no homem: a mulher é mais terna, mais simpática, mais pura do que o homem” (Hahner, 1978, pp. 88-9).

A mulher de elite, esposa e mãe da família “burguesa e higienizada”, segundo D’Incao (1997), além de representar um capital simbólico que contribuía, especialmente por meio do casamento, para o projeto familiar de ascensão social, deveria adotar regras certas no encontro sexual com o marido, vigiar a castidade das filhas, bem-receber e bem-apresentar-se diante das visitas, enfim, constituir uma descendência saudável e cuidar do comportamento da prole, especialmente das moças. Acompanhando esse processo, vemos, então, no século XIX, a mulher não mais ser identificada à serpente do Gênesis ou a uma criatura astuta e diabólica. “Ela se transforma numa pessoa doce e sensata, de quem se espera comedimento e indulgência” (Badinter, 1985, p. 176). Eva cede lugar a Maria.

Nesse momento, aliado ao discurso baseado na felicidade e no amor, surgiu um terceiro, dirigido exclusivamente para as mulheres, com o intuito de resolver definitivamente o problema da sobrevivência das crianças, questão prioritária para a classe dominante: a mulher tornou-se “responsável pela nação”. “Isto porque, de um lado a sociedade precisa dela e de outro quer reconduzi-la às suas responsabilidades maternas” (Badinter, 1985, p. 181).

Segundo Badinter (1985), foram usados constante e simultaneamente três tipos de argumentos: o primeiro – muito em moda desde o século XVIII – se referia ao retorno à natureza; o segundo e terceiro exaltavam a glorificação de ser mãe, reforçando-a através de promessas sedutoras ou condenado-a através de ameaças aterrorizantes. As promessas giravam em torno das vantagens do aleitamento do ponto de vista da saúde, da beleza das lactantes, da felicidade, ou seja, do prazer de se sacrificar pelos filhos, do apego e fidelidade constante do marido vendo-a sacrificar-se pelo filho. Segundo a autora, acrescentou-se a esse apelo, o da glória de que uma mãe que amamentasse teria a estima e o respeito do público e o prazer de um dia ser imitada pela filha. Já as ameaças giravam em torno dos riscos e doenças que atacavam as mulheres que secavam artificialmente seu leite e do pecado contra Deus – uma ação imoral – pelo abandono do aleitamento. Ela passa a ser inteiramente responsável pela sobrevivência e pela saúde futura de seu filho e “sereis culpadas se não o fizerdes” (Verdier-Heurtin apud Badinter, 1985, p. 198).

Costa (1999) aponta que, no Brasil, o primeiro objetivo disciplinar da amamentação foi o uso higiênico do tempo livre da mulher na casa. A segunda causa da retenção doméstica da mulher, através da amamentação, estava ligada à concorrência com o homem. Isso porque, especialmente com a urbanização, “a emancipação do patriarcado colonial gerou uma [...] onda

de independência feminina” (Costa, 1999, p. 259). Construiu-se então um discurso que procurava nem realçar as insuficiências da mulher, nem barrar os passos em direção à emancipação.

“A tática oportuna consistia em mostrar, primeiramente, aquilo de que ela, e só ela, era capaz. Depois, provar que, justamente por cumprir funções sociais para as quais o homem é que era ‘incompetente’ e ‘inferior’, convencê-la a abandonar as ‘mesquinhas’ ocupações profissionais e intelectuais” (Costa, 1999, p. 261).

O terceiro motivo da obrigação em aleitar, segundo Costa (1999), prendia-se à coesão do núcleo familiar e depositava na mulher a responsabilidade pela unidade da família, dando ao homem maior disponibilidade para outras ocupações sociais. De fato, o aleitamento materno veio ter a conotação de problema mundial quando a vida da criança da elite passou a ter importância econômico-política a partir da segunda metade do século XIX (Costa, 1999).

2.1.2 A nova mãe e o discurso moralizador

A todos esses discursos as mulheres reagiram de maneira diversa e, sobretudo, lenta. Mais uma vez, foi o interesse da mulher que definiu o comportamento da mãe, influenciado por dois fatores: “Em primeiro lugar, suas possibilidades econômicas, mas também, variando segundo sua posição social, a esperança ou não de desempenhar um papel mais gratificante no seio do universo familiar, ou da sociedade” (Badinter, 1985, p. 201).

Esse novo comportamento da mulher, segundo a autora, imprimiu uma nova imagem à mãe e esta deu provas do seu amor, primeiramente aleitando ela própria o filho, e posteriormente dispensando, durante 24 horas por dia, todos os cuidados higiênicos pregados pelo discurso médico, tornando-se assim sua interlocutora, sua assistente, sua enfermeira e sua executiva.

O discurso médico, apoiando-se na idéia de racionalidade e progresso, afastou definitivamente as parteiras, curandeiras, etc. do primeiro escalão da assistência à saúde da mulher, classificando essa prática de obscurantista (Géli apud Scavone, 2004). Essa mesma linha de pensamento reduziu o papel social da mulher para os limites da família, valorizando-a como mãe e, como tal, tornando-a digna de seus cuidados.

“Nessa normalização, os cuidados com a vida têm conotação doméstica: a boa saúde da família é uma responsabilidade que começa no cotidiano. É a mãe, ou outra mulher em papel similar, que vai se encarregar da alimentação, da higiene, das visitas ao médico e da administração de remédios quando necessário. Assim, a saúde da família passa primeiro e necessariamente pelo âmbito da casa, do privado. [...] É como se, da responsabilidade de alimentar, as mulheres passassem a ter, também, a responsabilidade por toda e qualquer doença dos filhos” (Knibiehler & Fouquet apud Scavone, 2004, pp. 135-6).

Para Costa (1999), a redução da mulher à figura da mãe higiênica – amante dos filhos e aliada dos médicos – processou-se de modo idêntico à passagem do patriarca ao novo pai⁷. Para o autor, a pressão higiênica em favor da amamentação tinha outros objetivos, além da proteção à vida das crianças. A mãe deveria compulsoriamente amamentar porque essa tarefa regulava a vida da mulher, que assumia seu lugar no universo disciplinar.

A maternidade, agora impregnada do ideal, da vocação e do sacrifício materno, tornou-se um papel gratificante, indicando que um novo aspecto místico foi associado ao papel materno. Assim, a boa mãe era uma “santa mulher” cuja padroeira natural foi a Virgem Maria (Bandinter, 1985). Segundo Rago (1985), agora identificada à religiosa ou à santa, a mãe foi totalmente dessexualizada e purificada, ao contrário da mulher sensual, pecadora e principalmente prostituta, que permaneceu associada à figura do mal, do pecado e da Eva, razão de perdição do homem.

Mas quem foi a mulher que primeiramente escutou os discursos masculinos sobre a maternidade? Bandinter (1985, p. 222) nos revela que nem foi a pobre, nem a rica ou brilhante, mas a mulher burguesa das classes médias que aderiu a essa norma: “[Essa mulher] viu nessa nova função a oportunidade de uma promoção e de uma emancipação que a aristocracia não buscava. [Tornou-se] a responsável pela casa, por seus bens e suas almas, a mãe é sagrada a ‘rainha do lar’”.

Segundo a autora, as mulheres das classes desfavorecidas foram as últimas a aderir a essa nova moda: a camponesa entregava seu filho a uma ama ou era ama das crianças das cidades; a operária ou a esposa do pequeno artesão tinha necessidade de mandar os filhos para o campo, para trazer algum dinheiro para casa. A atenção materna foi um luxo que essas mulheres não se podiam permitir e os filhos continuavam sendo um fardo, do qual elas precisavam se livrar, entregando-os à ama e, mais tarde, quando cresciam, mandando-os embora. O abandono dos

⁷ Sobre a construção do “pai higiênico”, ver: Costa, 1999, cap. VI.

filhos, que aumentou muito na segunda metade do século XVIII, cresceu ainda mais na primeira metade do século XIX e teve como fatores contribuintes o sistema de roda (que permitia à mãe deixar seu filho sem revelar sua identidade) e os efeitos da industrialização e do crescimento da vida urbana⁸.

Porém, Venâncio (1997), ao analisar os motivos que levaram as mães a abandonar seus filhos no período colonial brasileiro, interpreta a linguagem do abandono como um código cifrado do amor materno, ou seja, como uma forma paradoxal de proteger as crianças: a dupla moral comum às famílias brasileiras, em que a instalação da roda protegia as mulheres brancas solteiras dos escândalos, ao mesmo tempo que oferecia alternativa ao cruel infanticídio, aquele resultante da pobreza e miséria, ou de doenças do filho ou ainda da morte dos pais. Ressalta que, apesar de os antigos manuais cristãos de criação de filhos apontarem a mãe como responsável pela formação e o pai pela direção dos filhos, tais preceitos encontraram dificuldades de criar raízes no solo brasileiro. O envio de uma criança a outra família foi se tornando um gesto cada vez mais aceito e praticado. Do ponto de vista “oficial”, mães que davam os filhos a criar pareciam desalmadas e egoístas. Mas, no cotidiano, o abandono podia representar um gesto de ternura, especialmente quando escravas enjeitavam seus próprios filhos na esperança de que eles fossem considerados livres. Já as mulheres pobres buscavam o socorro das câmaras e hospitais com o intuito de aumentar os rendimentos financeiros ao se oferecer como mãe de aluguel do próprio filho. Outra interpretação consiste em ver no abandono uma forma primitiva de controle de natalidade, uma maneira de determinar a dimensão ideal da família.

Por sua vez, para Badinter (1985), a mulheres da alta sociedade não se sentiam inclinadas a amamentar ou assumir o encargo dos filhos. O discurso médico condenava veementemente essas “mães negligentes” e as orientava, em caso de não poderem amamentar por comprometimento de sua saúde, a recorrerem a uma ama-de-leite em domicílio, fiscalizando pessoalmente todos os cuidados com o bebê. Surgiu então a figura da babá, uma “segunda mãe” que assumia quase todas as funções maternas, passando a ser a personagem central da família burguesa. Aos olhos dos moralistas e dos rosseauianos essas “mães trapaceiras” apenas “simulavam ser boas mães”, já que a criança passava a maior parte do tempo com a ama-de-leite e, mais tarde, com a ama-seca. Contudo, a moral que sustentava esse discurso se mostrava frágil

⁸ Para saber mais sobre o abandono de crianças desde o período colonial, ver: Venâncio, 1997.

na medida em que não importava se as verdadeiras mães ocupassem pouco ou bastante de seu tempo com seus filhos ou a qualidade de suas relações mútuas; o que importava era a “vigilância” que elas supostamente exerceriam.

Badinter (1985) mostra que até meados do século XIX não existia ainda um comportamento materno unificado, e as mulheres reagiam de maneira muito diferente conforme sua classe social, de forma que os recursos econômicos – e também suas ambições – condicionaram seu comportamento de mãe e a maternidade. Apesar de os discursos dominantes da época não terem convencido todas as mulheres a serem mães extremosas, tiveram sobre elas um forte efeito: “a culpa dominou o coração das mulheres” (Badinter, 1985, p. 235).

A maternidade, segundo a autora, adquiriu outro sentido: ir além dos nove meses ou até a criança estar “fisicamente” fora de perigo. Logo se descobriu que a mãe devia assegurar a educação dos filhos e uma boa parte de sua formação intelectual. “Auxiliar do médico no século XVIII, colaboradora do padre e do professor no século XIX, a mãe do século XX arcará com uma última responsabilidade: o inconsciente e os desejos do filho” (Badinter, 1985, p. 237). Discurso sustentado pela psicanálise, a mãe foi então promovida a “grande responsável” pela felicidade de seu filho. A mulher não poderia mais evitar essa responsabilidade sob pena da condenação moral, o que se tornou uma causa importante das dificuldades do trabalho feminino.

Badinter (1985) coloca que, para assegurar que a mulher tivesse condições de educar os filhos, passou a ser importante pensar na sua própria educação e formação. Assim, a educação da futura esposa e mãe visou a seguir o caminho traçado pela natureza, ou seja, a educação devia prepará-la para ser o complemento, o prazer e a mãe do homem, numa completa fabricação de uma “natureza feminina” adequada. Assim, a futura mãe foi sendo moldada considerando estes pressupostos: não poderia ser voluntariosa, orgulhosa, enérgica ou egoísta, não deveria se aborrecer ou mostrar impaciência.

“É preciso, portanto [...] habitué-la desde cedo à contenção, a fim de que esta nunca lhe custe esforço algum, e a domar todas as suas fantasias para submetê-las às vontades de outrem. É a mãe que se encarregará do adestramento da menina e que lhe ensinará que a dependência é um estado natural às mulheres [...]. Desse bom hábito resultará uma docilidade [...], pois não deixam jamais de estar sujeitas aos homens” (Badinter, 1985, p. 245).

Dessa forma, o retrato da mulher ideal se assentou na harmonia feminina e na vocação materna. Dado que a mulher era esposa e mãe, sua educação visava a essa dupla função. Ela viveria para os outros e a educação moral dos filhos era a sua tarefa mais elevada como mãe.

“A maternidade, concebida no século XIX a partir de Rosseau, é entendida como um sacerdócio, uma experiência feliz que implica também necessariamente dores e sofrimentos. Um real sacrifício de si mesma. Se tanto se insiste nesse aspecto da maternidade [...] é para mostrar a adequação perfeita entre a natureza da mulher e a função de mãe” (Badinter, 1985, p. 249).

Assim, prossegue a autora, em fins do século XIX e princípios do século XX, já não se prometia a felicidade com a maternidade, mas só se falava em sofrimento e sacrifício. Usou-se do vocabulário religioso mostrando que os sofrimentos da maternidade eram o tributo pago pelas mulheres para ganhar o céu. Tal interpretação predominou no século XIX e pregava que era preciso ter toda uma preparação espiritual e cristã para admitir a necessidade de sacrifício, o que elevava a boa mãe acima da condição humana, espontaneamente egoísta, tornando-a, assim, uma santa pelo esforço exigido.

Outro fator que contribuiu muito para tornar a mãe personagem central da família foi o discurso psicanalítico. Os psicanalistas, segundo Badinter (1985), depois da descoberta do inconsciente, passaram a questionar a mãe à menor perturbação da criança. Esse discurso sustentava a idéia de que para que uma mulher fosse “boa mãe” era importante que ela tivesse experimentado, em sua infância, uma evolução sexual e psicológica satisfatória, junto de uma mãe equilibrada. Por outro lado, tendo sido educada por uma mãe perturbada, havia grande probabilidade de que sentisse dificuldade em assumir sua feminilidade e sua maternidade. A mãe má não era mais irresponsável no sentido moral da palavra, mas “inadequada” a assumir seu papel (Badinter, 1985).

Segundo Rago (1985), construiu-se um imaginário de mulher voltada à intimidade, simbolizada como mãe devotada e inteira ao sacrifício, implicando a sua completa desvalorização profissional, política e intelectual. A mulher, desse modo, não é nada, esquecida de si para realizar-se através do êxito dos filhos e do marido. Assim, criou-se o mito da maternidade e da feminilidade como sinônimos. Bassanezi (2001) coloca que, para as mulheres de classe média da sociedade brasileira da década de 50, casar e dedicar-se aos filhos, mais que um direito ou uma

alegria, era obrigação social, a sagrada missão feminina, da qual dependia não só a continuidade da família, mas o futuro da nação.

Cabe aqui fazer algumas considerações sobre o que se entende por mito. Segundo Eliade (2004), na linguagem contemporânea, o mito tanto é usado como ficção ou ilusão como expressão de uma tradição sagrada, revelação primordial e modelo exemplar. O enfoque de sua pesquisa é sobre o mito “vivo” no sentido daquele que “fornece modelos de conduta, conferindo, por isso mesmo, significação e valor à existência” (Eliade, 2004, p. 8). Essa postura significa reconhecê-los, os mitos, como fenômenos humanos, da cultura. Será possível encontrar uma única definição de mito em todas as sociedades arcaicas e tradicionais?, pergunta-se o autor. “O mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares” (Eliade, 2004, p. 11). O mito narra como uma realidade, por exemplo, o comportamento materno, tal qual o conhecemos hoje, passou a existir.

“Relata de que modo algo foi produzido e começou a *ser*. O mito apenas fala do que *realmente* ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são Entes Sobrenaturais [...]. Os mitos revelam, portanto sua atividade criadora e desvendam a sacralidade [...] de suas obras” (Eliade, 2004, p. 11). “[...] O mito é considerado uma história sagrada e, portanto, uma história verdadeira, porque sempre se refere a *realidades*” (Eliade, 2004, p.12). “A principal função dos mitos consiste em revelar os modelos exemplares de todos os ritos e atividades humanas significativas” (Eliade, 2004, p.13).

Os mitos revelam que o homem, tal qual é hoje, é resultado direto de eventos míticos, é constituído por esses eventos. Para o homem moderno o mito revela a irreversibilidade dos acontecimentos. Para o homem arcaico, no entanto, o mito se revelava através da reatualização da história mística. Conhecer o mito significa retornar à origem, isto é, reiterar sua criação exemplar, e equivale a adquirir um poder mágico sobre ele, pelo qual é possível dominá-lo, multiplicá-lo ou reproduzi-lo, portanto não se trata de um conhecimento “abstrato”, “exterior”, mas de um conhecimento que é vivido ritualmente. O mito “[...] exprime, enaltece e codifica a crença; salvaguarda e impõe os princípios morais, garante a eficácia do ritual e oferece regras práticas para a orientação do homem [...]” (Malinowski apud Eliade, 2004, p. 23).

2.2 O TRABALHO FEMININO

Durante gerações, o ideal consistia que as mulheres ficassem em casa e cuidassem do lar. O trabalho fora do lar era sinal de condição especialmente pobre e desprezível (Prost, 1992). Tanto que Hufton (1991) aponta que, em qualquer sociedade europeia do século XVIII – e pode-se inferir que até antes –, as mulheres das classes trabalhadoras tinham que trabalhar para sustentar a si próprias, quer fossem solteiras ou casadas. No entanto, a sociedade não podia conceber que as mulheres pudessem ou devessem viver com total independência. Uma mulher independente era olhada como antinatural e detestável. Por isso, o pai ou marido deveria proporcionar uma casa, e essa idéia refletia-se nos salários menores das mulheres.

“O objetivo da vida de trabalho de uma mulher solteira era, portanto, explícito. Ao mesmo tempo em que poupava à sua família os custos da sua alimentação, empenhava-se em acumular um dote e em adquirir aptidões de trabalho que atraíssem um marido” (Hufton, 1991, p. 27).

Segundo Prost (1992), as transformações econômicas e sociais no século XIX iniciaram o processo de migração do trabalho da esfera privada para a esfera pública (processo que se completa globalmente no século XX), o que possibilitou uma separação da vida profissional da vida familiar (preservando assim a família) e criou um mundo à imagem do homem da burguesia, imagem que estabeleceu uma enorme diferença entre os universos masculino e feminino. Acentuou-se, então, uma divisão de trabalho mais nítida entre os sexos. Enquanto as tarefas caseiras e profissionais eram realizadas por ambos, no âmbito doméstico, a divisão sexual do trabalho não era vista como uma desigualdade ou uma sujeição. As tarefas domésticas não eram desvalorizadas e ambos trabalhavam juntos e de maneira exaustiva. A mulher tinha um papel importante de poupar dinheiro que seria investido no negócio da família. Inversamente, os homens também faziam serviços para a casa, como preparar a lenha, fabricar utensílios para não precisar comprá-los. A subordinação da mulher ao homem era marcada pelos costumes. A especialização dos espaços rompeu a igualdade conjugal e constituiu a mulher como criada. Ao mesmo tempo, a economia se tornou monetarizada, o trabalho do homem adquiriu uma nova dignidade e a mulher que ficava em casa se tornou a empregada do marido. “A separação entre o espaço produtivo e o espaço doméstico transforma o sentido da divisão sexual das tarefas, e

introduz no casal a relação entre o padrão e o criado, antes característica da burguesia” (Prost, 1992, p. 43).

Segundo Perrot (1991), na primeira metade do século XIX, na Europa, as esposas de comerciantes, agricultores e negociantes sempre ajudaram seus maridos em tarefas laborais que elas aprendiam no próprio local de trabalho. As mulheres participavam ativamente da administração dos negócios, faziam a contabilidade da empresa de seus maridos. Sendo a mulher responsável pela contabilidade da família podemos supor a importância de sua participação no sucesso do empreendimento, visto que ele se construía sobre o arrocho das despesas domésticas. Na segunda metade do século, apenas as viúvas prosseguiram com essa tradição. Por volta dos anos 1850-60, a maioria das mulheres se retirou da esfera econômica para se isolar em casa. Uma série de aspectos pode ser enumerada para explicitar essa questão: as modificações do habitat provocadas pela dissociação empresa-família, que distanciaram a casa das fábricas; o desenvolvimento do mercado agrícola e industrial; a falta de investimento na educação das mulheres para acompanhar esse desenvolvimento e, especialmente, todo um discurso moral que a elegeu como guardiã do lar e da família.

As mulheres, segundo Perrot (1991), especialmente as burguesas, passaram a administrar a casa, o grande número de empregados e a família igualmente numerosa. As mulheres das classes populares eram polivalentes. Além de dar à luz e cuidar das crianças, ainda mais numerosas nas famílias operárias, atendiam a família com os serviços de casa que abrangiam as mais variadas atividades, como procurar o melhor preço dos alimentos, por compra, troca ou coleta de restos de alguma compra por atacado nas grandes feiras, preparar as refeições, buscar água, acender o fogo, cuidar da casa e das roupas, que, além de lavadas, eram reformadas, etc. A dona de casa ainda se esforçava para trazer alguns “trocados” obtidos com faxinas, lavagem de roupas, serviços de entrega e pequenas vendas em bancas ou de porta em porta. Mais tarde, sobretudo no último terço do século XIX, as indústrias de confecção canalizaram essa força de trabalho das mulheres em casa através do serviço de costura por encomenda. Hufton (1991) informa que o esgotamento das possibilidades de trabalho no campo levou muitas jovens trabalhadoras para a cidade, onde ingressaram no serviço doméstico.

A moderna esfera pública, segundo Rago (1985), pautada por modelos europeus, especialmente os ingleses e franceses, estabeleceu novas formas de interação social e de relações

entre homens e mulheres brasileiros. A crescente urbanização das cidades e a industrialização, segundo Rago (1997), abriu novas perspectivas de trabalho e de atuação para as mulheres, ao mesmo tempo em que os valores burgueses forjaram uma representação simbólica da mulher, a esposa-mãe-dona-de-casa afetiva, mas assexuada, delimitando rígidos códigos de moralidade para as mulheres de todas as classes sociais. A promoção desse novo modelo de feminilidade, e uma preocupação especial com a infância constituíram as peças-mestras do jogo de agenciamento das relações intrafamiliares. Um modelo normativo de mulher, frágil e soberana, abnegada e vigilante pregava novas formas de comportamento e etiqueta inicialmente às moças das famílias mais abastadas e, paulatinamente, às classes trabalhadoras, exaltando as virtudes burguesas da laboriosidade, da castidade e do esforço individual.

Hahner (1981), retratando as mulheres em meados do século XIX, aponta o imaginário masculino brasileiro sobre o trabalho feminino, em que os homens da elite até aceitavam que as mulheres da classe inferior trabalhassem, mas não suas próprias parentas. O trabalho honesto permitido para essas mulheres era em casas de família. Já as mulheres da classe superior deveriam permanecer em casa, supervisionando o trabalho das mulheres mais pobres, sem tentar entrar nas profissões seguidas pelos homens de sua própria classe.

Segundo a autora, foram os jornais feministas que desde o início ressaltavam a importância da educação para as mulheres a fim de que alcançassem a independência econômica do homem, já que essa dependência determinava a subjugação feminina e uma educação melhor poderia elevar o *status* da mulher. Durante muito tempo a educação das meninas brasileiras permaneceu atrasada em relação a dos meninos, limitando-se à educação doméstica. No final do século XIX, poucas escolas profissionais urbanas preparavam moças para o magistério como também lhes ofereciam poucas oportunidades para continuarem sua educação. Muitas jovens ainda recebiam instrução sumária em casa ou em escolas particulares orientadas por religiosas ou estrangeiras.

Em relação ao ensino superior, Hahner (1981) diz que no Brasil de 1870 era vetado o ingresso das mulheres em instituições de ensino superior. Mesmo depois de o governo brasileiro autorizar, em 1879, o ingresso de mulheres ao ensino superior, apenas um pequeno número pôde seguir este caminho. Além de superar as pressões e a desaprovação social, as jovens tinham que assegurar o ensino secundário, que permanecia esquivo mesmo para mulheres com pais influentes.

2.2.1 O discurso moralizador sobre o trabalho feminino

Segundo D’Incao (1997), a consolidação do capitalismo, o incremento de uma vida urbana que oferecia novas alternativas de convivência social, a ascensão da burguesia e de uma mentalidade burguesa reorganizaram as vivências familiares e domésticas, o tempo e as atividades femininas. A família burguesa valorizava o ambiente familiar, o lar acolhedor, os filhos educados, e daí nasceu, então, uma nova mulher, como já explanado anteriormente. A jovem burguesa não só não precisava trabalhar como não devia fazê-lo, porque o trabalho representava uma ameaça à honra feminina, e o local de trabalho, especialmente as fábricas, eram descritos como “antro da perdição”, “bordel” ou “lupanar”. Segundo Prost (1992), se a jovem precisasse trabalhar, que o fizesse em casa, costurando, sobre os olhares disciplinares dos pais. O trabalho da mulher do povo, parafraseando Perrot (1998), sempre as empurrou para fora e às vezes para longe de sua família e do lugar de nascimento, como é o caso das camponesas que foram trabalhar na cidade como domésticas.

Uma dessas grandes frentes de trabalho, especialmente para as jovens da classe inferior, foi a fábrica. Rago (1985) mostra como viveram as operárias brasileiras, em sua grande parte imigrantes da Europa. A classe operária representou não somente uma força de trabalho, mas todo um conjunto de expectativas, valores e tradições culturais que se chocou com as expectativas burguesas.

Apesar de sempre terem trabalhado, o que representou um problema para as mulheres, segundo Perrot (1998), foi o exercício do trabalho assalariado, ofício e profissões praticadas fora de casa. Sarti (1997) revela que, ainda que de forma intermitente, as mulheres sempre trabalharam, especialmente as mulheres pobres, mas, por sua localização de classe, seu trabalho não se configurou uma situação nova, que abalasse os fundamentos patriarcais da família. Manteve-se inscrito em sua lógica hierárquica, como “obrigação” familiar, reiterando a divisão sexual do trabalho.

Contudo, à medida que abalou essa lógica, provocou a resistência da sociedade. Rago (1997) demonstrou como homens de elite brasileiros, industriais, classe médica e o próprio movimento operário resistiram ao trabalho das operárias nas primeiras décadas do século XX.

Destacou, também, a exploração dessa mão-de-obra representada, em sua maioria, por mulheres imigrantes e crianças.

Heloani (1997), ao analisar o contexto dos anos 20 e 30, aponta que o saber médico-psiquiátrico e o taylorismo marcaram a posição de exclusão da classe trabalhadora e a de colaboração entre as classes. A atuação da psiquiatria eugênica nas fábricas brasileiras reproduzia os processos de seleção tidos como naturais. Assim, indivíduos não-adaptáveis, propensos aos acidentes ou à agitação, eram naturalmente eliminados. Essa representação psicopatológica do proletariado tinha por objetivo enquadrar o espaço de percepção do trabalhador no interior da empresa em relação ao conflito de classe. Não apenas ignorava-o, mas delimitava espaços específicos relacionados com a não-adaptação do trabalhador.

Segundo o autor, o capital, consciente das limitações do discurso psiquiátrico, substituiu o modelo de exclusão pelo de colaboração, focado no modelo taylorista. Mas o chamado “taylorismo cabloco”, versão brasileira da administração científica, descrito por Segnini (apud Heloani, 1997, p. 71), absorveu técnicas e conceitos para a construção de mecanismos disciplinares de controle sobre o trabalhador e assegurou meios de aumentar a intensidade de extração da mais-valia. Fleury (apud Heloani, 1997, p. 72), ao estudar pequenas e médias empresas brasileiras nos anos 70, constatou a existência de um modelo de organização do trabalho denominado modelo de rotinização – no qual as tarefas planejadas de forma simples e individualizadas permitiam a substituição temporária ou permanente dos trabalhadores. O principal objetivo era evitar o conflito social, visto que a rotinização não só dificultava a organização dos trabalhadores e induzia a rotatividade, o que dava a impressão de uma permanente transitoriedade, como também mantinha baixos os níveis salariais e permitia o uso quase indiscriminado de trabalhadores sem qualificação, sem a necessidade de treinamento.

“Em se tratando de mulheres, registrava-se o agravamento das condições de trabalho das operárias [...]. Na grande indústria têxtil, violências sexuais contra meninas e mulheres por parte de mestres e contramestres eram denunciadas rotineiramente na imprensa operária” (Hardman & Leonardi apud Heloani, 1997, p. 77).

As mulheres representavam, na indústria têxtil, uma parcela significativa do total de trabalhadores. Para o autor, tal fato não aconteceu por acaso, pois as mulheres juntamente com os menores eram o setor mais desorganizado do mercado de trabalho.

“[...] Exatamente aí o taylorismo foi empregado para reduzir as tarefas a um conjunto delimitado de movimentos padronizados e passíveis de controle, além de permitir a incorporação de um segmento barato e desarticulado ao mercado de trabalho” (Heloani, 1997, p. 78).

Assim, o acesso a determinadas indústrias (fiação e tecelagem) e não a outras que exigiam uma certa qualificação do operário para lidar com as máquinas (como metalurgia, calçados e mobiliários) já indica uma discriminação do mercado de trabalho da época. As mulheres eram destinadas às tarefas menos qualificadas e mal remuneradas enquanto que os homens ocupavam cargos de direção e concepção; de modo que ramos profissionais e ofícios eram – e de certa forma ainda são – exercidos ou só por mulheres ou só por homens (os chamados guetos femininos e masculinos).

O que pensava a sociedade de um modo geral a respeito do trabalho fora do lar para a mulher no início do século XX?

O trabalho feminino, segundo Badinter (1985), sempre foi condenado pelos moralistas, que pregavam que antes de ser operária, comerciante, camponesa ou mulher da sociedade, a mulher devia ser mãe, e que os ganhos produzidos por seu trabalho eram menos importantes visto que o destino da criança e a felicidade da família dependiam muito mais da sua presença constante. Entre as mais combatidas estavam as intelectuais, tidas como mais culpadas que as operárias, não só por não terem justificativa econômica, mas por recusarem veementemente restringir-se aos limites do lar e da maternidade. Essa mulher, então, foi responsabilizada pelos flagelos sociais e pela desordem da sociedade.

Rago (1997) nos mostra que, na sociedade brasileira, os homens de elite, mais preocupados com os rendimentos econômicos, justificavam a exploração do trabalho feminino e infantil afirmando que especialmente as mulheres pobres precisavam trabalhar para sobreviver e quer devido à sua constituição física, quer à falta de formação moral, eram ignorantes, irresponsáveis, incapazes e mais inclinadas aos vícios e às tentações do mundo moderno e, portanto, inferiores às “mulheres normais”. Assim, eram vistas a costureira, a operária, a lavadeira, a doceira, a empregada doméstica, a florista e até a artista. As profissões femininas eram estigmatizadas e associadas à imagem de perdição moral, de degradação e de prostituição. “No imaginário das elites, o trabalho braçal, antes realizado em sua maior parte pelos escravos,

era associado à incapacidade pessoal para desenvolver qualquer habilidade intelectual ou artística e à degeneração moral” (Rago, 1997, p. 589).

Mas por que o trabalho fora do lar representava uma ameaça? Para Rago (1997), durante muito tempo as mulheres trabalhadoras apareceram como figuras vitimizadas e sem nenhuma resistência num mundo de opressão e exploração, discurso este que, a nosso ver, se apóia na noção de inferioridade biológica que, para Giffin (1991), coloca a mulher como mais frágil, passiva, dependente e vítima daqueles que a exploram. Contudo, mais importante que o discurso da vitimização para entender como foi a resistência ao trabalho feminino, especialmente nas fábricas; é a associação entre a mulher no trabalho e a moralidade social.

Para Rago (1985 e 1997), o trabalho fora do lar, então, levaria à debilitação da raça, à degradação da família, visto que as crianças cresceriam soltas e, sem a constante vigilância da mãe, deixariam de ser mães dedicadas e esposas carinhosas e de se interessar pelo casamento e pela maternidade. Tais observações levaram à delimitação de rígidos códigos de moralidade para mulheres de todas as classes sociais. A mulher passa a se sentir “anátema do pecado”, culpada diante do abandono do lar, dos filhos e do marido (Rago, 1985).

O discurso da moralidade social, segundo Rago (1997), atingiu seu ápice justamente quando a crescente urbanização das cidades e a industrialização abriram novas perspectivas de trabalho e a moderna esfera pública possibilitou novas interações sociais. Grande importância histórica para reforçar e ampliar o discurso da moralidade teve a ciência, em especial a ciência médica representada pela Medicina Higienista, na delimitação de rígidos códigos de moralidade para as mulheres de todas as classes sociais, como vimos anteriormente. Segundo Costa (1999), a Medicina Higienista apossou-se de todos os espaços urbanos – pântanos, rios, alimentos, esgotos, água, ar, cemitérios, quartéis, escolas, prostíbulos, fábricas, matadouros e casas. Dentre essas políticas específicas higienizou o corpo através da higienização da família e da demarcação e condenação moral de figuras representativas do desvio e da antinorma: mães relapsas e incompetentes, crianças masturbadoras, prostitutas, mundanas, homens libertinos, celibatários e homossexuais. A pedagogia higiênica extravasou os limites da saúde individual e, ao mesmo tempo, alterou o perfil sanitário da família modificando também sua feição social. Assim, “a família nuclear e conjugal, higienicamente tratada e regulada, tornou-se ao mesmo tempo sinônimo da família burguesa” (Costa, 1999, p. 13).

No entanto, Rago (1985) mostra que houve muitos momentos em que a participação das mulheres brasileiras nas mobilizações políticas foi significativa. Destaca várias greves lideradas por mulheres onde denunciavam, protestavam e reivindicavam desde os maus-tratos dos mestres de teares (no caso de uma fábrica de tecidos), passando pelo protesto contra as multas impostas pela gerência ou rebaixamento de salários. Por outro lado, a resistência feminina também pode ser olhada sob a ótica das lutas que questionavam a própria definição de sua identidade. Alguns tipos de resistências sociais das mulheres podem ser citados: a não-amamentação, a prática do aborto, a contestação do papel de esposa-mãe-dona de casa; afinal, é sobre a questão moral que recaí o maior peso da opressão sobre a mulher.

2.2.2 Das primeiras profissões

Mesmo com rígidos códigos de moralidade apoiados nas ideologias da mãe cívica (Rago, 1997) e da maternidade (Badinter, 1985), algumas condições desempenharam um papel favorável à progressão do trabalho feminino, especialmente na Europa do século XIX. Segundo Perrot (1998), essas condições foram a baixa taxa de natalidade que precedia a da mortalidade (especialmente na França), a industrialização, que criou uma forte necessidade de mão-de-obra, a retirada das crianças do trabalho, protegidas por leis e a situação econômica da burguesia em crise, que converteu em mercados aceitáveis para suas filhas, especialmente no ensino, em bancos e em escritórios.

Os ofícios ligados à educação e à formação foram as primeiras profissões assumidas na França pelas mulheres (Perrot, 1998). As *redundant women* inglesas tornaram-se preceptoras de jovens aristocratas francesas. Professoras primárias, secundárias e, mais recentemente, universitárias (até a Segunda Guerra Mundial elas eram indesejáveis e raras) tornaram-se as novas figuras de identidade profissional. O prestígio das professoras primárias foi considerável entre as moças das classes populares. Elas exerciam em público as qualidades maternas das mulheres, “[mas também] forneceram ao feminismo uma parte de seus quadros e suas tropas e se alçaram, com a guerra, à condição de ‘intelectuais’, qualidade tão raramente reconhecida nas mulheres. As escolas normais foram as primeiras universidades das mulheres” (Perrot, 1998, p.108).

Segundo a autora, as profissões ligadas à saúde e ao direito só foram confiadas às mulheres depois das profissões ligadas ao ensino. Aquelas ligadas à saúde foram assumidas pelas mulheres em substituição às religiosas, sendo liderados dois modelos de cuidados: na Grã-Bretanha, o *nursing*, desenvolvido por Florence Nightingale, que preconizava enfermeiras profissionais, instruídas e bem pagas, colaboradoras qualificadas dos médicos e o modelo francês, tal como o concebeu Doutor Bourneville, artesão da laicização dos hospitais parisienses na virada do século, que admitia as moças do povo e as tornavam auxiliares obedientes e dedicadas dos médicos, mais ajudantes do que enfermeiras. O acesso às profissões ligadas ao direito foi mais difícil, não se reconhecendo aptidões jurídicas nas mulheres. O direito aparecia como um apanágio masculino. Na França, foi necessária uma lei (em 1895) para autorizar as mulheres a advogarem.

No contexto brasileiro de meados do século XIX, segundo Hahner (1981), por anos a profissão enfermagem tinha sido aberta às mulheres, mas com baixos salários e treinamento limitado. Apenas a enfermeira Ana Justina Ferreira Néri, voluntária da Guerra do Paraguai, recebeu reconhecimento. A maioria das profissionais enfermeiras tinha uma vida de renúncia que não era uma escolha voluntária. As mulheres da classe superior queriam se tornar médicas, mas enfrentavam a oposição dos homens de sua classe: “A oposição à entrada de mulheres nessa profissão foi bem maior do que se passou em campos de menos prestígio e menos especializados, como enfermagem e educação” (Hahner, 1981, p. 74).

Ainda que só depois dos anos 60 tenha surgido com maior expressão a figura da mulher brasileira profissional exercendo carreiras liberais ou acadêmicas, fruto de uma formação universitária, Trigo (1994) mostra que desde a década de 30 já podiam ser percebidas mudanças no universo das relações de gênero e no imaginário social. A autora aponta que a base dessa mudança foi dada pelas condições sociais e econômicas do momento. O declínio da economia cafeeira impulsionou muitas famílias a adquirir um novo instrumental (no caso, cultural), que permitisse um trabalho remunerado. Assim, a autora supõe que a entrada das mulheres na universidade é, ao mesmo tempo, produto e produtora de mudanças não só no nível de comportamento explícito, de códigos de sociabilidade que alteraram a relação entre os gêneros até então bastante tradicionais, mas também por iniciar uma alteração nas expectativas familiares e coletivas a respeito do lugar social da mulher.

No entanto, essas mulheres, segundo Trigo (1994), sofreram muito mais que suas antecessoras em virtude de uma atitude de defesa contra a modernidade que começava a surgir com certa força. Apesar da introdução de novos parâmetros nas relações entre homem/mulher vividos enquanto alunos da Faculdade de Filosofia (este foi o foco de análise da autora), as condições de profissionalização como professoras universitárias não eram favoráveis. A maioria dirigiu-se para o ensino secundário. Nas décadas seguintes à década de 30 verificou-se um crescente aumento da presença feminina nos níveis inferiores da carreira acadêmica, mas à medida que o nível hierárquico da posição ocupada aumentava, a presença das mulheres diminuía. Contudo, a presença das mulheres no campo acadêmico trouxe, como conseqüência, não só a concorrência, mas uma ameaça de feminização do ensino superior com desprestígio das carreiras e, possivelmente, dos salários. Além disso, a autora aponta que a mudança nas relações entre colegas de classe para profissionais altera as relações entre os gêneros de forma que os homens passam a vê-las como competidoras.

Apesar da dificuldade em analisar outros obstáculos que essas mulheres enfrentaram na administração de suas carreiras, especialmente no âmbito familiar, Trigo (1994) aponta que em seus depoimentos todas deixaram claro a prioridade dada na família à carreira do homem. Toda a situação dentro da casa era organizada no sentido de dar condições aos homens (para aquelas casadas com professores universitários) para que cumprissem os passos da vida acadêmica. Ao refletir sobre essa questão identifica alguns pontos:

“Em primeiro lugar, a ambigüidade que dominava os projetos profissionalizantes das mulheres [...]. Ao entrar na Faculdade muitas delas procuravam uma abertura de horizonte, talvez respostas para uma curiosidade intelectual, contudo, o provável é que não tivessem abandonado os ideais incorporados em um *habitus* calcado em uma educação de moldes tradicionais [...]. A ambigüidade se estabelecia impedindo uma priorização mais ampla das funções profissionais. [...] Para as próprias famílias, o fato de permitir que as filhas entrassem na universidade estava apoiado na convicção de que essa faculdade era mais uma possibilidade de adquirir cultura do que de encaminhamento para uma profissionalização de tipo masculina. Fica claro que a relação direta credencial universitário/profissionalização esperada para os homens sofria, no caso das mulheres, uma série de interferências introduzidas pela variável gênero” (Fernandez apud Trigo, 1994, pp. 105-6).

Para Prost (1992), o trabalho fora do lar foi uma das grandes evoluções do século XX. O trabalho doméstico das mulheres passou a ser denunciado como uma alienação, uma sujeição ao homem, ao passo que trabalhar fora, especialmente na década de 70, veio a ser um sinal concreto de emancipação, de igualdade dos sexos e de independência da mulher, ao passo que entre as operárias e empregadas do comércio ainda predominavam as justificativas econômicas. Por que nessa época e não antes ou depois? Pergunta o autor. A resposta está na antiga diferenciação do espaço e das tarefas, e em seu posterior desaparecimento. “Se o trabalho assalariado das mulheres assume no século XX um valor emancipador, é devido a uma evolução ainda mais global, que modificou as normas do trabalho assalariado” (Prost, 1992, p. 43).

Não podemos negar que de lá para cá muitas batalhas foram vencidas.

Bruschini, em vários trabalhos⁹ aponta que a participação feminina no mercado de trabalho vem crescendo desde a década de 70, tanto de mulheres pobres como também de mulheres de classe média, o que se deve não só à busca da complementaridade salarial em face da deterioração dos salários dos trabalhadores, mas também às expectativas de maior consumo. A taxa de atividade feminina, (continua a autora) no período de 1985 a 1995, ampliou-se de 36,9% para 53,4%, de forma que, em termos relativos, as mulheres eram, em 1995, 40,4% da força de trabalho brasileira. Bruschini (1998) argumenta que um fenômeno desta monta revela não somente a abertura de oportunidades ocupacionais, mas também mudanças nos planos de valores, de atitudes e de comportamentos, que, por pequenas que sejam, expressam que as responsabilidades familiares deixaram de ser empecilhos para o trabalho das mulheres no mercado, diferentemente do que ocorria no Brasil até os anos 70.

Bruschini (1994) também coloca que as estatísticas sobre a participação econômica feminina sempre ocultaram a contribuição feminina visto que, nos critérios de captação de informações sobre o trabalho, em especial o papel de dona de casa, desempenhado pela maior parte das mulheres em idade adulta, é contabilizado nas coletas como inatividade econômica.

⁹ “Mulher e mundo do trabalho: um ponto de vista sociológico” (texto apresentado no Seminário Mulher, Desenvolvimento e Relações de Gênero, promovido pelo Centro João XXIII de Investigação e Ação Social – CIAS, Rio de Janeiro, 28 a 30 de novembro de 1991); “Fazendo as perguntas certas: como tornar visível a contribuição econômica das mulheres para a sociedade” (texto apresentado no II Congresso Latino-americano de Sociologia do Trabalho, Águas de Lindóia, 1 a 5 de dezembro de 1996); “Trabalho feminino no final do século: ocupações tradicionais e novas conquistas” (mimeo).

“Se o trabalho for definido como toda atividade necessária para o bem-estar dos indivíduos, das famílias e de toda a sociedade, o trabalho feminino estará em toda parte: no preparo da comida, na limpeza das casas e das roupas, na organização e gerência do lar, na formação de futuras gerações e em inúmeros outros afazeres que só passaram a ser visíveis com o amadurecimento, a partir dos anos 70, de pesquisas que se dispuseram a descobrir o trabalho feminino” (Bruschini, 1994, p. 64).

Segundo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹⁰ é cada vez maior a participação das mulheres no mercado de trabalho. Segundo o Censo do IBGE de 2000, do total de 169,7 milhões de brasileiros, 86,2 milhões eram mulheres e tinham a idade média de 25 anos. Assim, as mulheres, que correspondiam a pouco mais da metade da população brasileira, constituíam cerca de 42% do mercado de trabalho e eram responsáveis pelo sustento de aproximadamente um terço das famílias no Brasil.

Em Ciência e Tecnologia, universo tido como masculino, a situação não é diferente. Dados do CNPq, do Ministério da Ciência e Tecnologia, mostram que a cada dia a participação feminina na pesquisa é maior. Entre os pesquisadores com idade de até 24 anos, há 57,5% de mulheres, realidade bastante diferente da apresentada pelo grupo de pesquisadores com mais de 65 anos, onde apenas 30,5% são mulheres. No universo total de pesquisadores, sem levar em conta faixa etária, os dados do CNPq mostram que, no ano 2000, as mulheres representavam 44% dos pesquisadores nacionais. Em 1995, eram 39%. Isso significa que, em cinco anos, a taxa de participação feminina no setor cresceu cinco pontos percentuais. Dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep-MEC), mostram que, no ano 2000, de um total de 2,6 milhões de pessoas matriculadas em cursos de graduação, chegou a 1,5 milhão o número de mulheres, que também já representam 52% da população com diploma universitário.

Quando o enfoque são outros setores de trabalho, como o industrial, Hirata (2002) aponta que a instalação de novas tecnologias coloca no centro desta questão a divisão sexual do trabalho e a qualificação. Relata pesquisas feitas com as operárias francesas pelos pesquisadores M. Guilbert e D. Kergoat (apud Hirata, 2002, p. 199). A primeira pesquisadora analisou o trabalho profissional das mulheres comparando-os ao trabalho profissional dos homens.

¹⁰ Fonte: <http://www.cnpq.br/noticias/080304a.htm>. Consultado em 10/03/2004

“A introdução da automação suprime um certo número de empregos femininos, acentua o caráter fragmentado das tarefas industriais femininas, reserva às mulheres os trabalhos destinados a tapar os ‘buracos’ da automação, eliminando-as dos postos de direção ou de supervisão das máquinas” (Guilbert apud Hirata, 2002, p. 201).

Já Kergoat (apud Hirata, 2002), para quem o trabalho das mulheres é o trabalho doméstico e o profissional, concentra seus estudos nos problemas da qualificação. As qualificações requeridas nos empregos não-qualificados não são reconhecidas por serem criadas em uma esfera diferente do terreno profissional e produtivo. Postula que:

“O movimento de desqualificação/superqualificação afeta em sentido inverso operários e operárias e esse fenômeno vai se acentuando no decorrer dos anos. A automação cria empregos não-qualificados, em geral feminizados, tanto no setor terciário quanto no secundário” (Kergoat apud Hirata, 2002, p. 202).

Os efeitos sociais da tecnologia, segundo Kergoat (apud Hirata, 2002), se mostram de várias ordens: sobre o emprego – os empregos femininos são mais afetados pela informatização do terciário, onde as mulheres se encontram em maior número, já no secundário os efeitos devem ser diferenciados de acordo com os ramos e as conseqüências do processo de trabalho pela robotização; sobre a qualificação – há um aumento da qualificação masculina no setor terciário e uma redução maciça da qualificação feminina; e sobre a relação com o trabalho – a divisão sexual da distribuição dos postos de trabalho acentua os processos de superqualificação/desqualificação da força de trabalho.

Quando a autora em questão passou a analisar alguns ramos industriais chegou a algumas conclusões interessantes. No caso da siderurgia, a automação tornou a tarefa de operador mais complexa, mas sem esforços físicos, o que iria de encontro com a tese de que as mulheres poderiam ser empregadas para trabalhos leves e limpos. Contudo, nem por isso esses postos foram feminizados. Nos ramos industriais, a autora aponta que em geral as mulheres são empregadas somente para os trabalhos de escritório, mostrando que o critério de trabalho leve deve considerar tanto a “apropriação masculina da tecnologia” como a qualificação onde o grau manifesta um importante papel. No ramo da informática, a autora assinala o surgimento das digitadoras, postos que exigem habilidade manual, rapidez e disciplina e revela disparidades de

salários e de condições de trabalho em comparação a seus colegas homens. Isso mostra que a entrada das mulheres em um ramo automatizado acompanha um movimento de desqualificação de uma parte dos postos de trabalho. Já no caso das indústrias automobilísticas, a autora aponta que as mulheres são tradicionalmente confinadas em segmentos do processo de trabalho em que consiste cortar, juntar pedaços de tecido, ou em outros segmentos, como a montagem elétrica, em que o trabalho consiste em encaixar partes elétricas no interior do veículo já montado, ou seja, trabalhos tipicamente “inferiores”. No ramo têxtil-confecção-vestiário, a análise que Hirata (2002) faz de vários estudos aponta que “a desqualificação resultante das novas tecnologias leva à expulsão da mão-de-obra feminina, presente anteriormente em um certo número de *postos qualificados*; o surgimento de novas qualificações, ao contrário, torna efetiva a entrada dos homens” (Hirata, 2002, p. 211).

Ao destacar o setor terciário, a autora indica que a expansão do volume de empregos em escritórios contribuiu para o movimento de assalariamento da mão-de-obra feminina, mas o que precisa ainda ser esclarecido é por que este setor parece ser privilegiado na fixação dessa mão-de-obra. Apesar da feminização na função pública se mostrar evidente, isso não significa que os empregos ocupados sejam idênticos. Citando uma pesquisa de Bruand, Hirata (2002, p. 213) aponta que a maior parte das contratações femininas foi feita fora do quadro estatutário da função pública – trabalho por tempo determinado –, enquanto que os homens ocupam empregos titulares que oferecem perspectivas de carreira, de forma que “o apelo à mão-de-obra feminina pode ser considerado como um meio de contornar a rigidez própria de sistemas de emprego” (Hirata, 2002, p. 214).

Segundo Hirata (2002), a informatização do trabalho no escritório manifesta uma nova divisão que reforçaria a que se dá entre o trabalho qualificado e o trabalho não-qualificado, entre as tarefas de direção e as de execução. Novas funções de controle e de planejamento são criadas, mas uma minoria de mulheres estaria suscetível de galgar novos escalões em comparação com um grupo maior deixado na parte baixa da escala, onde desempenha um papel importante na comunicação informal, porém não reconhecido e invisível. Assim, a feminização crescente dos empregos de serviços tende a preservar a hierarquia de poderes e dos papéis – a clássica distinção entre trabalho produtivo (industrial) e trabalho improdutivo – e mantém uma relação estreita com a atribuição dos empregos masculinos e femininos. As funções reservadas às mulheres se resumem em tarefas bem definidas que não apelam para sua iniciativa.

“A divisão sexual do trabalho parece, assim, não evoluir no mesmo diapasão que a história da tecnologia, mas ser submetida a um peso histórico que torna possível apenas o deslocamento das fronteiras do feminino e do masculino, jamais a supressão da própria divisão sexual” (Hirata, 2002, p. 218).

Em vista desses aspectos, Hirata¹¹ (2001) aponta que a emergência da mão-de-obra feminina qualificada estaria reforçando a bipolarização das funções do trabalho feminino. De um lado, têm-se mulheres altamente qualificadas, especialmente nas produções intelectuais superiores, com relativos bons salários (engenheiras, arquitetas, médicas, professoras, gerentes, advogadas, etc.), expressando uma feminização das profissões superiores e, de outro, um grande número de trabalhadoras em empregos pouco qualificados e precarizados, com baixos salários e tarefas sem reconhecimento social.

2.3 Os movimentos feministas e a situação da mulher frente ao trabalho e à maternidade

Não há dúvida da importância dos movimentos feministas para a contestação de conceitos como submissão entre outros. Será que a mulher brasileira viveu, no século XIX, mergulhada na atmosfera rígida e autoritária da “família patriarcal”, alheia à vida nacional e a seus problemas, e limitada à função de procriadora e às atividades domésticas, das quais só sairia para as devoções religiosas e os prazeres sociais? A essa pergunta Bernardes (1988)¹² colocou um grande ponto de interrogação. Para a autora, a palavra da mulher foi indispensável por revelar a situação social percebida por elas mesmas.

Nesse sentido, os jornais femininos, por exemplo, fundados e dirigidos por mulheres e “voltados aos seus interesses”, traziam informações sobre modas, literatura, belas-artes, educação, mas principalmente tinham como objetivo propagar a emancipação da mulher.

¹¹ Palestra proferida na disciplina Estado da Arte do Mundo do Trabalho do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, no 1º semestre de 2001.

¹² Em seu livro *Mulheres de ontem? Rio de Janeiro – Séc. XIX*, Maria Thereza C. Crescenti Bernardes se ocupou em pesquisar opiniões de homens de letras sobre a educação feminina, romances urbanos do Rio de Janeiro, além de periódicos da época fundados e dirigidos por mulheres (foi enfocado mais este último aspecto). Assim, fez um confronto da imagem e do julgamento da mulher emitidos por ambos os sexos.

Emancipar-se, de um modo geral, significava libertar-se de um estado de inferioridade em relação ao homem mediante a conquista de direitos iguais entre os sexos. As jornalistas não se conformavam com a acomodação da mulher brasileira a uma condição de inferioridade diante da prepotência masculina, que, de certa forma, era vantajosa para a mulher, que assim se eximia de lutar e trabalhar. Segundo esse discurso, as próprias mulheres eram culpadas por serem consideradas seres inferiores e criaturas sem missão dirigente. Os escritos das jornalistas tomavam aspecto de denúncia: a educação recebida no lar e nas escolas era amplamente criticada, gerando protestos, reivindicações e programas de ação. Bernardes (1988) conclui seu trabalho constatando que tanto as confluências das posições mais conservadoras, que limitavam o papel feminino apenas ao lar, quanto aquelas que admitiam uma posição mais independente, mostraram uma multiplicidade de situações, e parecem indicar que a inferiorização e a marginalização da mulher dentro e fora do lar não marcaram sua posição nas famílias urbanas abastadas do Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX.

Segundo Baptista (1995), num primeiro momento o feminismo surgiu com características bastante paradoxais, mas mantendo estruturas. As primeiras manifestações de descontentamento da mulher com o seu *status quo* no Brasil se dão por volta de 1850, com o surgimento da imprensa feminista e com o envolvimento das mulheres brasileiras na luta abolicionista. Os primeiros jornais buscavam um diálogo maior com os homens na tentativa de convencê-los da necessidade de as mulheres serem mais instruídas para serem melhores mães e esposas. O movimento sufragista, cuja principal preocupação era discutir a participação exclusivamente masculina na política, nas profissões e nas manifestações intelectuais, encampou o debate sobre o voto da mulher e cruzou o século mantendo ares de permissão, com garantias de que a cidadania da mulher não afetaria seus papéis de mãe e esposa. Em 1953, após a liberação do voto feminino, o movimento entra em colapso, como se o direito ao voto equivalesse ao fim da opressão da mulher.

Segundo Heloani (2003), a década de 60 foi caracterizada como uma década de contestação e contracultura por meio do questionamento de conceitos importantes na sociedade moderna em todos os âmbitos: na política, no comportamento, nas artes, nos valores, na moda, em suma, no modo de regulação social. Há uma valorização das necessidades pessoais e uma crítica contundente à civilização industrial, especialmente entre estudantes. “O entusiasmo idealista dos estudantes impregnados pela ideologia marxista vai ao encontro da insatisfação

social contra o modo de vida resultante do sistema industrial dominado pelo capital” (Heloani, 2003, p. 85). O movimento *hippie*, divulgando o pacifismo sob lemas como “paz e amor”, culminou num valor maior: a liberdade de ir e vir, de fazer o que quiser, de estar aberto a novas experiências.

É no contexto do final da década de 60, segundo Scavone (1996), que surge nos Estados Unidos os movimentos minoritários, entre eles o feminista, os movimentos ecologistas, anti-racistas e homossexuais. A primeira expressão do movimento feminista, segundo a autora, foi o feminismo liberal, que, a partir do final do século XIX e início do século XX, se caracterizou pelas reivindicações dos direitos civis, pela emancipação feminina e pelo discurso igualitário. Heloani (2003) recorda a queima dos sutiãs em praça pública na França e nos EUA e a importância do controle da fecundidade através da popularização da pílula anticoncepcional, que possibilitou à mulher entrar mais efetivamente no mercado de trabalho. Segundo Scavone (2001), essa corrente privilegiava a maternidade como eixo central da opressão das mulheres (corrente do feminismo libertário).

A forma como Badinter (1985) expõe a posição das feministas na questão da maternidade reflete esse contexto. Para a autora, as vozes das feministas ecoaram pelo mundo e colocaram em questão o conceito de instinto materno, onde a mulher teria um “destino biológico” a cumprir como mãe, cujo retrato ideal se assentava na harmonia feminina e na vocação materna. Badinter contesta em todo o seu trabalho o caráter inato do sentimento materno e o fato de que seja partilhado por todas as mulheres, reiterando que uma mulher pode ser “normal” sem ser mãe. Sua crítica ao instinto materno inicia-se pela própria definição de instinto – “tendência inata e poderosa, comum a todos os seres vivos ou a todos os indivíduos de uma mesma espécie” – e relembra a definição do *Larousse*, do século XX, “que descreve instinto materno como uma tendência que cria em toda mulher normal esse desejo, incita a mulher a zelar pela proteção física e moral dos filhos” (Badinter, 1985, p. 11).

“O instinto materno existe ou as relações mãe-filho envolvem apenas os mesmos sentimentos que encontramos em outras relações: amor, ódio, indiferença, diferentemente dosados segundo o caso? [...] Em vez de instinto, não seria melhor falar de uma fabulosa pressão social para que a mulher só possa se realizar na maternidade? [...]” (Badinter, 1985, p. 356).

Para a autora, foram as feministas que recusaram a maternidade tal como foi vivida há séculos, como lugar de alienação e escravidão. Elas reivindicavam o direito de não ter filhos e proclamavam a exigência de uma “dissociação entre a procriação e a criação dos filhos como incumbência exclusiva das mulheres” (Badinter, 1985, p. 356). Para Baptista (1995), como todo movimento de ruptura, o feminista também precisou num primeiro momento fazer-se radical, assim, aquilo que era o valor maior, a maternidade, o cuidado com a casa e as tarefas domésticas, é desvalorizado e diminuído. Ser “do lar” adquire cunho negativo, vergonhoso, e o que passa a ser considerado trabalho é o que está fora do espaço físico da casa. Assim, a mulher teria que ir à luta, se superar a cada momento, mas com o sentido de que, apesar de estar voltada para “fora”, é esperado dela sucesso no âmbito do lar, ou melhor, é dado como obrigatório esse sucesso, como pré-requisito da sua saída para o mercado de trabalho. Caso essa condição não seja cumprida a mulher é taxada de incapaz. Busca-se então um ideal, o que a autora chama de “supermulher”, cabendo a esta dar conta do sucesso no lar, nos relacionamentos e no trabalho, caracterizando o movimento de repressão dos valores femininos para a instalação e priorização dos valores masculinos, revelando-se até “masculinizado”.

A partir daí, segundo Scavone (2001), os movimentos chegaram a um questionamento mais profundo das relações entre mulheres e homens não só no espaço público como também no privado. Surge então um novo impulso feminista, que reivindicou especialmente a luta pelo amplo acesso à contracepção, apoiado na reivindicação pela livre escolha da maternidade e pela separação efetiva entre sexualidade e reprodução, e outras questões como: o direito ao aborto, a relação conjugal no espaço doméstico e a violência contra as mulheres. Observou-se uma vocação política autônoma e libertária cuja expressão radical rompeu com a tradição do feminismo liberal, “contrapôs ao discurso igualitário o da individualização, diferença e singularidade, ao tema da emancipação o da autonomia, ao ativismo dos grupos militantes tradicionais os coletivos de autoconsciência” (Goldberg apud Scavone, 1996, p. 48).

Nesse contexto, surge uma outra posição das feministas em relação à maternidade. Segundo Scavone (2001), há uma recuperação da maternidade como poder insubstituível que só as mulheres possuem, fazendo parte da história e da identidade feminina, de modo que o problema recai agora sobre a divisão equitativa das responsabilidades entre mães e pais. Para a autora, essas reflexões contribuíram para uma maior tomada de consciência na escolha reflexiva da maternidade como também para um questionamento mais profundo das relações de gênero na

família, (re) discutindo o lugar do pai. A partir daí, os estudos tomaram dois caminhos: um grupo concentrou-se nas questões mais específicas dos direitos e usos das tecnologias reprodutivas, bem como suas conseqüências à saúde das mulheres; e outro grupo analisou a maternidade sob o ponto de vista das relações sociais de sexo, ou de gênero, construindo o conceito de “parentalidade”. “Trata-se de estudar o posicionamento dos atores sociais dos dois sexos no processo de constituição do laço parental e não mais a partir de uma especificação a priori deste laço segundo o sexo” (Combes & Devreux apud Scavone, 2001, p. 10).

Segundo Scavone (1996), os anos 70 foram marcados pela negação ao naturalismo, pela afirmação do caráter social da opressão das mulheres e pela preocupação em superar os determinismos biológicos que explicariam essa opressão. A dicotomia natureza e cultura, que reapareceu em diversas oposições do pensamento moderno, é marcante na definição da feminilidade e da masculinidade e sofreu muitas críticas do feminismo. Os trabalhos até então se apoiavam na teoria dos papéis, onde é atribuído à mulher um papel expressivo na família, pois ela exprimiria melhor a vida afetiva, e ao homem é atribuído um papel instrumental de ligação à sociedade e de provedor dos bens da família. Essa divisão de papéis e o conceito de condição feminina, utilizado nos anos 70, continuavam se justificando pelas diferenças biológicas entre os sexos, mas teve a vantagem de mostrar duas categorias de sexo (Combes et al. apud Scavone, 1996, p. 52).

Ao lado dessa vertente vê-se surgir uma vertente feminista de inspiração marxista em que o conceito de condição feminina é substituído pelo de opressão das mulheres. As feministas marxistas consideravam o patriarcado e o capitalismo dois sistemas separados, mas em interação, e “com isso fundamentavam as desigualdades sexuais com base nas determinações econômicas, ou seja, as relações de sexos nas relações de produção” (Scott apud Scavone, 1996, p. 53). Esses conceitos tendiam a caracterizar as desigualdades sexuais por uma fórmula única e universal.

Já no início dos anos 80, o conceito de relações sociais de sexo começou a ser introduzido nas análises da sociologia francesa em torno da articulação produção e reprodução, procurando ultrapassar a dicotomia do feminismo marxista. “Este conceito permite pensar o sexo como categoria social, relacional, dentro da estrutura da sociedade de classes, dando ênfase à noção de hierarquia e dominação. Ele procura equacionar a articulação classe e sexo [...]” (Combes apud Scavone, 1996, p. 56). E estas relações sociais de sexo “[...] são também tratadas em termos de

identidade feminina, no que concerne à igualdade ou diferença ou à construção de um sujeito sexuado” (Hirata apud Scavone, 1996, p. 56).

Tiveram grande aceitação no Brasil os estudos de língua inglesa em que o conceito de gênero se apóia na construção social das diferenças entre os sexos. Scott (1995), por exemplo, em artigo que já se tornou clássico, destaca o caráter social e a dimensão política das relações de gênero e enfatiza o seu aspecto relacional mostrando como a construção dessa categoria de análise se faz por meio da reciprocidade, ou seja, “não se pode conceber mulheres, exceto se elas forem definidas em relação aos homens, nem homens, exceto quando forem diferenciados das mulheres [...]” (Scott apud Scavone, 1996, p. 57).

Segundo Scavone (1996), tais conceitos foram importantes porque significaram uma ruptura com parte dos determinismos biológicos na explicação das desigualdades sociais, sem uma pretensão globalizadora, buscando preservar as diferenças entre e intragêneros numa postura em que a diversidade, o relacional e a multiplicidade são cada vez mais recorrentes na discussão teórica, e se afirmam como categorias analíticas.

É evidente que a ruptura entre sexualidade e reprodução e a inserção da mulher no espaço público trouxeram impactos na família e no padrão vigente de maternidade. Segundo Scavone (2001), no caso do Brasil, a queda abrupta da natalidade passou de 4,5 filhos por mulher, em 1980, para 2,5, em 1996. Essa tendência, segundo Bruschini (1998), aliada a um movimento de redução da mortalidade e do envelhecimento da população, bem como ao aumento do número de domicílios chefiados por mulheres (21% em 1995, contra 15% em 1980), configura um novo perfil sociodemográfico dos grupos familiares, com claros efeitos sobre o ingresso de mulheres no mercado de trabalho. No entanto, para Scavone (2001), o modelo de maternidade reduzida pôde diminuir a ambigüidade entre a vida profissional e a vida familiar, mas não a esgotou. A maternidade ainda é um dilema para as mulheres que querem seguir uma carreira profissional.

Além da queda da natalidade, o mercado de trabalho aponta uma mudança no perfil etário da população economicamente ativa feminina. Bruschini (1998) verificou um aumento expressivo do trabalho das esposas (as taxas de atividade passaram de 33%, em 1995, para 51,3%, em 1998). Isso sugere, segundo a autora, que as responsabilidades familiares não estariam mais constituindo um fator impeditivo ao trabalho feminino de mercado. Contudo, existem permanências como a responsabilidade pelas atividades domésticas e o cuidado com os filhos e

demais familiares, especialmente se os filhos ainda são pequenos, que ainda dificultam a dedicação das mulheres ao trabalho ou fazem delas trabalhadoras de segunda categoria. Estando ou não no mercado de trabalho, as mulheres são donas de casa, e seu trabalho é desvalorizado e desconsiderado pelas estatísticas. Assim sendo, a maternidade continua a afetar a atividade feminina; na faixa de 15 anos ou mais, até os 30 anos, as taxas de atividade são menores em comparação com as taxas das mulheres de faixas etárias semelhantes. Só a partir dos 30 anos é que a atividade das mães se aproxima do total de mulheres na mesma faixa etária e assim permanece nas faixas etárias subseqüentes.

Hoje a maternidade não é a primeira preocupação de muitas mulheres, mas essa questão precisa ser vista considerando também a classe social e o nível socioeconômico. A opção e a forma como mulheres de classes sociais diferentes vivenciam a relação trabalho-maternidade se mostra distinta. Segundo o Censo do IBGE citado pela revista *Época* (2005)¹³, na década de 90 cresceu o número de mulheres mães pela primeira vez entre adolescentes – a gravidez na adolescência – e mulheres mais maduras – depois dos 35 anos de idade. Quanto maior o nível educacional, mais tarde ela se torna mãe. Esta mulher tem buscado condições financeiras e emocionais para encontrar o momento certo de ser mãe.

Nesse percurso, vários papéis e conceitos são postos em revisão: os papéis de esposa, de mãe, de filha, de organizadora do orçamento doméstico, de provedora, de profissional competente. São questionadas as atribuições domésticas e extradomésticas típicas de homens e mulheres, e é revisto o posicionamento de homens e mulheres no processo de constituição do laço parental. Com esse quadro por um lado aparentemente animador, pode-se dizer que se caminha em direção a uma sociedade igualitária, em que homens e mulheres de todas as classes sociais e étnicas estejam chegando a um ponto em comum?

¹³ Revista *Época*, edição 381, Especial Mulher.

Capítulo 3

REFERENCIAIS TEÓRICOS: IDENTIDADE, TRABALHO, GÊNERO E FAMÍLIA

“A consciência testifica-nos apenas como o ser privilegiado que sabe o que é por aquilo que vai sendo e pode assim reconverter-se à posse iluminada disso que vai sendo. A consciência constata, mas não interfere senão para se não ser mais o que se foi, ou mais rigorosamente, para se não querer ser o que se é - o que é ser-se ainda, embora de outra maneira”.

(Vergílio Ferreira, in *Invocação ao Meu Corpo*)

3.1 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE: QUEM VOCÊ É?

Este capítulo visa a compreender o ser mulher no trabalho e na maternidade, ou seja, na execução de papéis sociais. O que significa ser mulher? Como cada uma delas se vê? O que cada uma gostaria de ser? Para subsidiar essa discussão buscou-se na psicologia social, mais especificamente na questão da identidade, o referencial teórico que propiciasse abrir espaço para a subjetividade como processo histórico. Ao estudar a identidade, e mais especificamente a identidade metamorfose, procurou-se resgatar as atividades e a consciência das mulheres, o movimento e a dialética da definição de si mesma a fim de captar as representações e significações do “estar no mundo” e da sua relação com o mundo da vida e o mundo do trabalho. Existe uma preocupação da psicologia social em explicar como se dá a relação indivíduo-sociedade. Sobre essa relação Berger e Luckmann (1991, p. 228) colocam que “a identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. Podemos dizer, então, que a identidade é constituída e constitui a estrutura social mais ampla”.

Nesse sentido, a identidade analisada como um processo dialético se processa na interação social. Sobre tal interação na vida cotidiana os autores colocam que:

“Nesta situação a subjetividade do outro me é acessível mediante o máximo de sintomas, certamente posso interpretar erroneamente alguns sintomas. [...] na situação face a face o outro é plenamente real [...] o outro é mais real para mim que eu próprio [...], mas minha subjetividade é acessível a mim de um modo que a dele nunca poderá ser, por mais próxima que seja nossa relação. [...] Mas este conhecimento de mim mesmo exige reflexão [...] esta reflexão sobre mim mesmo é tipicamente ocasionada pela atitude com relação a mim que o outro manifesta. É tipicamente uma resposta ‘de espelho’ às atitudes do outro” (Berger & Luckmann, 1991, pp. 47-8).

Sobre a relação eu-outro na construção da identidade Habermas (1983) diz o seguinte:

“Ninguém pode edificar sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele. Trata-se certamente de interações realizadas pelos outros não na atitude proposicional de observadores, mas na atitude prática de participantes na interação. [...] os interessados devem supor um do outro que se distinguir do outro seja a cada momento reconhecido pelo outro. Portanto, o fundamento para a afirmação da própria identidade não é a auto-identificação *tout court*, mas a auto-identificação intersubjetivamente reconhecida” (Habermas, 1983. p. 22).

Esses autores fornecem importantes contribuições para entender a identidade feminina, onde metamorfose-emancipação compõe um sintagma-chave no desvelamento dos significados atribuídos a esta. A primeira grande contribuição é o desenvolvimento da identidade se processando na interação social, ou seja, na relação com o outro. Dentro das várias redes de interação, o olhar do outro reflete em nós uma imagem, uma personalidade, vários modelos culturais e papéis sociais específicos que nós podemos aceitar ou rejeitar, mas que não podemos ignorar.

Somos o que somos no curso de uma ação, de ser mulher, de ser profissional, de ser mãe; nas posições ou *status* que ocupamos em uma estrutura social; nos valores que recebemos pelo desempenho de papéis correspondentes a essas posições; e no envolvimento – que é o grau em que o indivíduo pode e/ou deve estar envolvido ao desempenhar o seu papel. Não se pode perder de vista o processo dialético da construção da identidade, uma perspectiva mais compreensiva do “eu” e da vivência de papéis na busca de alternativas emancipatórias para as metamorfoses humanas. Para tanto, precisa-se compreender que não só são desempenhados papéis no sentido estático, sedimentado e com uma certa estabilidade, mas o importante é a forma como se desempenham, como se identificam com eles. Berger e Luckmann (1991) assim definem papéis:

“São tipos de atores no contexto de um acervo objetivado de conhecimentos comum a uma coletividade. As instituições incorporam-se à experiência do indivíduo por meio dos papéis [...] Ao desempenhar papéis, o indivíduo participa de um mundo social. Ao interiorizar estes papéis, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele” (Berger & Luckmann, 1991, p. 103).

Na ação há uma identificação da personalidade com o sentido das ações.

“[...] o ator apreende-se a si mesmo como essencialmente identificado com a ação socialmente objetivada. Depois que ocorrer a ação há outra importante consequência, quando o ator reflete sobre sua ação [...] o ator identifica-se com as tipificações da conduta *in actu* socialmente objetivada, mas restabelece a distância com relação a elas quando reflete sobre sua conduta. Esta distância entre ator e sua ação pode ser conservada na consciência e projetada em futuras repetições das ações” (Berger & Luckmann, 1991, p. 102).

Berger e Luckmann (1991) sinalizam então outra questão importante para o estudo da identidade: a reflexão como possibilidade de conscientização de nós mesmos. Sobre essa questão, Ciampa (1994) coloca que um nome nos identifica e com ele nos identificamos.

“Se inicialmente [...] apenas somos chamados, é à medida que vamos adquirindo consciência de nós mesmos que começamos a nos chamar. [...] Quando nossa consciência ainda não se desenvolveu, o nome (ou qualquer outra predicação) permanece como algo exterior; começamos a adquirir consciência de nós mesmos e começamos a nos chamar; podemos falar conosco, podemos refletir” (Ciampa, 1994, p. 133).

Para compreender a identidade é preciso entender como ela é representada. A identidade pode ser representada pelo nome próprio, “[...] então nós nos chamamos, mas isto apenas depois de uma certa idade, pois inicialmente apenas somos chamados por um nome que nos foi dado” (Ciampa, 1994, pp. 130-1). Este nome que nos é dado é o início de um processo no qual o indivíduo é induzido a tomar parte na dialética da sociedade. Nosso nome nos identifica, mas não é identidade, é uma representação dela; serve como uma espécie de sineta ou chancela, é o símbolo de nós mesmos.

Saber quem somos exige um contato com uma ordem institucional seja ela de qualquer espécie que nos é dada e com a qual temos que nos defrontar independente de nossa vontade; é o que Berger e Luckmann (1991) chamam de realidade objetiva da vida cotidiana. “A realidade da

vida cotidiana aparece já objetivada, isto é, constituída por uma ordem de objetos que foram designados como objetos antes da minha entrada na cena” (Berger & Luckmann, 1991, pp. 38). A realidade social é construída através de um processo dialético que envolve três momentos indissociáveis: objetivação, exteriorização e interiorização, respectivamente: “O processo pelo qual os produtos da atividade humana adquirem o caráter de objetividade é a *objetivação*” (Berger & Luckmann, 1991, p. 78). No entanto, “como as instituições são exteriores ao indivíduo, já existiam antes do seu nascimento, o indivíduo não as pode entender por introspecção. Tem de ‘sair de si’ e apreender o que elas são [...]” (Berger & Luckmann, 1991, p. 86). Assim,

“A *interiorização* é a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim. [...] A subjetividade do outro é objetivamente acessível a mim e torna-se dotada de sentido para mim, quer haja ou não congruência entre os processos subjetivos dele e os meus. A completa congruência entre os dois significados subjetivos e o conhecimento recíproco desta congruência pressupõe significação” (Berger & Luckmann, 1991, p. 174).

Nesse sentido os autores colocam que a sociedade é ao mesmo tempo objetiva e subjetivamente acessível ao indivíduo. A apreensão dessas realidades se dá num processo dialético contínuo caracterizado por estes três momentos e que se concretizam com o processo de socialização primária e secundária do indivíduo.

Sobre a relação subjetividade da natureza interna e objetividade da natureza externa Habermas (1983) coloca que o desenvolvimento do “eu” implica três aspectos: conhecimento, linguagem e ação.

“[...] o EU se forma em um sistema de delimitações. A subjetividade da natureza interna é delimitada com relação à objetividade de uma natureza externa perceptível, com relação à normatividade da sociedade e à intersubjetividade da linguagem [...] o Eu se sabe não apenas como subjetividade, mas como uma instância que ‘desde sempre’ transcendeu os limites da subjetividade, realizando esta operação, ao mesmo tempo, na cognição, na linguagem e na interação: o EU pode se identificar consigo mesmo precisamente mediante a distinção entre o que é meramente subjetivo e o não-subjetivo. [...] sujeito e objeto se constituem reciprocamente, e que o sujeito só pode se tornar consciente de si mesmo em relação com – na construção de – um mundo objetivo” (Habermas, 1983, pp.15-6).

É nessa ordem de coisas que são atribuídos nome, papéis, funções, etc. Ciampa (1994, p. 131) esclarece que “interiorizamos aquilo que nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso. A tendência é nós nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem”, de modo que, “num primeiro momento somos levados a ver a identidade como um traço estático que define o ser. O indivíduo aparece isolado, sua identidade como algo imediato, imutável” (Ciampa, 1994, p. 130).

Para exemplificar a categoria atividade, que se contrapõe à idéia de que a identidade é algo imutável, recorreu-se a Raquel (nome fictício), uma das entrevistadas. Ela começou contando que não planejou ser mãe, isso foi acontecendo à medida que foi fazendo o mestrado (teve dois filhos durante o mestrado), quer dizer, ser mãe, para Raquel, foi um processo, ela estava sendo mãe à medida que, a cada dia, estava aprendendo a ser mãe (enquanto processo, ela ainda está aprendendo). Ciampa (1994, p. 133) usa o exemplo de substantivos: “Nossa linguagem cotidiana tem dificuldades de falar do ser como atividade – como acontecer, como suceder. Acabamos por usar substantivos que criam a ilusão de uma substância de que o indivíduo seria dotado, substância que se expressaria através dele”.

Nesse caso, para exemplificar o ser mãe como atividade, usa-se uma proposição verbal: Raquel está sendo mãe. Tende-se a se interiorizar o que é predicado. Raquel é mãe. “A atividade coisifica-se sob a forma de uma personagem que subsiste independente da atividade que a engendrou e que a deveria sustentar” (Ciampa, 1994, p.133).

Da mesma forma, pode-se analisar a personagem professora. Ciampa (1994) utiliza a forma personagem. “A identidade assume inicialmente um nome próprio e vai adotando outras formas de predicções, como papéis, especialmente. Porém, a forma personagem expressa melhor isso na sua generalidade” (Ciampa, 1994, p. 134). A personagem possibilita olhar a identidade como um processo dinâmico e singular e compreender como determinada pessoa desempenha um papel. Um papel designa um personagem (representa-se vários papéis: mãe, esposa, profissional, estes são os papéis). Mas quem é o ator? A personagem é que quer ser conhecida. O papel pode ser o mesmo e ser conhecido de todos, mas quem o interpreta e a forma como interpreta é o que interessa, portanto são personagens distintas, isto é questão de identidade. Para perceber como se dá a predicação, Ciampa (1994) recorreu à categoria atividade para explicitar que o indivíduo é o que faz e o fazer é sempre atividade no mundo, em relação com os outros.

“A noção de personagem substancial, traduzível por proposições substantivas, oculta de fato a noção de uma personagem ativa, traduzível por proposições verbais, ocultando também o fato de que uma personagem se constitui pela atividade. O indivíduo não mais é algo: ele é o que faz” (Ciampa, 1994, p. 135).

Para Habermas (1983), a unidade da pessoa é construída por meio da identificação intersubjetivamente reconhecida, ou seja, apóia-se e delimita-se na participação da realidade simbólica de um grupo. Mas quem é esse grupo? Habermas (1983), ao definir o conceito de identidade coletiva, reserva essa expressão para os grupos de referência, que: são essenciais para a identidade dos seus membros; são “atribuídos” aos indivíduos não podendo ser por eles escolhidos; e têm uma continuidade que vai além das perspectivas biográficas de seus membros. Estabelece três características:

“A identidade coletiva de um grupo ou de uma sociedade assegura continuidade e reconhecibilidade. [...] A identidade coletiva continua a estabelecer de que modo uma sociedade se delimita em face de seu ambiente natural e social. [...] A identidade coletiva regula a participação dos indivíduos na sociedade (ou a exclusão deles da mesma). Sob este aspecto, subsiste uma relação complementar entre identidade do Eu e de grupo, já que a unidade da pessoa se forma através das relações com as pessoas do mesmo grupo; e o desenvolvimento da identidade se caracteriza pelo fato de que é dissolvida a identificação inicialmente realizada com grupos concretos e menos complexos (família), identidade que é depois subordinada à que se processa com unidades mais amplas e mais abstratas (cidade, Estado)” (Habermas, 1983, pp. 25-6).

Mas quem são esses grupos de referência expressados por Habermas? Recorreu-se a Berger e Luckmann (1991) para se compreender outros dois conceitos: *outro significativo* e *outro generalizado*. Para o autor, outro significativo são aqueles que ocupam uma posição central na confirmação e conservação da realidade subjetiva. Eles se encarregam de sua socialização, estabelecem a mediação do mundo social objetivo e modificam o mundo no curso da mediação.

“A personalidade é uma entidade reflexa, que retrata as atitudes tomadas pela primeira vez pelos outros significativos com relação ao indivíduo, que se torna o que é pela ação dos outros para ele significativos. Este processo não é unilateral nem mecanicista. Implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada. A dialética, que está presente em cada momento em que o indivíduo se identifica com os outros para ele

significativos é a particularização na vida individual da dialética geral da sociedade” (Berger & Luckmann, 1991, pp.176-7).

A identidade da pessoa se forma pela internalização de papéis e atitudes inicialmente ligados ao eixo familiar. Progressivamente, esta conscientização atinge normas de ação de grupos mais amplos.

“A socialização primária cria na consciência da criança uma abstração progressiva dos papéis e atitudes dos outros particulares para os papéis e atitudes em geral. [...] *Esta abstração dos papéis e atitudes dos outros significativos concretos é chamada o outro generalizado*. Sua formação na consciência significa que o indivíduo identifica-se agora não somente com os outros concretos, mas uma generalidade de outros, isto é, com uma sociedade. Somente em virtude desta identificação generalizada, sua identificação consigo mesmo alcança estabilidade e continuidade. O indivíduo tem agora não somente uma identidade em face deste ou daquele significativo, mas uma identidade em geral” (Berger & Luckmann, 1991, p. 178 - grifos meus).

Dessa forma, para Ciampa (1994), a identidade freqüentemente é vista como representação, vista como dada. Este ponto de vista representacional (enquanto produto) deixa de lado o aspecto constitutivo (enquanto produção).

“Não podemos isolar, de um lado, todo um conjunto de elementos (biológicos, psicológicos, sociais, etc.) que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e, de outro lado, a representação desse indivíduo, como uma espécie de duplicação mental ou simbólica, que expressaria a identidade do mesmo [...] a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação, que faz parte da constituição do indivíduo representado” (Ciampa, 1994, p. 161).

Portanto, a identidade da pessoa é tanto um produto das representações sociais que constituem a identidade pressuposta como também um processo de produção de forma que, nas relações com o seu grupo de referência, interioriza-se a personagem que lhe foi atribuída. Quando as personagens são repostas, através dos rituais sociais, ou ainda quando se age de acordo com as predicções, reatualiza-se uma identidade pressuposta. É o trabalho de reposição que sustenta a mesmice. Para Ciampa (1994), aproxima-se da noção de mito, do fetichismo da personagem. A identidade-mito se assemelha à idéia de não-transformação ou reprodução das identidades que foram atribuídas, quando as personagens são repostas num círculo vicioso sem fim, com objetivo

de mantê-las como sempre foram; por isso aparecem como algo dado (e não se dando continuamente através da re-posição).

Ciampa (1994) ainda localiza o segredo do mau infinito quando analisa o tríplice sentido da atividade representar: ao comparecer frente a alguém me apresento, ou seja, apresento-me como representante de mim (1° sentido: *representante de mim*). Como me represento? Desempenhando papéis decorrentes das minhas posições (2° sentido: *desempenho de papéis*), ou seja, transformo-me num desigual de mim, estou sendo um desdobramento de minhas múltiplas determinações e que por isso me determinam e me negam. Ao representar (3° sentido: *re(a)presentar*) reponho no presente o que tenha sido, reitero a apresentação de mim e estou impedido de expressar o outro *outro* que também sou eu.

Para Ciampa (1994), a reposição da identidade pressuposta impossibilita o indivíduo de atingir a condição de “ser-para-si”. Se deixasse de representar (no 3° sentido), expressaria o outro *outro* que também sou eu, então negaria a negação de mim (indicada pelo representar no 2° sentido). A negação da negação permite a expressão “outro *outro*” que consiste na metamorfose de minha identidade, na superação de minha identidade pressuposta (que deixa de ser re-posta) e no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante. “Isto permite me representar (1° sentido) sempre como diferente de mim mesmo (deixar de presentificar uma apresentação de mim que foi cristalizada em momentos anteriores, deixar de repor uma identidade pressuposta)” (Ciampa, 1994, p. 181).

A expressão “morte-e-vida” traduz o real movimento da identidade, uma dialética que permite desvelar seu caráter de metamorfose, cuja característica fundamental é possibilitar ao sujeito que ele se converta em objeto para si.

“[...] ‘ser-para-si’ é buscar a autodeterminação (que não é a ilusão de ausência de determinações exteriores) [...] procurar a unidade da subjetividade e da objetividade, que faz do agir uma atividade finalizada, relacionando desejo e finalidade, pela prática transformadora de si e do mundo” (Ciampa, 1994, p.146).

Destaca-se de Habermas (1983) as análises sobre a identidade do “eu” e a identidade “pós-convencional” visto que são centrais para a compreensão da identidade. Isso porque este processo contempla tanto as possibilidades de autodeterminação do indivíduo de tornar-se

homem/mulher; quanto políticas e projetos coletivos da sociedade na qual o indivíduo está inserido. Essas discussões levaram Habermas (1983) a refletir sobre o “Desenvolvimento da Moral e Identidade do Eu”. Trata-se de um movimento dialético do nível pré-convencional ao pós-convencional, que pode ou não ocorrer, caracterizando o que Ciampa (1994) nomeia de “metamorfose”, distinguindo “mesmidade” de “mesmice”.

No nível pré-convencional, segundo Habermas (1983), a criança é orientada pela punição e recompensa ou pelo poder dos que enunciam regras e noções. Dividi-se em dois estágios: estágio 1 – *orientação por punição e obediência*; estágio 2 – *orientação instrumental-relativista*. Neste nível, o ator entende e satisfaz expectativas singulares de comportamento por parte de um outro. Estará de posse, então, da identidade natural, onde consegue distinguir entre si mesmo, seu corpo e o ambiente.

No nível convencional prevalece a satisfação das expectativas pessoais e sociais (familiares, do grupo social e da nação a que pertence um indivíduo). O indivíduo internaliza as normas, aceita-as e é leal em face delas bem como mantém, apóia e justifica essa ordem. Identifica-se com as pessoas ou grupo neles envolvido. Divide-se também em dois estágios: estágio 3 – *orientação “bom moço/moça bem-comportada”*; estágio 4 – *orientação “lei e ordem”*. Esta orientação é dirigida no sentido da autoridade, dos papéis fixos e da manutenção da ordem social. O ator deve ser capaz de entender e satisfazer expectativas de comportamento reflexivo (papéis, normas) ou deve ser capaz de desviar-se delas. Nesse nível está de posse da identidade de papel.

“[...] A unidade da pessoa se forma através da internalização de papéis, inicialmente ligada e, mais tarde, liberada das pessoas de referência concretas: trata-se, antes de mais nada, dos papéis geracionais e sexuais, que determinam a estrutura da família. Essa identidade de papel, centrada em torno do sexo e da idade e integrada à imagem do próprio corpo, torna-se mais abstrata, ao mesmo tempo, mais individual na medida em que o jovem se apropria de sistemas extrafamiliares – para chegar até o ordenamento político, interpretado e justificado através de uma tradição complexa” (Habermas, 1983, p. 24).

No nível pós-convencional, há um esforço em definir valores e princípios morais que têm validade independente da autoridade dos grupos e pessoas. Divide-se em:

Estágio 5 – *orientação legalista social-contratual*. A ação é definida em termos de direitos individuais gerais, regida pelo que foi concordado constitucional e democraticamente, mas com uma possibilidade de mudar a lei em função de considerações de utilidade social. Fora do terreno legal, o livre acordo e o contrato são os elementos que determinam a obrigação.

Estágio 6 – *orientação no sentido de princípios éticos universais*. Neste estágio, o que é justo é definido pela decisão tomada pela consciência, de acordo com princípios éticos universais de reciprocidade e igualdade dos direitos humanos e de respeito pela dignidade dos seres humanos como pessoas individuais. O ator deve ser capaz de aplicar normas reflexivas. Neste nível o indivíduo está de posse da identidade do “eu”.

“No caso em que o desenvolvimento da consciência moral leve além do estágio convencional, a identidade de papel se quebra, já que o Eu se retira para aquém de todos os papéis particulares. Um Eu ao qual é atribuída a capacidade de julgar, isto é, de considerar hipoteticamente e de fundar normas com base em princípios interiorizados, não pode mais ligar sua identidade a papéis singulares e a normas preexistentes [...] o sujeito em desenvolvimento [...] abandona suas identidades precedentes, ligadas a papéis familiares, para passar a identidades cada vez mais abstratas [...]. *A identidade de papel é substituída pela identidade do Eu*, na exata medida em que o Eu generaliza essa capacidade de superar uma velha identidade e aprende a resolver as crises de identidade, reconquistando a nível mais alto o equilíbrio perdido entre si e uma realidade social modificada [...]” (Habermas, 1983, p. 25 – grifos meus).

Habermas (1983) reconhece que somente no terceiro nível é que a identidade de papel é substituída pela identidade do “eu” e as pessoas podem afirmar sua própria identidade independente dos papéis concretos e das normas. Neste nível há um questionamento da possibilidade de irracionalidade da vida a que está habitualmente acostumado. Na identidade do “eu” se expressa a relação paradoxal

“Pela qual o Eu, como pessoa em geral, é igual a todas as outras pessoas, ao passo que – enquanto indivíduo – é diverso de todos os demais indivíduos. Por isso, a identidade do Eu pode se confirmar na capacidade que tem o adulto de construir, em situações conflitivas, novas identidades, harmonizando-as com as identidades anteriores agora superadas, com a finalidade de organizar numa biografia peculiar – a si mesmo e às próprias interações, sob a direção de princípios e modos de procedimentos universais” (Habermas, 1983, pp. 69-70).

Habermas (1983) manifesta uma preocupação com os elementos que constituem o universo simbólico e a necessária transição para o desenvolvimento de capacidades de competências interativas e do agir comunicativo. Simplificando suas idéias, ele identifica duas formas básicas de agir no mundo moderno: o agir instrumental e o agir comunicativo. O agir instrumental está presente na reprodução da realidade, promovida pelas políticas de identidade instituídas no mundo sistêmico (o mundo da reprodução material, do trabalho, da racionalização, da naturalização das relações sociais), e o agir comunicativo é próprio do mundo vivido, representado pela possibilidade de reflexão, diferenciação, diálogo, autonomização e transformação cujos pré-requisitos são a veracidade, a justiça e o reconhecimento do direito universal.

Para Habermas (1983), a partir do capitalismo, o mundo sistêmico, num primeiro momento, vai ganhando autonomia e se desacoplando do mundo da vida e, num segundo momento, o mundo sistêmico invade os espaços da vida privada, que ele nomeia como colonização do mundo da vida. O autor também expressa a interdependência entre sociedade e natureza na formação da identidade do “eu”, onde os modelos culturais não podem mais modelar as necessidades. Entendemos que estas discussões apontam tendências e possibilidades de autotransformações emancipatórias.

Mas, como foi assinalado, o caráter do “eu” como produto social implica que ele não pode ser compreendido fora do contexto social em que foi formado. Pode-se então dizer que há uma relação entre a *identidade pessoal* e a *identidade social*. Goffman (1963) define identidade social como um conjunto de atributos morais e estruturais que, considerados comuns, determinam que o indivíduo seja considerado membro de uma categoria. Já a identidade pessoal liga-se à noção de “unicidade”, pessoa única, sendo definida através de três características:

“A noção de ‘unicidade’ de um indivíduo traz primeiramente a idéia de ‘marca positiva’ ou apoio de identidade, por exemplo, o conhecimento de um lugar específico em determinada rede de parentesco – por exemplo, mãe, pai, filho. [...]. Uma segunda idéia é de que, embora muitos fatos particulares de um indivíduo sejam também verdadeiros para outros, o conjunto completo de fatos conhecidos (história da vida) de uma pessoa não se encontra combinado em nenhuma outra pessoa, sendo este recurso adicional para diferenciá-la positivamente de qualquer outra pessoa [...]. Uma terceira idéia implícita na noção de ‘unicidade’ é a que diferencia um indivíduo de todos os outros, na essência de seu ser, um aspecto geral e central dele, que o torna bem diferente, não só no que se refere à sua

identificação, daqueles que são muito parecidos com ele” (Goffman, 1963, pp. 66-7).

No entanto, Goffman (1963) esclarece que, para construir a identidade pessoal de um indivíduo, utiliza-se aspectos da identidade social. O fato de identificar pessoalmente um indivíduo oferece um recurso de memória para organizar e consolidar a informação referente à sua identidade social – um processo que pode alterar sutilmente o significado das características sociais que lhe imputamos. Portanto, a forma como eu me vejo pode ser diferente da forma como outros me vêem. Trata-se então de dois outros conceitos importantes: *identidade social virtual* e *identidade social real*. Para Goffman (1963) a primeira se refere a um conjunto de atributos que se espera que o indivíduo tenha, e a segunda, àquilo que, na realidade, o indivíduo prova possuir. Trata-se, então de informações sociais que completam a imagem que se tem dele.

Alguns signos que transmitem informação social podem ser chamados de símbolos. O autor então distingue três símbolos: *símbolo de prestígio*, *símbolo de estigma* e *desidentificadores*, respectivamente:

“Informação social transmitida por um símbolo que estabelece uma pretensão especial a prestígio, honra ou posição de classe desejável;

Signos que são especialmente efetivos para despertar a atenção sobre uma degradante discrepância de identidade que quebra o que poderia, de outra forma, ser um retrato global coerente, com uma redução conseqüente em nossa valorização do indivíduo;

Signo que tende – real ou ilusoriamente – quebrar uma imagem, de outra forma coerente, mas numa direção positiva desejada pelo outro, buscando não só estabelecer uma nova pretensão, mas lançar dúvidas sobre a validade da identidade virtual” (Goffman, 1963, pp. 53-4).

Quando ocorre uma discrepância entre a identidade social virtual e identidade social real, Goffman (1963) utiliza o termo *estigma*, que é usado em referência a um atributo incongruente com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo.

“Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso [...]. Na verdade, não é o atributo em si que estigmatiza, mas uma linguagem de relações, tipo especial de relação entre atributo e estereótipos” (Goffman, 1963, p. 13).

Entendemos por estereótipos uma série de características típicas de uma pessoa. Nem sempre estas características são negativas. Segundo Yahoda (apud Teixeira, 1994), o estereótipo tem a tendência de categorizar os indivíduos, segundo um conjunto de experiências anteriores do percebido. Quando essas pré-concepções são resultantes de atitudes íntimas – experiências e sentimentos individuais – e atitudes públicas – que incluem a aceitação de rótulos culturais – falamos de preconceito.

“Os estereótipos podem ser positivos e negativos, isto é, as características podem ser desejáveis ou não [...] o estereótipo [pode ser definido] como parte do preconceito, sendo este sempre negativo, e o estereótipo sendo uma idéia preconcebida a respeito de uma pessoa ou grupo de pessoas, que mantém as características de rigidez, super simplificação, generalização e falta de informações mais completas [...] [que] simplificam a realidade objetiva” (Romero apud Teixeira, 1994, p. 26).

A biografia tem se mostrado um recurso importante para os estudos da identidade porque a linha da vida está em freqüente contraste com a multiplicidade de “eus” que se descobrem no indivíduo ao encará-lo sob a perspectiva do papel social. “[...] No caso da segregação entre papel e audiência estar bem manipulada, ele poderá sustentar com bastante facilidade egos bem diversos e, até certo ponto, pretender que não é mais algo que já foi” (Goffman, 1963, p. 73).

Essa multiplicidade de “eus” expressa por Goffman nos remete aos múltiplos papéis desempenhados pelas mulheres – mães – trabalhadoras e no conflito inerente a esses papéis. Tem-se então como pressuposto que, quando a mulher se vê e é vista como trabalhadora e não somente mãe, especialmente pelos outros significativos, ela encontra subsídios para ultrapassar os condicionamentos sociais, ou seja, ela deixa de repor uma identidade uma vez dada e sustenta a incorporação de novos personagens. No entanto, quando esses papéis são vivenciados como contraditórios e incompatíveis, seja internamente, seja na forma de manipulações e ameaças de seu grupo de referência, ela tem a sensação de que nem um, nem outro papel é vivido plenamente, e estará sempre insatisfeita com o seu desempenho, tanto no âmbito doméstico como no profissional, o que caracteriza o fetichismo das personagens “escrava do trabalho” e “mãe culpada”.

3.2 O TRABALHO E A UNIVERSIDADE NO CONTEXTO ATUAL

Entre as mudanças significativas na sociedade nestas três últimas décadas destaca-se o processo denominado reestruturação produtiva, que, segundo Neves (2000), impõe mudanças nos processos produtivos e organizacionais determinando novas demandas para a mão-de-obra, visando a atender exigências de integração e flexibilidade e também de qualificação profissional.

A globalização da economia, outro fenômeno característico do processo de reestruturação capitalista, é um processo crescente de intensificação, em escala mundial, das relações econômicas, sociais, políticas e culturais, impulsionadas tanto pela ampliação dos mercados para as grandes corporações transnacionais como pelo acirramento da concorrência em nível mundial (Segnini, 1998).

Interessa destacar nesta discussão os impactos que esses processos têm provocado nos indivíduos e as repercussões psíquicas provocadas pelo trabalho sem sentido. Segundo Heloani (2004), nesta lógica pós-moderna ou pós-fordista, que legitima a reestruturação produtiva em grande amplitude, onde os salários são cada vez mais baixos e a educação surge como “salvadora” e principal ferramenta da atualização, o trabalho torna-se cada vez mais precário e seletivo. Mediante uma ideologia neoliberal, o Estado vem retirando e diminuindo benefícios e direitos do trabalhador. Surge, então, novas relações de trabalho, como trabalho por tempo determinado e várias formas de terceirização, que geram o subemprego e o trabalho informal. Nesse contexto, busca-se um paradoxo: “a necessidade da cooperação em equipe e a competição pela aquisição e manutenção de um posto de trabalho” (Heloani, 2004, p. 3). Para o autor, a hipercompetitividade é uma forma de violência e torna-se uma resposta a um sistema desumano e não pode, como muitos queriam crer, ser considerada um mero mecanismo individual.

Para Heloani e Capitão (2003), o capital instaura na contemporaneidade a desumanidade das relações humanas, que se desqualificam quase que totalmente. O capital hoje não tem nome, expressa-se por fundos, deixando os trabalhadores em um mar de incertezas e retirando-lhes a identificação com sua prática diária e com a empresa para a qual trabalham. Dessa maneira, continuam os autores, as exigências de qualificação colocam a necessidade de um trabalhador com maiores habilidades, ágil, que saiba lidar com uma nova representação de mundo, e assim o mundo do trabalho torna-se um complexo monstruoso. Tal fato poderia ajudar o homem em sua qualidade de vida, mas, patrocinado pelos que mantêm o controle do capital e movimentam a

escolha das prioridades, avassala-o em todos os aspectos. Assim pressionadas as pessoas sentem-se impotentes e desvalorizadas, levando as pouco resistentes a degenerar-se rapidamente. A qualidade de vida do trabalhador, especialmente os que vivem no Terceiro Mundo, vem se degradando dia após dia. Doenças como as Lesões por Esforços Repetitivos (LER) ou os Distúrbios Osteomusculares (Dort), que até então eram inexistentes ou restritas a certos nichos empresariais, tornaram-se comuns, impossibilitando milhares de trabalhadores, em especial as mulheres trabalhadoras, das mais variadas atividades, com maior incidência entre os dezoito e trinta e cinco anos.

Os autores se perguntam: o que no trabalho pode ser apontado como fonte específica de nocividade para a saúde mental? A resposta está na própria luta pela sobrevivência, que leva a uma jornada excessiva de trabalho e nas condições de trabalho que repercutem diretamente na fisiologia do corpo. Ainda, segundo Heloani e Capitão (2003), o rompimento de vínculos de relações fundamentais para a manutenção e fortalecimento da subjetividade humana pode desencadear o assédio moral, discussão nova de um fenômeno velho, tão velho quanto o trabalho e o próprio homem. O assédio moral pode ser compreendido como “a exposição dos trabalhadores a situações humilhantes e constrangedoras, repetitivas e prolongadas durante sua jornada de trabalho [...]” (Heloani & Capitão, 2003, p. 106).

Heloani (2004) coloca que a maioria das pesquisas aponta as mulheres como as maiores vítimas do assédio moral e também são elas que mais procuram ajuda médica ou psicológica e, não raro, verbalizam suas queixas, pedindo ajuda em seu próprio grupo de trabalho. Isso porque esse tipo de agressão é paulatina, quase invisível e leva a um processo depressivo em que a pessoa não encontra força e ânimo para reagir. Para os homens, tornar pública sua humilhação associa-se a admitir sua impotência e degradação diante dos fatos. Essa aparente passividade fere a identidade masculina e, dentro de nossa cultura machista e preconceituosa, é vista como atributo feminino, o que piora o quadro depressivo da vítima, rebaixando ainda mais sua autoestima.

Também são as mulheres as mais atingidas pela deteriorização das condições de trabalho, no contexto da reestruturação produtiva, pois, no seu caso, as novas formas de exclusão se sobrepõem aos antigos mecanismos de exclusão de gênero (Neves, 2000). Essas novas formas de exclusão revelam especificidades no uso da força de trabalho feminino no contexto de

acumulação flexível, que podem ser exemplificadas nos seguintes itens (Neves, 2000; Segnini, 1998):

1. Utilização das mulheres em cargos tradicionalmente masculinos visando a redução de custos;
2. As tarefas realizadas pelas mulheres são repetitivas e sem responsabilidade;
3. As relações de poder no trabalho em tempo parcial, contratos por tempo determinado e trabalhos em domicílios reproduzem os antigos papéis considerados femininos (mãe, esposa, dona de casa), utilizando-se da qualificação informal adquirida pelas mulheres no trabalho doméstico, sem nenhuma forma real de valorização do seu trabalho. O trabalho em tempo parcial, por exemplo, é apropriado pelas mulheres como conveniente pela possibilidade de conciliá-lo com as atividades no âmbito privado e pela organização do trabalho, como elemento minimizador de conflitos, maximizador de eficiência, mas que fragiliza socialmente as mulheres nas relações de trabalho;
4. Para uma mesma função, as mulheres são mais escolarizadas que os homens, mas nem por isso são mais bem remuneradas;
5. As mulheres são submetidas a condições de trabalho precárias e inseguras marcadas por baixos salários, pela realização de várias tarefas simultâneas e flexíveis, ocasionando uma intensificação do ritmo do trabalho e perda de direitos legais.

Resultados semelhantes são apontados por Hirata (2002):

“O que realmente está em jogo – as relações de poder e autoridade entre homens e mulheres – parece, aqui, desvendar o discurso dominante sobre as tarefas femininas, discursos às vezes incoerentes como os que atribuem os trabalhos limpos e leves ora às mulheres (execução na eletrônica), ora aos homens (equipamentos informatizados), como os que ora proíbem, ora autorizam as mulheres ao trabalho noturno” (Hirata, 2002, p. 218).

A autora aponta que, além da incoerência, o discurso dominante não reconhece a qualificação feminina nem a importância do trabalho doméstico das mulheres em sua origem. Apesar disso, certas ocupações, como secretárias, vendedoras de supermercado, entre outras,

possuem características, como a simultaneidade de tarefas heterogêneas, a capacidade de atenção e de supervisão, entre outras, obtidas na esfera doméstica.

“Dessa cena familiar, o discurso dos empreendedores detém apenas o aspecto concreto da atividade doméstica, em nome do qual ele confere as tarefas manuais às mulheres, mas não as designa para os postos que exigem raciocínio e cálculos abstratos, para os postos de operação e para os postos técnicos das indústrias de processo contínuo” (Hirata, 2002, p. 219).

Exemplo interessante sobre a condição de vida e de trabalho das mulheres japonesas é apontado por Heloani (2003). O papel social das mulheres japonesas é, em sua grande maioria, ainda fortemente ligado à casa e aos filhos, ou seja, as funções esperadas continuam sendo gerenciar a educação dos filhos, a alimentação, a limpeza e a economia doméstica. Quando trabalham fora de casa, em período integral, não têm filhos. Mas Heloani (2003) nos mostra que o Japão começa a mudar. Ao lado dos “casamentos arranjados”, especialmente nas grandes organizações, a mulher japonesa, principalmente a jovem com vida profissional, já é proprietária de sua residência (metade delas) e 10% da população japonesa vive solitariamente. Heloani (2003) assinala que:

“Esse neo-individualismo é a antítese do comunitarismo e, com o aumento do número de celibatários, a média de filhos por mulher no populoso Japão não chega a 1,4 (último censo) – um dos níveis mais baixos do mundo e inferior à taxa necessária para manter a população” (Heloani, 2003, p. 172).

Heloani (2003) mostra que, quando as mulheres japonesas engravidam, elas espontaneamente se demitem, e quando voltam ao antigo emprego, já com os filhos crescidos, se submetem às funções e salários que recebiam quando da sua entrada na empresa. Será que a mulher japonesa tem negado a maternidade por ela representar uma dificuldade de se inserir e se manter no mercado de trabalho? Será que a clássica função de “rainha do lar” já não se sustenta mais?

Ao analisar mais especificamente a universidade no contexto das transformações da sociedade capitalista, Nunes (1995) coloca que ela está sendo convocada para suprir a base intelectual necessária ao novo patamar atingido pelo desenvolvimento das forças produtivas. O autor, ao analisar o Dossiê Universidade-Empresa publicado pela *Revista USP*, pôde identificar

três paradigmas que caracterizam a relação universidade-empresa, a saber: 1) universidade prestadora de serviços, 2) universidade pública e 3) modelo de cooperação. Resumidamente, o primeiro modelo é o regido pela lógica do mercado, o segundo reconhece o direito do cidadão ao acesso à cultura e o terceiro paradigma prega que, longe das empresas, o ensino e a pesquisa nas áreas de tecnologia e de administração de empresas seriam capengas, defasados e, em certa medida, inúteis. Segundo o autor, todos esses paradigmas têm questões ainda sem resposta. No caso do modelo de universidade pública, esta deveria exibir as formas concretas pelas quais o direito do cidadão à cultura é contemplado para que não se transforme em um direito abstrato em nome do qual são consumidos recursos públicos. No entanto, tanto o modelo de prestadora de serviços como as propostas de cooperação colocam a universidade frente a sérios questionamentos.

“Como saber que os interesses da Fiesp, da Febraban, por exemplo, são menos corporativos e coincidem mais com as aspirações nacionais do que os interesses da CUT, das Adusp, dos grupos de homossexuais, etc.? Como ter certeza que os recursos trazidos pelo mercado não acabariam por determinar o que pesquisar e, o que é pior, o que não pesquisar?” (Nunes, 1995, p. 74).

A partir da década de 90 toda a economia foi atrelada ao novo modelo predominantemente financeiro. Concordamos com Boito (2004) quando afirma que, nesta nova situação, a ciência e a pesquisa, além de supérfluas, concorrem, na medida em que exigem investimentos do Estado, com a determinação dos sucessivos governos neoliberais de carrear suas finanças para remunerar o capital financeiro. Neste novo modelo, a universidade privada é funcional e a educação, a saúde e a cultura hoje não são apenas mercadorias, mas verdadeiros reservatórios para a acumulação de capital de uma nova burguesia de serviços.

Nesse sentido, os vários projetos de lei ou medidas provisórias que vêm sendo discutidos pela reforma universitária, entre elas o Sinaes, que rege a avaliação da Universidade, o Prouni e, especialmente, a Lei de Inovação Tecnológica, que regulamenta o uso de recursos públicos para atender a interesses privados, impulsionam as universidades a buscar recursos na iniciativa privada para suprir seus orçamentos deteriorados nesses longos anos. Em que se transformará a universidade nesse contexto? O que cabe, então, ao Estado?

A universidade, sustentada pela reforma universitária, transformou-se em uma empresa regida pelo capital financeiro nacional e internacional, seus principais agentes – os pesquisadores –, em empresários e seu principal produto – a pesquisa –, em valor de troca. Desse modo, a lógica empresarial, alimentada pelo modelo neoliberal, impulsiona a produtividade e a globalização da economia sustenta as qualificações e competências exigidas pelo mercado acadêmico. A produtividade acadêmica, medida pelo número de publicações em artigos e livros nacionais e internacionais, coloca o pesquisador, em especial a mulher-mãe-pesquisadora, frente ao desafio de produzir mais e mais com uma jornada excessiva de trabalho que, muitas vezes, se estende para o âmbito privado, o que concorre com seu papel social de mãe. Além disso, acirra a hipercompetitividade que desqualifica as relações humanas e coloca o colega como um inimigo em potencial, com o qual não deve se envolver e sempre se prevenir quanto a possíveis “puxadas de tapete”. Assim, o ambiente de trabalho torna-se hostil, especialmente para aqueles mais vulneráveis que podem ser assediados moralmente e desqualificados profissionalmente.

Em tal contexto, cabe muito bem analisar os efeitos do poder nas relações de trabalho do ambiente universitário. Para tanto, Foucault (1984), em especial na obra *Microfísica do poder*, auxiliará a entender a questão do biopoder e do disciplinamento. No entanto, cabe ressaltar que para o próprio autor seu objetivo não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. “Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (Dreyfus & Rabinow, 1995, p. 231). Isso porque tanto o sujeito se encontra em relações de produção e significação quanto em relações de poder. Nesse sentido, não se trata de poder em si, mas dos efeitos do poder sobre os sujeitos, portanto, para este trabalho, não se trata de analisar o poder do homem sobre a mulher ou o poder da organização sobre o indivíduo, mas como tudo isso remete o sujeito ao envolvimento com os objetivos e a filosofia da organização. Heloani (1997) coloca esta questão do envolvimento da seguinte forma:

“Se, por um lado, as organizações exigem uma racionalidade quase cartesiana de quem as administra, por outro impõem uma fé quase religiosa por parte dos seus funcionários. Um comportamento típico de seita, de abnegação e identificação total, em que a criatura (trabalhador) se confunde com o criador (empresa), em que o sujeito se mescla com o objeto, a organização e o indivíduo tentam adquirir uma mesma identidade, tentando igualar dois sujeitos intrínseca e historicamente desiguais” (Heloani, 1997, p. 149).

Para o autor, as empresas tornaram-se esquizofrênicas, pois mantêm o discurso da importância de “jogar no mesmo time” mas ao mesmo tempo, na prática, mostram que o que vale mesmo é o “salve-se quem puder”. É o que denomina de dupla mensagem que faz parte de uma lógica inversa e perversa – a lógica do capital e da sedução. Quanto mais o trabalhador se envolve afetivamente com a empresa, mais medo acaba tendo da perda: do emprego, do trabalho, dos colegas e amigos – perda afetiva. E quanto maior o medo maior a dedicação e maior, às vezes, a sensação de exploração.

Para Foucault (1984), o poder não pode ser entendido no campo da repressão, ele não só reprime, recalca, exclui, mas se mostra forte por produzir efeitos positivos no nível do desejo e do saber. Resta desvendar os mecanismos que penetram nos corpos, nos gestos, no comportamento, ou seja, a lógica das estratégias que se opõem umas às outras. O poder, em seu exercício, passa por canais mais sutis e é muito mais ambíguo que os aparelhos do Estado, porque cada um de nós é titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder. Nesse sentido, o indivíduo com as suas características, sua identidade, fixado a si mesmo é produto de uma relação de poder que se exerce sobre o seu corpo, multiplicidade, movimento, desejos e forças.

Por isso, propõe não tomar o poder como fenômeno de dominação maciça e homogênea de um indivíduo sobre os outros, mas analisá-lo como algo que circula, como algo que funciona em cadeia, em rede, a partir de suas técnicas e táticas de dominação. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer a sua ação, nunca estão inertes ou consentidos do poder, são sempre centros de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu. Esse mecanismo do poder apóia-se nos corpos e nos seus atos, extrai deles tempo e trabalho. Sobre essa questão Heloani (1997) aponta um dos problemas fundamentais do próximo século:

“O crescimento da produtividade não está sendo obtido pelo crescimento da produção, mas pela redução da mão-de-obra. Aumenta-se o ritmo de trabalho para aumentar a produção (mais-valia relativa) e, quando a demanda decresce, demite-se os ‘colaboradores’” (Heloani, 1997, p. 149).

O poder, segundo Foucault (1984), se exerce continuamente por meio da vigilância para propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e eficácia

de quem as domina. O exercício do poder se dá dentro dos limites do direito de soberania e de um mecanismo de disciplina que veicula não um sistema de direito, mas um discurso que será a regra “natural” ou a norma que definirá um código que não será o da lei, mas o da normalização. A disciplina é a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório, exerce seu controle não sobre o resultado, mas sobre seu desenvolvimento, implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos e um registro contínuo de forma a ter como alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade. As técnicas do poder se utilizam não só do olhar, que tudo vê sem ser visto, mas da interiorização de “um olhar que vigia e que cada um, sentindo-se pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra a si mesmo” (Foucault, 1984, p. 218).

3.3 GÊNERO, TRABALHO E MATERNIDADE: AS TRANSFORMAÇÕES NAS RELAÇÕES DE GÊNERO E NA FAMÍLIA

Considera-se de fundamental importância uma outra categoria para o estudo do processo de construção da identidade humana, masculina e feminina: as relações de gênero. Essa categoria ajudará a compreender o lugar da mulher na vida social humana e para isso não basta apenas entender que esse lugar é produto das coisas que ela faz, mas também do significado que suas atividades adquirem através da interação social. Para Scott (1995), gênero tem duas partes e diversos subconjuntos inter-relacionados, mas que devem ser analiticamente diferenciados.

“O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86).

Esse conceito implica, segundo a autora, quatro elementos correlacionados. Em primeiro lugar, os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações. Em segundo lugar, conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas. Eles tomam a forma típica de uma oposição binária fixa, que afirma de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher,

do masculino e do feminino. A posição que emerge como posição dominante é, contudo, declarada a única possível. O desafio é descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero. Esse tipo de análise deve incluir uma concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social, o terceiro aspecto das relações de gênero. O quarto aspecto é a identidade subjetiva.

Para Oliveira (1999, pp. 67-8) há uma clara distinção entre gênero e sexo. Essa definição indica claramente uma rejeição ao biologicismo determinista implícito no uso do termo *sexo*.

“Gênero [vai] muito além do significado puramente gramatical, para tornar-se explicativo dos atributos específicos que cada cultura impõe ao masculino e ao feminino, a partir do lugar social e cultural construído hierarquicamente como relação de poder entre os sexos. O termo sexo reporta a um significado biológico, ao passo que gênero é utilizado na perspectiva de relações e representa uma elaboração cultural sobre o sexo” (Oliveira, 1999, pp. 67- 8).

Já a inserção do trabalho sob a ótica das relações de gênero como uma das categorias analíticas implica considerar as seguintes questões: as desigualdades nas relações de gênero, numa perspectiva de revisão dos papéis masculinos e femininos; o questionamento de posições que consideram a maternidade como impeditiva e discriminatória para o envolvimento da mulher na esfera pública; uma reflexão sobre os modelos vigentes dos papéis de mãe e profissional, que não conseguem superar as ambivalências vivenciadas pela mulher, em especial aquela que trabalha; e uma análise do trabalho feminino sob a ótica tanto daquele desenvolvido no âmbito doméstico como profissional. Para tanto se faz necessário explicitar os conceitos que permeiam essa discussão, a saber: relação social, relação social de sexo/gênero, qualificação e divisão sexual do trabalho.

Kergoat (2002) assim define relação social:

“[...] pode ser assimilada a uma ‘tensão’ que perpassa a sociedade; tensão esta que se cristaliza, paulatinamente em desafios em torno dos quais, para produzir sociedade, para reproduzi-la ou inventar novos modos de pensar e agir, os seres humanos estão em confronto permanente” (Kergoat, 2002, p. 49).

Para a autora, a relação social remete, ao mesmo tempo, a dois princípios:

“Um princípio de geração (as relações sociais produzem e reproduzem, pela mediação dos desafios, as práticas sociais que, por sua vez, agem sobre as tensões que são as relações sociais) e a um princípio heurístico (as relações sociais servem para compreender as práticas observadas)” (Kergoat, 2002, p. 49).

Para Kergoat (1997, pp. 33-4), o conceito de relações sociais de sexo se apóia em vários pontos: primeiramente numa ruptura radical com as explicações biologizantes e com os modelos que se supõe universais para explicitar as diferenças entre as práticas sociais masculinas e femininas. Essa ruptura se apóia na afirmação de que essas diferenças se constroem socialmente e que tal construção social tem uma base material e não somente ideológica e, portanto, compreensível historicamente. Outro ponto é que se assentam primeiramente sobre uma relação hierárquica entre os sexos e que se trata de uma relação de poder.

“As relações sociais de sexo dinamizam todos os campos do social. Toda relação social é sexuada, mesmo que as relações sociais de sexo se encontrem atravessadas pelo restante das relações sociais. As relações de classe [...] imprimem conteúdos e direções concretas às relações de sexo; ao inverso, as relações de sexo [...] fornecem conteúdos específicos ao restante das relações sociais [...]. Dessa forma, fragmentam-se os marcos de referência binários e se pode pensar a totalidade do social [...]. Rompe-se com a homologia entre lugar e relação social. [...] as relações sociais de sexo não afetam, de maneira homogênea, em todos os setores e níveis sociais [...]. Isto permite falar de sujeitos, que às vezes são atuados pelas relações sociais, mas igualmente atuam sobre elas, construindo suas vidas através das práticas sociais, tanto individual como coletivamente” (Kergoat, 1997, p. 36).

O trabalho, segundo a autora, é o desafio das relações sociais de sexo. Por isso, entende-o não apenas no sentido de trabalho assalariado ou mesmo profissional, mas como “produção de vivência”¹⁴ e, como tal, tem duplo estatuto, no plano coletivo e no plano individual.

“*No plano coletivo* [...] inclui não apenas ao trabalho profissional (quer seja assalariado ou não, comercial ou não, formal ou não) como também o trabalho doméstico (que excede em muito as tarefas domésticas, os cuidados corporais e afetivos para com os filhos, o acompanhamento de sua escolaridade e até sua produção física). Este não se caracteriza

¹⁴ Expressão empregada por Hirata e Zarifian (apud Kergoat, 2002, p. 50, n. 6).

como um acréscimo de tarefas, mas quer como ‘modo de produção doméstica’ (Delphy apud Kergoat, 2002, p. 50), quer como uma ‘relação de serviço’ – a disponibilidade permanente do tempo das mulheres para o serviço da família e mais amplamente dos parentes –, relação considerada como característica do processo de trabalho doméstico” (Fougeyrollas-Schwebel apud Kergoat, 2002, p. 50).

Nesse sentido, a autora recorda que o trabalho doméstico há muito tempo é modalidade de trabalho central para as mulheres e estratégica no funcionamento da sociedade e que o trabalho profissional pode ser visto como lugar privilegiado de socialização, de encontro, de acesso ao coletivo para as mulheres. Portanto, *no plano individual* recupera a idéia de que a atividade de trabalho é produção de si: “Trabalhar não é apenas transformar o mundo, é também transformar a si mesmo, produzir a si mesmo” (Dejours apud Kergoat, 2002, p. 50). Isso implica pensar o trabalho considerando também a subjetividade¹⁵. Esses conceitos se aproximam da idéia da transversalidade aplicada ao trabalho feminino que pressupõe a não separação nas esferas doméstica e profissional e que, segundo Daune-Richard e Devreux (apud Scavone, 1999), dá conta da categoria trabalho das mulheres. Nesse sentido, a centralidade do trabalho é inegável.¹⁶

Essa discussão remete a uma outra, a da qualificação. Kergoat (2002) coloca que a desconstrução da qualificação pela problemática das relações sociais de sexo torna a controvérsia qualificação/competência um problema opaco. Isso porque a construção individual e coletiva da relação à qualificação ocorre de modo diferente para homens e mulheres. Ela não pode ser compreendida sem a intervenção da subjetividade, e demanda a distinção política entre privado e público.

“Para os homens, o trabalho assalariado é ‘natural’, coextensivo da virilidade [...]. No grupo social das mulheres [...] autodefinir-se e mostrar-se, individual e coletivamente, como ‘qualificadas’ é um processo extremamente complexo. [...] As qualificações exercidas pelas mulheres são raramente reconhecidas enquanto tais. Como dissemos, o

¹⁵ Dejours, em seu livro *Psicodinâmica do trabalho*, caracteriza a relação homem-trabalho por três fatos: o organismo do trabalhador não é um “motor humano”. Na medida em que é objeto de excitações, não somente exógenas, mas também endógenas; o trabalhador chega ao trabalho carregando uma história pessoal que se concretiza por suas aspirações, desejos, motivações, necessidades psicológicas, que integram sua história passada. Isso confere a cada indivíduo características únicas e pessoais e o trabalhador, em razão de sua história, dispõe de vias de descarga que não são as mesmas para todos e que participam na formação da estrutura da personalidade.

¹⁶ Não é objetivo deste trabalho a discussão da controvérsia sobre o fim do trabalho. Para contrapor autores como Kergoat e Hirata, entre outros, que não acreditam no fim da centralidade do trabalho, ver André Gorz e Clauss Offe, que sustentam o fim do trabalho enquanto categoria sociológica porque a categoria fundamental seria o consumo.

valor atribuído ao trabalho de uma mulher é inferior ao atribuído ao homem [...] é o valor socialmente atribuído a um trabalho que, em parte, fundamenta a qualificação. Obviamente quanto mais o trabalho for resultado de uma aquisição, mais aparece como qualificado. Quanto mais ele for efeito de capacidades que podemos chamar de naturais, menos é qualificado” (Naville apud Kergoat, 2002, pp. 51-2).

A autora aprofunda esse raciocínio e enfatiza dois pontos: em primeiro lugar, essas qualidades ditas “naturais” são díspares em função dos sexos, sendo umas (senso de competição, agressividade, vontade de poder, força física...) mais valorizadas do que outras (senso de relações, meiguice, “instinto” materno, dedicação, minúcia...). Em segundo lugar, é preciso fazer duas oposições: qualidade e qualificação.

“A qualificação masculina, individual e coletiva é construída socialmente; as qualidades femininas remetem ao indivíduo ou ao gênero feminino [...] e são adquiridas por meio de um aprendizado erroneamente vivenciado como individual por ocorrer na esfera dita do privado [...]” (Kergoat, 2002, p. 52).

Portanto, as qualidades femininas não são valorizadas socialmente e, como resultado, a qualificação também não o é. Isso porque os papéis sociais pedidos às trabalhadoras são papéis femininos que remetem a qualidades mais do que a qualificações, e, ainda por cima, a qualidades individuais, ou seja, à pessoa da trabalhadora. Sendo assim, isso não é negociável, está fora da relação salarial, ao passo que a qualificação é a expressão da relação capital-trabalho. Essas questões dificultam a construção da noção de qualificação, que apenas pode escorar-se num coletivo (Kergoat, 2002).

Já Segnini (2000) compreende qualificação para o trabalho

“Enquanto relação social (de classe, de gênero, de etnia, geracional), muito além da escolaridade ou da formação profissional; que se estabelece nos processos produtivos, no interior de uma sociedade regida pelo valor de troca e fortemente marcada por valores culturais que possibilitam a construção de preconceitos e desigualdades. Isso quer dizer que os conhecimentos adquiridos pelo trabalhador através de diferentes processos e instituições sociais – família, escola, empresa, etc. – somados às habilidades, também adquiridas socialmente, acrescidas de suas características pessoais e de sua subjetividade, de sua visão de mundo, constituem um conjunto de saberes e habilidades que significa, para ele, trabalhador, valor de uso. Este só se transforma em valor de troca, em

determinado momento histórico, se reconhecido pelo capital como sendo relevante para o processo produtivo [...] A qualificação assim compreendida expressa relações de poder no interior dos processos produtivos e na sociedade; implica também no reconhecimento que escolaridade e formação profissional são condições necessárias, mas insuficientes para o desenvolvimento social”(Segnini, 2000, pp. 20-1).

Em sua pesquisa sobre as mulheres no trabalho bancário, Segnini (1998) entende o processo de feminização do trabalho bancário como ambíguo¹⁷, pois expressa, ao mesmo tempo, resistência e submissão às normas sociais vigentes.

“Na ótica das relações de gênero, trata-se de uma conquista social das mulheres na busca de oportunidades iguais às vivenciadas pelos homens no mundo do trabalho; na ótica das relações capital/trabalho, trata-se de uma das formas de racionalização que objetivam a intensificação da produtividade e a redução dos custos” (Segnini, 1998, p. 33).

Segundo a autora as análises a partir do referencial teórico de gênero possibilitam, em diferentes áreas de conhecimento, uma visibilidade maior das relações sociais singulares que informam não apenas desigualdades, mas hierarquias de poder entre homens e mulheres em diferentes contextos sociais. No entanto, salienta que se faz necessário um esforço teórico mais amplo, um esforço de síntese, apontando o que há de universal a partir de contextos singulares, ou seja: “a partir das análises singulares, procurem-se os elementos macroestruturais, não como uma ‘camisa de força’ teórica vestida *a priori*, mas ao contrário, como um processo compreensivo construído *a posteriori*” (Segnini, 1998, p. 43).

Segnini (1998) analisou a inserção da mulher e das relações de gênero no trabalho bancário, tanto em tempo integral como em tempo parcial. É interessante explicitar algumas conclusões do primeiro recorte pela proximidade com este trabalho. A autora observou que, na última década, o perfil dos trabalhadores em tempo integral se modifica, sendo substituído o funcionário especialista pelo generalista. Assim, essa nova forma de organização do trabalho bancário recria a necessidade de trabalho polivalente, ou seja, ser capaz de operar com diferentes

¹⁷ Ao considerar ambíguas as relações de gênero no trabalho bancário, a autora reconhece a expressão de práticas sociais também ambíguas, “capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar. Ambigüidade que o determina radicalmente como lógica e prática que se desenvolvem sob a dominação” (Chauf apud Segnini, 1998, p. 34).

serviços e “produtos”, com conteúdos diferenciados e com sistemas informatizados; porém significa também ser capaz de comunicar, ser responsável, ter iniciativa, trabalhar em equipe, etc. Nesse sentido, aponta que

“A mulher, histórica e culturalmente, tem adquirido essas qualificações sociais no espaço privado, notadamente no trabalho doméstico [...]. As novas exigências para este tipo de trabalho encontram nas mulheres disposição não-negligenciável para aquisição de tais competências, como o nível de escolaridade mais elevado do que os homens em postos de trabalho semelhantes [...] e o fato das competências adquiridas na vida doméstica serem facilmente transferidas para estas novas situações de trabalho. A experiência cotidiana, vivenciada, sobretudo pelas mulheres, da reconversão frente a diferentes papéis que se modificam sucessiva ou concomitantemente, vivenciados na vida privada, tendem a fortificar a capacidade de adaptação a mudanças” (Segnini, 1998, p. 188).

Outra questão que merece ser sistematizada é a divisão sexual do trabalho. Para Kergoat (2002), tal divisão caracteriza-se pela designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva assim como, ao mesmo tempo, a captação pelos homens das funções com forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares, etc.). Essa divisão social tem dois princípios organizadores que, apesar de serem legitimados pela natureza e reproduzidos ideologicamente, não são considerados imutáveis pela autora.

“O princípio de separação (há trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) [o que gera os guetos femininos e masculinos] e o princípio hierárquico (um trabalho de homem ‘vale’ mais do que um trabalho de mulher) [o que gera as diferenças salariais de homens e mulheres ocupando o mesmo cargo]” (Kergoat, 2002, p. 50. As observações entre colchetes são minhas).

Para Abramo (2004), a manutenção e reprodução das desigualdades existentes entre homens e mulheres no mundo do trabalho têm por base a divisão sexual do trabalho e uma ordem de gênero que designa à mulher a função básica e primordial do cuidado com o mundo privado e a esfera doméstica e que está fortemente relacionada a uma subvalorização do trabalho da mulher e do seu papel na sociedade. Para a autora, no imaginário social em geral, no imaginário empresarial e no imaginário dos agentes políticos e formuladores de políticas públicas a mulher é vista com uma força de trabalho secundária.

O uso da categoria gênero nos estudos na área de saúde do trabalho possibilita, segundo Oliveira (1999), resultados importantes, dado que os segmentos femininos de trabalho se distinguem tanto biológica como socialmente e por isso sua inserção no mercado de trabalho, sua participação no processo produtivo e a totalidade do processo de socialização constituirão condicionantes diferenciados para a saúde da mulher trabalhadora.

Quando se utilizaram as relações sociais de sexo/gênero como referencial teórico para explorar o trabalho da mulher na universidade, tomou-se como pressuposto que as experiências de homens e mulheres pudessem ser distintas, portanto, que as trajetórias de vida e as dificuldades para galgar os caminhos para se tornar uma docente/pesquisadora, por exemplo, pudessem ser diferentes e talvez mais penosas para as mulheres. Isso significa dizer que, além dos problemas enfrentados por qualquer mulher que trabalha fora – gerenciamento do lar, cuidados com crianças e parentes idosos, acompanhamento do desenvolvimento escolar dos filhos, compras domésticas, etc. –, ao trabalho da mulher na universidade, somam-se as alterações decorrentes do processo de reestruturação produtiva, especialmente as questões que envolvem a reforma universitária, a qual tem aproximado a universidade ao modelo empresarial e exigido novos requisitos de desempenho profissional, novas tecnologias, novos métodos de organização e gestão do trabalho.

Para que essas questões “venham à tona” faz-se necessário individualizar as situações de trabalho tendo como base tanto a trajetória profissional quanto a trajetória pessoal das mulheres e, dentro desta última, a experiência da maternidade, compreendendo o aspecto subjetivo como parte integrante das condições objetivas de trabalho.

A necessidade e as possibilidades que a mulher tem de trabalhar dependem, segundo Bruschini (1994), tanto de fatores econômicos quanto da posição que ela ocupa na família, sendo ainda a disponibilidade determinada por características pessoais, como idade e escolaridade e outras relacionadas à família, como estado civil e a presença dos filhos e até aquelas ainda mais específicas da própria família, como o ciclo de vida e a estrutura familiar. Esses fatores afetam as taxas de atividade das mulheres diferentemente do trabalho masculino. Mas é a presença dos filhos o que interfere de forma mais marcante na participação feminina no mercado de trabalho. Há diferenças significativas da participação da mulher segundo sua classe social e escolaridade. Se os rendimentos obtidos com o trabalho são insuficientes para cobrir as formas remuneradas de

cuidado infantil, a tendência é limitar a saída da mulher para o trabalho remunerado e ela assumir a guarda, cuidado e educação dos filhos. Contudo, se a necessidade econômica for muito grande ela recorre a arranjos familiares, como a rede de parentesco ou de vizinhança para olhar as crianças enquanto vai trabalhar.

Nesse sentido, Segnini (2003), em uma pesquisa cujo objetivo foi analisar relatos de experiências vividas em situação de desemprego por mulheres-mães que residem na Região Metropolitana de São Paulo, destaca que, frente à inexistência ou insuficiência de políticas de apoio à situação de desemprego no Brasil, os arranjos familiares são freqüentemente observados como principal suporte econômico e social na situação de desemprego, com diferentes roupagens.

Uma conclusão interessante de Segnini (1998) é que as mulheres têm investido de forma crescente no seu próprio trabalho, sendo este investimento relacionado tanto à consciência das desigualdades que precisam superar no mundo do trabalho como ao desejo de deixar de realizar tarefas repetitivas e desqualificadas. As mulheres, diferentemente dos homens, não só estão submetidas às novas formas de intensificação do trabalho, como também mantêm-se responsáveis pelo trabalho doméstico, portanto, como é apontado em várias análises do trabalho feminino, sobrecarregadas com a “dupla jornada”.

O intenso ingresso feminino no mercado de trabalho trouxe mudanças nas relações sociais dos grupos familiares. Para Scavone (2001), houve um rompimento com o determinismo biológico no qual à mulher não restava outra coisa senão ser esposa, dona de casa e mãe. Houve uma separação definitiva entre sexualidade e reprodução com a introdução das tecnologias contraceptivas. Passamos de uma maternidade não escolhida para uma maternidade escolhida. Para Scavone (2001), a experiência da maternidade na sociedade brasileira está em processo de mudança, segundo o padrão do tamanho de família vigente nas sociedades industriais avançadas (proles reduzidas e maior reflexividade na escolha), o qual sofre variações de acordo com as condições socioeconômico-culturais de cada mulher, sugerindo as múltiplas influências nesse processo.

Para Baptista (1995), quando se introduz a maternidade neste quadro, tudo se altera para uma complexidade ainda maior. Sem dúvida, a mulher que trabalha, mas não tem filhos tem outra relação com o lar e com a profissão, com uma mobilidade distinta daquela que tem filhos. Cabe antes fazer algumas considerações sobre como o homem vem acompanhando esses momentos de

mudança e transição. Às vezes ele vê essas mudanças de forma aberta e receptiva, participando do chamado à valorização do feminino, cuidando da casa, dos filhos e não se sentindo ultrajado com a participação da mulher no orçamento doméstico “Não é uma divisão, porém uma participação” (Baptista, 1995, p. 36). Outras vezes, o homem responde a essa nova mulher emergente de forma desconfiada e preconceituosa. Mas são raros os homens que se colocam disponíveis a reavaliar as tarefas do casal, pois freqüentemente o “sacrifício” toma ares de “favor” e tem seu preço. Ao analisar mais profundamente como se dá essa participação masculina, a autora notou que o termo que melhor caracteriza essa participação é “ajuda”, e por isso questionou a diferença de envolvimento entre ajudar alguém e se responsabilizar por alguém.

“A questão não se encerra, portanto, em quem faz o quê, mas como o casal está vivendo os mais diversos aspectos de suas vidas, incluindo a maternidade-paternidade e o exercício profissional. É mais uma questão estrutural que administrativa. Mas o ponto central para a mulher não é esperar uma mudança no homem. Ela poderá ser promotora de tal mudança uma vez que se colocar num novo ‘lócus’, estabelecendo um novo padrão de relacionamento” (Baptista, 1995, p. 37).

A maternidade, não mais valorizada pela sociedade como antigamente, ainda é uma experiência importante e significativa para a mulher, ou seja, há um desejo em ser mãe assim como em ser pai. Por outro lado, a atividade profissional também proporciona uma identidade própria, socialmente supervalorizada. Ao vivenciar estes dois aspectos como divididos, a mulher se sente mal por estar trabalhando e, em casa, se sente incompleta, necessitando exercitar o lado profissional e ser menos absorvida pelas tarefas domésticas. Vive e convive com a ambigüidade. Num esforço desesperado para não perder nada e ser tudo ao mesmo tempo reproduz a ambigüidade e se torna vulnerável e manipulável, em vários sentidos e aspectos.

De fato, a experiência de ter filhos e do trabalho remunerado é um dilema cada vez mais freqüente para mulheres e homens. A análise com referencial das relações sociais de gênero puderam trazer novas perspectivas sobre o trabalho feminino e a maternidade. Até há poucos anos, o termo “trabalho” se referia ao trabalho pago, desenvolvido fora de casa (em geral, no mercado de trabalho regular), ignorando a massa de trabalho não-pago e socialmente invisível desenvolvido na família pelas mulheres.

“O uso parcial e mistificatório do termo ‘trabalho feminino’ foi revelado somente quando as pesquisadoras feministas conquistaram legitimidade para constituir o trabalho doméstico como objeto de pesquisa, conceituando-o como trabalho e não só como amor, vocação, dedicação, inclinação natural feminina para os cuidados dos outros” (Oakley apud Romito, 1997, p. 18).

É preciso considerar que a experiência das mulheres-mães-trabalhadoras não é somente influenciada pelo gênero: a posição social, a raça, a orientação e o comportamento sexual constituem outras dimensões básicas. Dessa forma, o custo da maternidade é muito diverso segundo a posição social e profissional das mulheres. Segundo Romito (1997), as mulheres mais instruídas e mais qualificadas tendem a permanecer no trabalho em tempo integral, mesmo depois do nascimento do bebê, e usufruem uma licença-maternidade mais longa antes e depois do parto e com melhores salários. Já as mulheres menos instruídas ou menos qualificadas têm uma trajetória profissional descendente, sendo obrigadas a abandonar o emprego ou reduzir a jornada de trabalho, e usufruem menos da licença-maternidade.

Schirmer (1997), em um estudo de caso com o intuito de observar a articulação entre a maternidade e o trabalho feminino, verificou que, ao perguntar às mulheres se a maternidade interferia no trabalho, elas responderam “sim”, relatando basicamente as dificuldades e ambigüidades vivenciadas no período de amamentação e desmame. Muitas reduzem o período de amamentação para não correrem o risco de perder o emprego, transformando o desmame em um processo difícil e penoso. Por outro lado, as empresas aproveitam-se tanto da impunidade como da falta de informação das trabalhadoras sobre os seus direitos para explorá-las.

Portanto, há uma associação entre a escolaridade feminina e a participação das mulheres no mercado de trabalho. Segundo Saffioti (1994), as mulheres que pertencem a famílias de renda mais elevada ou que recebem salários mais elevados no mercado de trabalho, quando mães, tendem a contratar empregadas domésticas ou matricular seus filhos em escolas particulares. “As mais instruídas são as que mais trabalham fora, porque podem ter atividades mais gratificantes ou bem remuneradas, que compensam os gastos com a infra-estrutura doméstica necessária para suprir sua saída do lar” (Bruschini, 1994, p. 72).

A “centralidade” do trabalho na vida das pessoas (considerando a questão sob o ponto de vista da vida privada) diminui a disponibilidade de mulheres e homens para o investimento na

vida familiar. Aliado a isso se supõe que a intensa competitividade no mercado de trabalho acadêmico altera a trajetória da vida profissional e pessoal das mulheres que estão ou esperam estar na universidade, em especial na universidade pública. Muitas vezes a maternidade é adiada frente ao desejo de ser uma profissional qualificada, competente e em condições de competitividade no mercado de trabalho acadêmico, ou, pelo contrário, a chegada de um filho adia projetos futuros como, por exemplo, estudos de pós-graduação. Por outro lado, os estudos na pós-graduação têm sido cada vez mais precoces; apesar de não haver dados estatísticos disponíveis, é visível a entrada cada vez maior de jovens estudantes recém-formados em cursos de Mestrado e Doutorado. O “desinvestimento” no projeto de ter filhos ou o seu adiamento acaba sendo a saída plausível para que a mulher (em especial) possa se dedicar integralmente aos estudos. Esses aspectos levam a crer que parece haver um deslocamento do desejo de ter filhos frente às dificuldades em criá-los. Então, indaga-se: em que medida a maternidade ainda é determinante nestas escolhas? Será que a racionalização do mundo, exposta por Ianni (1999), conseguiu atingir até os mais íntimos desejos?

Essas definições esclarecem algumas questões, mas não todas. Para entender este objeto de estudo como um processo dialético e histórico que está em gestação e movimento, é preciso ter cautela sobre a polêmica que se inscreve sobre as discussões de gênero para não enviesar por caminhos reducionistas e obscuros.

A discussão que foi feita até agora sobre a mulher e o trabalho implica considerar nesse debate os impactos que sua inserção no mercado de trabalho trouxeram para a instituição familiar e as relações entre os gêneros. Esses impactos podem ser visualizados no abalo que provocaram nas funções de pai e mãe e na forma como é vista hoje a família.

Para Romito (1997), a inserção da mulher no mercado de trabalho, a persistente divisão sexual do trabalho, que emperra a possibilidade de igualdade no mercado de trabalho e na esfera doméstica, e a queda nas taxas de fecundidade nas últimas três décadas refletiram no próprio sentido do trabalho, tanto para as mulheres como para os homens em relação ao trabalho da mulher, e tiveram conseqüências decisivas para as relações familiares.

Nesse sentido, Romito (1997) coloca que, em se tratando de mulheres altamente qualificadas, o “igualitarismo” vivido a partir da equiparação do sustento material da família entre homens e mulheres põe em questão a hierarquia familiar, recoloca o lugar de cada um na

família e cria um conflito difícil de compatibilizar quando se trata de funções necessariamente diferenciadas, como as de mãe e pai, mas que agora devem ser negociadas.

A família, segundo Szymanski (2002b), desde Freud, é o referencial explicativo para o desenvolvimento emocional da criança. Nesse contexto, a família é o “*locus* potencialmente produtor de pessoas saudáveis, emocionalmente estáveis, felizes e equilibradas, ou como o núcleo gerador de insegurança, desequilíbrios e toda a sorte de desvios de comportamento” (Szymanski, 2002b, p. 23).

Mas que família é esta? A autora não tem dúvidas de que se trata do modelo da família nuclear burguesa, delineada no início do século XVIII e composta por pai, mãe e crianças vivendo numa casa. Quando a família se afastava desse modelo era chamada de “desestruturada” ou incompleta, daí advêm os problemas emocionais.

“Dessa forma, aceita-se como verdade estabelecida, a relação baseada na [...] hierarquia e subordinação, poder e obediência [...], fixando o mundo externo como espaço masculino, com a autoridade masculina no topo da hierarquia familiar e a casa como espaço feminino” (Maturana apud Szymanski, 2002b, p. 24).

Esse modelo imposto não só é apresentado como o jeito certo de se viver em família, mas coloca àqueles que não “conseguem” viver dentro dele como incompetentes e inferiores. A mensagem captada por esse discurso, continua a autora, é expressa pela família “pensada”, descrita como:

“União exclusiva de um homem e uma mulher; que se inicia por amor; com a esperança de que o destino lhes seja favorável e que ela seja definitiva. Um compromisso de acolhimento e cuidado para com as pessoas envolvidas e expectativa de dar e receber afeto, principalmente em relação aos filhos [...] dentro de uma ordem e hierarquia estabelecida num contexto patriarcal de autoridade máxima que deve ser obedecida, a partir do modelo pai-mãe-filhos estável” (Gomes apud Szymanski, 2002b, p. 25).

Mas a autora demonstra que cada família tem um modo particular de emocionar-se, criando uma “cultura” própria, com seus códigos, regras, ritos e jogos para comunicar-se e interpretar comunicações. Além disso, há o “emocionar” pessoal e o universo pessoal de

significados que não são expressos, pois o que se tem são ações interpretadas num contexto de emoções entrelaçadas com o crivo dos códigos pessoais, familiares e culturais mais amplos. É essa família que surge da análise da observação do cotidiano – a família “vivida” –, que pode ser descrita como:

“Um grupo de pessoas, vivendo numa estrutura hierarquizada, que convive com a proposta de uma ligação afetiva duradoura, incluindo uma relação de cuidado entre os adultos e deles para com as crianças e idosos que aparecerem nesse contexto” (Gomes apud Szymanski, 2002b, p. 26).

“A família ‘vivida’ não é necessariamente um homem e uma mulher, pode ser uma mulher, um afilhado ou filho adotivo. Duradouro não significa definitivo e relação de cuidado pode significar um compromisso em que todos estão envolvidos, e, com a possibilidade de mudança de protagonistas na estrutura de família, cessa a especialização de funções” (Szymanski, 2002b, p. 26).

Nesta família “vivida” as questões da individualidade, da autonomia e da autoridade merecem destaque. O processo de individualidade foi impulsionado pelas mulheres e “pela possibilidade de controle da reprodução que permitiu à mulher a reformulação de seu lugar na esfera social privada e sua participação na esfera pública” (Sarti, 2002, p. 43). A afirmação da individualidade, assinala a autora, tem implicações evidentes nas relações familiares, fundadas no princípio da reciprocidade e da hierarquia. O problema de nossa época, assim, é compatibilizar a individualidade e a reciprocidade humana.

Com a introdução da individualidade, o que se põe em questão “não é a autoridade em si, mas o princípio da hierarquia no qual se baseia a autoridade tradicional” (Sarti, 2002, p. 43). Os papéis sexuais e as obrigações entre pais e filhos não estão mais claramente preestabelecidos. Hoje a divisão sexual das funções, o exercício da autoridade, a questão dos direitos e deveres na família são objeto de negociações. “Revela-se, assim, o fato de que vivemos num tempo que nunca foi tão repleto de alternativas e, ao mesmo tempo, tão normativo; simultaneamente emancipador e constrangedor” (Sarti, 2002, p. 44).

Tomando como base as análises elaboradas por Anthony Giddens, Sarti (2002) argumenta que

“Essa exposição da individualidade abriu espaço para um comportamento compulsivo, característico da nossa época, que representa a perda do controle sobre o ‘eu’, portanto, a perda da autonomia, ou seja, da capacidade de escolher. Age-se movido não por uma escolha, mas por uma ‘compulsão’ que implica a impossibilidade de escolher, de dizer ‘não’” (Sarti, 2002, p. 44).

Esse comportamento, segundo a autora, expressa a negação da possibilidade emancipatória desta época que bloqueia as possibilidades de um projeto familiar igualitário, já que “uma pessoa compulsiva, para manter uma sensação de segurança ontológica, precisa do outro numa relação de dependência e não de autonomia” (Sarti, 2002, p. 45).

É considerando a autonomia de cada um que a autora levanta o problema das relações entre homem e mulher. Para isso, toma como base os elementos analisados por Giddens na transformação da intimidade como um fenômeno de ordem simbólica, cujo fundamento está na transformação da ética pessoal como um todo. A autora assim define a autonomia nas relações entre o homem e a mulher num projeto igualitário:

“[...] a questão decisiva é, portanto, a da autonomia que envolve tanto o sentido de si como o sentido do outro, ou seja, a definição dos limites pessoais e a atenção às necessidades do outro. Respeitando-se os limites da autonomia, podem ser modificadas as relações de autoridade, a divisão de papéis, a cooperação financeira dentro da lógica que não é funcional, nem instrumental, mas fundamentalmente simbólica requalificando todo o universo da intimidade. Não se trata de buscar uma paridade completa [...], mas buscar um arranjo mais equitativo, negociado segundo o princípio da autonomia” (Sarti, 2002, pp. 46-7).

Segundo Romanelli (2002), as relações na família ficam condicionadas às trajetórias individuais de cada um de seus integrantes e no modo como essas trajetórias se articulam. Nesse sentido, a convivência familiar não é necessariamente harmoniosa, visto que é pautada pela emergência de anseios e vontades individuais que podem se chocar com aquilo que é qualificado como interesse coletivo. “[...] Os focos de tensão e atrito resultam, portanto, de inevitáveis divergências entre o que é estabelecido como objetivo grupal e os desejos individuais [...]” (Romanelli, 2002, p. 76).

A família, continua o autor, tem sofrido transformações na sua composição e em suas formas de sociabilidade, e suscitam uma redefinição do modelo de família nuclear. Para ele, uma

das transformações mais significativas na vida doméstica, é a crescente participação da mulher na força de trabalho. O fato de a mulher tornar-se produtora de rendimentos e parceira na formação do orçamento familiar confere-lhe uma nova posição na estrutura doméstica e altera tanto os vínculos que a une ao marido e aos filhos como o redimensionamento da divisão sexual do trabalho. Por sua vez, essa inclusão feminina foi revestida de significado simbólico positivo e contribuiu para a introdução de formas alternativas de relações entre homens e mulheres, dentro e fora da família. Outra questão que atuou de forma decisiva na redefinição da posição da mulher na família e na sociedade foi o movimento feminista.

“Nesta seqüência, as formas de sociabilidade entre os gêneros passam a ser mais equilibradas, sem que isso elimine as relações hierarquizadas e a dominância masculina na família. A incorporação de modalidades alternativas de conduta entre os gêneros [...] tende a ocorrer com maior freqüência entre segmentos das camadas médias, com maior grau de escolarização e mais abertos a inovações culturais” (Romanelli, 2002, p. 77).

Essas alterações influenciaram o relacionamento entre marido e esposa. Especialmente nas camadas médias, o chefe de família deixa de ser o principal provedor financeiro da família devido à participação crescente da mulher no mercado de trabalho e, num segundo momento, dos filhos. Ao mesmo tempo, “a hierarquia existente na família tende a ser substituída, gradativamente, por vínculos de relativa igualdade entre marido e esposa, o que mina substancialmente a autoridade do marido e do pai” (Romanelli, 2002, p. 85).

Com relação ao papel da esposa, o autor considera que sua autoridade tende a ampliar-se já que a redução da legitimidade da autoridade do chefe de família abre espaço para o questionamento dessa autoridade. Já a autoridade da mãe sofre menos abalos por ser sustentada pela afetividade, que atua como elemento mediador nas relações de autoridade entre mães e filhos. Mesmo que a mãe não participe de modo intenso do universo público, ela manifesta familiaridade com questões associadas às relações interpessoais e uma percepção aguçada e crítica destas relações.

A redução da autoridade do marido e do pai contribui para que os filhos marquem a posição de “sujeitos de direitos”, ficando em segundo plano a condição de “sujeitos de deveres”. “Assim, a ação socializadora das famílias de camada média [...] concorre para que o

individualismo dos filhos prevaleça sobre as aspirações de cunho coletivo” (Romanelli, 2002, p. 87).

Neste nosso trabalho, então, buscar-se-á, na análise das histórias de vida de professoras universitárias, identificar as personagens de sua identidade e o processo de metamorfose, de emancipação e autonomia buscados por essas mulheres, o que nem sempre converge na direção dos princípios universais apontados no nível pós-convencional. As mulheres ainda esbarram com a discrepância entre a identidade social real e a identidade social virtual que é sustentada por sua própria subjetividade e pela subjetividade de outros significativos (filhos, marido). As relações de gênero, no âmbito doméstico manifestam, por um lado, tendências dialógicas na busca de espaços onde as desigualdades de gênero possam ser superadas, mas, por outro, mostram que a apropriação das diferenças entre os sexos ainda perpetua a divisão sexual do trabalho demonstrando que se trata de relações de poder. Concordamos com Sarti (2002) da necessidade de construção, negociação e reflexão dos relacionamentos através de um exercício permanente de atenção a si próprio e aos outros para alcançar o desenvolvimento individual e, ao mesmo tempo, o vínculo que a reciprocidade igualitária estabelece.

Capítulo 4

AS HISTÓRIAS DE CADA UMA

“Ser escravo e prisioneiro de si mesmo é tão ou mais amargo e humilhante que ser escravo de outrem”

(Hannah Arendt, in *A Condição Humana*).

Cinco mulheres, muitas histórias, histórias de vida, de vidas vividas e recordadas com os olhares de hoje, vidas reconstruídas na interação entre a pesquisadora e as entrevistadas e, por isso, podendo se constituir num momento de construção de um novo conhecimento – sobre si mesma, sobre os papéis socialmente atribuídos a cada uma, sobre a relação que foi estabelecida com o trabalho, com os filhos, com a família. Histórias de cada uma que somente cada uma delas pode contar: personagens, desejos, sonhos, esperanças, ambições, medos, culpas, dificuldades, vontades, coragem, valores e desafios.

Desafio também para a pesquisadora, o de contar histórias que foram ouvidas (narrativa da narrativa). “Trata-se da compreensão do indivíduo como uma relação, uma interação. Um ‘Eu’, singular e particular, que se processa cotidianamente no mundo da vida, através de metamorfoses e mesmices” (Pedro, 2002, p. 202).

A forma personagem irá acompanhar a narrativa destas histórias. Segundo Cassiolato (2003), o indivíduo, enquanto ser social, está exposto a freqüentes mudanças impostas pelo convívio social. Isso nos remete a pensar que a identidade do “eu” deve estar em constante transformação. A capacidade de conservação da identidade depende da habilidade do indivíduo de articular as novas e velhas personagens. Com efeito, o sujeito vive várias personagens, por exemplo: sou filho, sou pai, sou profissional, etc.

Para este estudo a compreensão da identidade se dá a partir do surgimento do personagem. Nesse contexto, essa questão se caracteriza como a descrição de um ou vários personagens que surgem num discurso, ou, nas palavras de Ciampa (1994, p. 60), como “[...] uma história com enredo, personagens, cenários, etc., ou seja, como personagem que surge num discurso [...]”. Para o autor, a identidade é a história do indivíduo e a articulação de personagens, igualdades e diferenças. As personagens podem ser superadas por outras e, no decorrer da

narrativa, pelo movimento da identidade, tal processo vai desvelando o caráter de metamorfose. Na compreensão de Ciampa (1994), as personagens também se manifestam pelo fetichismo. Assim, a forma personagem possibilita conhecer o processo dinâmico de crescimento e transformação que constantemente gera personagens por meio das quais se dá a conservação da própria identidade.

Quem são elas? Raquel, Beatriz, Sofia, Táci e Lili: nomes fictícios escolhidos por elas e que talvez tenham algum significado para suas histórias verídicas. Mulheres modernas, mas talvez não tão comuns para o olhar de uma sociedade mais tradicional. Depoimentos complexos sobre processos de constituição da identidade feminina na sociedade contemporânea. Mudanças do feminino em um mundo de mudanças.

Raquel: história de uma jovem doutora e mãe. Estava com 41 anos quando foi realizada a primeira entrevista. Foi casada durante 11 anos, estava divorciada há 5 anos e tinha um companheiro também da área acadêmica. Estava há 15 anos como professora no mesmo departamento que fez a graduação. Iniciou a carreira muito cedo; com 35 anos já tinha terminado o doutorado e um ano depois estava no exterior fazendo o pós-doc. Filha mais nova de quatro irmãos, não conheceu seu pai (morreu quando ela tinha cinco meses). As figuras femininas (mãe e avó) surgiram no seu discurso como mulheres fortes que ficaram viúvas muito cedo e são exemplos de luta. Sua infância e adolescência foram “de uma vida de interior, quietinha e pequena”. Enfatizou que nunca pensou em não trabalhar; o trabalho sempre esteve presente em sua vida desde a adolescência. Procurava ser determinada em suas opiniões e valores. Gostava e se envolvia muito com seu trabalho. Foi mãe de seus dois filhos aos 20 e poucos anos, enquanto fazia o mestrado, e assim vivenciou intensamente o conflito entre os papéis profissional e materno. É a história de uma jovem mãe de dois adolescentes que buscava manter sua individualidade e respeito aos seus sonhos. Percebia as metamorfoses da vida de mãe: “Falar hoje, de ser mãe hoje, de dois adolescentes é muito diferente de falar de uma mãe de duas crianças pequenas atolada por um mestrado”, e as metamorfoses da vida profissional: “Eu não vou, eu não posso ir a tantas bancas, não posso mais do que isso, eu não posso ir a tantos congressos [...] e ficar feliz”. Via problemas de preconceitos da sociedade em relação à mulher que trabalha, em especial a mulher da academia.

Beatriz: filha única mulher, tem um irmão. Tinha 43 anos, teve dois relacionamentos estáveis, sendo que, do último teve sua filha que, na época estava com 3 anos. Foi uma adolescente rebelde que brigou muito com os pais pelos seus ideais. Quis trabalhar na adolescência para ter seu próprio dinheiro: “[...] buscar independência financeira, de ser independente, ninguém mandar em mim”. Optou inicialmente por medicina, mas o pai não deixou que cursasse. Iniciou o curso de engenharia porque o pai queria, mas abandonou e acabou por fazer um Curso de Educação Especial e, desde então, trabalha nesta área. Na faculdade foi militante. Procurava ser muito determinada nas suas decisões. Via na sua mãe o modelo de mulher que foi à luta depois da separação. Sempre trabalhou muito, em vários lugares: seu apelido é *Workaholic*. No momento da entrevista completava 3 anos nesta universidade. Há muito tempo acalentava o sonho de ser mãe e peregrinou por vários médicos e tratamentos até que, aos 40 anos, engravidou no segundo relacionamento, e, mesmo seu companheiro tendo dúvidas em ser pai, isso não abalou sua satisfação em estar grávida. Teve depressão pós-parto e sofreu intensamente ao deixar a filha para voltar a trabalhar, após a licença-maternidade. Separou-se do companheiro e no momento estava solteira. Vivenciou o conflito entre os papéis profissional (estava terminando o doutorado) e de mãe, em especial porque sua filha tem um problema motor, o que lhe causava muitas angústias: “Eu não posso trabalhar tanto e não ter uma qualidade de vida, de estar sofrendo tanto com essa culpa. Eu quero ficar com ela”.

Sofia: Tinha 45 anos, é psicóloga e tinha um filho com 5 anos na época, fruto de um relacionamento de 13 anos. Iniciou o mestrado pouco tempo depois da conclusão do curso e com 29 anos prestou concurso (estava há 16 anos nesta universidade). Filha mais velha de três irmãos de uma família de professores, sempre viveu dentro da escola. Parece ter uma admiração pelo pai e representa sua mãe como uma mulher frustrada que viveu sua vida para os filhos. Identifica-se com os irmãos e tem problemas de relacionamento com a única irmã. Relata a sua vida em dois momentos distintos: antes e depois de ser mãe. Sentia-se realizada com seu trabalho. De repente, aos 40 anos, engravidou inesperadamente, sendo esse momento um ponto de inflexão na sua história. Ficou 8 meses de licença-maternidade, para concretizar personagem mãe, mas a vida doméstica a sufocava e tinha que sair todos os dias. Quando voltou a trabalhar sentia-se defasada em relação aos colegas de trabalho. Considerava-se feminista e tinha problemas com o marido por essa postura. Admitia que tinha problemas em relação à feminilidade. Para ela, a mulher tem que ser forte e não mostrar fragilidade. Era muito exigente consigo mesma e com os outros, e

essa “courageira” de força às vezes a sufocava. Considerava-se muito competitiva e determinada no trabalho, assumia muitas coisas ao mesmo tempo, o que lhe causava angústias. Por outro lado, como mãe, muitas vezes sentia-se insegura e culpada por problemas de comportamento do seu filho. Vivenciou o conflito dos papéis profissional e materno: “As duas coisas andam paralelas, minha vida familiar, o meu trabalho, é assim como uma balança, às vezes você consegue equilibrar, às vezes a família está aqui, o trabalho lá, é uma balança, de um lado o trabalho e de outro a família. Eu acho que o ideal seria o equilíbrio, então me vejo assim, não estou satisfeita, não estou satisfeita, nem aqui, nem lá, tem horas que eu queria estar me dedicando mais aqui, tem horas que eu queria me dedicar mais lá”.

Táti: era uma jovem senhora de 49 anos que começou muito cedo a carreira acadêmica, sendo professora universitária há 28 anos. Tinha 20 anos quando foi trabalhar em uma universidade pública do interior de Minas Gerais e, há 16 anos, está em outra universidade pública do interior de São Paulo. É filha de descendentes alemães, seu pai é filho de alemães, foi metalúrgico e faleceu em 2002; sua mãe é funcionária pública aposentada. Tem somente uma irmã mais nova. Vem de uma família com poucos recursos, daí a necessidade precoce da iniciação ao trabalho. O esporte sempre fez parte da sua vida, mais especificamente aquele voltado para o trabalho com crianças, o que a levou ao curso de Educação Física. Havia também outra paixão, por psicologia, que só foi concretizada com um doutorado nessa área. Era muito ligada à família e aos amigos da adolescência e da faculdade. Gostava muito de dar aula e considerava-se amiga dos alunos. Vivenciou uma grande e única paixão que a levou a largar tudo (fazia doutorado na época e já estava nesta universidade) para ir ao exterior e casar-se. Quatro meses depois voltou, não conseguindo se adaptar com o marido. Foi quando descobriu que estava grávida, aos 37 anos. O marido veio ao Brasil alguns meses depois, mas o relacionamento não deu certo e se divorciaram. Nunca mais o viu. Em certo momento decidiu adotar mais um filho, no caso, duas meninas gêmeas. No momento da entrevista sua filha tinha 12 anos e as gêmeas tinham 5 anos. Sua filosofia de vida sintetizava-se em: pagar para não brigar e vestir a camisa do trabalho. Exercia de fato o papel provedor da casa, e aparentemente seu discurso não mostrava conflitos entre as personagens mãe e profissional.

Lili: Tinha 47 anos, era professora nesta universidade há 17 anos. Casada e tinha dois filhos. É filha de alemães e passou a infância acompanhando a família em passeios ecológicos. Sua mãe era dona de casa e seu pai foi torneiro mecânico. Segundo ela conta, desde menina era

um “capeta” em forma de criança. Passou a adolescência entre treinos e campeonatos de natação. Fez Educação Física e Pedagogia (porque a família quis, mas exerceu por pouco tempo). Foi professora de Educação Física no Estado e, na busca de respostas para suas inquietações com o trabalho com as crianças e no intuito de adquirir um *status* que não tinha na escola, resolveu fazer o mestrado em outra cidade, onde conheceu seu marido. Era casada há 19 anos. Durante o mestrado engravida, pára de trabalhar e vivencia uma gravidez com depressão. A personagem profissional “fala” mais alto e, com o mestrado “na mão”, vê a possibilidade de dar aula em uma universidade pública (onde se encontrava até o momento da entrevista) e então resolveu mudar de cidade sozinha com o primeiro filho. No segundo filho voltou a trabalhar logo após a licença-maternidade, mas continuou orientando os alunos em casa. Relatou que seus filhos são “de um pai só, quando um está, o outro não está”. Eram adolescentes. Procurava ser determinada nas suas opiniões e valores. Sempre teve metas na sua vida pessoal e familiar. Construiu sua carreira ao lado da do marido; foram juntos ao exterior fazer o doutorado e são muito cúmplices em tudo o que fazem. Na relação com os alunos revelou a personagem Lili-professora-companheira dos alunos, mas na relação com os colegas de trabalho a personagem permitida é a Lili-coordenadora-rigorosa. Assumiu a coordenação da pós-graduação há três anos, determinada a elevar o nível do curso. Mas isto tinha alguns ônus: ela passava grande parte do dia atendendo alunos da pós e trabalhava aos sábados, domingos, feriados e férias nos seus artigos. Seu discurso revelou implicitamente o conflito entre as personagens profissional e materna.

São histórias singulares, “o singular materializa o universal na unidade do particular” (Ciampa, 1994, pp. 213). Aparentemente são histórias que não convergem entre si, histórias diferentes de outras histórias, mas ao mesmo tempo iguais a todas. A seguir é apresentado o primeiro eixo de análise: *as histórias de cada uma*.

4.1 A HISTÓRIA DE RAQUEL

Infância: a personagem Raquel-menina responsável

Ao falar da infância Raquel recorda da escola, das brincadeiras de rua, de casinha, ao mesmo tempo em que estabelece comparações entre aquela época e agora, como se naquela época as coisas fossem mais fáceis e menos perigosas. Recorda que sempre foi muito responsável, desde menina cuidou das suas coisas e nunca precisou que sua mãe “ficasse atrás”. Esta personagem Raquel-menina responsável irá acompanhá-la por toda a sua trajetória profissional e materna.

(3:1)¹ “[...] pensando agora me veio a escola, como é que era, se a mãe ficava em cima. Naquela época a gente era tão responsável. Eu me lembro... de fazer minhas coisas, de fazer a tarefa, não tive qualquer problema de aprendizagem, nem tinha mãe que ficava atrás, preocupada com “fez, não fez?”[...] Eu me saía bem na escola [...] eu me lembro que eu ia pra escola desde pequena, com 5, 6 anos, fiz pré, dois pré, uma coisa não muito comum, mas eu vivia próximo da escola [...] Ah! Brincava uma vida normal, naquela época brincava na rua, na praça, de casinha, uma vida super normal de criança, com amigas, vizinhos, amigos da escola, ia pra escola a pé sozinha [...] o perigo não existia... que nós temos hoje. Televisão não era uma coisa que você ficava (assistindo), porque qual é a função da televisão hoje? No fundo é (manter) ... preso dentro de casa, porque não pode sair [...].

Percebeu-se no início da conversa que Raquel ficou indecisa – falar o quê? Dentro da temática? As lembranças vão como que brotando na memória e muitas vezes surpreendem – “poxa, eu nem lembrava disso”. Recordar a infância para Raquel foi recordar uma época muito gostosa, das férias na praia, dos passeios com a Kombi do seu tio aos fins de semana pelos riachos próximos à cidade, pelos sítios e chácaras para apanhar goiaba. Em seu relato notou-se também uma admiração pela sua mãe em ter disposição para fazer sobremesas e passeios aos fins de semana, trabalhando a semana inteira e sem empregada.

¹ O primeiro número refere-se à ordem em que a entrevista foi feita, já o segundo remete à página da entrevista transcrita.

(3:1-2) “[...] eu fico pensando: – Nossa como é que a minha mãe... mesmo trabalhando, chegava domingo fazia sobremesa e tal, hoje... é uma coisa que eu penso, mas também naquela época todo mundo seguia o que os pais falavam. Hoje um filho não quer, outro não quer, tem muita vontade própria já desde pequeno [...]”.

Raquel desde pequena teve contato com irmãs de caridade. Eram amigas da sua família, vinham sempre a sua casa e uma delas foi muito especial para ela. Ficava sempre junto dela nos trabalhos sociais, e assim sentiu uma inclinação para ser assistente social, mas essa personagem acabou não se concretizando. Percebe-se, durante seu relato, que seu contato com as irmãs era mais por amizade e talvez admiração do que pela questão religiosa em si. Depois, na adolescência, participou de uma comunidade de jovens, em outra igreja, mas tal fato não parece ter sido muito significativo para ela: “Não foi muito marcante, eu ia porque todo mundo ia”.

Adolescência: a Raquel-adolescente trabalhadora-moça bem-comportada

Aos quinze anos Raquel decidiu trabalhar. Ninguém da sua família trabalhava, além da sua mãe, e inclusive esta não queria que ela trabalhasse, mas Raquel estava decidida. Foi um período importante para Raquel, um período de amadurecimento, onde conheceu uma outra realidade social muito diferente da que tinha vivido até então. Identificou-se com o grupo que passou a fazer parte do seu cotidiano e destacou-se pelo seu envolvimento com o trabalho. Concretizou-se a personagem Raquel-adolescente trabalhadora e responsável, com uma sensação de ter amadurecido muito cedo.

(3:3) “Com 15 anos eu resolvi que ia trabalhar, porque eu queria... Eu achava que *eu queria fazer alguma coisa diferente, eu não queria ficar... Queria ser mais independente também* e fui, fiquei 3 anos, enquanto fiz colégio, fiz colégio noturno, trabalhava de dia, foi uma fase muito interessante, eu acho que cresci muito, em termos de responsabilidade. Porque eu trabalhei numa empresa imensa, assumia lá, não era brincadeira... Você podia ter 15 anos, 16, só que você tinha que ser responsável e eu era muito responsável, então eu assumi umas atividades [...] às vezes eu acho assim: *‘Nossa, naquela etapa da minha vida fiquei tão velha!’*, velha assim, tão amadurecida que eu tinha que... e depois as coisas que eu fazia lá, depois que você é estudante você não faz mais aquilo. Você tem que lidar com pessoas... O mundo da empresa é um mundo totalmente diferente da academia, então eu vivi isso dos 15 aos 17, 18, depois eu retornei para o mundo mais

ligado à faculdade, nunca mais saí. [...] você imagina uma menina de 16 anos, você imagina hoje uma menina assim... E lá você tinha que ligar para as empresas, tomar decisões e cumprir horário das sete da manhã às cinco e trinta, seis da tarde e estudava a noite até às onze horas, quer dizer, eu olho hoje e falo assim: ‘O que assumi!’... Minha mãe me chamar para levantar? Minha mãe me chamar para alguma coisa? Nunca! [...] Então eu começava às cinco e trinta na perua, sem reclamar, levava marmita, porque não tinha restaurante lá. [...]”

(3:4) “[...] mas eu acho que eu tinha uma responsabilidade incrível, eu estudava, não faltava, nunca faltava no emprego, meu primeiro talão de cheque foi Banco Bradesco, nunca dei cheque sem fundo, minha mãe falava: ‘Olha, 15 anos está tendo talão de cheque, sabe o que significa isso?’. Porque ela teve que assinar, nunca tive problema nenhum [...] E lá não era brincadeira, ninguém poupava: você tem que assumir, você tem que fazer um relatório... não tem isso de ‘Ai, esqueci’. Então tão cedo eu já me vi com responsabilidade.... E eu gostei, sério, super sério [...]”.

Raquel não era só uma menina responsável, mas também muito envolvida com o trabalho, e gostava de descobrir coisas e aceitar desafios. Começa a se manifestar a Raquel-envolvida com o trabalho, personagem que se concretizará quando ela entra na faculdade.

(3:5) “[...] eu sou muito assim, quando eu trabalhava na empresa a minha irmã falava: ‘Nossa, acho que você vai ficar triste porque é domingo’. Eu era recepcionista-telefonista, sabia quase a lista de cor de tanto que me dedicava ao trabalho e vivia muito a empresa, eu curtia, sabe quando você curtiu aquilo que você faz? Eu me envolvo, mas eu me envolvo não como obrigação, fico tentando descobrir coisas, desafios [...] Eu lia porque eu tinha que saber os detalhes se alguém pedisse alguma coisa [...]”.

Mas a Raquel representada adulta pela responsabilidade com que assumia seu trabalho na empresa não podia tomar decisões sozinha. Sua mãe não permitia certas “liberdades” como viajar sozinha com a empresa ou faltar à aula para passear. Hoje enxerga isso com olhos de mãe: “Hoje, como mãe, eu entendo, ela (minha mãe) era muito preocupada”. Mas na época foi como uma “bomba” para a Raquel adolescente que, no entanto, não se rebelou, revelando a Raquel-moça bem-comportada e conformada com a realidade objetiva da vida cotidiana. Raquel apreendeu e interpretou este acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outro, que, dessa maneira, tornou-se subjetivamente significativo para ela. É o que Berger e Luckmann (1991) chamam de interiorização.

(3:3-4) “[...] agora, a única coisa que a minha mãe não deixava era perder aula; de manhã ela não chamava, mas não deixava perder aula, não tinha escapatória [...] nisso ela controlava muito, não tinha liberdade da vida da empresa de viajar, isso ela não deixava [...] Então eu trabalhava, mas nessa hora eu não podia ser adulta, tomar minhas decisões, ela falava que eu não podia e eu tinha que aceitar [...]”.

Antes de terminar o terceiro colegial Raquel decide parar de trabalhar na empresa, mas nunca ficou sem fazer alguma atividade; deu aulas particulares, fez trabalhos de datilografia e, dessa forma, o trabalho sempre esteve presente em sua vida, fosse ele reconhecido formalmente ou não. Começa a se manifestar a personagem Raquel-mulher trabalhadora que se nega a depender da família financeiramente. Essa personagem irá percorrer toda a sua trajetória profissional.

(3:4) “O trabalho, eu sabia que não ia ser para a vida toda, porque na minha cabeça, nunca passou a possibilidade de não fazer faculdade, [...] *como também nunca cogitei a possibilidade de não trabalhar sendo mulher* [...] interessante isso [...]. Então dava aula particular, fazia trabalho de datilografia; eu sempre achei alguma coisa pra fazer, nunca gostei de ficar na dependência, quero fazer datilografia, fazia e datilograva trabalho para os outros e ganhava dinheiro [...]”.

Além do trabalho, Raquel recorda os bailinhos de uma adolescente também muito responsável, que não bebia, não fumava, vinha a pé para casa, enfim, uma adolescente pouco aventureira e muito conformada com o que tinha. Tomando como base Habermas (1983), Raquel está de posse da identidade de papel. Nesse nível, o indivíduo internaliza as normas, aceita-as e é leal em face delas, bem como mantém, apóia e justifica essa ordem. Identifica-se com as pessoas ou grupo nela envolvidos.

(3:5-6) “[...]. Era uma vida de interior, quietinha e pequena, eu acho que minha vida foi muito pequena nesse sentido. Eu não tive muitas aventuras, eu não era uma pessoa aventureira ou de querer isso ou aquilo, conformada com o que eu tinha, pessoa conformada, é isso [...] eu tinha namorado, não era ‘ficar’, naquela época era namorar... Éramos amigos, mas nada assim que fosse algo... eu acho que normal para uma pessoa, nada marcante”.

A família

Raquel é a mais nova entre duas irmãs e um irmão. Praticamente não conheceu seu pai, que morreu quando ela tinha cinco meses. A figura paterna não existiu em sua vida. A falta dele não se expressa na figura do pai, mas na falta que ele representou para sua mãe.

(3:5-6) “Ah, meu pai morreu cedo, por isso que eu não falo muito dele... a história que eu tenho dele é a história que vem pela minha mãe, então não foi uma pessoa marcante na minha vida... Eu não compartilhei com ele um tempo e não tenho memória dele; porque ele morreu quando eu tinha cinco meses. [...] Eu acho que fez falta, talvez não tanto por mim, mas pela minha mãe; a falta do pai foi a falta do papel masculino, e eu sentia a falta que ele fez pra minha mãe e talvez tenha transferido um pouco disso [...] acho que pra ela deve ter sido muito difícil, foi sofrido, quatro filhos, foi complicado”.

Com a morte de seu pai, sua mãe teve que trabalhar, até então era somente dona de casa. E esse fato imprimiu marcas na imagem que Raquel tem da mãe. Uma mulher forte, batalhadora, que foi à luta para criar sozinha os quatro filhos, revelando uma forte admiração pela mãe.

(3:6-7) “[...] Ela não trabalhava fora, você acha que alguma mulher trabalhava fora naquela época? Ela trabalhava antes de casar, depois parou, porque casamento era o sinal de... parar de trabalhar fora, daí ela cuidava dos filhos; só que quando meu pai morreu, a pensão do meu pai saiu errada, inclusive ficou errada até uns seis anos atrás, somente agora que minha mãe conseguiu reaver [...] então teve que trabalhar [...] Fez um concurso para funcionária pública; ela conta umas histórias de como ela conseguiu trabalhar [...]; ela também começou a vender coisas, bordados, ia pra São Paulo, a vida da minha mãe foi difícil, supercomplicada, assim de trabalho intenso. Antes ela era dona de casa, cuidava dos filhos, cheirosinha e tal, não fazia nada fora. E foi ... *Você vê a garra!*”

As figuras femininas de sua família foram marcantes para Raquel. Sua avó materna e sua mãe ficaram viúvas com os filhos pequenos. Especialmente a avó foi uma pessoa muito querida e admirada por Raquel, pela sua garra, pela sua luta e pelo apoio representado à sua mãe. Assim, reconhece-se através dessas mulheres.

(3:7) “[...] Tem uma linha que eu acho que é uma coisa da nossa família muito forte, a minha avó era muito forte, uma pessoa que também ficou viúva, a mesma história da minha mãe; não tinha aposentadoria na época que ela ficou viúva, trabalhava numa

fazenda. Meu avô morreu, teve que se virar, ela só tinha dois filhos, mas teve que se virar, e ela, minha avó, era uma pessoa de muita garra, italiana, mas não tinha as possibilidades que teve a minha mãe, de filhos ir pra escola, minha mãe não pôde ir pra escola. Com a minha mãe a história se repetiu, mas com apoio da minha avó, ela morou com a minha mãe, então era minha avó que tinha essa garra... eu digo que se ela tivesse estudos, ela seria reitora da melhor universidade que existe, porque ela tinha uma postura diante da vida, de luta, de garra e de não esmorecer ... [...]. *Por isso que eu acho que eu também sou muito assim*, minhas irmãs todas [...] *A história da minha família, se você olhar a estruturação, ela se deu via mulher* [...] Eu acho que isso tem uma estrutura marcante [...] a força da mulher, a força que impulsiona, isso é uma marca!”.

Raquel sempre contou com o apoio da família durante a graduação e quando foi mãe. Durante toda sua carreira, desde a graduação, passando pela chegada dos filhos, a separação, em todos esses momentos sua família estava por perto dando o suporte necessário para que exercesse o papel de estudante, profissional, mãe e mulher separada. Conseguiu crescer profissionalmente com o auxílio dos familiares, que foram substitutos do seu papel materno nas suas ausências. Porém, ressalta que isso não significava que ela se eximia de suas responsabilidades como mãe. Durante a graduação teve apoio da mãe, que foi provedora e possibilitou a ela atingir seus objetivos de continuar a ser somente estudante e formar-se. Sempre foi muito envolvida com os estudos e o fato de estar na casa da família e não precisar se preocupar com outra coisa além dos estudos facilitou que se envolvesse com vários projetos na universidade. O seu relato deixa claro reconhecer a importância do respaldo que recebeu da família para conseguir articular os papéis de estudante, profissional e mãe.

(1:4) “Como eu morava com a família, isso também é um dado importante. [...] Tudo era muito facilitado para que eu me envolvesse de cabeça com os estudos, eu não tive preocupação de ‘tem que ir ao supermercado’, ou ‘você tem que arrumar a sua casa’, quer dizer, eu não tinha essa preocupação que tem uma menina, por exemplo, que estuda fora. Então, eu poderia... Eu vivia, almoçava e jantava na universidade”.

(1:1) “Eu sou bem tranqüila e assumi isso [ser mãe] com tranqüilidade, mas com todo respaldo também, que se eu não tivesse eu não sei se eu conseguiria lidar, o respaldo de família, o apoio”.

Contudo, a facilidade proporcionada pela família no cuidado de seus filhos trazia conforto, mas também angústias, sentimentos de culpa e conflitos internos em relação ao seu desempenho como mãe, gerando dúvidas no sentido de não estar exercendo o papel de mãe da

forma como a sociedade espera. “Será que eu não devia fazer mais? Será quê? Mas foi a babá que deu a comidinha para ele. Será que eu não devia...”. E buscando uma maneira de aliviar a culpa, justifica que nunca foi relapsa.

(1:2) “Será que eu sou capaz, será que eu sou mãe sozinha? Havia um pouco essa preocupação, quer dizer... a avó estava muito próxima. Não tinha jeito, para fazer tudo que eu fazia, tinha que ter a avó, sempre. Então, havia um certo... [...] o que acontece é que quando você tem outras pessoas, às vezes você deixa para os outros fazerem muita coisa... mas ficava lá dentro um pouco aquela angústia: mas será que eu estou sendo... Aquela coisa... da divisão [....]. Você fica um pouco em conflito”.

Namoro e casamento: “Eu gostava muito dele, porque era muito diferente de mim”

Conheceu seu ex-marido durante a faculdade e apaixonou-se. Hoje entende que houve uma atração pela diferença, pois ele é muito diferente dela, mais aventureiro, desapegado das coisas materiais e ela, muito certinha e responsável. Começou a conviver com os amigos da turma de seu ex-marido, a sair juntos para as atividades da faculdade. Terminaram a faculdade ao mesmo tempo, e resolveram casar.

(3:6) “Eu o conheci [o ex-marido] na Faculdade... Então, foi sempre muito junto [...] namoramos e depois que eu me formei, eu fiquei grávida e a gente decidiu se casar; só que sendo geólogo aquela vida de viagem, viagem, viagem, mas eu acho que nem sei se é a viagem que faz a separação; não é isso, são os desencontros. *Eu gostava muito dele, porque era muito diferente de mim.* Acho que é isso que me ligou, enquanto eu era uma pessoa toda certinha, ele era o outro lado, ele era um... desapego total das coisas, não era uma pessoa ‘ligadona’ em coisas materiais, nada disso, também não sou, mas talvez representasse um lado... mais aventureiro, uma pessoa mais aberta...foi a diferença [...]”.

O companheiro

Para Raquel o companheiro pode representar uma ajuda muito grande se ele compartilha o cuidado dos filhos sem acusações e cobranças. No entanto, se o pai exige explicações a todo o momento, o desgaste é ainda maior para a mulher. Seu ex-marido sempre a apoiou no seu

trabalho e no cuidado com as crianças embora achasse que ela supervalorizava o trabalho, o que ela contesta, apesar de reconhecer a importância do trabalho em sua vida

(1:17) “O papel do companheiro, se a mulher é sozinha, com os filhos, ela vai lidar de um jeito, se ela tem o companheiro que dá suporte, dá apoio, ela também vai lidar, agora o que é isso quando você tem alguém puxando do outro lado, com o ‘freio de mão puxado’, tem que toda hora estar tentando explicar, o sentimento de culpa é maior ainda, como você vai ficar até 8, 9 horas da noite na universidade [...] o papel do companheiro, se o pai suporta o papel da mãe, se o pai de repente supre sem acusações você se sente menos culpada. Esse é o grande lance, nosso problema é a culpa, *eu acho que a coisa da culpa vem de longe, cultural, neste sentido de estar impregnado, você nem sabe mais quem falou, eu repito o mesmo padrão...*”.

Neste momento de seu relato revela a forte influência da cultura na construção de um padrão de mãe. Quando não se corresponde a esse padrão, tem-se construída a culpa, que pode ser ainda maior na medida em que também houver uma cobrança por parte do companheiro.

(1:17) “[...] ele [o ex-marido] foi uma pessoa que sempre apoiou muito o meu trabalho... não sei como seria se fosse um homem que não entendesse a academia, ele era uma pessoa que estava interessada, tanto que fez mestrado, doutorado, [...] sabia de onde eu estava falando, conhecia o ambiente, estudou no mesmo ambiente, era uma pessoa que aceitava tranqüilamente o fato de eu viajar, sem cobranças, precisava viajar para uma conferência, para dar um curso, assumia o cuidado com as crianças, não tinha machismo; não sei como seria se fosse diferente [...] enquanto eu estava casada eu não tive qualquer restrição tanto que eu consegui fazer com o apoio dele, de olhar criança, ainda hoje, se eu falo de fazer algo na medida do possível ele apóia, embora ele ache, é bem pessoal, *ele tem uma idéia que eu supervalorizo o trabalho, que eu coloco o trabalho acima de tudo, no discurso dele. Eu acho que até ponho, mas eu dou conta do recado, ninguém pode falar nada, porque eu não sou relapsa em nenhum momento, me acho superpresente, vou à escola, converso, acompanho, levo filho de madrugada, volto, só viajo quando deixo tudo em ordem [...]*”.

Ao assumir o papel profissional tenta superar o padrão de mulher dona do lar imposto pela sociedade. Tenta adquirir uma nova identidade superando a dona de casa e assumindo o papel de mulher moderna. Isso gera conflitos nas relações familiares, especialmente se esse papel de mulher moderna se iguala ao papel do homem, de provedor do lar. Para contrapor-se a esse discurso revela a Raquel-que dá conta do recado, personagem que se concretizará quando a personagem mãe surgir ao lado da profissional.

A universidade: “A escolha de matemática foi tendo computação na cabeça”

Raquel sempre gostou de computação desde garota. Aos quinze anos fez um curso de computação e era seu desejo fazer graduação em Ciências da Computação, mas como esse curso não existia na cidade onde morava, viu no curso de Matemática um meio para chegar até a computação. Faria matemática e depois especialização em computação tendo como exemplo sua prima, que tinha percorrido o mesmo caminho. Para Raquel, a prima foi uma figura significativa, tanto que queria seguir o mesmo caminho.

(1:19) “[...] Naquela época, eu entrei na graduação em 81, não tinha vestibular para computação, daí eu prestei matemática, pois eu tinha uma prima que tinha feito matemática aqui e tinha conseguido fazer pós-graduação em computação lá na USP, vou seguir o mesmo caminho [...] No primeiro ano já comecei fazer estágio em matemática, adorava [...] *A escolha de matemática foi tendo computação na cabeça*”.

No segundo ano da faculdade começou a fazer contato com um professor da área de educação matemática, e certamente o trabalho com esse professor foi decisivo para definir sua paixão por essa área e os caminhos percorridos no futuro. “[...] foi no meio da graduação, segundo ano, que eu inverte, eu me aproximo da área da educação pelo meu professor e essa idéia da computação ela é descartada”. Esse professor funcionou como o outro significativo, e Raquel começa a construir sua auto-identificação. Gradativamente, a personagem profissional foi se constituindo através da atividade. Na entrada da faculdade, a personagem Raquel-adolescente trabalhadora sai de cena e fica uma sensação de retrocesso: “Depois que eu voltei para a faculdade eu achei que eu retrocedi um pouco, porque você também se desenvolve muito pelas responsabilidades que as pessoas te colocam na mão [...]”. Mas a Raquel-envolvida com o trabalho continua atuando e se engaja com vários projetos. Segundo Berger e Luckmann (1991, p. 176-7), o indivíduo se torna o que é pela ação dos outros para ele significativos. Mas não é um processo unilateral, nem mecanicista, pois implica “uma dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada [...]”.

(1:19) “[...] depois eu me envolvi muito com a área de educação matemática que aqui era muito forte, tinha um professor que era muito ligado a isso, estava lutando para constituir a pós-graduação, era uma área nova, eu me envolvi trabalhando com ele no 1º e 2º anos, juntamente com outros [...] naquela época começava a se falar em computação e educação, então pensei: ‘É por aqui que eu quero ir’. Terminei a graduação, fui bolsista do CNPq, de iniciação científica, foi a primeira bolsa no Brasil em educação matemática, porque era uma área nova, supernova. Logo entrei no mestrado [...] não tinha ninguém que orientasse nesta área de informática, fiz numa área de resolução de problema [...] a discussão começou a surgir mais e mais no Brasil, década de 80, e hoje toda a minha área de pesquisa é educação matemática, eu consegui unir as duas coisas... [...] logo que terminei o mestrado, eu já estava contratada pela universidade e... meu projeto de pesquisa para a universidade [...] e para o meu doutorado uniu as duas áreas... computação e educação matemática [...]”.

Logo que se formou, Raquel começou a dar aulas eventuais de matemática e depois se efetivou no Estado, onde trabalhou por quatro anos numa escola pública e, durante esse período, fez o mestrado. Quando já fazia o mestrado pediu um afastamento para escrever a dissertação e depois outro, comissionado, para prestar serviços na mesma universidade onde fez a graduação. Algum tempo depois surgiu a possibilidade de prestar o concurso nessa universidade.

Para Raquel ser professora não foi uma escolha desde pequena, inclusive nem pensava em ser professora nessa época; essa personagem foi se constituindo na atividade de dar aula. Ciampa (1994, p.134) coloca que a “a identidade assume a forma personagem, ainda que esta seja chamada pelo nome próprio, por um apelido, por um papel. Neste nível inicial, o indivíduo aparece como ser isolado, sua identidade como algo imediato, sensível: um traço estático que define o ser”. Para perceber como se dá a predicação, Ciampa recorre à categoria atividade e revela que a noção de personagem substancial oculta a noção de uma personagem ativa, traduzível por proposições verbais, e encobre o fato de que uma personagem se constitui pela atividade. O indivíduo não mais é algo, ele é o que faz. Dessa forma, Raquel também foi constituindo a personagem pesquisadora.

(1:20) “[...] saiu um concurso numa outra universidade, prestei, entrei e na última hora desisti, muito longe, vou ficar longe dos centros de excelência da minha área. Sair aqui, eu prestei, entrei, e estou até hoje. Tudo foi acontecendo, não foi uma coisa de planos, trabalhar na universidade, foi acontecendo e fui me engajando e foi dando certo, sempre saía de uma coisa e entrava em outra, depois que entrei na universidade fiquei. *Não foi uma escolha, como se desde pequena eu quisesse ser professora – acho que nem queria ser professora, queria ser outra coisa, mas fui conhecendo e vendo as possibilidades*”.

Raquel encontrou algumas dificuldades no início da carreira para sair do papel de aluna e assumir o papel de profissional. Para Goffman (1963), a identidade social é um conjunto de atributos que, considerados comuns, determinam que o indivíduo seja tido como membro de uma categoria. Formam-se pré-concepções que se transformam em expectativas normativas. De certa forma, Raquel possuía uma identidade social de aluna que teria de ser “transformada” em professora.

(1:20) “Nos primeiros anos na universidade, desde aluna da graduação, eu sempre estive engajada com os professores em projetos, quase que uma transição natural, as coisas do mestrado também, com os mesmos colegas participando ativamente, então, pelo fato de estar há muito tempo... eu já conhecia as panelas, eu já conhecia quem era quem [...] eu estava em casa, não tive um problema de transição; por outro lado, tem um problema, de você ser ex-aluna, como você vai se impor? Algumas pessoas sempre vão te tratar como ex-aluna, aquela postura de [...] ex-aluno, tem que seguir o professor, sempre considerando seu mestre; [...] mas talvez este seja o ponto, ser ex-aluno no ambiente de trabalho, você precisa trabalhar muito bem, elaborar muito bem essa relação para se impor, para se posicionar, deixar certos grupos, mudar para outros, esse foi sem dúvida um ponto que tive que trabalhar bastante e eu me dei bem, me encontrei”.

Todo o processo de constituição da sua identidade como aluna, professora e pesquisadora aconteceu dentro do departamento onde trabalha. Fala dele com muito carinho, apontando uma característica peculiar de ser um departamento de matemática que convive cordialmente com a educação matemática, questão não tão bem esclarecida em outras universidades, onde a educação matemática é alocada junto à faculdade de educação. Essa proximidade facilita a interação entre áreas de conhecimentos com paradigmas distintos.

Trajetória materna: “Na minha história aconteceu ser mãe num momento em que eu estava aperfeiçoando a minha carreira, fazendo mestrado”

Raquel conta que ficou grávida de seus dois filhos durante o mestrado. Não foram gravidezes planejadas de forma que a profissional e a mãe aconteceram juntas. Assim, parece que houve uma fusão dos papéis de mãe, de estudante, de profissional e de esposa. Revela-se, então, a Raquel-mãe-profissional, personagem que irá acompanhar esta história.

Apesar da gravidez acontecer inesperadamente, Raquel viveu a expectativa de ser mãe e estabeleceu o vínculo afetivo com o feto durante a gestação, de forma que os sintomas incômodos, especialmente do início da gestação, foram superados, e os filhos foram assim aceitos e desejados. Apesar da imaturidade (naquela época era muito nova), assumiu “de cabeça” esse novo papel de tornar-se mãe, e o nascimento foi motivo de comemoração. Mas coloca sempre em destaque a importância do respaldo da família. Como foi para Raquel a gravidez?

(1:1) “Eu sempre encarei isso com muita calma, tudo que acontecia na gravidez, eu curtia muito porque para mim era a coisa mais linda do mundo essa possibilidade: ‘Nossa, olha, eu estou mudando’. Eu sentia um enjôo [...] eu nunca senti uma coisa negativa em relação a isso, porque eu achava tudo muito maravilhoso. Eu acho que essa expectativa, também, de que: ‘Olha, que fantástico!’, esse ponto... de admiração, de fascínio, eu acho que ajudou a lidar com a expectativa de ser mãe”

(1:1) “Eu não tive um planejamento: ‘Olha, agora eu vou ser mãe’. Minha história aconteceu diferente. *Na minha história aconteceu ser mãe num momento em que eu estava aperfeiçoando a minha carreira, fazendo mestrado.* Então, não houve o que acontece com a maioria das pessoas: ‘Olha, agora eu me casei, agora eu terminei o mestrado e vou ser mãe’, não, isso aconteceu junto. Então, na minha vida ser mãe e ser profissional aconteceu paralelamente e simultaneamente [...] De repente mesmo, eu me vi nesse papel: ‘Bom, eu vou ser mãe’ e... me casei e assumi. Eu acho que eu assumi de forma fantástica, assumi de cabeça, assumi fazendo tudo o que tinha que fazer, mas com um grande respaldo. Não tinha jeito, porque o meu marido... ele trabalhava fora, só viajava [...] daí eu comecei a trabalhar, coisa que não precisaria se eu tivesse só fazendo mestrado, poderia a minha família me sustentar. E eu comecei a trabalhar, fazer mestrado, e... filho, logo em seguida... eu fiz tudo junto”.

Raquel conta em que contexto de vida e de trabalho familiar seus filhos nasceram. Destaca a importância de todo um suporte – do pai de seus filhos, da mãe, da tia, de vizinhos, da babá –, para que conseguisse exercer o papel profissional. E foi preciso organizar todo um esquema, especialmente com seu primeiro filho, enquanto era pequeno demais para ir à escola maternal. Destaca-se em seu discurso o momento em que assumiu para si a responsabilidade pelo bem-estar da família. Foi quando fez sua opção: a identidade profissional se sobrepôs à identidade de mãe.

(2:1) “[...] eu acho que foi um pouco tumultuado [com o primeiro filho], porque eu tive que começar a trabalhar logo, não era efetiva no Estado, então, como estava desempregada, surgiram algumas aulas, eu logo tive que assumir, ele nasceu em fevereiro,

em abril... Então eu não tive essa tranquilidade [da licença] como no segundo. O pai estava fora, ele voltou, ficou desempregado e *eu sempre fui muito preocupada em assumir minhas obrigações, achando que tinha que fazer alguma coisa*. Lembro-me que peguei aula logo e ele [o bebê] ficou um tempo com o pai cuidando dele em casa; depois eu ficava andando com ele [o bebê]... tinha trauma de sacola, arruma sacola pra cá, pra lá, pra lá, pra cá [...] Então, foi um período bem tumultuado, fazendo mestrado, eu não tive certos privilégios com o primeiro filho. O segundo filho foi tudo tranquilo [...], *quando você não (tem direitos de) trabalho, você se vê na obrigação, como respeitar quatro meses? [...]* O que fez uma grande diferença. Acho importante [ter] essa tranquilidade, que você está num certo emprego, você tem direito trabalhista. Hoje eu olho para isso, comparando as duas situações, eu vivi as duas, foi muito importante. São quatro meses [de licença-maternidade], [ter] meu tempo para eu cuidar do meu nenê, e no outro [caso] não, *então o nenê não foi prioridade naquele momento, não podia me dar o luxo disso*".

O trabalho, para Raquel, não era somente uma necessidade, mas também reflexo de um desejo pessoal. Segundo Dejours (apud Kergoat, 2002, p. 38), no plano da subjetividade, a atividade do trabalho é produção de si: "Trabalhar não é apenas transformar o mundo, é também transformar a si mesmo, produzir a si mesmo". Mas a personagem provedora veio reforçar a primeira, garantindo o sustento da família, especialmente quando seu marido estava desempregado. Podemos supor então que, em alguns momentos, Raquel foi, ao mesmo tempo, mãe e pai (no sentido do papel provedor). Mas a Raquel-que dá conta do recado, mesmo tendo um suporte da família e especialmente da sua mãe, sentia-se muito dividida naquela época, revelando o conflito entre o papel profissional e o papel de mãe. O sofrimento e a culpa decorrentes dessa cisão estão implícitos neste momento de seu relato manifestando-se mais claramente no decorrer do seu discurso. O mesmo sentimento de quando contou que era muito nova para assumir as responsabilidades de um trabalho, quando adolescente, se manifestam aqui: uma vida sofrida que parece uma vida que não foi vivida.

(2:2) "Eu me sentia muito dividida naquela época, *mas também é uma característica minha, eu assumia as responsabilidades, meu marido desempregado, eu assumia para mim, jogava para mim a responsabilidade de um bem-estar. Então tinha que trabalhar, eu sempre tive mais possibilidades de emprego do que ele, eu dava aula em três escolas, fazia o mestrado e não tinha empregada, não tinha condição financeira boa, porque era professora do Estado, e era corrido [...]* *mas era muito nova, acho que 22, 23 anos, hoje eu olho, era nova demais para tudo isso*".

A separação conjugal

Raquel separou-se de seu marido com quase onze anos de casada e um ano e meio antes de terminar o doutorado. Sentiu-se na obrigação de não ficar frágil, pois estava muito preocupada em não magoar os filhos. Como foi ela que quis a separação e o pai, mesmo sabendo de sua preocupação com a integridade emocional dos filhos, se “ausentou” e se “fragilizou”, incorporando o papel de vítima, esta atitude tornou a carga mais pesada ainda para ela. Raquel viveu, com a separação, uma brusca transição da identidade de esposa para a de mulher separada, a qual, na nossa sociedade machista, apresenta uma série de preconceitos – de certa forma essa condição ainda carrega um estigma, que, no caso de Raquel, foi acrescido do fato de ela ter pedido o divórcio. Com a separação surge a personagem Raquel-megera-culpada que foi imposta, mas que ela negava porque a personagem permitida era a Raquel-poderosa: aquela que não pode fragilizar, que não pode perder o controle da situação, que enfrenta e supera as dificuldades.

Foi no momento da separação que essa personagem se manifesta mais claramente. Justifica essa necessidade de ficar forte na tentativa de proteger os filhos do sofrimento da ausência da figura do pai. Mas a Raquel-poderosa se alterna com a Raquel-que sentiu o peso da separação.

(2:6) “A separação aconteceu com quase 11 anos de casados, toda separação é dolorosa. E eu fiquei com os filhos, *fiquei... com o papel de megera, porque eu quis a separação, então não podia ficar frágil, porque tinha que dar conta dos filhos; eu quis a separação, mas ao mesmo tempo queria uma separação fantástica, não queria magoar os meus filhos, não queria trazer qualquer prejuízo para eles do ponto de vista emocional. [...]. O ex-marido aproveitou disso, sabendo dessa minha grande preocupação, se ausentou, então ficou muito pesado, muito pesado.* Não é que ele se ausentou, ele se fragilizou demais, como se a separação fosse culpa só de um. O grande problema é [...] aquele que pede para separar, então ele que fica megera da história, mas nenhuma separação é só por conta de um. Mas de qualquer forma eu quis, e eu que fiquei com os filhos, *então foi uma carga pesadíssima* para manter o equilíbrio, que eu achava que eles teriam que ter, com o desequilíbrio do pai [...] o pai jogava [...] para me desestabilizar... isso foi muito difícil, no momento que eu tinha que cuidar do doutorado, querendo terminar”.

“Enquanto eu tinha sucesso, ele não tinha”

Raquel enfrentou dificuldades na relação conjugal porque, enquanto estava batalhando e subindo na carreira, seu marido vivia o desemprego. Para Kergoat (2002), a construção individual e coletiva da qualificação ocorre de modo diferente nos casos dos homens e das mulheres, e assim não pode ser compreendida sem a intervenção da subjetividade. Para os homens, o trabalho assalariado é “natural”, coextensivo da virilidade, já para as mulheres autodefinir-se e mostrar-se, individual e coletivamente, como “qualificadas” é um processo extremamente complexo. Isso porque as qualificações exercidas pelas mulheres são raramente reconhecidas como tais. O valor atribuído ao trabalho de uma mulher é inferior ao atribuído ao homem. É o valor socialmente atribuído a um trabalho que, em parte, fundamenta a qualificação.

(3:8) “Eu acho que já disse, eu não posso reclamar do meu ex-marido porque ele não foi uma pessoa que boicotou [...] acho que o boicote vinha na falta (de compreensão)... por exemplo, *enquanto eu tinha sucesso, ele não tinha*, então nisso é complicadíssimo. Esse boicote vinha como mau-humor, agressividade, ele não se abria no que ele estava sentindo, talvez estivesse se sentindo péssimo [...]. *O desemprego é a pior coisa que existe na relação*. Agora tem... pessoas que não entendem, que não estão na mesma área, então como é que você vai pra uma reunião e você sai à noite dessa reunião? Como é que você vai pra uma banca [...] (e não tem horário para voltar) ...não consegue entender isso”.

A re-posição da personagem mãe-culpada

Logo após a separação e enquanto tentava terminar o doutorado, a personagem Raquel - culpada - sacrificada entra em cena novamente para salvaguardar seu papel materno e preservar seus filhos de algum dano pela separação, o que lhe causava sentimentos de culpa. Por isso se sacrifica (trabalhando nas madrugadas).

(2:6) “Mas eu não tinha coragem, por exemplo, de chegar para o meu filho e falar: ‘Não vai fazer isso porque eu não tenho tempo’ [...] *então, trabalhei muito de madrugada, uma coisa que não é do meu feitio, eu dormia cedo... com eles, levantava 3 horas da manhã... [...] para poder fazer... quando eles acordavam eu já tinha feito uma porção de coisas que me garantia o dia [...]* porque você não sabe o que o dia vai trazer quando você tem duas crianças, e trabalha, dá aula na universidade. E então, eu não tinha coragem de não fazer

alguma coisa [que os filhos pediam] [...] muitas vezes, levava eles no clube, eles pescando e eu dentro do carro trabalhando, muito comum, fiz muito isso [...] *para tentar preservar ou para salvar ou para me livrar de uma culpa, que eu tinha muito grande essa culpa, de causar algum dano para eles.* É claro que tive o apoio da família, novamente, quando eu tinha alguma coisa para fazer. Como você vai para Campinas? Era com o apoio da família.”

Ser mãe e pai ao mesmo tempo: a revisão desses modelos

Quando se separou Raquel enfrentou uma crise de autoridade com os filhos que a fez rever as funções materna e paterna. Até onde a mãe é doce e desobrigada da autoridade e o pai enérgico é representante oficial da autoridade? Romanelli (2002) coloca que a representação da posição inferior da mãe na estrutura da família fez com que ela aprendesse a usar o comando sobre os filhos de modo difuso e indireto. Em oposição às ordens formais do pai, a mãe valia-se – e vale-se ainda – de recursos informais para conseguir a obediência dos filhos. O uso desses recursos indiretos e da afetividade contribuiu de modo decisivo para a aproximação de ambos e para preservar parte da autoridade materna.

(1:3) “[...] quando me separei, tive que ser mãe e pai nesse sentido. *Até onde a mãe é doce e tal e de repente tem que ser o pai.* Você tem que ser.... naquele sentido do papel do homem, forte... então, eu aprendi muito. Cresci, tive que... A separação foi um momento onde você se vê [quando ela se viu] com a responsabilidade de: ‘Bom, agora estou aqui, são dois e... onde é que eu vou?’ Quer dizer, eu não posso titubear [...] então você está ali, e eu tive toda uma crise de autoridade muito grande [...]. Então eu tive que recuperar... quando eu falo que eu recuperei foi mais essa crise... da autoridade. *Então, o que é ser mãe e não ter autoridade? O que é autoridade para uma mãe?* Essa minha caminhada... minha história, ela serviu para rever isso, para tentar ser.... Eu investi muito nessa coisa de ser mãe”.

Raquel não assumiu o papel de mãe *laissez-faire* – deixe que façam o que quiserem –, mas sim o papel de mãe com autoridade, aparentemente sem ocupar a função paterna. E teve que “tomar a rédea” da situação, mas como até então essa função de certa forma cabia ao pai enfrentou uma crise na sua ausência. Por meio da crise ela conseguiu assumir o papel de mãe com autoridade.

A personagem Raquel - que compra briga - escrava de si mesma

Durante um ano Raquel amadureceu a idéia de fazer o pós-doutorado no exterior. Fez os contatos, negociou no departamento, também com os filhos e o ex-marido, processo este que não foi fácil. Revela-se, neste momento, a Raquel - que compra briga, uma reposição da Raquel - poderosa que dá conta do recado.

(2:7-8) “Então com eles [os filhos] eu falava: ‘Olha, nós vamos [para o exterior]’. *Só que eu também estava jogando meio pesado*, hoje eu não faria não, mas eu cheguei e falei para o pai: ‘Se você não quer que eles vão, então você fique com eles um tempo, uns seis meses, vamos pensar nessa possibilidade’ – só que ele não quis ficar. Então, você tem que deixar que eles... não pode ficar fazendo esse jogo, tem que incentivar, tem que... não foi bem isso que aconteceu. Ele sempre jogou do lado contrário, tentando minar minhas coisas, ele não falava: ‘Oh, não vai porque vou ficar com muita saudades’. Fazia outro tipo de jogo [...] mas de qualquer forma eu fui, ele autorizou, eu me virei sozinha com as crianças lá”.

Para atingir seus objetivos a personagem Raquel - que compra briga assume tudo sozinha e enfrenta as pressões advindas do meio externo.

(2:8) “*É que eu comprava muita briga, eu assumia as coisas, eu ia a fundo: ‘Ah não, então eu assumo sozinha’*. Tem que fazer, tem que ir, é oito ou oitenta, hoje eu acho que estou ficando com mais preguiça, não sei, *isso pesa muito, quando você assume contra tudo e todos, você carrega um fardo muito pesado. Isso foi o que eu agüentei lá. E isso não foi fácil*, porque como eles foram... sem o desejo, (reclamavam) embora eles tivessem curtindo. Até tenho um amigo que estava lá com a gente e também é brasileiro, ele falava assim: ‘Eles só reclamavam na tua frente, para te incomodar, porque longe, imagina! Eles nem reclamavam’; mas, é claro, fase de adolescência do mais velho, fase da chatice, tudo que eles pudessem colocar no meu ombro, eles iam colocar. *Então eu assumi tudo, o bom, o ruim, ... e hoje eu acho que não iria fazer isso não*”.

Raquel precisava mostrar para ela mesma e para o meio social que podia assumir tudo sozinha para se contrapor à personagem egoísta imposta a ela. Mas novamente esta personagem se alterna com a personagem Raquel - escrava de si mesma e sente o peso de assumir contra tudo e contra todos: “[...] isso pesa muito, quando você assume contra tudo e todos, você carrega um

fardo muito pesado [...]”. Até então, “seu desejo não se concretiza e a objetividade era finalidade sem realização” (Ciampa, 1994, p. 145).

(2:8/9) “[...] mas o discurso deles era um discurso do pai [...] de que eu sou uma pessoa egoísta, eu tomo a decisão e todo mundo tem que... naquela época eu falava: ‘Não, não é bem assim. Eu estou tomando uma decisão, vocês têm que me seguir, mas vocês têm a possibilidade também do pai ficar com vocês. Mas o pai achava que eu era egoísta e não se ofereceu para a coisa. [...] Essa cobrança de que tudo para eles era ruim, era tudo mentira. Hoje eu vejo que é tudo mentira, porque criança reclama, eles reclamam aqui também, então era fase e eu peguei a fase deles lá e [fiquei] carregada de culpa. [...] eles perceberam a minha fragilidade, porque no fundo, no fundo, eu estava chateada (ah! coitadinhos, longe do pai)... e o pai também mandava uns *e-mails* assim para... para alfinetar; e ele dificultou mesmo as coisas, só dificultou [...]”.

A viagem representou para Raquel um momento de fusão das personagens mãe e profissional. Um tempo de recuperação e de resgate de algo (da personagem mãe) que tinha se perdido. Tempo para, de um lado, provar para si mesma que era capaz de ser mãe sozinha sem a ajuda de ninguém, e, de outro, reconhecer que ninguém vive sozinho e que precisar de outros não nos torna menores ou incapazes.

(1:2) “Quando eu viajei, que eu fiquei totalmente isolada de todo mundo, num país diferente, éramos nós três, então foi o melhor momento nosso. *Porque eu me vi mãe integralmente, dando conta de tudo*, na maior tranquilidade, lá com os dois. Acho que me fez recuperar algumas coisas que eu achava que estavam um pouco pra trás... de atenção mesmo, porque eu dediquei muito ao trabalho e à minha vida profissional. [...] Então, foi um momento de... estar junto dessa forma. Eu falo que eu recuperei, eu tive a oportunidade de recuperar a minha vida, certas omissões, talvez, que eu tive durante um período. Mas daí eles já tinham quanto? Nove e doze anos. Eu acho que eu recuperei, entendeu?”

Depois de encerrado o prazo combinado Raquel teve a possibilidade de prorrogação da bolsa, mas os filhos começaram a cobrar a volta alegando que ela estava sendo egoísta, o que aumentou o seu sentimento de culpa e repôs a personagem Raquel - culpada. Assim, resolveu voltar antes do término da prorrogação da bolsa em razão de o seu filho mais velho se recusar a ficar. Naquela época, Raquel contou com o apoio do companheiro atual na tomada da decisão da volta. E foi com a ajuda dele que pôde reconhecer que seus filhos tinham feito um esforço

enorme de deixar tudo e acompanhá-la nessa viagem e que agora eles haviam chegado no limite. Hoje ele é peça fundamental na educação de seus filhos e no equilíbrio casa/carreira/filhos. Tanto que, revendo sua história, ou seja, refletindo sobre o que viveu, diz que hoje talvez não iria, nas condições que foi.

(1:18) “[...] eu deixei a I. [país] por conta do meu filho, voltei, meu filho não estava bem, tive prorrogação de bolsa, mas tomei essa decisão, muita gente falou: ‘Você não deve fazer isso, você tem que mandar seu filho com o pai’. Mas como? Por outro lado, outras pessoas, inclusive ele [companheiro atual] falava: ‘Não, eu acho que seu filho fez uma parte fantástica de ter vindo com você, cumpriu um combinado, então você vai deixar do ponto de vista profissional, mas você vai ter outros momentos da sua vida para rever isso, recuperar isso se você acha que perdeu alguma coisa’”.

(2:7-8) “Olha, para dizer a verdade, hoje eu penso como é que eu fiz tudo aquilo, eu mesma não acredito onde fui tirar energia [...] mas de qualquer forma eu inventei a história [...] e fui. *Mas só que se fosse hoje, [...] eu iria respeitar muito... não iria fazer, [...] iria pensar mais, dar mais tempo porque meus filhos não queriam*; mas por que eles não queriam? Foi um sentimento dúbio, porque eles tinham o pai aqui, o pai fazia o jogo, não era consciente, também não era fácil para o pai ficar longe do filho. [...] Nossa, foi uma coisa complicadíssima o que eu fiz. Resolvi sair, eles se ausentaram durante um ano e foi bom, foi bom porque eles tiveram muitas oportunidades, mas hoje [...] eu poderia ir para a Europa novamente, tenho todas as condições para ir; eu não vou por conta deles; estou aflita? Não! Calma, daqui a pouco as coisas mudam, eles vieram falando que nunca mais voltariam, hoje meu filho mais velho já fala, menciona, quem sabe, em passar um tempo”.

Raquel viveu durante muito tempo o conflito entre o papel de mãe e o papel profissional. Daí a culpa por não assumir o cuidar como a sociedade espera. A viagem, contudo, serviu para mostrar que esse papel estava interiorizado. Quando coloca que recuperou parece que neste momento busca um esforço de autodeterminação, pela unidade da subjetividade e da objetividade. Até então, não havia nenhuma unidade entre a objetividade (briguenta - egoísta) com a subjetividade (forte - poderosa - que dá conta do recado). Na prática, sua subjetividade basicamente se expressava pelo sentimento de culpa e pelo desejo de revolta. Como era seu projeto? Queria muito ser superprofissional, mas também queria ser supermãe, e nesse conflito ela mesma não aparece transformando-se na finalidade a realizar. A personagem poderosa já tinha realizado seu papel e surge então outra: aquela que aprendeu a recuar/ceder e reconhecer o desejo de seus filhos.

As influências da criação (família) e da sociedade no processo de tornar-se mãe: “Ser filha de quem eu sou filha”

Para Raquel, as experiências significativas para ser a mãe que é hoje iniciaram-se pela experiência de ter sido filha de quem foi. Isso a colocou de frente aos modelos de sua própria mãe e de suas irmãs, os quais considera modelos de supermães, no sentido de deixaram de lado suas próprias individualidades e resumiram sua vida nos filhos. Não era isso que Raquel queria para si mesma. Para ela é importante colocar-se em “pé de igualdade” com seus filhos, e isso significa seus filhos a reconhecerem como uma pessoa com desejos e sonhos como eles e entenderem que ser mãe pode significar abrir mão de uma série de coisas, mas não de sua individualidade e de seus sonhos.

(1:1) “[...] *a experiência de ser filha, de quem eu sou filha*, a própria experiência de ter vivido na família onde eu vivi, é lógico que me deu uma certa direção e uma noção de como é que eu poderia ser mãe [...] Mas, até para ver o que eu queria, o que não queria, *esta reflexão sobre quem foi minha mãe, como é que ela atuou como mãe, sempre me colocou muito assim... é isso o que eu quero, é isso o que eu não quero*. Algumas coisas eu me identifico, algumas eu nego e tento encontrar um caminho [...] Neste processo de reflexão sobre a minha mãe há um modelo pelo sim e pelo não, sem dúvida, quer dizer, muito pelo sim, muito pela forma dela ser, pela maneira dela acolher, dela estar com os filhos. Isso me passou uma coisa... e digamos estar com ela também ajudou”.

Raquel teve contato com um modelo de mãe, processo que Berger e Luckmann (1991, p. 86) chamam de exteriorização: “[...] a realidade aparece como fato inegável, exterior ao indivíduo, persistente em sua realidade, não pode desejar que não existam”. O mundo social objetivado é reintroduzido na consciência no curso da socialização. A interiorização só se realiza se houver identificação.

“A subjetividade do outro é objetivamente acessível a mim e torna-se dotada de sentido para mim, quer haja ou não congruência entre os processos subjetivos dele e os meus. A completa congruência entre os dois significados subjetivos e o conhecimento recíproco desta congruência pressupõe significação [...]” (Berger & Luckmann, 1991, p. 174).

(1: 8/9) “*A minha mãe é supermãe*, assim de deixar fazer... Eu, por exemplo, eu cuido muito bem dos meus filhos, eu acho. Mas eu me coloco muito em pé de igualdade com

eles. Por exemplo, se eu tenho que comer um chocolate ou coisa do tipo, eu já dei para eles e eles querem, eu falo: ‘Mas é meu! Eu dei para você, você já teve, esse é meu, é meu. Eu gosto, eu quero’. Coisas assim, que a minha mãe abre muito, abriu muito a mão. *Esse é o exemplo que eu não sigo dela. Abriu mão de uma porção de coisas e a vida dela se resumiu nos filhos.* Eu, não. Eu acho que essa é a grande luta que eu tenho. Porque eu sei que eu tenho essa obrigação, tenho essa responsabilidade. Mas eu tenho... muitos sonhos que só são bons para mim. Eu acho que é isso que me move. [...] Por exemplo, as minhas irmãs, uma é superprofissional, todas elas são, mas abrem muito a mão. Supermãe, supermãe. [...]. Muitas vezes, eu fico pensando nisso, não se colocam enquanto pessoas, individualmente falando. Eu sou gente. Muitas vezes eu coloco isso para os meus filhos: ‘Calma lá. Eu tenho os meus limites, porque eu sou uma pessoa como você’ [...].”

Ao se tornar mãe, Raquel buscou semelhanças e diferenças entre ela e a sua mãe. Habermas (1983, p. 22) define identidade “como o próprio processo de identificação, de forma que a distinção de mim e do outro seja reconhecida pelo outro”. Ser filho de quem é pode igualá-lo como membro de uma família (indicado pelo nome de família), mas a unidade do singular (indicada pelo nome próprio) a diferencia de sua mãe. Na busca dessa diferença, Raquel tenta não repetir o padrão de sua mãe, mas, em alguns momentos, precisa dizer a todos que a negação do modelo de mãe sacrificada não significa a incorporação de uma mãe relapsa, de forma que precisa do reconhecimento desse novo modelo de mãe. Assim tenta superar a contradição na busca da diferença de um padrão que não merece ser vivido por ela.

(2:5) “[...] Não é me ausentar da responsabilidade, não é isso, eu acho que tem certas coisas que tem que agir enquanto adulto, eles são crianças, eu sou o adulto, tenho que fazer diferente. Mas é perceber sempre que possível, *que eu faço certas coisas porque eu sou autoridade, eu sou mãe*, mas eu tenho meu sonho, então... *ser mãe significa abrir mão de uma porção de coisas, mas não abrir mão da individualidade, é isso que eu quero dizer com pé de igualdade. Não abrir mão dos meus sonhos.* [...] me percebam enquanto pessoa, eu acho que tem muitas mães que abrem mão mesmo, filho pensa que [mãe] é meio máquina, eu acho que é isso que eu quero que eles percebam”.

Nesse processo de construção da sua identidade percebe-se igual e diferente de sua mãe. Igual na afetividade, no cuidado, no acolhimento. Diferente ao reivindicar, na relação com seus filhos, a sua individualidade e seus sonhos, buscando desse modo que eles percebam que ela é ao mesmo tempo igual a eles, na reivindicação de direitos, e diferente, por assumir o papel de mãe, representado pela autoridade e responsabilidade pelo bem-estar da família. Nesse embate, não quer sair do seu papel de mãe ao mesmo tempo em que luta para não ser manipulada pelos filhos.

A imposição de modelos de pai e mãe

Ser mãe é diferente de ser pai? Raquel reconhece essa diferença tomando como referencial a ligação simbiótica e afetiva de gerar uma criança. Assim, parece perceber bem a diferença entre os papéis dos genitores. O papel de mãe pode substituir o papel de pai ou vice-versa, mas não plenamente. A presença de cada figura (masculina e feminina) tem uma representação significativa na vida do filho. Concluindo, Raquel assume bem o papel maternal, mas não o paternal.

(2:5) “Ser mãe é bem diferente de ser pai. Eu acho que existe o papel da mãe, existe o papel do pai; essa dificuldade que eu vejo, quando você se divorcia e o pai se ausenta um pouco ou a mãe se ausenta, independente de quem fica com os filhos, porque tem o papel do homem, tem o papel da mulher na vida da pessoa, então *eu acho que ser mãe é ser autoridade, mas exercendo o papel de mulher, e o pai que exerce o papel do homem*, mas acontece que isso também pode ser invertido, não precisa ser necessariamente a mulher exercendo o papel de mulher, a mãe, e o pai exercendo o papel de homem. Mas quando são duas pessoas você pode dividir, você pode [...] um vai dar um contraponto aqui, o outro vai dar lá, eu acho que essa coisa da mãe, eu não sei [...] gerar a criança acho que traz outra ligação com o filho [...]. A ligação que a mãe tem com o filho é diferente da ligação que o pai tem com o filho, eu sinto isso. Eu sinto que os pais resolvem as coisas muito mais facilmente do que a mãe, já vai, resolve, não fica muito preocupado; a gente tem uma ligação [...] diferente”.

No entanto, para Raquel, essa questão torna-se, de certa forma, discriminatória quando os modelos de pai e mãe impostos pela sociedade perpetuam comportamentos e práticas mais ou menos aceitáveis, à medida que se afastam ou se aproximam desses modelos. Em sua fala cita o exemplo do pai que viaja para trabalhar. Para a sociedade esse fato é perfeitamente aceitável e natural tanto quanto é imposto à mãe ficar em casa e cuidar das crianças. Quando é a mãe que viaja, o pai, ao ficar com as crianças, é considerado superpai, enquanto que, no caso dela, ao contrário, tal atitude é encarada como obrigação. Na sua maneira de olhar essas questões, a sociedade cobra da mulher em forma de obrigação e do homem como favor, portanto romper com esses modelos exige romper com esse discurso.

(1:7) “[...] *socialmente, parece-me que é muito mais aceitável o pai ficar até meia-noite na faculdade do que uma mãe*. Só para ter uma idéia: quando eu tive meu filho, meu marido é geólogo, passou quatro meses na Amazônia, por conta do trabalho. Eu estava

para ter neném e o neném nasceu, ele não estava. E ele chegou, o neném tinha dois meses. Foi a coisa mais natural. E a minha vida inteira foi assim, ele viajando muito e eu com os filhos. Então, tinha algum mérito, a mãe?... Não tinha mérito nenhum! No discurso até poderia ter, na visão das outras pessoas, nunca ouvi isso: ‘Olha só, a R. banca, a R. agüenta firme. Oh! ela fica sem o marido e ela dá conta dos filhos, do trabalho...’. Agora, quando eu estava fazendo o meu doutorado, eu resolvi fazer um (doutorado) ‘sanduíche’, passar quarenta dias em Portugal e deixei meus filhos. Para o resto da vida, as pessoas falaram: ‘Que supermarido você tem, de ter ficado quarenta dias com os filhos’. *Eu fiquei sem marido, não sei quantos meses, tive filho sozinha... O que vai fazer? O pai está trabalhando. E eu, não estava trabalhando?* [...] É muito difícil para a mulher, a gente tem que quebrar com uma porção de coisas. São discursos que estão por aí, na minha família. O meu ex-marido a vida inteira falou isso, por mais que eu colocasse para ele: ‘Cara, você viveu a vida inteira fora e eu dei conta’. [...] Mas a mulher tem que lutar... Eu acho que a gente carrega isso. Culturalmente você traz isso lá dentro. Então, tem que viver experiências, tem que bater a cara, tem que enfrentar isso... Eu ouvi muitos comentários da minha família”.

(3:8) “Você ouve assim: ‘Você não vai assumir a coordenação?’ Para um homem é a coisa mais natural, faz parte da carreira, olha o papai, está na carreira dele, não pode, agora ele está... Agora a mulher, você fica: ‘Ai, eu preciso pensar pra ver, lá em casa como é que vai ficar, se eu vou dar conta, tem os filhos’, é assim. Eu acho que é muito isso, ainda isso... *se você pegar uma acadêmica e um acadêmico, a família, como é que chama aquela família expandida, respeita muito mais o homem* que... ‘Olha, ele virou coordenador, virou chefe de departamento, ou ele tem uma banca [...]’, todo mundo compreende, vê em torno da família expandida, como é que lida? Então é muito mais favorável ao homem ainda, a mulher que quer viajar ela vai, mas ela tem que deixar o *freezer* abastecido, tem que explicar tudo pra outra que for ficar em casa... eu já sei de casos de homens que estão assumindo bem, mas eu diria que fica um pouco deficitário”.

Segundo Ciampa (1994), é a estrutura social mais ampla que oferece os padrões de identidade. Quando uma mulher é identificada como mãe? Podemos dizer que, biologicamente, quando fecunda e gera uma criança. Mas a maternidade torna-se um fenômeno social quando o evento físico, como nos diz Ciampa, é equivalente a outras maternidades (prévias). A mãe se identifica (e é identificada) como tal por se encontrar na situação equivalente de outras mães. Nesse sentido, podemos dizer que a maternidade enquanto instituição pressupõe que ações do tipo X (por exemplo, matinar) sejam executadas por atores do tipo X (mulher/mãe).

“As instituições, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis [...]. Dizer que um segmento da atividade humana foi institucionalizado já é dizer que este

segmento da atividade humana foi submetido ao controle social” (Berger & Luckmann, 1991, p. 79).

Essa ordem institucional exige legitimação, ou seja, modos pelos quais pode ser explicada e justificada para as futuras gerações. Tem por base a tradição, e para que o significado original das instituições possa ser definido para as novas gerações é necessário que este significado seja interpretado em várias fórmulas legitimadoras. Baseando-se em Berger e Luckmann (1991, pp. 92-3), pode-se dizer que, durante o seu processo de socialização primária e secundária, Raquel entrou em contato com uma série de conhecimentos relativos à ordem institucional, conhecimentos que forneceram regras de conduta institucionalmente adequadas. Segundo os autores, “o conhecimento primário relativo à ordem institucional [...] é a soma de tudo aquilo que ‘todos sabem’ a respeito do mundo social, um conjunto de máximas, principalmente morais, frases proverbiais de sabedoria, valores e crenças, mitos, etc.”. Esse conhecimento define e constrói papéis que devem ser desempenhados e controla e prediz todas as condutas.

Raquel tenta romper com o que a sociedade impõe de modelo de mãe, modelo no qual, como ela própria nos lembra, ser “mãe é padecer no paraíso”. Mas esse rompimento não é tranqüilo e, acima de tudo, é contraditório. Ao mesmo tempo em que busca, na identidade de profissional, o respeito como mãe, Raquel – há muito tempo – tinha conflitos internos por negar um modelo que a identificava como mãe. Pode-se analisar tal conflito considerando que a realidade subjetiva depende sempre de estruturas de plausibilidade, ou seja, “só é possível o indivíduo manter sua auto-identificação como pessoa de importância em meio que confirme esta identidade” (Berger & Luckmann, 1991, p. 206). Assim, durante muito tempo Raquel não conseguiu confirmar sua realidade subjetiva por não dispor de uma base social que servisse de laboratório da transformação.

(2:5) “Mas essa cobrança que eu acho que é *porque na verdade, por ver todo o modelo contrário a esse, às vezes eu ficava achando: será que eu não deveria ser assim, ou será que ser mãe não é realmente padecer no paraíso, aquelas coisas que falam por aí?* Isso eu não aceito, eu acho que não é. Hoje não, hoje eu estou muito mais segura, mas teve muitos momentos que eu sentia isso, mas por ver minha mãe, minhas irmãs, por eu ver essas coisas embutidas, culturais, parece que a mãe tem que se negar para deixar o filho; acho que era essa cobrança. Uma cobrança minha mesmo”.

O que é ser mãe?

O papel de mãe foi estabelecido com o nascimento dos filhos, ou seja, na convivência com o objeto concreto (o bebê). Por isso, para Raquel, não se aprende a ser mãe fazendo um curso, a própria experiência de ser mãe, o vivenciar o processo, é que ensina a ser mãe. Foram fundamentais a maturidade e tranqüilidade que ela adquiriu com o passar dos anos. Falar hoje de ser mãe de dois adolescentes é diferente de falar de ser mãe de duas crianças pequenas e fazendo o mestrado, assim como falar de ser mãe pela primeira vez e na segunda vez. O que é ser mãe? Raquel diz que para cada fase há uma mãe, ou seja, para cada momento vivido no processo de desenvolvimento houve um acúmulo de conhecimentos e transformações na maneira de ser mãe; a experiência vivida no papel de mãe do primeiro filho trouxe transformações para a vivência desse papel com o segundo filho.

(1:2) *“Falar hoje, de ser mãe hoje, de dois adolescentes é muito diferente de falar de uma mãe de duas crianças pequenas atoladas por um mestrado. Por exemplo, se você quiser um pouquinho mais da minha história, falar de ser mãe do J. e depois falar de ser mãe do L. é diferente. A mãe do L., depois de três anos e pouco, já tinha sido a mãe do J. É completamente diferente... a ansiedade em relação ao filho. Quer dizer: ‘Será que vai dar certo, será que não vai? Será que ele vai largar a mamadeira, será que ele vai largar a chupeta?’ Com o mais velho, você tem todas essas questões, como é que é isso, tudo muito novo, você não sabe... e com o mais novo, não, você tem uma certa tranqüilidade ‘calma lá, se não for agora, vai ser depois’”.*

(1:3) *“O que é ser mãe? Por isso que eu falo que são várias fases. Ser mãe é traçar um caminho e colocá-lo ali? Não é, não é isso. Ser mãe é outra coisa. Ser mãe é criar possibilidades para aquele sujeito seguir, seguir do jeito que ele seja o mais feliz possível. Teoricamente é fácil, agora... na prática, tem muitos conflitos, as coisas se misturam, mistura ele com você... e o amor... aquela coisa toda doida... de posse, de medo... Por isso que eu falo que são várias fases. Quando ele é pequenininho tem aquele medo de sair na rua, o medo dele cair, quando ele vai andar, os medos continuam sempre, é sempre a primeira vez, tudo é muito novo”.*

Gradativamente Raquel vai se percebendo transformada no seu papel maternal. Mas, especialmente com o primeiro filho, exercer o papel de mãe lhe trouxe uma série de dúvidas e inseguranças quanto a esse novo papel, que se manifestaram numa confusão de sentimentos – amor, posse e medo. O ser mãe traz conflitos internos em cada fase do desenvolvimento do filho.

(2:4) “Não é simplesmente a sua presença física, mas eles percebem isso (a vigilância da mãe) [...] e eu vejo pelos comentários dos meus filhos, de alguns amigos que eles têm, que eles percebem, *eles reclamam muito dos limites que a gente coloca, mas quando eles notam frouxo do outro lado (de alguns amigos): ‘Nossa, parece que a mãe nem liga!’* Entendeu? Aí você pensa: *‘Ah! No fundo, no fundo, toda criança, toda pessoa gosta de ser cuidada, de ser percebida e [ter] os limites, desde que não seja invasão, como eu coloco aqui em posse. Então, [esse aspecto] eu tenho elaborado muito, tanto no processo de educação dos alunos, como dos filhos...* hoje estava lendo uma reportagem na *Folha* que fala da questão de você se ausentar da sua responsabilidade, dói você colocar os limites, mas é importante”.

Raquel percebe a relação simbiótica que manteve com os filhos como também o processo de separação e de “apoio” para proporcionar a independência deles. Reconhece que o papel maternal, como figura de autoridade, não é fácil de ser reconhecido tanto internamente como pelos filhos. Inicialmente os filhos parecem não gostar, posteriormente valorizam essa autoridade, de forma que a função materna do cuidar não se resume na presença física, cuidar também são os limites estabelecidos, eles são uma forma de assumir a responsabilidade que lhe cabe como mãe. Muitas vezes o papel de mãe se confunde com o papel de professora (profissional).

O processo reflexivo da experiência de ser mãe

A reflexão constante sobre o próprio processo de ser mãe sempre foi muito significativa para que Raquel encontrasse algum caminho para suas incertezas. Nesse sentido, relata que é difícil ser mãe nas diversas fases de crescimento de seus filhos, mas que também se sente uma pessoa melhor e mais madura por vivenciar esse constante processo reflexivo. Ciampa (1994) nos coloca que à medida que adquirimos consciência de nós mesmos começamos a refletir sobre os papéis sociais. A história de Raquel também mostra que existem múltiplas personagens que ora se conservam, ora se sucedem, ora coexistem, ora se alternam. Esses movimentos, marcados por erros e acertos, evidenciam os modos de produção da identidade.

(1:1) “[...] *o que me ajuda a ser mãe é um processo reflexivo constante. Porque eu acho difícil ser mãe em diversas fases, mas ao mesmo tempo eu me sinto extremamente uma pessoa melhor, maior, por este fato. Mas é uma atitude reflexiva de todo momento me*

colocar pensando sobre o que é isso, sobre as incertezas.[...] Eu tento encontrar o meu caminho no próprio processo de ser mãe, porque como eu não tive nada muito planejado, eu fui sendo mãe à medida que as coisas foram surgindo [...] acho que as próprias experiências com os meus filhos foram me tornando uma mãe melhor ou pior em algumas coisas”.

Para superar as incertezas no exercício da maternidade, Raquel procura encontrar, em situações semelhantes de outros pais e mães, a sua própria identificação. Este compartilhar proporciona acalento, inspiração e paciência. Acalento, no sentido de reconhecer que não acontece só com seu filho, inspiração, para resolver os problemas, e paciência – consigo mesma e com os filhos –, para poder aguardar o momento certo das coisas acontecerem.

“A unidade da pessoa, que é construída através da identificação intersubjetivamente reconhecida, apóia-se sobre a participação na – e sobre a delimitação da – realidade simbólica de um grupo, assim como sobre a possibilidade de se localizar em tal realidade” (Habermas, 1983, p. 24).

(1:6) “[...] *você aprende olhando as outras pessoas também. Por exemplo, quando você conversa com uma pessoa que está no topo da carreira na sua área e ela foi mãe... eu gosto muito de conversar e ver como é que as pessoas lidaram com isso. Porque às vezes você pensa assim: ‘Nossa, [elas] não têm problemas!’ . Mas como é que elas lidaram com isso? Eu gosto de ver, de conversar, ver pessoas que têm filhos, principalmente... Isso vai te inspirando. Alguns deram certo, outros não... Chegar lá no topo, às vezes, foi assim, muito, muito devagar... Quando os filhos cresceram... não tem como você esquecer os filhos. Não dá”.*

Trabalho, casa e filhos

Raquel gosta e sente prazer no que faz e, portanto, se envolve intensamente com o trabalho. Vê no trabalho acadêmico uma infinidade de coisas a fazer. O resultado do seu esforço proporciona um engrandecimento pessoal e há uma sensação de onipotência no seu discurso que, de certa forma, compensam os sacrifícios. Raquel mostra um trabalho com muito sentido, muito significativo e prazeroso, que, apesar de muitos problemas proporciona muita liberdade (de ir e vir, de reflexão e criação, etc). Dada a essa sedução, Raquel queria tudo, participar de todos os eventos, estar em todos os lugares e a personagem mãe a limitava.

(1:6) “*O meu grande problema não é ter trabalhado, mas é que eu gosto [com ênfase] muito do que eu faço. Eu gosto muito do que eu faço. É importante nesse sentido, quer dizer, eu não sou aquela pessoa superambiciosa, mas é que eu me envolvo, esse é o meu problema. Eu me envolvo, vou fundo [...] eu não trabalho simplesmente por trabalhar, mas porque eu gosto. Eu venho dar aula aqui, eu curto muito, não é um sacrifício [...] é uma coisa que eu faço e que eu gosto... me dá prazer, me dá... Puxa! Eu me envolvo, eu mergulho [...] Por exemplo... tem tantas coisas que você pode fazer, tem esse congresso, tem aquele, tem aquele, e você tem que fazer escolhas. Tem que aceitar que você não vai fazer certas coisas. Isso, para mim, era muito difícil. Eu queria, se eu pudesse, queria fazer tudo. Queria ir a todos os congressos, queria ir a todos os lugares, eu queria... tudo, porque... seria tão bom fazer isso...*”.

(1:13) “[...] *você assume compromissos e também sente prazer, você se envolve, porque traz alguma coisa... de engrandecimento, daí quando aperta muito você tem que fazer certas opções ou em algum momento vou ter que trabalhar aos domingos. Mas também, hoje, sinceramente, se eu tivesse que ficar sem trabalhar numa segunda-feira, eu ficaria na maior tranqüilidade, dou muito da minha vida para a universidade, mas acho que você vai encontrando um meio-termo sem culpa de um lado e nem do outro*”.

O trabalho na universidade, especialmente com jovens é, para Raquel, uma possibilidade de renovação, um acalento e uma compreensão melhor da adolescência, fase em que atualmente seus filhos estão. Revela-se a Raquel-professora-mãe renovada, de forma que em alguns momentos as personagens coexistem e se complementam. Assim o papel de mãe é fortalecido por outros significativos (alunos) e passa a caminhar junto com o papel profissional. A todo o momento, o papel de mãe é reatualizado pelo papel profissional.

(1:14) “*Uma coisa que me alimenta muito é lidar com essa moçada, eu não troco isso, você se renova totalmente quando você está lidando com o pessoal da universidade. Por isso, enquanto mãe, ajuda muito, muito, principalmente eu que trabalho com alunos do 1º ano e meu filho está quase nessa idade, então muitas vezes eu olho aqueles meninos brilhantes e quando eles me contam como eles eram, me ajuda a entender um pouco a adolescência, daí me acalma...*”.

Em alguns momentos, o papel profissional caminha paralelamente ao papel de mãe, em outros a personagem profissional sobrepõe-se à personagem mãe. A profissional se realiza no trabalho enquanto que a mãe está em constante conflito. A sedução representada pelo trabalho acadêmico alimenta esse conflito e a culpa, de forma que a Raquel-profissional (que assim representa quando desempenha papéis decorrentes de suas posições) é representada por outra

personagem, a Raquel-mãe culpada, que é sucessivamente re-posta pela identidade pressuposta daquilo que seria a personagem mãe não vivida por ela.

Ciampa (1994) esclarece esse conceito de identidade pressuposta. A identidade freqüentemente é vista como representação, vista como dada. Esse ponto de vista representacional (enquanto produto) deixa de lado o aspecto constitutivo (enquanto produção).

“Não podemos isolar, de um lado, todo um conjunto de elementos (biológicos, psicológicos, sociais, etc.) que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado, a representação desse indivíduo, como uma espécie de duplicação mental ou simbólica, que expressaria a identidade do mesmo [...] a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação, que faz parte da constituição do indivíduo representado” (Ciampa, 1994, p. 161).

Dessa forma, a identidade já pressupõe um processo anterior de representação prévia do que socialmente é conhecido. Portanto, somos objeto da representação social ao mesmo tempo em que essa representação prévia fará parte da constituição da identidade representada na medida em que as relações nas quais estiver envolvido concretamente confirmem essa representação. Habermas (1983, p. 22) complementa essa idéia ao definir assim a identidade: “Ninguém pode edificar sua própria identidade independente das identificações que os outros fazem dele”.

“Uma vez que a identidade pressuposta é re-posta, ela é vista como *dada* e não *se dando*, num processo contínuo de identificação. É como se, uma vez identificado o indivíduo, a produção de sua identidade se esgotasse com o produto [...] *daí a expectativa generalizada de que alguém deve agir de acordo com suas predicções* e, conseqüentemente, ser tratado como tal. De certa forma, re-atualizamos através de rituais sociais, uma identidade pressuposta, que assim é vista como algo dado (e não *se dando* continuamente através da re-posição) [...] aproximando-a mais da noção de um mito que prescreve as condutas corretas, re-produzindo o social” (Ciampa, 1994, p. 163).

A personagem Raquel-que dá conta do recado se reveste de outra roupagem, a mulher que assume o controle da situação doméstica – “Eu faço tudo, tudo na minha casa: supermercado, se quebra qualquer coisa sou eu que vejo, mesmo quando eu era casada, sempre fui eu...” –, que se alterna com a dona de casa não-perfeccionista – “Algumas coisas você vai ter que deixar sabendo que ela não vai ficar perfeita, não pode ser perfeita, ter mania de perfeição” – para que esta

personagem não entre em conflito com a profissional. Para manter esse aparente equilíbrio entre as personagens, Raquel coloca que sempre prezou pelo bom funcionamento de sua casa, mas não se considera extremamente preocupada e exigente com os serviços domésticos rotineiros e sempre foi muito séria com o trabalho, quer dizer: o serviço cotidiano da casa poderia ficar para alguém fazer ou ser feito em outro momento, já seu trabalho na universidade só ela pode fazer.

(1:4) “Agora eu não sou uma pessoa superorganizada, na casa. Eu faço... nunca coloquei a casa em primeiro lugar, nunca. Se não der para fazer, não faz. Já tive fases assim, muito difíceis, financeiramente falando, não tinha empregada, se der para fazer deus, não deu não faz e sempre muito séria com meu trabalho. O trabalho sempre teve um papel muito, muito forte. Então, a rotina da casa...[...] Agora, o meu trabalho eu tinha que fazer, não tinha quem fizesse”.

Ambivalência e culpa

A família (especialmente a mãe e a avó falecida) sempre esteve presente no cuidado de seus filhos e no apoio da casa. Mas, internamente, havia a preocupação de que não estaria dando a atenção necessária para seus filhos por conta do trabalho, de modo que vivenciou vários momentos de conflito entre ficar com o filho e a demanda do trabalho, especialmente no mestrado. Naquela época, tudo era muito confuso para Raquel, daí a percepção, em alguns momentos, de que a criança tornava-se um estorvo. Mas como sempre foi muito preocupada em não privar os filhos, procurava se dividir ao máximo ou se desdobrar, fazendo as duas coisas ao mesmo tempo. Para Raquel, a questão profissional sempre foi muito forte. Ser mãe também, mas não da maneira como é mãe hoje. Ser mãe, naquela época, a limitava de acompanhar o ritmo, por exemplo, dos colegas de trabalho que, tranqüila e simplesmente, arrumavam a mala para viajar. Então vivia um conflito constante pela busca de tentar integrar e fazer bem as duas coisas. Revela-se, então a Raquel-dividida e culpada.

(1:4) “*Eu estava com ele [filho], mas no fundo eu queria que ele dormisse, para eu poder estudar. Queria muito isso. Então, às vezes, a gente até comentava a relação do pai... O pai era assim: quando ele chegava era integralmente para eles [filhos]. Agora, no meu trabalho, a todo o momento eu podia, eu estava estudando, não tinha uma hora, não tinha um local, não tinha uma coisa física. Então, se ele pudesse dormir... Na verdade, isso que irritava, a criança percebe isso. E depois eu fiquei com um pouco de remorso, mas eu*

acho que eu recuperei. Era mais ou menos isso mesmo, eu queria que ele dormisse, ‘não vai dormir?’ Porque eu curtia ficar, mas na verdade eu estava com a cabeça totalmente pensando lá. Bom, qualquer pessoa que passa por isso sabe o que eu estou falando. ‘Ai, se ele dormisse agora, vou ler aquele texto...’. E daí que não dormia. Então, essa divisão...[...] em alguns momentos a criança ficava assim com um estorvo”.

Para amenizar a culpa, Raquel reatualizou em vários momentos o fetichismo da personagem poderosa. Foi o trabalho de reposição que sustentou a mesmice e isto a impossibilitou de atingir a condição de “ser-para-si”.

“Quando descobrimos o fetichismo da personagem, falamos da dificuldade do indivíduo atingir a condição ser-para-si, criando o que chamamos de identidade-mito, o mundo da mesmice (da não-mesmidade) e da má-infinitude (a não superação das contradições)” (Ciampa, 1994, p. 146).

(1:5) “*Mas, para ser sincera hoje, se eu fosse ser mãe hoje, eu seria muito melhor, seria muito mais tranqüila... porque, eu acho que eu estava vivendo duas coisas. A questão profissional era muito forte, era muito emocionante, era uma coisa que eu gostava muito, que eu curtia muito. E ser mãe também, mas não dessa forma como hoje eu vejo [...] naquela época eu achava que não, eu tinha que fazer, como que eu não ia fazer? E eu ficava aflita quando eu me comparava com alguns amigos homens, do meu departamento, que simplesmente para fazer uma viagem... arrumavam a mala e iam embora, e eu para fazer uma viagem tinha que fazer um esquema (organizar a casa, etc., para poder viajar), até hoje é assim... tinha um esquema todo, para você poder fazer aquilo, você tem as outras coisas para se livrar. Então, eu vivia com um peso. [...]. Eu fiz tudo junto? E foi bom, mas é estressante, porque você se divide muito, muito”.*

(2:9) “*Eu acho que estou revelando mais do que um peso, estou falando de um conflito. Não estou dizendo que uma coisa era mais pesada do que a outra, eu estou querendo dizer que se... eu vivia num constante conflito e não que a casa era um fardo muito difícil de carregar. O serviço também era um fardo muito difícil de carregar. Quer dizer, o difícil de carregar... era querer integrar as duas coisas e bem feito. Eu não sabia o que eu queria privilegiar, eu não sabia. Eu queria as duas coisas e por isso que tinha o conflito”.*

Como já foi visto anteriormente, são várias personagens que ora se conservam, ora se sucedem, ora coexistem, ora se alternam. Ciampa (1994) coloca que diferentes maneiras de estruturar as personagens indicam os *modos de produção* da identidade. E a história de Raquel vem mostrando isso. Quando há predominância da Raquel-profissional talvez se possa falar de um modo dominante de produção. Ao contrapor a identidade-mito à identidade-metamorfose Ciampa (1994) exemplifica a idéia de modo de produção, onde a identidade aparece como

articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo e constituída por uma história pessoal.

O amadurecimento

Filhos: o contraponto

Para Raquel, a presença dos filhos possibilitou um contraponto para não se deixar “mergulhar” profundamente nas questões do trabalho. Mas a solicitação constante dos filhos a deixava irritada porque era muito difícil “desligar” de uma coisa e passar para outra. Hoje considera que tem consciência disso o que a faz ponderar nesses momentos.

(2:7) “Perdi os prazos, tive que terminar depois o doutorado; até achei que não perdi muito, diante de tudo que aconteceu, dando aula, fazendo doutorado, tendo a separação, cuidando dos filhos, da casa, do financeiro; [...] eu acho que eu me dei bem. Eu não ‘pirei’, isso foi o mais importante, pois todo mundo dizia que eu iria entrar num estresse a hora que terminasse, e eu não entrei; eu até acho que foi por conta [...] *meus filhos foram o contraponto, porque eu... não podia mergulhar, fazer só uma coisa, eu tinha que fazer outra coisa (cuidar dos filhos), porque eles cobravam, eles não deixavam entrar no buraco e ficar [...]*”.

(1:6) “Quando eu fiz o meu doutorado eu escrevi isso, até achei um ponto muito bom... porque o fato dos filhos cobrarem demais eles trazem um contraponto. Eles não deixam você mergulhar completamente e viver só aquilo porque eles requerem você a todo o momento”

(1:5) “O que me cansa mais no papel de ser mãe e ser profissional é essa mudança, você muda o relógio a todo o momento. Então, você chega em casa, fica difícil. Porque você está numa discussão... como hoje de manhã, eu estava numa discussão superlegal com um grupo da pós-graduação, de teoria do conhecimento, você vai para casa porque você tem que buscar o filho na escola. Só que a sua cabeça não consegue, entendeu? Você quer... é uma coisa tão gostosa, você quer pensar, eu quero continuar pensando nisso. Só que a hora que você chega ali, não dá, então saía muita briga. Porque eu queria continuar pensando nisso. Mas seu filho, ele não estava lá naquela discussão, ele quer falar de outra coisa, ele quer falar do que aconteceu na escola, e você tem que aprender. Eu acho que isso é uma das coisas mais estressantes [...]. Então, hoje eu tenho mais consciência disso, então eu já sei que é assim, às vezes eu chego para os meus filhos e falo: ‘Olha, agora, deixa eu chegar, não cheguei. O meu corpo chegou, mas a minha cabeça não chegou ainda’.[...] Hoje eu sei lidar, eu sei o que é isso. No começo não, eu ficava nervosa, eu ficava irritada, eu ficava... Agora é muito mais tranquilo, porque eu sei o que está acontecendo comigo”.

Raquel reconhece a importância do papel materno em sua vida, papel que se alterna a todo o momento com o papel profissional. Parece que o papel profissional é tão encarnado que ela necessita de um tempo para livrar-se dele e permitir que o outro ocupe o espaço. Se permanecesse no mundo da reflexão, se não conseguisse uma personagem que a ligasse ao mundo cotidiano (e por esse fosse aceito), concretizaria plenamente a Raquel-profissional bem-sucedida-mãe culpada.

Em relação aos filhos, ela tinha muitos sonhos e expectativas quanto ao desempenho e futuro deles e, quando essas expectativas não se concretizaram, surgiram sentimentos de frustração e de culpa. Quando seu filho começou a demonstrar ser diferente daquilo que ela esperava, decepcionou-se e entrou em crise. É a personagem mãe que entra em crise, por projetar nos filhos aquilo que ela gostaria que eles fossem, personagens fetichizados. De repente percebe que nada disso acontece. A crise é a manifestação de contradições que não se resolvem como superação, são apenas re-postas num círculo infundável até ficar a zero. E Raquel vivenciou isso quando as notas “baixas” de seu filho somaram-se ao excesso de trabalho. Então entrou em estresse. Onde eu errei?

(1:3) “[...] eu tinha muitos sonhos sobre os meus filhos. Eu digo que hoje é diferente, por quê? Eu não acredito que tenha alguém que não tenha expectativas. Então, quando o meu filho começou a trazer notas baixas... não baixas, mas aquelas que a mãe R. não esperava e eu tive que perceber que ele é ele e eu sou eu. Essa foi a crise maior, eu vivo essa crise hoje também. A maior dificuldade para mim é perceber que ele é ele [...] a crise de mãe é essa: quando você percebe que o filho é um outro. Algumas pessoas estão mais preparadas para isso. Outras vão descobrindo nesse processo de ser. Algumas nunca descobrem a vida inteira, passam achando que o filho é uma extensão dela e que o filho vai ser aquilo que ela quer. [...]. Num primeiro momento não era essa direção, num primeiro momento era a direção de ir... *superbem na escola, de ser brilhante, de não errar nunca...* só que eles vão crescendo, e eles vão se manifestando, você vai percebendo que não é...”.

Aos poucos, e com a ajuda da terapia, foi reconhecendo que seu filho não é uma extensão sua e que ele pode não corresponder a suas expectativas porque é um outro ser, diferente dela, com outros sonhos, que não necessariamente os seus. Expressa seu investimento em querer “acertar” como mãe procurando sempre conversar com os filhos, pois acredita no seu papel de educadora, não num sentido de impor caminhos, mas de oferecer possibilidades, tendo

consciência de que algumas não vão ser acatadas e que a escolha final será sempre deles. Revela-se, então, a Raquel-mãe-educadora-responsável pela maternagem. A personagem mãe exige de Raquel a todo o momento um repensar sobre a relação com os seus filhos e busca, na fusão de duas personagens – mãe e educadora –, a superação do conflito vivido pela personagem mãe.

(1:3) “*Eu invisto muito nessa coisa de ser mãe. Eu invisto muito, eu acho que eu quero acertar, eu quero... Mas o que que é ser mãe? Então, eu fico pensando nisso. Quer dizer, quando você pergunta o que é ser mãe, é uma coisa minha ou uma coisa dele? Acho que é uma coisa que está na relação. Quando eu falo: ‘Eu quero acertar como ser mãe’, é mais como educadora. [...] Quando eu penso no meu papel como mãe é [de] abrir espaço, oferecer possibilidades. Algumas vão ser acatadas, outras não. E eu tenho que lidar com isso [...] Então, ser mãe para mim é ser capaz de oferecer essas possibilidades para que aquela pessoa se desenvolva da melhor maneira possível e seja feliz, eu acho que é esse o grande... e eu quero acertar muito nessa direção [...]’*”.

Para Raquel tem sido importante a presença de um outro significativo (o companheiro atual) para que a personagem profissional não atue o tempo todo, não deixando a personagem mãe entrar em cena. Assim, os outros significativos são os principais agentes de conservação da realidade subjetiva, ou seja, “para conservar a confiança de que é na verdade a pessoa que pensa que é” (Berger e Luckmann, 1991, p. 200). Mas a confirmação implícita dessa identidade, que os contatos diários causais poderiam fornecer, precisa ser confirmada explicitamente e estar carregada de emoção pelos outros significantes.

(1:18) “[...] e ele [o companheiro atual] sempre foi a pessoa que me colocou no equilíbrio para não colocar, agora com a maturidade, o trabalho em primeiro plano das decisões, é claro que a gente tem que ser ambiciosa, mas valorizar esse lado pessoal, valorizar esse lado do relacionamento com os filhos...”.

A atividade mãe se concretiza na relação com os filhos – nas conversas, nos limites, nos erros e acertos – de forma que Raquel, ao assumir a personagem mãe-educadora tem consciência da figura significativa que ela representa na vida de seus filhos. Nesse processo de construção da identidade vai então reafirmando a personagem mãe, buscando espaços possíveis de atuação e sabendo que é preciso assumir o papel de mãe. Percebe quando seus valores não são tão significativos para o filho, mas a personagem mãe continua atuando e cumprindo o seu papel de

mãe-monitora, por acreditar na importância dos limites para o aprendizado da relação mãe-filho, e mesmo muitas vezes não sendo fácil estabelecê-los, sabe que, ao fazê-lo, está expressando o cuidado, a atenção e a responsabilidade para com o bem-estar deles. O reconhecimento dos filhos como prioridade é o reconhecimento da sua responsabilidade para com eles e da importância de se fazer presente mesmo ausente.

(2:2) *“O reconhecimento deles [os filhos] como prioridade... não é você ficar 24 horas com eles, isso eu tenho consciência [...] o ponto é que você precisa saber onde é que você precisa marcar a sua presença, e de que forma você pode marcar. Por outro lado, também não adianta você falar: ‘Olha, é só a qualidade, não precisa quantidade’ – isso é furado; deixar para o final de semana, não é verdade, então você precisa encontrar meio-termo de se fazer presente [...] É assim que eu lido, tentar ser presente [...] estando aqui, eu consigo, se estou fora do país eu consigo, desde que eu deixe alguém me fazer presente; ou se fazer presente é... também estruturar a rede de suporte”.*

Trabalho: aprendendo a dizer não

Raquel sempre teve uma relação muito intensa com o trabalho. Isso também trazia angústias e inquietações na medida em que cobrava de si mesma ser superprofissional e, ao mesmo tempo, uma mãe exemplar. A satisfação em produzir um texto, orientar um trabalho, participar de um projeto proporcionava um bem-estar que fazia com que quisesse mergulhar no trabalho com toda intensidade, mas seus limites não a deixavam. A sedução pelo trabalho, aliada à sobrecarga de outros afazeres, impõe um ritmo alucinante, e ela teve que aprender a dizer “não” à sobrecarga de trabalho. Com o auxílio da terapia pôde aceitar o fato de que não seria possível fazer todas as coisas com a mesma intensidade e profundidade, e entender que ser mãe e profissional exigiria dela escolhas que não a tornariam melhor nem pior que os seus colegas. Aprendeu a entender que o trabalho não é tudo na sua vida, e que, portanto, há outras coisas a serem vividas. Isso, no entanto, foi uma aprendizagem longa e penosa. Até revelar-se a personagem Raquel-que aprendeu a dizer “não”.

(2:4) *“Mas eu tento e estou diminuindo muito, não diminuindo no meu trabalho, não é isso, é porque meu trabalho... permite afundar de cabeça, se você tem um problema em casa ele permite que você ignore o problema [...] mas é um trabalho em que você se realiza, você pode ir a dez congressos, e as pessoas te convidam para banca, você quer ir*

em todas. *Então, quando eu digo que eu estou acalmando, é falando não. Eu não vou, eu posso ir em tantas bancas, eu posso ir em tantos congressos, eu não posso mais. E ficar feliz!*”

A personagem que podia dar conta de tudo humaniza-se. Nós humanos temos limites, só que muitas vezes não os enxergamos e os ultrapassamos. Raquel expressa o outro *outro*, torna-se outra. Ciampa (1994) esclarece que essa expressão do outro *outro* que também sou eu consiste na alterização da minha identidade, na metamorfose da minha identidade e na superação de minha identidade pressuposta (que deixa de ser re-posta). Esse outro *outro* só se expressa na negação da negação de que “qualquer predicação é predicação de uma atividade anterior, genericamente de uma presentificação do ser” (Ciampa, 1994, p.133). É a negação pela predicação da atividade.

(2:3) “[...] mas quando falo que eles são muito importantes porque não posso relevá-los, aqui eu também não posso relevá-la, mas aqui o que posso fazer é menos coisas. Então, se eu quero ir a três congressos no ano e eu posso ir a um, são coisas que eu comecei a perceber depois de um tempo; aquela ansiedade que eu tinha – comecei a lidar com ela. *Nesse momento a vida familiar está pesando mais porque são certas responsabilidades que você não pode rejeitar*, eu não posso escolher menos, o que eu posso é fazer menos [...]”.

(1:7) “O que eu tento, hoje... é a aceitação, do limite. Dos meus limites... é o grande ponto que me dava um pouco de desconforto. É saber que eu vou mergulhar... mas eu vou sair. Eu não vou viver com a intensidade... Por exemplo, quando você olha no trabalho, tem tantas coisas que você pode fazer e você tem que fazer escolhas. Tem que aceitar que você não vai fazer certas coisas [...] *O fato de você ser mãe... limita você em algumas coisas. Porque... significa que você tem que estar com eles. Você não pode delegar, para todo mundo*”.

Enquanto a personagem profissional combatia com a personagem mãe, Raquel estava em constante conflito, porque, ao exercer o papel de mãe, tal papel limitava a atuação plena do personagem profissional. A personagem profissional precisou ceder espaço à personagem mãe. O fetichismo da personagem profissional a mantinha presa à mesmice imposta até ficar a zero. Ciampa (1994) coloca que ao apreender a ser outro, a pessoa como que sai de si, torna-se outra, exterioriza-se na realidade. O subjetivo (Raquel-poderosa-culpada) torna-se objetivo (uma mulher, uma mãe, uma profissional com qualidades e defeitos, imperfeita, portanto, limitada). Considerando os estágios morais de desenvolvimento moral da identidade do “eu” de Habermas (1983), Raquel busca o seu caminho traçando limites a si mesma, aos objetos externos e a pessoas de referência.

(2:2) “*Eu aprendi a fazer um monte de coisas ao mesmo tempo, com a consciência de que elas são um pouco superficiais. Você não faz o mestrado dos seus sonhos, você não faz o doutorado dos seus sonhos, você não educa como nos seus sonhos [risos] [...]*”.

(1:7) “*Meu trabalho é importante? Meu trabalho é muito importante. Mas ele não é... não é tudo da minha vida. Minha vida tem outras dimensões e que eu quero também viver. ‘Ai, mas como é que você fala isso perto dos outros? Como é que você vai falar que vai deixar de ir a uma reunião para ir levar teu filho ao circo?’ E eu falo com a maior tranquilidade, hoje [...]. É que tem gente que olha torto para isso no trabalho. Existe uma cobrança velada... e você tem que saber enfrentar isso. Tipo: ‘Olha, não, porque hoje eu vou jantar com o meu marido’, ou: ‘Hoje eu vou jantar com o meu filho’, é falar um ‘não’ [...] Eu tento, mas não é assim, existe muita pressão ou talvez a gente mesmo que se coloca, eu não sei se a pressão é real ou é produto da mente da gente que acha que por ser mulher, talvez, não (deva) mostrar fraqueza. Aquela conversa que tem: ‘Ai, a mulher tem tensão pré-menstrual, ela não vai, naquele dia’ e ir além para mostrar que não, que não é isso... Mas às vezes eu não sei se isso existe, realmente, ou [...] se isso é produto da mente da gente, que quer se superar para...”.*

Ser mãe e profissional

Raquel reconhece que, até por conta de todas as dificuldades em ser mãe e profissional, a maternidade proporcionou a ela adquirir uma série de habilidades que a potencializaram e a tornaram melhor no seu trabalho como professora. Para ela, a pessoa sem filhos acaba perdendo a perspectiva do outro. Assim a maternidade ajudou-a a ser a profissional que é hoje, tornando-a diferente e melhor em vários aspectos. Ser mãe, para uma profissional, pode aparentar uma desvantagem do ponto de vista do trabalho, pois esse atributo a torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluída. Tal característica configura um estigma, em suma, “constitui uma discrepância entre a identidade social virtual [aquilo que esperamos que ele seja] e identidade social real [aquilo que realmente ele é]” (Goffman, 1963, p. 12 – as observações entre colchetes são minhas). A fim de superar essa discrepância a pessoa se diferencia de um grupo e se aproxima de outro (no caso, dos que têm filhos).

(1:19) “[...] *ser mãe não é um empecilho para o profissional. É difícil, mas ao mesmo tempo você se engrandece muito, até por conta de toda essa dificuldade você desenvolve certas habilidades de quem não é mãe. Não pode considerar isso como empecilho; potencializa a mulher [...] ter que lidar com tudo isso, nos faz crescer, nos faz uma pessoa diferente. Compara com as pessoas que não têm filhos, são pessoas que se pegam em*

coisinhas menores, se tornam metódicas, conseguem fazer uma coisa [só] de cada vez. *Quando você vai lidar com pessoas que têm filhos, elas entendem a coisa, elas aceitam melhor o ponto de vista do outro e na relação profissional acabam respeitando mais. E essas pessoas que não têm filhos acabam ficando muito auto-sustentáveis, perdem a perspectiva do outro*, porque elas podem organizar o mundo segundo o desejo delas [...] Eu vejo a maternidade como sendo difícil no sentido de desafio porque ao tentar lidar com isso a gente cresce enquanto pessoa [...]

Ao estabelecer uma clivagem entre as pessoas que têm filhos e as que não têm, Raquel eleva a condição da maternidade como *sine qua non* para uma boa relação com o aluno. Quais seriam as dificuldades que Raquel percebe nos outros professores? Segundo ela, “[...] pessoas que não têm filhos e têm dificuldades imensas na relação com os alunos...”. Se Raquel não fosse mãe como ela seria? Em seu relato, há indicadores de prepotência e onipotência do professor em relação ao aluno, bem como nas relações de trabalho, e a maternidade coloca limites a essa postura.

A todo o momento, Raquel nos lembra que por opção foi mãe ao lado de ser profissional da academia. Parece que a maternidade trouxe a ela uma série de limitações, especialmente enquanto os filhos eram pequenos e mais dependentes, dificultando a sua produção no trabalho ao mesmo tempo em que, inversamente, a demanda do trabalho dificultava o exercício da maternidade. Pode-se inferir que esse embate contribuiu para a realimentação de conflitos internos e culpas não só em relação à maternidade como também em relação ao trabalho. Para resolver o problema, Raquel foi buscando uma solução que ela chama de “meio-termo”, ou seja, uma forma de saber dosar as coisa por acreditar que, à medida que os filhos fossem crescendo e se tornando mais independentes, seria possível dedicar mais tempo ao trabalho, e assim conseguia amenizar a culpa: “[...] mas acho que você vai encontrando um meio-termo sem culpa de um lado e nem do outro”.

O trabalho na academia: as relações de poder

No meio acadêmico o docente acaba se aliando a determinados grupos por identificação teórica e política. Para Raquel, quanto mais alto o cargo administrativo maior o jogo político que comanda as decisões. Saber como isso funcionava pôde inicialmente ter causado um mal-estar que ela superou autoprotégendo-se e não permitindo que essas “politicagens” adentrassem sua vida pessoal e profissional como pesquisadora. Raquel reconheceu que, apesar das “mesquinhas”, a academia ainda era e é um bom lugar de se trabalhar. Para ela, essas “mesquinhas” eram situações que geralmente envolviam estratégias para prejudicar ou atrapalhar o trabalho do colega.

Os cargos administrativos representam fama e poder. Atualmente existe uma sede de produção científica a qualquer custo; aspectos que se acentuam com as regras de avaliação da universidade bem como com as regras dos órgãos de fomento à pesquisa. Em vista desses aspectos, Raquel destaca a importância de conhecer muito bem as pessoas para fazer alianças certas, o que, de todo modo, vai causar inimizades com outras. Revela-se, então, a Raquel-que aprendeu a se posicionar.

(1:15) “Você tem lá seu grupo, acaba tendo alianças, a identificação, porque você se identifica tanto do ponto de vista político como do ponto de vista teórico. Se você defendeu tal candidato numa eleição, se ele não ganha você vai ter uma porção de restrições, porque as coisas não chegam, os cargos são muito políticos [...] Lá na Reitoria, como as coisas são, não funcionam dentro de uma lógica entendível, é muito mais um jogo político. Às vezes, você não entende porque que uma pessoa está lá, parece que não tem competência, mas está, porque são acordos que as pessoas fazem na época da eleição. Chega um momento que você não fica tão perplexo, você pode até discordar, mas você se protege psicologicamente, não vai deixar se destruir por conta disso [...] mas você precisa colocar uma certa couraça, não deixar adentrar muito sua vida pessoal, tem que começar a aprender a lidar com isso [...] Eu acho que você tem que conhecer muito bem o terreno que você está e com quem você pode se aliar, tem que saber e fazer opções e se aliar com as pessoas, e vai ganhar inimizades do outro lado, não dá para você ficar em cima do muro, tem alguns que querem, mas não dá”.

Nesse relato Raquel coloca que as redes de poder que perpassam o meio acadêmico desvendam estratégias utilizadas para alcançar os cargos administrativos, os quais, sendo mais políticos do que “técnicos”, revelam ser guiados mais por acordos e conchavos do que pela

competência exigida pelo cargo. Sendo assim, a incompetência utiliza condutas perversas para encobrir as próprias deficiências, condutas que podem inclusive prejudicar o colega de trabalho. Para lidar com o poder, Raquel desenvolveu estratégias defensivas para não adoecer, mecanismos de defesa internos (que ela chama de “certa couraça”) para se adaptar ao ambiente de trabalho.

(1:14-5) “A vida profissional na academia ainda é... apesar das mesquinhas, não sei se eu conseguiria ter em outro ambiente. Para mim essas ‘mesquinhas’ seriam ‘puxar o tapete do outro’. Eu não sinto muito [isso] no meu departamento, mas a gente sabe de histórias, coisas pequenas, por exemplo, dificulta um afastamento, pega no pé se não gosta, a pessoa tem o poder de fazer isso se quiser, se acha que o outro foi privilegiado por alguma coisa, vai lá e prejudica, então você tem um jogo de política na universidade, as pessoas são cruéis. Eu tenho sorte com meu departamento [...] tem gente que faz jogo duplo por fora, acontece muito isso, o poder; porque na verdade as pessoas têm uma sede muito grande pelo poder e muitas vezes *esse poder está associado, nem tanto ao que eu faço, mas ao que o outro vai deixar de fazer, o que o outro não pode fazer; eu me garanto a partir do momento que o outro não faz*, tem muita gente assim, então essa briga de poder dentro de uma universidade, ela é séria. Mas você vê em tempo de eleição a briga que sai e a inimizade que sai, porque quem não quer um cargo, quer fama, quer publicar a custo de qualquer coisa, poder, poder, poder; e na verdade eu percebo isso como uma coisa muito forte, em alguns lugares não, mas lá é muito forte [...]”.

Novamente Raquel reforça que as redes de poder estão dispersas por todo os espaços acadêmicos, desde o mais alto cargo administrativo até as relações com o colega, de forma que os meios justificam os fins de alcançar *status* e poder. Foi esse tipo específico de poder que Foucault (1984) chamou de disciplina ou poder disciplinar. Em relação à extensão, esse poder não pode ser considerado nem um aparelho, nem uma instituição, por não se limitar às suas fronteiras, disseminando-se em todos os níveis da sociedade. Em relação à sua natureza, é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder. Uma relação específica do poder sobre os indivíduos que incide sobre os seus corpos e utiliza uma tecnologia própria de controle. Foucault ainda nos revela uma concepção positiva do poder, onde ora há dominantes, ora há dominados.

“Uma concepção positiva do poder que pretende dissociar os termos dominação e repressão [...] porque o que interessa não é impedir o exercício das atividades do homem e sim controlar suas ações para poder utilizá-las ao máximo [...] objetivo ao mesmo tempo econômico e político” (Machado in Foucault, 1984, pp. XV-XVI).

“O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de apropriar-se e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou, sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda

mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo” (Foucault, 1986. p. 153).

Na última conversa, Raquel revela um desentendimento com o líder do grupo de pesquisa no qual participava há muitos anos. Durante o seu relato, foi detalhando como tudo aconteceu e como se sentiu; que, por exemplo, durante muito tempo foi uma defensora do coordenador do grupo, para ela, um amigo e confidente.

(3:8) “[...] *eu tive um desentendimento com o líder do grupo... em que eu fiquei muito magoada, e simplesmente deixei o grupo* [...] eu fiquei muito triste porque é uma pessoa que eu gosto muito, gostava, porque eu tinha uma amizade muito grande [...]”.

(3:10) “[...] Os dois são até muito parecidos, tanto meu ex-marido como esse meu colega, do ponto de vista de coisas que eu não gosto muito, mas eu não via ou eu fingia, todo mundo me apontava, porque ele era uma pessoa muito difícil e todo mundo sempre falava assim: ‘Como é que você consegue?’. Muitas vezes eu defendia muito ele, porque na verdade ele era uma pessoa conflitante, eu o entendia, um outro lado dele que ninguém via, só eu que via; eu achava a mesma coisa do meu ex-marido, eu vi o lado que nem mesmo ele via. Com ele [o colega], a mesma coisa, eu defendia muito quando as pessoas iam falar que ele era mal educado e todo mundo que falava mal *eu fazia que nem esponja* – você suga para não deixar atingir. Eu não via até a hora que ele fez comigo, foi uma agressão muito grande, que daí foi como se alguém falasse assim: ‘Oh, sua burra, não era assim que a gente falava? Agora como você vai defender?’ Isso publicamente... então aquilo pra mim ficou uma confusão [...]”.

A ligação pessoal com essa pessoa era tão intensa que Raquel compara o sofrimento vivenciado por essa situação como pior que a sua separação conjugal. Isso porque sua identidade pessoal e profissional estava ligada a esse grupo. Era a sua referência como pesquisadora, ao mesmo tempo em que depositava uma confiança muito grande nesse colega, como amigo. Então, de repente “faltou o chão e caiu o véu”, como ela mesma coloca. Sua identidade se rompeu e ela entrou em crise.

(3:9) “[...] *é como o casamento, é igual; eu diria que [foi] pior a minha separação desse grupo do que a separação do meu ex-marido*, eu estou achando pior porque, sei lá, não esperava.... ah, não é que não esperava, eu não sei... É igual. [...] hoje já não choro, não acredito mais que eu não choro, chorava também, porque eu via as alunas, muitas continuaram indo lá, então, às vezes, dava uma tristeza de ver todo mundo reunido

principalmente na sexta-feira, que era o dia, tudo mundo lá reunido e você fora... embora eu tenha decidido não ir, eu me sinto excluída [...].”

Mas Raquel precisava sobreviver sem o grupo, para não se submeter a uma violência que não enxergava existir, mas que, quando se tornou explícita, revelou uma personagem, a Raquel-traída-usada, que ela se recusa aceitar. Além disso, a Raquel-poderosa-forte precisa contrapor a personagem perversa imposta a ela. Dessa forma, a personagem – representada – perversa não aceita ser usada, e, “jogou por terra” muitos anos de trabalho chegando até pensar em demissão. Raquel ainda revela que a pesquisa e as relações que a envolvem não são neutras, pois implicam afinidade não só teórica, mas também pessoal.

(3:11) “[...] *nós éramos colegas, amigos, eu falava coisas da minha vida pra ele*, era a pessoa com que eu conversava... hoje eu sinto muito, porque eu não tenho com quem conversar lá [...]. Eu comecei depois a perceber... ele nunca falou da vida pessoal dele pra mim..., então, daí, sabe quando você se afasta, talvez era um jeito de me controlar, minha neurose foi a mil, eu já *comecei a me achar usada*. Porque ele nunca falou? Era só eu falando e ele tinha o controle. Mas de qualquer forma eu me sentia bem, gostava dos posicionamentos dele; ele é uma pessoa forte, só que é egocêntrico, ao extremo, no sentido de ofender uma pessoa [...].”

(3:11) “[...] e ele não imagina isso, na cabeça dele *ele acha que eu sou perversa...* estou querendo puxar o tapete; ele acha que tem alguma coisa aí, que a ruindade é minha, ele não acha que eu estou sofrendo [...] eu deveria ser diferente, dar uns ‘esporros’, mas eu queria ser capaz, mas eu não sou, daí eu fui corroendo. *Porque ao me afastar, a minha ausência falou mais do que a presença*, isso machucou muito..., porque o que ele queria é que eu fizesse..., não consegui, mas eu queria ter feito, porque eu não queria ter saído do grupo, mas como eu não consegui fazer, eu acho que se eu voltar, eu estarei me rebaixando a esse tratamento [...].”

(3:8) “[...] Mas fui chorando, chorando aqui, chorando ali, hoje eu estou assim... eu não retorno, não consigo retornar ao grupo, isso é uma marca minha, então eu joguei por terra muitos anos de trabalho por conta de uma coisa muito forte em mim, que é essa coisa de não se sentir bem com a pessoa [...] não há computador, não há projeto, não há nada que me segure, eu jogo tudo para o alto e pronto – eu joguei mesmo, fiquei sem nada, sem computador, saí do grupo, é tudo do grupo [...] *não posso voltar atrás, pra mim seria aceitar a violência, que ficou explícita*; na verdade *vinha acontecendo alguma coisa de desagradado, que depois eu fui entender*, acho que isso foi uma gota d’água. *Eu não vou!!!* [com ênfase] *me vincular a ninguém só por interesse de trabalho, não vou mesmo, jogo tudo fora, pra mim é muito importante a questão pessoal, a relação*, você poder estar com alguém e... também a confiança, estar com alguém que te agrade, que você goste, se você já viu que não dá, que a pessoa... tudo bem, eu não quero mal, até a raiva já está passando [...] pensei até: ‘Gente, eu quero ir embora da U, pedir demissão’”.

Raquel vivenciou por muito tempo, e talvez até inconscientemente, uma situação de assédio moral, que só ficou explícita com esse desentendimento e seu rompimento com o grupo. A humilhação no trabalho – tão bem exemplificada por Raquel nesse episódio – está embasada, segundo Heloani (2004), no próprio sistema macroeconômico, em seu processo disciplinar, que favorece o aparecimento dessa forma de violência, em que o superior hierárquico detém um certo poder sobre o seu subordinado e não pode ser considerado um mero mecanismo individual. Por não ter conseguido ver a pessoa com quem estava lidando, Raquel se considerou usada. Mas é essa a estratégia do sistema: transformar uma questão política em pessoal e, assim, desestabilizar a pessoa que se vê envolvida nessa situação.

As transformações do trabalho acadêmico

Raquel fala das transformações do trabalho acadêmico, especialmente nesta última década, e destaca a sobrecarga de trabalho decorrente da diminuição de pessoal *versus* a demanda de trabalho. Mas como explica assumir a pós-graduação se outros compromissos já consomem horas de trabalho? O apelo à falta de gente, a manutenção do programa de pós-graduação a qualquer custo e o compromisso assumido através da extensão com os alunos e com a comunidade (no caso dela, a escola pública) são os motivos identificados por ela para assumir mais trabalho. Daí a sensação de provisoriedade de seu trabalho, nomeando-se “tarefeira”, ou seja, alguém que cumpre as tarefas uma após a outra, como no início da aplicação do método científico – modelo taylorizado (Heloani, 2003).

(1:10) “[...] se é assim, *porque que eu fui trabalhar na pós-graduação? Porque a pós-graduação é histórica lá; se as pessoas da casa não entram, quem pode se credenciar a pós-graduação morre.* Eu não queria entrar no conselho da pós-graduação, ‘mas você entra, é só para isso’ [...] *Porque não tem gente, nós somos poucos para fazer tudo e a gente quer fazer tudo.* Eu juro por Deus, todo ano, que não vou fazer mais extensão, mas eu não paro de fazer extensão. Porque ao mesmo tempo, eu tenho dez alunos da graduação, trabalhando comigo, em projetos de extensão que une pesquisa, então é um processo de formação para os alunos. [...] É violento esse processo, porque você tem que fechar os olhos e falar: ‘Que se dane a educação desses meninos’, não é? Não vou fazer isso. É difícil, é difícil pra gente, chegar nesse ponto de ser tão duro, [...] uma das coisas que nós, lá, chamamos de tarefeiro, um colega meu e eu. *Nós temos essa sensação de tarefeiro* [...] Eu acho que essa sensação, todo mundo que está na universidade, hoje, está passando por isso, porque tem muita atividade aumentando, é curso a distância, é curso de

extensão, é curso disso, a pós-graduação. Então, você quer, você gosta, você faz alguma coisa para contribuir. Só que você é você, você continua sendo a mesma [risos]. A mesma capacidade física. O dia tem 24 horas, a mesma coisa. E *daí você se depara... com uma sensação de... provisoriedade, nós somos muito tarefeiros. As pessoas na universidade viraram tarefeiros*".

Outro aspecto identificado por Raquel diz respeito ao processo de “enxugamento” de recursos financeiros e humanos (docentes e técnico-administrativos) que tem atingido a maioria das universidades públicas, de forma que o docente fica sozinho (desde o recolhimento de documentos, preenchimento de formulários, etc.) para captar os recursos necessários para a manutenção, por exemplo, da pós-graduação e de projetos de pesquisa.

(1:10) “*A transformação no trabalho acadêmico, nestes últimos anos, não tem dúvida que é a sobrecarga. As pessoas estão aposentando e não tem reposição. Então, você tem menos gente, mais trabalho, e não está acontecendo a expansão das vagas. Menos gente, mais trabalho.*”

(1:10) “*Não existe uma (estou falando no meu caso), um secretário, uma secretária que faça toda aquela papelada, então, você tem que correr atrás dos projetos, tudo, tudo, tudo. Porque senão, você não tem projeto. Senão, você não tem dinheiro [...] A universidade não tem dinheiro, você tem que ficar correndo atrás de projetos. Então, quem está lá, o tipo de atividade que nós temos que fazer, cada vez mais é captar recurso [...]. Então a captação de recursos fica na mão do docente*”.

Outra questão apontada com muita ênfase por Raquel é a supervalorização do número de publicações tanto pela universidade como pelos órgãos de fomento à pesquisa, de forma que os pesquisadores precisam publicar a qualquer custo, o que ela chama de “luta pelo poder, luta pela produção”. Isso acaba gerando um clima de desconfiança e competitividade entre os colegas como se fosse preciso “esconder o jogo” a todo o momento, o que representa uma forma de violência, como bem coloca Heloani (2004).

“Uma guerra onde o fundamental não é o equipamento militar, mas o desenvolvimento da competitividade; em que o fim pode justificar os meios. Mediante um atropelamento da ética, da própria dignidade humana” (Dejours apud Heloani, 2004, p. 3).

(1:12) “[...] a cobrança, no fundo, no fundo, para o docente, hoje, para o pesquisador, é a publicação. A universidade fala de extensão, fala disso, agora, como é que você vai

produzir, com tudo isso? Então, você faz tudo isso, você manda pedido de bolsa para Fapesp ou para o CNPq, eles só olham publicação, eles não olham os outros itens. Então... há uma certa contradição. Para dar conta da demanda da universidade e dar conta de ser um pesquisador produtivo tem que aprender a articular a extensão, ou não fazer extensão. Tem gente que não está nem aí, não faz extensão, dá as aulas e publica. Na hora da verdade, a hora que você quer dinheiro, é publicação. Vem o pró-reitor, vem a Capes, vem não sei quem, é pressão da Capes, do pró-reitor e pressão dos alunos. E está todo mundo muito preocupado com números. E a gente corre atrás. Quantas publicações você tem? Não vê a qualidade. Hoje em dia, nós estamos seguindo tabelinhas: relatório Capes, relatório Lattes, tudo quantidade. Eu acho que essa é a grande diferença das transformações. Nós estamos sofrendo pressões e temos que aprender a lidar com isso. Agora, eu acho que a universidade deveria resistir e tentar, mas não sei como é que faz [...] você precisa correr atrás de verba, então, para você conseguir verba, você tem que produzir, produzir. Produtividade para eles é publicação, orientação de mestrado e doutorado, só isso, é o que mais pesa, participação talvez em alguns grupos no exterior”.

(1:19) “[...] existe, não sei se sempre existiu, uma luta pelo poder, uma luta por produção, você sempre tem que estar escondendo o jogo, alguém pode vir, pegar, eu acho que este é o ritmo acelerado que nós vivemos....”.

Raquel conta que este ritmo acelerado de trabalho acaba interferindo na relação entre as pessoas, pois “ninguém tem tempo” de conversar, de trocar uma idéia, de se relacionar, de ser solidário com o colega que não está bem. As conversas de cozinha se foram, o bate-papo com os alunos (mesmo que seja assunto do curso) não existe; as pessoas trabalham de portas fechadas para não serem incomodadas, ou ficam no departamento somente o tempo necessário, ou quando é possível trabalhar tranquilamente, por exemplo, à noite. Para Raquel isso gera uma dificuldade de relacionamento na academia.

(1:10) “*Ninguém tem tempo para conversar mais.* Não é possível você fazer bem, fazer tudo. Não dá, você não faz, é ilusão. É ilusão, entendeu? Não dá. Agora, como que você pode lidar com isso, falando assim: ‘Eu só vou fazer uma coisa, porque eu quero fazer bem’. Por exemplo, os meus alunos só vão me encontrar no departamento, se marcarem, porque eu não quero ninguém na minha sala. Eu só vou para a universidade quando eu tenho... sei que eu posso ser interrompida, porque a hora que eu sento naquela sala, eu vou ser interrompida o tempo inteiro. Eu tenho uma sala só para mim, trabalho de porta fechada, mas eu não quero ninguém indo lá, bater na porta. Se eu tenho que fazer alguma coisa, eu fico escondida. [...] Então, isso é ruim. Quando eu estudava, eu ia para sala do meu professor, batia lá: ‘Quer conversar? Vamos conversar’. E isso é raro hoje. Não está perdendo? Está perdendo alguma coisa. Perde em qualidade, perde essa interação, porque as pessoas estão atoladas. Eu já não gosto disso. Por isso, eu marco [...] Quer dizer, ninguém mais tem tempo. Isso gera dificuldades de relacionamento na academia, mas ninguém tem tempo para nada”.

Recordando a história de Raquel, a personagem mãe vem se juntar à personagem profissional. Deveria representar (2º sentido) o papel de mãe e comparecer frente a todos assim representada (1º sentido), mas não era só isso, tinha um outro papel a representar (2º sentido), o de profissional. Para representar esse papel surge a personagem poderosa - representada egoísta, que brigava contra tudo e contra todos para alcançar seus objetivos. Enquanto permanecesse na representação (3º sentido) de supermulher-mãe-profissional, nada se alteraria, sua identidade pressuposta estaria sendo re-posta cotidianamente num *mau infinito* cuja tendência seria a morte simbólica (aqui representada pela crise de estresse que apresentou ao final de 2001).

A história de Raquel revela a forte influência do papel provedor, de forma que, ao assumi-lo, acaba fetichizando esse personagem. Esse papel é introjetado de tal forma que ocorre uma cristalização identitária nas personagens forte e controladora. Os referenciais femininos fortes de sua família atestam a ausência da figura paterna que assim se concretiza no papel provedor assumido pela avó e pela mãe. Quando surge a personagem mãe, esta entra em conflito com o papel profissional-provedor, o que gera sentimentos de culpa. A maternidade coloca algum limite à personagem profissional, revelando que identidade é metamorfose. Eis que surge a Raquel-que aprendeu a ceder, negação da negação, ou seja, deixou se representar (no 3º sentido) a supermulher-profissional para reconhecer tanto seu próprio limite como o limite do outro. Enfim, humaniza-se.

(3:8) “[...] quem tem esse tipo de relação com o trabalho que eu acho que é fácil de ter porque tem a pesquisa, então tem que saber realmente dosar, tem pessoas que não entendem isso; tem família, e tem que falar um ‘não’ para o trabalho, por isso tem que ter certeza do que você quer, acho muito importante para todas as pessoas da academia, mulher principalmente, onde é que eu estou? *Porque você tem que falar ‘não’ com tranquilidade, falar ‘não’ pelos filhos, tem que ser uma pessoa muita bem centrada*”.

4.2 A HISTÓRIA DE BEATRIZ

Beatriz começa a contar sobre a sua história de vida através da gestação de sua mãe. Revela a importância de seu nascimento após sua mãe ter tido dois abortos anteriores, representando sua vinda como um presente de Natal: “Era uma gravidez muito esperada e ela ficou muito feliz que nasceu no Natal”.

A infância: “Eu era um moleque”

Foi possível identificar logo de início uma das personagens que irá acompanhá-la por muito tempo: a Beatriz-“moleca”. Quando fala de sua infância Beatriz conta de brincadeiras de rua, de menino com menina, de subir em mangueiras, de galinhas, de bater em meninos, de jogar futebol. Reconhece, nas brincadeiras de infância, a Beatriz-mandona que sempre era a líder – “eu brincava de ser a mãe” e não necessariamente de casinha. Mais tarde, essa personagem reaparecerá, quando, nos trabalhos da faculdade, “colocava ordem na casa”, até culminar, como será visto mais à frente, na Beatriz-independente, que não se submete e não permite que ninguém comande sua vida.

(3:12-3) “Tive uma infância muito legal de brincar na rua, subir em árvores, de bater nos meninos [risos], bem legal [...]”.

(3:23) “Mas eu sempre fui meio mãezona. Sempre eu brincava de ser a mãe, sempre eu que mandava nos trabalhos de faculdade, todo mundo fazendo bagunça, eu: ‘Vamos fazer o trabalho’, eu sempre fui general, meio general, desde criança, acho também que tem a ver com a minha personalidade... de mandona em casa, mandona mesmo, não me submeto mesmo, daí as discussões com pai, com mãe, as coisas da minha independência, talvez essas discussões, buscar independência financeira, de ser independente, ninguém mandar em mim, acho que passava por aí”.

A personagem “moleca”, vivenciada por Beatriz na infância, não tinha os padrões culturais para a maternidade. Durante essa fase Beatriz não vivenciou as brincadeiras de menina, como casinha, mamãe e papai.

(1:35) “Tem gente que fala: ‘Ah, porque sempre me imaginei mãe, nasci para ser mãe’. Eu não, meus pais não me prepararam para ser mãe, tem mãe que prepara, bota a criança para brincar de casinha. E eu sempre brinquei na rua, joguei bola, eu era um moleque [risos]; falavam que eu parecia um jogador de futebol. Sempre fiquei na rua, brinquei, pulei, nunca tentaram... Tem que ter filho, não, tem que estudar, trabalhar [...]”.

Segundo Berger e Luckmann (1991) é na socialização primária que a criança apreende as diferenças entre os gêneros, e essa apreensão se processa tanto na escola como no âmbito privado. A questão específica da maternidade, por seu lado, irá ter seu caráter de destino biológico dependendo da cultura e da sociedade da qual se faz parte.

(2:1) “Eu acho que toda menina é preparada para ser mulher, eu mesma me questiono, eu vou à loja, eu compro bonequinha, mesinha, fogãozinho, e eu chego em casa e fico pensando: ‘Mas que mãe burra, eu estou preparando minha filha para ser do lar’; mas eu acho legal ela ter o lar dela, eu penso assim, quando eu vou brincar com ela, com o tempo eu vou mostrando para ela que é legal ela cuidar da casa, da casa dela, não significa que ela vai cuidar da casa para esperar o maridinho; que pode acontecer dela casar e trabalhar fora e o marido ajudar e ela ajudar; se eu tivesse um filho, eu também ia preparar ele para cuidar da casa, ia ser juntos, preparar a filha e o filho e não só preparar a filha. Não é que você tem que ser preparado para a maternidade, você tem que ser preparado para encarar a vida, sendo homem ou mulher”.

Adolescência: o colégio de freiras, as figuras femininas da família e um longo namoro

Quando fala da adolescência, Beatriz se mostra uma menina diferente das outras, “meio moleca”, que não se “ligava” em namoro, apesar de ser muito bonita. Era muito alta para a sua idade e não tinha seios e nem pêlos pubianos, por isso, às vezes, era motivo de chacota. Provavelmente este exagerado crescimento interferiu com a demora para a menarca¹.

(3:12-3) “[...] menstruei com 18 anos, menstruei supertarde; a minha mãe menstruou com 16 anos, provavelmente esse crescimento ainda ia aumentar e eu ia menstruar mais tarde. E eu menstruei com 18 anos [...]. Na educação física nunca era dispensada, não ficava menstruada e de vez em quando eu era motivo de chacota... Porque eu era um espigão

¹ Primeira menstruação.

para minha geração, tinha 1,73 e era magra e não tinha seio, porque só tive seio e pêlos depois que eu fui menstruar; demorou muito, então era uma moleque, não era muito ligada em namorar [...]”.

Beatriz passou grande parte da infância e da adolescência estudando num colégio de freiras. Seu relato revela a importância desse período para a construção de sua identidade feminina, na maneira como vê sua sexualidade e na busca pela independência como mulher. Segundo Berger e Luckmann (1991), a socialização primária ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção; a criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam esses significativos, a interiorização só se realiza quando há identificação.

As histórias de vida de suas professoras-freiras funcionaram, para Beatriz, como os outros significativos, na perspectiva de Berger e Luckmann (1991).

(3: 14) “[...] estudei em escola católica, mas eu tinha uma aula de sexualidade e foi muito legal isso. Claro que sempre com questão de valores, de moral, mas a irmã era um pouco assanhadinha e extrapolava nos seus ensinamentos; então, eu acho que foi muito legal. Ela falava que o importante era respeitar você, respeitar o corpo, que a sexualidade é uma coisa muito boa, era uma irmã que passava umas coisas assim de ficar arrepiado pelo outro, de desejar, isso mostrava que você estava começando a sentir prazer; se você não sentisse nada disso, não tinha o porquê deitar na cama com alguém; tinha que ter um desejo muito forte, uma emoção; e eu acho que isso foi muito legal”.

(3:21-2) “[...] eu sou, eu me acho bem independente, já vivi muitas coisas graves com M. [o ex-marido], eu acho que dei a volta por cima, acho que o corpo agora padece; minha diabetes, o fator desencadeante foi emocional, mas essa independência, essa história... essa vida que eu tenho, que eu quero, que eu construo, eu acho muito em função da minha família. São muito independentes e muito em função da escola, que apesar de ser muito tradicional, religiosa, católica... eu tive professoras que eram freiras muito independentes, que me passavam isso [...] *Não era assim da mulher submissa*, era uma escola bem tradicional, de não poder colocar roupa decotada, tinha uniforme, mas que *a mulher tem que ser forte* e que a gente tem que buscar as coisas no mundo... os professores eram irmãs (freiras), e as irmãs eram muito fortes, cada uma tinha uma história, cada uma tinha vindo de um lugar: umas já tinham viajado muito, outras tinham vindo do sertão, sofrido ‘pra caramba’; umas tinham trabalhado com meninos de rua, com Febem. Então era uma escola que tinha toda essa abordagem tradicional, mas a história de vida delas era muito diferente, elas passavam isso para a gente, então isso foi muito marcante [...]”.

A identidade feminina de Beatriz foi se concretizando nas figuras das mulheres de sua família, especialmente de sua mãe e mostra como a via e como a vê hoje. Segundo Habermas (1983, p. 24),

“A unidade da pessoa se forma através da internalização de papéis, inicialmente ligada e, mais tarde, liberada das pessoas de referência concretas: trata-se, antes de mais nada, dos papéis geracionais e sexuais, que determinam a estrutura da família”.

(3:19) “Eu a via de um jeito, agora a vejo de outro. Minha mãe era uma mulher que não trabalhava, que esperava o marido [...]”.

(3:21) “Tinha aquela coisa de mãe, serve comidinha, de arrumar a casa, a gente tinha empregada, mas aquela coisa de mãe mesmo, tudo certinho, de se preocupar com os filhos, cuidar dos filhos, bem do lar mesmo. Acho que na verdade minha mãe era independente, na verdade ela era tudo isso, do lar, mas ela que pagava conta, ela que ia fazer as coisas, levava a gente no médico, tomava ônibus, enquanto estava construindo na praia, ela brigava com os pedreiros, porque meu pai sempre esteve fora e meu pai é muito dependente e minha mãe do jeito dela, mesmo sendo criada desse jeito, para ser dona de casa, ela é meio independente, de viajar; ela catava a gente, punha no avião, ia ver onde meu pai estava [risos]”.

Para Beatriz era como se alternassem várias personagens em relação à mãe. Aparece a mãe submissa, que cuidava da casa, “esperando o maridinho”, em contraste com a mãe independente, que brigava com os pedreiros, que tomava ônibus para levar os filhos ao médico, e com a mãe ciumenta, que desconfiava do marido e pegava avião para ver onde ele estava. Quando tudo parecia bem, o pai aposentado, mais presente em casa, a mãe descobre a amante dele, muito mais nova do que ele e empregada doméstica. Na verdade sempre houve amantes, mas sua mãe nunca soube. A separação foi imediata.

(3:20) “[...] e meu pai, aos 72 anos, arrumou uma amante de verdade, minha mãe descobriu que eles iam viajar para Santa Catarina, no carnaval, e ele não foi, ele quis ficar e ela foi; ela chegou lá e voltou... e ela pegou a amante do meu pai; ela saiu de casa, ela tinha 65 anos na época; ela [a amante] é mais nova que meu pai e essa senhora que meu pai está até hoje é mais nova do que eu, tem 40 anos e de um nível socioeconômico bem diferente, ela era empregada doméstica; minha mãe ficou muito mal por esta questão. [...] Odeio a mulher [a amante], não conheço a mulher, meu pai se afastou da família, então só por telefone a gente se fala”.

A forma como ocorreu a separação marcou a relação de Beatriz com o pai. Além disso, sua mãe ficou em más condições financeiras com a separação. Para Beatriz, são duas personagens: a mãe antes e depois da separação; e sua mãe foi um exemplo de uma mulher que deu a volta por cima, foi forte, foi à luta, foi trabalhar. Reconhece a si mesma pelas mulheres de sua família.

(3:20) “[...] depois de um mês ela [a mãe] estava sem grana, processo de separação; meu pai não queria dar, meu pai não dá pensão até hoje. Mas eu acho que é uma característica também da família, na casa do meu pai, todas as mulheres são mandonas [risos], as mulheres, a irmã do meu pai, os homens são mais [...], eu acho que tem essa coisa da família de ser forte [...]”.

(3:20-1) “[...] [a mãe] nunca tinha trabalhado na vida... eu vi minha mãe bem submissa, ela nunca ia à feira, tudo ela comprava por telefone; meu pai, quando vinha, que resolvia as coisas, os negócios. E ela perdeu grana por causa disso, porque [tudo] estava no nome do meu pai, muita coisa ela tinha assinado, que ficou com meu pai, e ela deu a volta por cima, ela foi viajar, foi esquiar, foi para o Chile, foi para Bariloche, foi para a Bahia; hoje ela está bem; acho que tem rancor, tristeza, não se falam mais... acho uma grande besteira, mas é o jeito dela lidar, não quis fazer terapia [...]”.

(3:20) “[...] ela começou a trabalhar... minha mãe tem agência até hoje, tem mês que ela ganha dez pau, tem mês que ela ganha mil reais [risos], de agência de babá, de enfermeiras, de *baby-sitter*, de dama de companhia; se precisar viajar para fora do país ela arruma [...]; *depois disso, minha mãe é uma mulher*, uma senhora de lacinho, toda certinha, cabelinho, não é nada perua e ela arrumou namorado da idade dela, foi uma coisa muito legal, apresentou para a gente, mas não deu certo; eu queria que ela arrumasse outro namorado, mas acho que ela é apaixonada pelo meu pai, acho que ela sofre; mas independente disso ela deu a volta por cima, está trabalhando, vai fazendo, faz as coisas dela, é independente, isso é muito legal, acho que isso me dá até força para falar quando as mulheres reclamam da vida... minha mãe mudou a vida aos 60 e poucos anos, porque as coisas não podem mudar aos 30, aos 40, aos 20?... é muito legal”.

Foi no colégio de freiras que Beatriz teve seu primeiro namorado. Foi um longo namoro de seis anos, que terminou porque Beatriz o considerava machista e se sentia sufocada na relação. Além disso, aparentemente, a personagem Beatriz-rebelde começava a se manifestar, quando se recusou a manter relações sexuais com este primeiro namorado por acreditar que seria para satisfazer somente um desejo dele e não seu e, dessa forma, se sentiria um objeto. Beatriz idealizava a primeira relação sexual como “algo mágico”, como ela mesma diz.

(3:13) “[...] ele era um pouco machista e eu não transei com ele, não foi a primeira pessoa que eu transei, eu não quis transar, eu achava ele machista, eu quis me preservar e as meninas falavam: ‘Você não tem problema? Como você namora?’ Eu falava: ‘Mas não é porque eu namoro que eu tenho que transar com ele, eu tenho que ver se eu tenho vontade, se eu tenho tesão, eu não tenho tesão por ele, eu gosto dele, mas eu não sei, ele me sufoca, acho que vai ser horrível transar com ele’. E chegou um ponto que a gente terminou, porque era uma coisa que ele queria, que queria, eu não queria, eu não vou [...]”.

A forma como conduziu esse momento de sua vida nos mostra que Beatriz era muito determinada naquilo que queria. É sobre essa personagem que trataremos a seguir.

A personagem Beatriz-rebelde-que queria ser independente e médica

Já na adolescência, ao ingressar no 1º colegial, Beatriz pediu ao pai para estudar de noite, provavelmente para poder trabalhar, sonho que acalentava a fim de poder ter o seu próprio dinheiro. Mas o pai não deixou e, no 2º colegial, a personagem Beatriz-rebelde-que queria ser independente “falou” mais alto e ela arranhou um emprego, às escondidas do pai e com o apoio da mãe.

(3:2) “[...] então eu resolvi trabalhar, meu pai tinha um amigo que era médico e tinha uma clínica e eu fui escondido do meu pai, como ele não ficava em São Paulo; e pedi emprego para ele, e pedi para ele não contar para o meu pai, e falei que eu queria ser registrada. Foi meu primeiro emprego, tinha 15-16 anos, eu estava no segundo colegial, ele me registrou, trabalhava à tarde e fazia inglês à noite; e aí eu enganava: falei com minha mãe, ela falou que não ia contar, então fiquei feliz porque tinha meu primeiro emprego; e então meu pai descobriu, ficou muito bravo, acabei apanhando, mas eu consegui manter o emprego; falei que não ia sair, que eu preferia sair de casa; ele entendeu, ele achou importante depois, ele só não gostou que eu tivesse mentido para ele. E eu continuei nesse emprego; [depois] passei para outro emprego, comecei a ganhar bem”.

(3:19) “Mas eu tenho essa coisa desde pequena. Meu pai dava dinheiro, mesada, quando era pequena, eu guardava, eu queria pôr no banco, eu sempre queria comprar minhas coisas, sempre fui muito independente desde pequena [...] eu tinha uma independência muito grande, muito grande, e fui criada por uma mãe que era extremamente mãe italiana, dependente...”.

Ao longo das narrativas também se pode perceber outra personagem, a Beatriz-que sonhava ser médica. Durante a socialização primária e secundária teve contato com diversas

profissões, mas foi o contato com o pai de uma amiga, que era psiquiatra infantil, que representou o “outro significativo”, e incitou seu desejo pela medicina. Ao longo dos nossos encontros buscou-se encontrar o motivo de sua ligação com a questão do deficiente e, então, descobriu-se que seu irmão foi um “outro significativo” durante a socialização primária, exercendo influência sobre os caminhos trilhados posteriormente.

(3:22-3) “Meu irmão nasceu de sete meses... com um quilo, quando minha mãe veio para casa da minha avó para passear em Brasília; ela acabou entrando em trabalho de parto e nascendo; ele nasceu bem roxo, ele andou muito tarde... andou com quase quatro anos, falou também nessa idade, fez fisio..., fez teo...; minha mãe fez tudo sozinha, a gente foi fazer terapia, a família inteira, porque era muito complicado lidar com ele; e ele cresceu muito nervoso, muito irritadinho..., e na escola deu muito trabalho, não se adaptava em nenhuma escola, e meu pai botou ele para trabalhar na oficina do meu tio [...] e ele foi se dando bem. E com o trabalho, ele começou a ficar bem [...] Talvez pelo meu irmão ter vivido muito essa história quando era criança. Talvez seja por isso... [que queria ser médica]”.

Mas o sonho de ser médica não chegou a se concretizar, pois mudaram novamente para Brasília e seu pai não deixou que ela fizesse o curso de Medicina, embora ela tivesse conseguido entrar em três universidades. É quando parece a personagem Beatriz-deprimida que se tranca dentro de si mesma. Mas essa personagem logo se transmuta em outra mais forte, a Beatriz-rebelde que se recusa a ficar em Brasília, ir ao cursinho e falar com o pai. Assim, colocou um basta e foi morar com os tios na praia.

(3:3) “E a gente mudou para Brasília, meu pai não deixou fazer [a faculdade] porque ele achava que... eu morar sozinha em São Paulo, mulher médica não acreditava muito, não gostava, achava que era perigoso, achava que ia ser na verdade uma ‘putaria’ dentro do Hospital, aquela coisa... Bem... ele tem 78 anos agora, então para ele era muito complicado a filha fazer medicina, sozinha em São Paulo [...], a gente mudou, a gente foi para Brasília, eu fiquei muito deprimida, fiquei triste, catei minhas coisas e falei: ‘Eu vou embora sozinha, eu vou me virar’ [...], eu não falei com meu pai, fiquei um tempão sem falar com ele”.

Ainda assim, na tentativa de corresponder às expectativas do pai, Beatriz resolveu prestar e cursar engenharia. Tomando Habermas (1983) como referência pode-se dizer que Beatriz estava de posse da identidade de papel. No nível convencional, há uma preocupação em satisfazer as expectativas da família, do grupo, etc. – orientação “bom moço-moça bem comportada”. Mas

a Beatriz-rebelde não conseguiu se adaptar ao curso: sentia discriminação racial, porque muitos colegas eram descendentes de japoneses, coreanos ou chineses, e tinha dificuldades em algumas disciplinas. E novamente deu um basta, revelando (ao pai) que não era essa a vida que queria viver: “Você quer saber? Larguei, faz o senhor, engenharia; não vou fazer coisa nenhuma, eu vou prestar o que eu quiser; se o senhor quiser pagar o senhor paga; se não quiser, eu trabalho”.

A Universidade: “Eu queria trabalhar com deficiente, doença mental, não sabia muito bem...”

Beatriz resolveu prestar a PUC-São Paulo e entrou no curso de Educação Especial. Não queria ficar dependente do pai, e esse curso possibilitava que ela trabalhasse meio período e, assim, “não ficar nas mãos dele”. Recebeu mais uma vez o apoio da mãe, mas muitas críticas do pai.

(3:4) “[...] vou prestar alguma coisa que eu possa trabalhar com deficiente, doente mental, não sabia muito bem, entrei na PUC. Na medicina sempre pensei: ‘Ou faço psiquiatria ou foniatria’. Eu li na PUC, eu falei: ‘Vou prestar porque eu posso me manter, porque medicina... eu vou ficar nas mãos dele’ [...]; não era o que ele gostava, ele achava um absurdo eu ter largado engenharia por uma universidade particular [...]. Era o que eu queria, eu estava gostando do curso [...]”.

A Beatriz-adolescente-trabalhadora, nesse meio tempo, entre não fazer o curso de Medicina, mudar para Brasília e cursar um ano de Engenharia, não trabalhou. Ao iniciar o curso de Educação Especial retomou o trabalho como secretária de um diretório acadêmico, mas aos poucos foi se aproximando de sua área, trabalhou numa escola de superdotados, fez um estágio remunerado em um Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e, posteriormente, no Departamento de Planejamento da Prefeitura de São Paulo, onde pesquisou sobre a memória do ensino infantil. Esse trabalho foi muito significativo para sua trajetória, pois foi sua primeira experiência com a pesquisa e teve muitos contatos com pesquisadores. “Conheci muita gente, tive acesso a muitas informações, cresci muito, foi muito rico isso para mim, ainda recebia, tinha remuneração.”

A personagem Beatriz -“moleca”- militante

Beatriz viveu intensamente o período da faculdade participando do centro acadêmico, do movimento “Diretas Já” e de outros manifestos. No início, foi tudo muito ingênuo da sua parte (“ia para paquerar”), mas com o tempo foi se engajando, a ponto de a personagem Beatriz-“moleca”-militante acompanhá-la mesmo depois de formada.

(3:5) “Eu participei do movimento ‘Diretas Já’ na PUC, então eu participei de todas essas... eu entrei em 82, sai em 85, então eu peguei toda essa parafernália das Diretas Já, eleição, a invasão da PUC, o Tuca pegou fogo, eu participei de uma chapa do centro acadêmico que ganhou lá da Pedagogia, Educação Especial, Fono e Pedagogia, eu era ‘enturmada’ com as pessoas [...]”.

(3:18) “E muito ingênua no começo, você vai pegando, mas de fazer ato contra a polícia; quando o Tuca foi queimado a gente dava panfletos, inclusive eu ia fazer panfletagem e dava para a polícia, contra a polícia; a gente ia ao Largo Paissandu, na Praça da Sé... na verdade a gente ia à passeata para paquerar porque era legal; depois que foi formando conceito”.

Ao longo de sua narrativa pode-se perceber que Beatriz, ao falar do pai, recorda os momentos de suas “travessuras”, tanto na infância e adolescência, quanto durante a faculdade, na personagem Beatriz-“moleca”-militante. A figura do pai aparece como o pai-autoridade, mas também o pai-distante, que sempre ficou longe da família e vinha para as férias na praia: “Meu pai era uma figura legal, nas férias era o máximo”. Como praticamente morava fora de casa, ele não participou de vários momentos de sua vida como, por exemplo, da escola. Mas ele teve forte influência na alteração dos rumos da personagem Beatriz-que queria ser médica. Neste trecho, ela conta as “broncas” do pai pelas suas “travessuras” durante a faculdade:

(3:18) “Eu lembro quando meu pai foi conhecer a PUC. [...] e foi meu primeiro ano, e teve o dia que a PUC instituiu o dia da maconha, e [me] deram um baseado na hora que ele entrou; ele quase me fez engolir o baseado, queria me matar: ‘Isso é uma faculdade católica!’. Quando eu entrei, ele ficou feliz que era faculdade católica, fiz colégio católico, tudo católico, vai estudar numa faculdade católica, não é a USP, mas é uma católica. Eu o levei muito ingenuamente, [...]; meu pai quase me matou, ele queria me arrancar de lá imediatamente, mas ele acabou entendendo que estudante faz essas coisas também. Teve um dia que a gente invadiu a Faculdade de Direito: acho que o Montoro era governador na época, ele fazia... uma inauguração, não sei, e a gente invadiu; os alunos... invadiram a reitoria, tomaram a reitoria da PUC... Eu sei que eu fiquei sentada num pilar nas

escadarias da Faculdade de Direito São Francisco; e veio a Veja, a Isto É, a Globo, e a gente ficava gritando: ‘Arroz, feijão, saúde e educação!’. E foi um manifesto junto com os alunos da USP... eu sei que meu tio lá no Paraná estava assistindo o jornal naquele momento, e ligou para o meu pai: ‘Liga a televisão, sua filha está num pilar, vão prender ela!’. Então meu pai queria me matar [risos]. E uma vez também saiu uma foto da gente... eu sentada na sala do reitor, deitada no sofá com um monte de gente; saiu [numa] revista que a gente invadiu a Reitoria da PUC, e a gente jogou ovo no Dom Paulo e foi um bafafá; e meu pai também viu essa revista, meu pai queria me matar [risos]”.

Beatriz conta que sua turma de faculdade era formada, na maioria, por homem; só tinha três mulheres. Neste depoimento percebe-se uma forte identificação com a figura masculina. Estando com eles, Beatriz voltava a ser a “moleca” da infância.

(3:7) “Tinha amigos, era eu, a T. e a N., e a gente no meio de um monte de homem, então a gente ia jogar futebol com eles, a gente ia comer pizza com eles, eles trocavam de roupa na nossa frente, eles falavam das namoradas, a gente fazia parte... era como se a gente fosse homem, a gente não transava, oito homens, nove homens, e a gente era querida por eles e odiada pelas mulheres; era muito engraçado, porque a gente fazia parte, eles olhavam para a gente como se fosse homem [...] umas coisas meio loucas, a gente não tinha dinheiro, a gente ficava pedindo dinheiro para as pessoas para comer, para tomar café da tarde, então toda tarde comprava manteiga, pão, a gente comprava um litro de leite, então a gente fazia umas coisas meio engraçadas [...]”.

Durante a faculdade Beatriz recebeu o apelido de “Santa Teresinha” porque até os 23 anos ainda não tinha “transado”, mas a Beatriz-“moleca” não se preocupava com isso.

(3:14) “Na minha geração, todo mundo já tinha transado, é engraçado... eu era meio que comentário, os meninos sabiam, eu fazia parte da turma [...] E eu virei a Santa Terezinha da turma [risos], eu sempre fui largada com meu corpo, então, como eu era muito bonita, eu lembro que sempre aparecia menino querendo transar, era magrela para os padrões, era magra, surfista, sempre fui queimada, alta, então, era engraçado porque eu era desencanada, eu não estava nem aí [...]”.

Beatriz aguardou o momento certo e a pessoa certa para ter a sua primeira relação sexual. Esperou que seu corpo e sua vontade despertassem nela o desejo da sedução, revelando, através da Beatriz-sonhadora uma visão romanceada da relação sexual.

(3:13) “[...] A gente não namorou, a gente saía, tomava cerveja, conversava, um dia olhei para a cara dele e falei: ‘Sabia que eu tenho um tesão por você, super a fim de transar com você?’. Ele ficou meio assim, ele nem sabia que eu era virgem, ele ficou indignado, que ousadia falar isso, tinha acabado de chegar do Canadá, ele ficou um ano e pouco lá, ele tinha um jeito diferente de lidar com a vida, ainda foi morar lá. Ele era muito bonito, muito paquerado, mas muito tímido; a gente acabou saindo mais vezes, um dia a gente resolveu transar, a gente foi num Hotel perto da PUC e eu contei para ele na hora de transar: ‘Sabe o que é, eu nunca transei com ninguém’ [risos]; ‘Com essa ousadia nunca transou?’ Mas foi superbom, a gente transou algumas vezes, a gente não namorou. Passou seis meses, a gente resolveu namorar; a gente namorou quase um ano e a gente ficou meio que amigo”.

(3:14) “[...] nunca transei com pessoa que eu não quisesse, nunca forcei meu corpo, minha alma, então eu sempre fui muito assim, se eu quero, eu quero, se eu não quero, não adianta, não adianta ser lindo, maravilhoso, ele querer, eu respeito muito o meu corpo [...]”.

A personagem Beatriz-careta-responsável

Mas a Beatriz-“moleca”-militante, que vivia rodeada de homens, que participava de todos os “agitos” da faculdade, “super-enturmada”, tinha outro personagem, a Beatriz-careta-responsável, que fazia parte de tudo, mas não entrava “de cabeça”. Comenta que “os jovens de hoje não percebem os limites e vão entrando e se atirando no escuro”. A Beatriz-“moleca”-independente continuou atuando e foi trabalhar com animação de festas.

(3:15) “[...] sempre vivi no mundo dos meninos que usavam drogas, que fumavam, que cheiravam na década de 1980, imagina, transava sem camisinha as pessoas... não tinha ... era pré-Aids. A gente acabava transando com camisinha ou tomando pílula porque a gente tinha noção, a gente era bem responsável, mas o grupo cheirava muito ou tinha o grupo que fumava [...] nunca cheirei, nunca... nunca usei nenhum outro tipo de droga, mas quis experimentar maconha; fazia parte, uma coisa bem responsável, todo mundo tinha seu trabalho, mas não era uma coisa que fazia parte da minha vida, não sabia enrolar. A gente era careta, não adiantava, nunca enchi a cara também, acho que eu sempre fui responsável, muito engraçado, sempre fui... [...]. A gente via muito os limites individuais, a gente não ia muito pelo grupo, a gente estava no grupo, mas via as limitações, as responsabilidades; isso é uma coisa muito legal, respeito ao corpo, respeito a minha emoção, ao meu sentimento, tinha sofrimento, tinha um monte de problemas, mas a gente conseguia lidar [...]”.

(3:5) “[...] Comecei a vender camiseta, comecei a vender livro; então eu fazia festa em *shopping*, de palhaço, essas coisas de animações, aniversários; eu fazia animação de festa

[...] ganhava uma grana, uma grana boa. Então eu me mantive, consegui pagar a faculdade, tinha uma bolsa de 20% [...] inclusive paguei depois, eu sozinha [...]”.

No último ano da faculdade, Beatriz fez um estágio extracurricular em uma Divisão de Estudos de Reabilitação da Fala chamada Derdic. Montou um projeto junto com um professor para trabalhar com surdos adultos de baixas condições socioeconômicas. Foi uma experiência inusitada na qual enfrentou tentativa de assalto, assédio sexual, brigas entre surdos, mas era um estágio importante, que abria portas para futura contratação. Percebe-se que esse estágio foi muito significativo para sua trajetória.

(3:5-6) “No último ano, o B. [um professor] me convidou para fazer um estágio com surdos adultos, eu e a N., uma amiga; nos convidou para fazer um estágio à noite e não era remunerado, mas era um estágio que era extracurricular e eu ia ganhar um certificado da Derdic, e podia ser contratada, e eu ia montar o projeto com ele. Era com surdos que viviam em condições bem precárias em favelas, em cortiços, então a gente ia tentar alfabetizá-los, eram surdos que vivem na rua, uma população bem complicada, usuário de droga, tinham sido presos, soltos, já tinham ido para Febem; e a gente fez um trabalho com eles com alfabetização e profissionalização; então a gente passou por vários problemas, da Derdic ser invadida, de eu ser assaltada, de ter revólver na minha cabeça (era um assaltante que a gente achava que era amigo de um surdo), de ter briga, de surdos se machucarem [...] a gente conseguiu chegar no final do ano com um trabalho legal, a gente foi até chamada para trabalhar na Derdic; e eu trabalhei mais seis meses, quando me formei”.

A Beatriz-profissional

A Beatriz-sonhadora acalentava um outro sonho, trabalhar numa das melhores escolas de surdos de São Paulo. Mas isso não era fácil. As contratações eram por indicação, não havia concurso público, e o diretor da escola era a pessoa mais temida da prefeitura. Mas isso não a intimidou. Ficou esperando cinco horas para ser atendida. Soube então que precisava de uma indicação de algum político. Ela tentou de tudo com todas as pessoas que conheceu, especialmente quando trabalhou no Departamento de Planejamento da Prefeitura, mas não conseguiu nenhuma indicação. Voltou lá com a “cara e a coragem” e falou para a “fera”:

(3:10) “[...] ‘Senhor M., o senhor não quer trabalhar com a gente um mês, se o senhor gostar da gente, o senhor mexe os pauzinhos?’ [...] Ele falou: ‘Vou acreditar em vocês porque vocês foram muito petulantes, eu vou mexer os pauzinhos, vou tentar contratar vocês’. Demorou uns dois meses e meio e a gente foi contratada pela prefeitura... no fim saiu o concurso depois de uns dois anos e prestei concurso, virei efetiva e fui chamada para trabalhar na prefeitura, não sei como ele contratou a gente [...]”.

Mas a personagem Beatriz-militante volta a agir e ela faz manifestações pela inclusão dos surdos na escola, pela abertura de mais escolas de surdos, consolidando assim a Beatriz-cidadã.

(3:10) “[...] na época do Jânio Quadros, a gente brigou, conseguiu abrir outras escolas de surdos em São Paulo, seis ou sete, não sei direito, a gente foi para a rua com os surdos, foi para a Câmara Municipal falar com o vereador; então foi muito legal, foi uma experiência também muito boa [...] a gente discutia a questão da inclusão, do jeito que estava a escola, a escola podia ser um espaço para educação especial, de formação para professores [...] a gente podia fazer intercâmbio com as escolas normais, a gente brigou muito pela questão da língua dos sinais, montou grupo de estudo, fazia teatro com surdos, e viajava com surdos, então foi uma experiência assim... eu amei [...]”.

A Beatriz-sonhadora também queria fazer mestrado. Seus professores a estimulavam a continuar os estudos, pois a Beatriz-responsável era uma aluna dedicada, que se envolvia em vários projetos – foi monitora de Sociologia e de Psicologia e ainda participava da vida estudantil da faculdade. Resolveu, então, prestar o mestrado na PUC, mas era um curso muito recente, ainda não reconhecido pelo MEC, e foi ficando difícil conciliar o estudo e o trabalho; e mesmo sofrendo por isso, a Beatriz-independente não quis “dar o braço a torcer” e pedir para o pai pagar o curso. Então, resolveu desistir.

(3:11) “[...] eu chorava muito porque eu queria continuar, mas eu não tinha grana, eu também não tinha aquela coisa de preparo, o meu pai já tinha se aposentado, ele se aposentou nesse meio tempo. Eu falava: ‘Eu não vou pedir, não acho justo, sou profissional agora’”.

Mas, aparentemente, não foi só a questão financeira e de tempo que a impediam de cursar o mestrado após ter terminado a faculdade. O fato é que ela queria vivenciar mais o trabalho com os surdos. Assim, em sua fala, destaca a necessidade de os profissionais vivenciarem a prática e adquirirem elementos para cursar a pós-graduação, tanto que faz críticas ao processo que é

chamado de infantilização dos cursos de pós-graduação, quando os alunos mal entregam os trabalhos de conclusão e já prestam o mestrado.

(1:1-2) “[...] Larguei o mestrado, tranquei e comecei a trabalhar com surdos, que é minha paixão. Achei que era importante naquele momento estar trabalhando ao invés de fazer o mestrado. Era muito jovem, e fui trabalhar, acho que foi uma boa escolha”.

(3:11) “[...] tinha outras prioridades, deixar esse lado, a bagagem prática ia ser muito importante; depois, para eu fazer um mestrado, eu acho isso, eu acho uma judiação os alunos saírem da graduação e serem mestre, eu acho uma falha muito grande nossa, da universidade, permitir isso, [...] eu acho que você tem que ir para rua, porque fica petulante; eu fiz trabalho com gente que nunca foi para rua, que tem aquela coisa teórica, e com todo aquele discurso, nunca foi para a rua, levar cacetada, aprender e falar: ‘Eu preciso da teoria, eu preciso’ [...]. Eu acho que para mim foi muito rico, e me considero uma profissional muito competente, porque eu tive essa experiência da rua [...]”.

Revela-se, aí, a Beatriz-profissional-competente na atividade do trabalho “de rua”, continuando sua trajetória em São Paulo nessa escola, e depois indo trabalhar em outra, de cegos e surdos, na periferia de São Paulo, até se efetivar no Estado.

Após seis anos de trabalho com surdos em São Paulo, Beatriz resolveu mudar-se para o interior de São Paulo, movida por uma paixão. No início foi difícil e sentiu-se muito solitária, pois precisou largar de lugares onde gostava muito de trabalhar. Mas foi à luta, pediu transferência para essa cidade e continuou com o trabalho no Estado, como coordenadora de um projeto de inclusão do surdo na escola; trabalhou com intervenção precoce em bebês numa Instituição Espírita e num Centro de Reabilitação. Começou a dar aulas em duas faculdades particulares próximas. Nessa fase, revela-se a Beatriz-viajante-que queria ser docente: “Eu viajava muito para A., para C., ficava aqui, uma maior loucura”.

A personagem Beatriz- sofredora

O excesso de atividades em que estava envolvida e o descontentamento com o Centro de Reabilitação onde estava trabalhando fizeram-na refletir sobre que rumo dar à sua vida. Nesse momento, sentiu-se preparada para investir na pós-graduação. Mas por um erro de informação

perdeu os prazos para inscrição no mestrado da Unicamp e novamente sofre por isso. Revela-se, então, a Beatriz-sofredora, personagem que se concretizará com o nascimento de sua filha.

(1:25) “[...] Chorei no corredor da Unicamp, fiz um escândalo, fiquei deitada na escada, então apareceu um professor, que é o J. R., que foi meu orientador.[...] aí ele me falou: ‘Olha, presta Unimep’. ‘Imagina, eu não tenho dinheiro’. Ele falou: ‘Não, mas tem bolsa, a classificação é A, é interessante, eu oriento lá, se não der para te orientar...’. Ele viu meu projeto lá na escada mesmo. Eu trabalho com política, junto com Ed. Especial e você vai estar trabalhando com surdez é um desafio para mim, tem uma orientadora da Unicamp, que também está indo para Unimep, vai ser legal para você. Eu prestei e entrei na Unimep, tive bolsa da Capes e eu fiz o mestrado em mais ou menos um ano e meio, não deu um ano e meio [...]”.

Concluiu rapidamente seu mestrado porque estava à espera de um concurso público em outra cidade. Retomou a Beatriz-que queria ser docente. Mas não conseguiu passar nesse concurso.

Doutorado: hora de sondar

Após ter terminado rapidamente o mestrado, Beatriz começou a sondar o doutorado; e talvez a vivência no mestrado tenha dado a ela o suporte para planejar-se melhor para a seleção para o doutorado. Prestou em quatro universidades públicas. E passou em todas.

Toda a sua vivência profissional como docente sempre esteve ligada à psicologia. Ministrou várias disciplinas dessa área nas faculdades particulares, seu mestrado foi na área de psicologia e seu doutorado também está próximo a essa área. O trabalho com surdos percorreu sua trajetória profissional culminando com a sua tese de doutorado, que trata da inclusão do surdo na escola.

Beatriz conta que, ao iniciar o doutorado, parte da pesquisa já estava coletada no seu local de trabalho, no Estado, e pôde ir acompanhando todo o processo. No entanto, agora, se preocupava com as etapas seguintes da pesquisa, especialmente quando fosse escrever, visto que tinha uma grande carga de trabalho nos vários empregos que ainda mantinha.

(1:11) “[...] Essa pesquisa foi mais tranqüila, toda pesquisa é trabalhosa, mas eu estava trabalhando de manhã no Estado, e estava acompanhando, então é o meu trabalho e a pesquisa do doutorado está lá dentro [...] vai ser complicado na hora de escrever, porque não vou ter tempo... É o período que você tem que ter mais tranqüilidade; para mim pelo menos, para escrever eu sou toda metódica, tem que ser naquele momento, naquele horário, então vai ser difícil, muita coisa para fazer... e eu tenho que qualificar no meio do ano e defender em dezembro porque minha orientadora vai embora, vai ficar fora dois anos”.

Trajatória materna: os caminhos percorridos para a maternidade

Beatriz engravidou pela primeira vez quando estava namorando há pouco tempo seu primeiro marido. Não esperava que pudesse ficar grávida e, naquela época, tendo uma infestação de vermes, precisou tomar uma série de medicamentos. Como estava apresentando sangramento, recebeu orientação médica de que seria melhor abortar pelos riscos que o feto estaria exposto.

A peregrinação para engravidar

Durante algum tempo, Beatriz usou contraceptivos por não considerar o momento de ter filhos, mas a partir do momento que quis ter um filho, não conseguia engravidar. Fez vários exames, passou por vários médicos. Revela-se a personagem Beatriz-que queria ser mãe.

(1:29) “Ele [o primeiro marido] não gostava muito de criança, a família dele não gostava muito de criança também. Nunca tiveram também muito contato com criança. Eu tomei remédio, usei DIU durante dois anos, aí tirei o DIU, falei: ‘Cansei do DIU, cansei de ter cólica’. Tinha muita cólica, aí falei: ‘Vamos tentar’, ele ficava assim meio com... tentava... ele fez espermograma, não deu nada, eu fiz uma videolaparoscopia, eu tinha microcistos, muitos, fez lá o tratamento [...] fiz tanto exame que não me lembro. Fiz videolaparoscopia com esse médico de P. (então eu mudei de médico e até hoje ele é meu ginecologista) e ele falou que estava tudo bem, e não sei o quê, e achava que era emocional e que eu nunca ficaria grávida se eu não mudasse de parceiro [...]”.

“O problema não era adotar, ou ter um filho, o problema era o parceiro que não queria nem adotado”

Beatriz queria muito um filho, mas seu primeiro companheiro ficava inseguro, não sabia se queria ou não. Na relação com os amigos, ficava incomodada com as conversas de que a vida é mais fácil sem filhos, como se os filhos representassem um problema para a vida das pessoas. Assim, foi se afastando de alguns amigos, revelando a representação social de que ser mãe é sacrifício.

(1:32) “Essa trajetória de ter filho foi muito complicada; e também é complicado por que seus amigos vão tendo filhos, você vai à casa deles e fica aquela coisa: ‘Ah, mas vai dar certo, se Deus....não sei o quê, porque você deve desencanar, já pensou em adotar?’ Até já pensei, é uma coisa tranqüila para mim. Não tinha nenhum problema, mas o problema não era adotar, ou ter um filho, o problema era o parceiro que não queria nem adotado, isso era complicado. E tem aquelas conversas de que o mundo é muito diferente de quem é mãe, o discurso é diferente, o dia-a-dia é diferente, as pessoas só falavam nisso, tudo é mais pesado, tudo é mais complicado. Quem não tem filho é tudo ótimo, maravilhoso. Não é assim também. Pode ser ótimo maravilhoso para quem tem filho e não ótimo, maravilhoso para quem não tem filho. Então, eu ficava incomodada com essas coisas, você acaba até se afastando”.

A separação

Essa busca incessante pela gravidez, associada à falta de decisão de seu companheiro, acabou por desgastar a relação e ela resolveu se separar. Ele não queria a separação, tentou a reconciliação, mas Beatriz se decidiu. Retomou a Beatriz-independente que luta pelos rumos da sua vida, entrou no mestrado e se “virou”. De certa forma, o companheiro não dava a sustentação para ela concretizar a personagem mãe, visto que para ela se ver como mãe era necessário a referência de o marido se ver como pai, revelando que a identidade se concretiza na relação com o outro.

(1:29) “[...] estava exausta, já estava cansada de ficar vendo temperatura e vai e transa, não tinha mais vontade e as coisas começaram a ficar ruim, ele falava que não queria e eu falava que queria, a gente brigava ele voltava atrás...”.

(1:30) “[...] A gente se separou e foi muito dolorido o processo, mas eu não quis voltar atrás, ele falou: ‘Não, mas agora vou pensar, eu vou ter, eu sei que eu errei’. [...] Eu disse

que não, que ele tinha que cuidar da vida dele, que estava desgastado, que ele era uma ótima pessoa, a gente não tinha problema nenhum... mas que eu queria, de repente, ter um filho, depois nascia, eu que tinha que cuidar, não sei como ele ia se relacionar com essa criança. [...] Separei-me, foi dolorido, fiquei triste, sofri, mas entrei no mestrado, comecei a me virar, ele até falou: ‘Você nunca tinha saído de casa, você vai voltar para casa de seus pais’. Não voltei, fiquei aqui, estou aqui até hoje, me virei”.

Uma nova relação

Depois de algum tempo, conheceu outra pessoa e iniciou um novo relacionamento. Mas como se tratava de uma pessoa estrangeira, teve que se adaptar a toda uma série de mudanças de hábitos. Além disso, a posição machista de seu parceiro provocou dificuldades no relacionamento conjugal, revelando que as relações entre os gêneros perpassam uma revisão dos papéis tradicionalmente assumidos pela mulher e pelo homem bem como alterações na hierarquia familiar. Mas justifica que, apesar disso, ele a ajudava em casa, o que de certa forma amenizava essas dificuldades.

(1:14) “[...] Os europeus, principalmente dos países latinos, Itália, Portugal e Espanha, são muito machistas, ele é jovem, mas é machista, filho único, não é muito acostumado com essas coisas de casa, fizeram muito para ele, mas aqui até que ele me ajudou bastante. Ele me esperava para comer, eu não queria comer meia-noite, mas ele falava: ‘Não, você vai comer meia-noite’. Tinha meus trabalhos, meus compromissos, tinha que comer aquelas comidas, estava por aqui [aponta a garganta], mas na comida ele sempre ajudou, mas às vezes eu pensava: nem quero que ele cozinhe, depois vou ter que arrumar tudo isso, melhor não comer”.

Finalmente grávida

Nessa nova relação, a questão de filhos, de certa forma, estava descartada, já que ela não tinha conseguido engravidar até então. Porém, de repente, aconteceu, e a notícia deixou ambos assustados. Enquanto fazia o doutorado, Beatriz ia mantendo seu trabalho no Estado e suas viagens para dar aula. De repente, viu um edital no jornal da cidade de um concurso público. Ao

contar sobre isso seu depoimento destaca dois aspectos: o fato de conseguir passar entre tantos candidatos, inclusive doutores, e por estar grávida e com sangramento no momento da seleção.

(1:30) “[...]. Eu fiz deu positivo [...] falei com o M., ele ficou super assustado, eu também. Tinha sangramento, eu estava com muito sangramento, ele me levou para o Hospital, fiz ultra-som eu estava grávida mesmo. [...] a gravidez inteira eu tive que tomar um remédio, uma injeção uma vez por semana. Eu tive placenta prévia”.

(1:2-3) “Prestei concurso aqui, tinha... uns 18 candidatos, achei que não fosse passar, mas a banca gostou muito do meu projeto, gostou da aula. Foi muito interessante o concurso, porque não conhecia ninguém da banca, da Educação, não tinha contato com ninguém. Então, eu fiquei grávida, eu tinha sangramentos homéricos, estava bem no começo, de um mês e meio. Como vou falar que estou grávida? Com sangramento? Não vão nem deixar; vão falar: ‘Essa aí é louca, vai entrar e já vai pedir licença’.

(1:27) “Foi muito legal, tinha certeza que não iria entrar pela questão da gravidez; mostrou que a universidade, com todas as falhas, não é preconceituosa, como se fosse uma indústria, uma empresa. Achei isso muito bom [...]”.

Beatriz teve uma gravidez complicada e com sangramento, mas conseguiu conciliar com as aulas e por isso sentiu-se acolhida pelo departamento e pelos alunos. Fala dessa época com muito carinho, especialmente dos alunos, que até hoje mantêm contato com ela. A gravidez e a maternidade foram compartilhadas com outras mães de diversas formas: seja nas conversas de corredor, seja pelo interesse de seus colegas pela sua filha, como pela participação em um grupo de aleitamento materno, onde teve a oportunidade de conviver com vários profissionais e receber o apoio para que adquirisse segurança quando fosse amamentar.

A importância da relação com os pares é expressa por Goffmann (1963), ao colocar os alinhamentos intragrupais. O grupo, no sentido de pessoas que vivem situações semelhantes, é importante para confirmar quem “eu estou sendo” (no caso, uma futura mãe que desejava amamentar seu filho), “já que o que um indivíduo é, ou poderia ser, deriva do lugar que ocupam os seus iguais na estrutura social” (Goffman, 1963, p. 123). A identidade do “eu”, como questão subjetiva e reflexiva, se processa quando “[...] o indivíduo constrói a imagem que tem de si próprio a partir do mesmo material do qual as outras pessoas já construíram a sua identificação pessoal e social [...]” (Goffman, 1963, p. 117).

(1:3-4) “Os alunos me deram muita força. O dia que eu tinha sangramento ficava um dia em casa. Parava o sangramento eu voltava a trabalhar; [quando] tinha um pouquinho, meu marido me trazia, e eu ficava sentada. O departamento... me acolheu muito bem... não só as mulheres, os homens também, do departamento. [...] Essa é minha trajetória, estou aqui até agora...vai fazer três anos agora que eu estou no departamento”.

(1:6) “[...] foi uma gravidez complicada. Tive muita sorte tanto com os alunos como com o departamento, eles foram muito atenciosos. E não era uma relação assistencial, era uma relação profissional, com respeito à minha gravidez”.

(1:6) “[...] enquanto estava grávida participei de um projeto com a S. M. de amamentação, então foi muito bom, enquanto mãe, aprendi muita coisa e também enquanto profissional, também ajudou bastante, entrar na universidade, participar de um grupo... enquanto mãe me senti segura porque amamentar, aos 40 anos, tinha medo... tinha pediatra no grupo, tinha fonoaudióloga, tinha terapeuta ocupacional, tinha fisioterapeuta, tinha dentista, então... elas me ajudaram bastante”.

O desejo de ter esse filho e a felicidade de finalmente estar grávida trouxeram muita energia e força e, assim, ela sentiu-se muito bem fisicamente durante a gravidez; tanto que os vários episódios de sangramentos e as dúvidas de seu companheiro quanto à aceitação da gravidez não a abalaram, porque tinha certeza de que tudo iria acabar bem. Revela-se a Beatriz finalmente grávida. A gravidez representou um ponto de inflexão em sua trajetória.

(1:20) “Na gravidez fiquei muito bem, tudo que acontecia, o M. [marido] falava: ‘Eu não quero... eu não quero’; seja o que Deus quiser, ‘levava tudo na flauta’, tinha sangramento, estava feliz, muito feliz, na gravidez, muito tranqüila”.

(1:17) “Na gravidez tive esses momentos de depressão, tinha muita insônia, eu fui uma grávida que tinha insônia, não dormia muito, mas foi bem, uma energia para fazer tudo, trabalhar, tinha muita energia, viajava, viajei bastante, tive muita energia na gravidez”.

A relação com o companheiro, durante a gravidez, foi marcada por um afastamento dele quanto se tratava do bebê. O companheiro ficou indeciso até o quarto mês de gestação, não participando das consultas médicas, mas se preocupava com sua saúde, insistindo para ela se alimentar. Além disso, os momentos de depressão e euforia que ele tinha tumultuavam o relacionamento. Quando ela estava no quinto mês de gestação, ele a acompanhou numa consulta médica, viu um ultra-som e descobriu o bebê. Ficou apaixonado pela filha, passou a comprar roupas e gravou o exame num CD para mostrar a todos o quanto ela era parecida com ele, demonstrando, dessa forma, a aceitação do bebê.

A história se repete: presente de Natal

Após uma grande festa de Natal e de um dia agitado onde fez questão de preparar a ceia para todos os seus familiares, inesperadamente, na madrugada, a bolsa das águas rompeu. Ligou para o médico, estranhando a perda de líquido (achou que estava perdendo urina), e ela foi levada ao hospital em outra cidade com oito meses e duas semanas de gestação. Não esperava o parto para aquele momento, tanto que nem o berço ela tinha. Relata que estava muito tranqüila durante o trabalho de parto e queria parto normal, mas como não teve dilatação e tinha apresentado uma série de complicações durante a gravidez, seu médico achou melhor fazer uma cesariana, mas ela ainda acha que ele não quis aguardar porque era Natal.

(1:18) “[...] Eu tinha contração, mas não tinha dilatação. Eu falava: ‘Mas tem remédio para dilatar’. ‘Não vou esperar, você está de 8 meses e 2 semanas, não vou esperar’ [o médico]. Eu falei: ‘Você não vai esperar porque é Natal, tem que esperar até 12:00, você tem que almoçar na casa do O.’ Ele falou: ‘Não estou brincando, se fosse uma outra pessoa eu esperaria, pelo seu histórico’. O pediatra também achou, ele consultou o diretor do hospital, que também foi assistir e é ginecologista; então foi cesárea, eu achei porque era Natal”.

“Tive depressão pós-parto”

O pós-parto, de uma maneira geral, foi difícil para Beatriz. Nas primeiras semanas teve dificuldades com a amamentação, especialmente porque tinha muito leite e teve duas vezes mastite. Precisou parar de amamentar em uma das mamas e constantemente tinha que retirar o leite materno. Mas como a amamentação seria uma forma de concretizar sua identidade de mãe, superou a dificuldade e amamentou sua filha por um ano e um mês. Além disso, os sintomas da depressão pós-parto começaram a se manifestar.

A depressão puerperal atinge 6,8 a 16,5% das mulheres e, entre adolescentes, chega a 26%. A depressão puerperal caracteriza-se por transtornos depressivos que se instalam no puerpério precoce ou tardio com sérios agravos para a mulher e família. Em alguns casos, a mulher não consegue retornar às atividades do lar no tempo previsto nem retornar ao trabalho. Observa-se também uma tendência ao isolamento das pessoas de seu convívio, diminuição ou

perda de interesse pelas atividades diárias, insônia ou sono excessivo, fadiga ou euforia, sentimento de culpa, falta de concentração, medo de cuidar da criança, idéia de morte e suicídio.

(1:22) “[...] eu amamentava, mesmo com mastite, sofri com esta mastite. Foi uma coisa horrorosa, tomava antibiótico, febre, saiu acho que era pus, eu tirava assim... Dava outro seio, não deixei de amamentar [...], mas eu consegui, voltei a dar de mamar. A vontade era tanta, mas tive de novo, e ele achava que era emocional. Para mim já era sintoma de depressão pós-parto, emocional”.

(1:20) Tive depressão pós-parto. Tive uma depressão muito grande... assim... agüentei três meses. [...] Eu amamentava a L. chorando, chorando..., não dormia, só chorava, emagreci muito, perdi quatro quilos em menos de dois meses, no final mais quatro, fiquei muito magra e com muito leite, muito leite. Tive que tomar um remédio que é para curar a depressão, mas ele aumentava o leite, e era para esquizofrênico.[...] Ele pediu para entrar com terapia. Uma terapia ou fazer atividade física. Comecei a fazer... mas eu tive... oito meses de depressão. Tinha medo, chorava, tinha pesadelos, medo de não ter vontade de amamentar, de não sentir que ela era minha filha”.

(1:20) “Às vezes estava amamentando a L, eles diziam para mim... que eu estava amamentando a L. e eu chorava, eu não estava percebendo, chorando, chorando, chorando...; colocavam ela no meu colo, ficava olhando. Ele [o marido] ficava com um pouco de medo, que eu podia fazer alguma coisa. Eu nem percebia, entrava num estado assim...”.

“Me sentia culpada de deixar ela sozinha, quando voltei a trabalhar”

A volta ao trabalho representou para Beatriz um momento muito difícil. Sentiu-se muito sozinha e insegura em relação ao bebê, não conseguia dormir e ficava de vigília. Quando estava trabalhando, ficava extremamente preocupada com a filha, deixava o seu telefone com todos os guardas da universidade, com a babá, e seu celular ficava constantemente ligado. Preocupava-se com a babá, pois era muito nova e talvez inexperiente, o que a deixava ainda mais angustiada, mas quando chegava em casa não queria ficar com o bebê, sentia-se incomodada e estranhava a presença dele. Seu relato mostra que a falta de suporte que muitas vezes não é físico, mas emocional, representado pela presença de outro significativo, somada à insegurança daquele que cuida do filho, são aspectos estressantes para esse período. Revela-se a Beatriz-culpada.

(1:20-1) “[...] me sentia culpada de deixar ela sozinha, quando voltei a trabalhar... tive uma depressão bem pesada. Não tinha ninguém aqui, minha sogra foi embora, minha mãe

ficou pouquíssimo aqui, porque minha sogra aqui, minha mãe falou: ‘Fica muita gente’. E me senti muito sozinha, muito sozinha. E sem mãe, eu tinha medo, não sabia o que fazer, não sabia se estava certo, o que estava fazendo com ela. Um monte de insegurança, e aquela coisa de depressão, eu ficava acordada, como já tinha insônia, ficava olhando, se estava tudo bem. Ficava mal porque ficava acordada, ficava mal porque o M. estava dormindo, tudo ficava mal”.

(1:21) “Vinha para o trabalho, ficava encanada. Será que a babá está cuidando? Será que está tudo bem? Será que o M... No intervalo eu ligava [...] eu chegava em casa com uma culpa, mal, ao mesmo tempo, não queria ficar com ela. Tinha uma coisa meio esquisita. Era uma coisa de... tinha culpa, mas não queria ficar, me incomodava [...]”.

As dificuldades na relação com o marido: “O marido que é a figura que aparece, o marido que trabalha. Ficou pesado para ele”

O marido na época não tinha emprego fixo e não estava estudando, então passava mais tempo em casa do que ela. Como gostava de cozinhar, fazia o jantar e ficava esperando por ela. Ocorreu então uma “inversão” de papéis, na medida em que culturalmente seu ex-marido conhecia o modelo tradicional – mulher em casa e homem trabalhando: “Aqui sou eu que faço a comida e é você que está cansada”. Isso aos poucos foi se tornando insuportável e se agravava pelo fato de ele estar desempregado e não estar estudando. Beatriz, então, assumiu o papel provedor da casa, que não foi sustentado pelo marido, revelando que essa afirmação está na dependência de ser referendada pelos outros significativos para se tornar moral e socialmente aceitável. Para Kergoat (2002), a divisão sexual do trabalho caracteriza-se pela designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva.

(1: 15) “[...] para ele o que mais pesou é que ele largou a faculdade de Psicologia e veio para cá, então eu chegava e falava dos congressos, das viagens e não sei o quê, e ele trabalhava em casa, estrangeiro, fazendo uma coisa aqui outra ali, não era uma constante. A gente se separou também por causa disso. Chegava em casa, contava novidades dos alunos, projetos, trabalhos, e não sei o quê, ele ficava muito incomodado. Porque na Europa, especialmente nos países latinos, a mãe é que cuida da casa, cuida dos filhos, cuida do dinheiro, ela quem manda dentro da casa, mas social é o marido [...]”.

Em relação ao seu trabalho Beatriz nos conta que seu companheiro menosprezava tudo que se relacionava a ele, apesar de dizerem que, longe dela, ele tinha orgulho. Para Kergoat (2002), essa divisão social tem dois princípios organizadores que são legitimados pela natureza e

reproduzidos ideologicamente: o princípio de separação, que distingue trabalhos de homens e trabalhos de mulheres, e o princípio hierárquico, onde um trabalho de homem “vale” mais do que um trabalho de mulher.

(1:38) “[...] eu acho que ele era muito... ao mesmo tempo que ele... longe de mim deve ter orgulho, perto de mim ele menosprezava muito. ‘Ah! Faculdade porcaria, de dar aula aqui’ [...] Mas para ele é complicado, é de outra cultura. [...] Ele é europeu, de outro momento histórico, é muito diferente. Então, aceitação é machista, por mais moderno que seja, é machista [...] Acho que assim longe, acho que ele deve ficar orgulhoso, porque já me disseram, mas próximo, ele... ele massacra o meu trabalho, a minha função, mas eu até entendo por essa questão”.

As dificuldades no relacionamento foram se agravando e mais uma vez Beatriz tomou a decisão de se separar. A separação foi muito dolorosa, mas inevitável. O fato é que, de alguma forma, o companheiro imprimia limites a sua personagem *Workaholic*, fetichizada no papel provedor – que trabalha demais e come de menos. Além disso, ele não assumiu o papel de pai e, portanto, ela teve dificuldade para assumir a identidade de mãe e trabalhadora.

(1:37) “Faz muita falta não ter com quem dividir, principalmente morando aqui, porque eu não tenho família, eu não tenho muitos amigos [...] A gente que trabalha, tem saúde, isso é importante, mas faz falta. É legal você chegar em casa, dividir. Um dos motivos de ter me separado foi por isso, não tinha muita divisão, porque ele era estrangeiro, ficava em casa e eu trazia um monte de novidades, ele se sentia muito angustiado, talvez isso seja um dos fatores da separação”.

(1:15-6) “[...] foi duro, você chegar em casa... eu fiquei muito triste, tive que tomar remédio. Eu chegava em casa, a comida me esperando, a gente tomava um vinho, conversava, escutava música, ele gostava muito de música, ele é muito inteligente, eu sinto muito ainda (ontem falei isso para ele). Você chega em casa vai falar com quem? A gente conversava sobre literatura, música, artes, política, jornais no Brasil, na Europa, era muito bom. Agora, você chegava em casa, acabava indo para o computador, trabalhando mais, trabalhava mais e comia menos, ele quebrava um pouco isso”.

Maternidade e trabalho

Beatriz-mulher-mãe-profissional

Beatriz, durante seu relato, não aceita a idéia de que ser professora é uma vocação e uma abnegação, negando a identidade-mito “professorinha”. Em seu lugar reivindica a Beatriz-professora-trabalhadora como outra qualquer, e, enquanto tal, busca uma relação profissional renunciando uma relação denominada por ela como assistencial, especialmente com os alunos. Ao lado da professora, revela-se a Beatriz-mulher-mãe e se reconhece nas várias personagens. É assim que se vê e quer ser vista pelos outros, mostrando que a identidade é um processo de reconhecimento do “eu” por si mesma e pelo outro. Dessa forma, busca a consolidação da identidade de mulher-profissional-mãe.

(1:8) “[...] tento pontuar sempre para os alunos, que sou professora, mas sou professora e uma trabalhadora. Eu trabalho aqui, eu trabalho por opção, por escolha e preciso desse salário, é importante, não estou aqui porque sou assistencial, não é uma relação assistencial. Ah, eu amo ser professorinha, que lindo, maravilhoso [...]”.

(1:7) Ou se vocês (alunos) me verem numa festa, num *show* eu também sou uma mulher, se você me ver passeando, sentada numa praça com uma criança, eu também sou mãe. Então eu sempre falo: sou uma mulher em primeiro lugar. Aqui sou a professora, tenho meu lado mãe, tenho meu lado... se me verem com namorado [...]”.

(1:23) “[...] parece que a gente que é da universidade não fala em filho, é tudo intelectual. Não é assim. A gente fala dos filhos, tem professores que têm filhos, filhos que saem da faculdade, outros que entram, então sempre tem preocupação, primeiro emprego, a universidade, quando estão mudando de cidade. A gente é trabalhador. A gente não é intelectual 24 horas por dia”.

Beatriz destacou o quanto está entrelaçado o mundo do trabalho e o mundo da casa e dos filhos, e a influência dessa inter-relação na forma como ensina e pesquisa, revelando que o mundo do trabalho não pode ser analisado isoladamente, desconsiderando-se as implicações de um sobre o outro.

(1:24) “As pessoas têm essa idéia de que ser professora, nada nos afeta, na universidade tem que separar as coisas, mas é difícil no dia-a-dia. Seu filho está com febre, seu filho tem um problema na hora que você está escrevendo, a gente não é neutro, numa pesquisa, nossas ações, não existe neutralidade. Você é um ser humano, é inteiro, então você leva suas emoções, seja na hora de escrever uma pesquisa, seja num olhar de uma pesquisa,

seja na elaboração de projetos, sempre tem um pouco das suas relações, da sua parte familiar, isso reflete no seu trabalho”.

Beatriz-profissional: “Eu procuro sempre ser ética, amigo, amigo, negócios à parte”

Segundo Baptista (2002), está pressuposto no processo de constituição da identidade elementos subjetivos que estão intrinsecamente relacionados com as condições objetivas contidas nas estruturas sociais. Fazem parte dessas estruturas as organizações e instituições que intermediam o objetivo e o subjetivo, através do exercício dos papéis sociais. Essa aprendizagem facilita, por um lado, a inserção das pessoas na realidade social, mas, por outro, pode impedir que cada um desempenhe o seu papel de uma forma que tenha sentido para sua subjetividade. Nesse processo, Beatriz construiu sua maneira de agir frente a situações de conflito, respaldando-se nas questões legais ou regimentares.

(1:12) “Eu fui parecerista de um relatório de um professor lá do departamento, que tinha coisas muito reservadas e erradas, tinha problemas com alunos, com o departamento, e caiu justo comigo o relatório; e comecei a olhar os anteriores e vi que tinha sido empurrado tudo ‘de barriga’; eu levei isto para conselho, tive medo de empurrar com a barriga, e aí como é que fica? Em função disso tinha que tomar uma atitude, que não prejudicou, mas... ele pediu afastamento por problemas de saúde, que é da minha área, era uma coisa muito delicada. Ou você é ética ou você faz conchavos com amigo; eu procuro sempre ser ética, amigo, amigo, negócios à parte; tem que ter ética, tem que fazer uma análise, uma avaliação, então é muito difícil”.

(1:28) “Eu acho que ser ética é não se envolver em politicagem, você ter... você sempre olhar os dois lados da moeda [...] eu acho que você tem que procurar, vasculhar todos os caminhos, para não ter alguém falando na sua orelha: ‘Olha, é meu amigo, olha, eu vi isso, vi aquilo’, para não ter rabo preso com ninguém. Acho que você tem que pensar em todos os lados, avaliar bem, averiguar bem”.

A personagem Beatriz-independente sempre buscou, na preservação de sua privacidade, a marca da sua individualidade. Mas a sensação de vigilância, referida por ela, pode ser interpretada por uma discrepância entre a forma como vê sua identidade social e a imagem que os outros poderiam fazer dela. Isso porque a maneira como se veste, por exemplo, carrega uma informação social que a aproxima ou não do seu grupo de referência.

(1:8) “[...] eu perco um pouco a minha individualidade, minha privacidade, eu disse hoje no departamento, a gente parece que está sempre naquela revista tipo Caras, todo mundo te vendo o tempo todo. Então isso me incomoda um pouco”.

(1:8) “[...] mas, eu sou uma pessoa que gosta de passear, gosta de ir ao cinema, gosta de teatro, gosta de sentar num bar, tomar uma cerveja, de conversar com os amigos, não gosto de ser vigiada, mas eu sinto um pouco isso aqui. O modo como você se veste, tem que tomar cuidado, eu acho que é geral, não acho que seja da universidade, tem característica de cidade pequena, me incomoda um pouco”.

O sentido do trabalho: “Meu apelido na universidade é *Workaholic*, trabalho feito uma louca”

Além do trabalho em tempo parcial na universidade que está alocada, há três anos, Beatriz mantém-se vinculada a duas universidades particulares ministrando aulas na graduação e na especialização, orientando trabalhos, além do seu trabalho no Estado. Parece que é muito querida pelos alunos, mas eles se queixam que ela nunca tem tempo. Por esse motivo, e por estar sempre atribulada, logo recebeu um apelido que representa bem como o trabalho sempre moveu sua vida. Revelou-se a Beatriz-*Workaholic*-escrava do trabalho, personagem incorporada no papel provedor.

(1:5) “Eu trabalho de manhã no Estado, na U. à tarde e à noite, e em L. uma vez por semana; e quando tenho especialização, aos sábados, mas isso é bem condensado, são dois meses por semestre. E na FEOP, também aos sábados, mas no meio do ano. Meu apelido na universidade é *Workaholic*, trabalho feito uma louca”.

As questões do trabalho (prazos, compromissos, avaliações) são aspectos que lhe causaram extremo sofrimento. Passou dias e noites inteiros para conseguir terminar seus compromissos e, durante esse processo, deixou de se alimentar e de dormir. Beatriz revelou o fetichismo do personagem *Workaholic*.

(1:41) “Se eu tiver que entregar alguma coisa que está no prazo... Essa coisa de trabalho... me dá mais sofrimento do que as coisas de casa, porque as coisas de casa de uma certa maneira eu tento resolver, eu estou lá, de trabalho muitas vezes tem prazo, não depende de mim, ou tenho que ser avaliada, é complicado, fico desesperada e não como mesmo. Em casa se a L. [filha] está doente, você acaba fazendo uma sopinha... ela come, você come

também e brinca, então, se tem alguma coisa na casa que não vai bem, fico triste, fico com insônia... mas as coisas do trabalho, imagina! Se eu tenho que trabalhar, trabalho a noite inteira e não como nada, entro no meu escritório fico sem comer e vou trabalhando até terminar, varo a noite, fico de manhã, tarde, noite, madrugada, no outro dia. Eu fico neurótica, bem neurótica mesmo”.

(1:10) “Então isso é pesado, e você vai dar aula, os alunos querem atenção, eles têm dúvidas, eles querem montar projetos, eles querem ser bolsistas, eles querem que você seja orientadora para as monografias, tem os projetos de extensão, projetos de pesquisa, eu dei curso de extensão este semestre, tem as optativas [...] tive seis orientandos, e fui de 14 bancas, então foi uma loucura, fui das 14 bancas, fui a professora que teve mais... foi fechar com chave de ouro [...] e fora a da especialização de L. [cidade] foi uma loucura, lia assim... manhã, tarde e noite, manhã, tarde e noite, madrugada. Emagreci acho que uns três quilos, eu já sou magra, muito magra”.

A re-posição da personagem Beatriz-mãe-sofrida-culpada

A filha de Beatriz tem um problema motor, uma hipotonia muscular e o pé calcâneo e, por isso, constantemente tem quedas e acidentes. Logo ao nascimento ela já pareceu ser “molinha” demais, foi avaliada por vários especialistas e, com o acompanhamento de vários profissionais, vem apresentando um bom desenvolvimento cognitivo. Mas Beatriz, de certa forma, reconhece que sua filha pode ser estigmatizada, e isso vem lhe causando sofrimento. Segundo Goffman (1963), o termo “estigma” se refere a uma característica (maldade, defeito, fraqueza, periculosidade, desvantagem). O indivíduo tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável. Deixamos de considerá-lo como criatura comum e normal, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma. Em suma, “constitui uma discrepância entre a identidade social virtual (aquilo que esperamos que ele seja) e a identidade social real (aquilo que realmente ele é)” (Goffman, 1963, p. 12 – as observações entre colchetes são minhas).

(1:34-5) “[...], então você sempre fica preocupada se ela vai estar com outra pessoa... E você vê todo sofrimento de uma mãe que tem uma criança portadora de necessidade especial, o quanto sofre no social, porque eu sofro, mas muita gente não percebe: ‘Ah, sua filha não tem nada, um tombinho, daqui a pouco vai...’, mas você vê que para ela também é triste, ainda ela é novinha, mas daqui a pouco, se ela continuar caindo, ela não anda como uma criança de dois anos, ela não fala como uma criança de dois anos, apesar de ser

ágil, ter força, ser inteligente, de comer, de fazer tudo, de ter possibilidades, tem crianças que estão num estado vegetativo, que a mãe tem que carregar no colo, que não têm cognição, mas é triste do mesmo jeito [...]”.

(1:35) “[...] a gente sempre tem aquela coisa da perfeição. Se pudesse escolher... todo mundo fala, mas ela é tão linda, ela é loira de olhos azuis, fica aquela coisa do desejo [...] mas a gente tem esse desejo inconsciente. Que engraçado, se eu pudesse escolher, se pudesse voltar pra trás, não importaria com a cor do cabelo, a cor dos olhos, que ela não fosse linda, mas que ela estivesse bem motoramente [...] acho que ela está bem, acho que ela está uma criança muito bem emocionalmente, ela tem estado muito bem; acho que isso é importante, até para qualidade de vida dela, para ela estar construindo alguma coisa internamente que vai dando um suporte motoramente no futuro”.

Beatriz revela a dificuldade de assumir os dois papéis: mãe e profissional. As ausências, o cansaço e muitas vezes a falta de tempo para ficar mais com a filha vêm lhe causando um sentimento de culpa e sofrimento constante, especialmente quando tem que se ausentar para trabalhar e deixar a filha com uma menina de 14 anos. Surge a personagem culpada, por não conseguir exercer integralmente o papel de mãe. Tenta recuperar ficando mais com ela aos fins de semana, mas afirma que há muitas coisas a fazer e acaba trabalhando muito à noite e dormindo pouco. Já teve momentos em que quis abandonar tudo. Beatriz tem vivido a contradição entre o profissional e o materno. As personagens são respostas num círculo infundável.

(1:13) “[...] ela caiu comigo, eu estava tão cansada que a gente foi sentar... eu estava muito cansada, muito abatida, eu desmaiei com ela no colo e caí em cima dela e bateu a cabeça na guia. Ela ficou desacordada, teve que ficar em observação de 48 horas (no hospital)...”.

(1:11) “Apesar de ser da psicologia [risos], não consegui... que é a culpa, você está supercansada, chega em casa e você não ficou com tua filha. Você acorda no dia seguinte de manhã, ao invés dela ficar com você ela quer ficar com a babá, você quer morrer, você fica mal, o que posso fazer? Tem os horários contados, é difícil, final de semana, tira só para eles, você tira, mas tem tanta coisa para fazer, tudo isso, dorme super pouco, é difícil de ser mãe”.

(1:34) “[...] quando eu penso que tenho que trabalhar, levantar 6:30, ir trabalhar, e deixar ela com uma menina de 14 anos, eu queria levar ela para escola, eu queria estar mais com ela, eu queria fazer mais exercícios com ela, isso pesa muito”.

(1:11) “Outro dia eu falei para minha mãe: ‘Ai, mãe, queria largar tudo, criar galinha, vaca, morar no sítio’, primeiro que é melhor, este mundo está cada vez pior, muito agressivo, contato com a natureza, criar seu filho, que vontade de abandonar tudo. Essas mulheres que tinham um monte de filho tinham uma vida melhor. É difícil, é difícil”.

All by myself: “Tudo eu. Isso cansa”

Beatriz não tem família (mãe, pai, irmãos) junto dela e, com a separação, devido ao afastamento do ex-marido, sentiu-se ainda mais sobrecarregada com as questões da casa, com as diversas atividades de acompanhamento da filha, associadas com os compromissos de trabalho, da universidade e do doutorado.

(1:13) “Para mim pesa muito, porque moro sozinha, não tem ninguém aqui, eu já tive depressão por causa disso. Tive nesse semestre a minha separação, filho, doutorado e faculdade e outros trabalhos; então foi pesado e geralmente quando você se separa, você tem um apartamento, ele se afasta de todo mundo, então ele foi embora, agora voltou, mas esse ano particularmente foi muito difícil [...] É bem pesado, tudo era comigo, tinha aqueles horários todos contados, então eu não podia parar [...]”.

(1:36) “[...] tudo eu. Isso cansa, eu acho que eu chorei esta noite porque assim, tudo eu, é muito difícil. Com quem eu divido é com a babá, porque tenho que pagar para dividir, isso me dá uma dor muito grande, você pagar para dividir uma coisa, não tem com quem dividir, acho que pagar para dividir, para mim, é muito pesado”.

Nos momentos em que se sentiu sobrecarregada deixou de se arrumar. Quando não está bem, pára de comer, emagrece muito e tem dificuldades para dormir porque não consegue se “desligar” dos problemas até que consiga uma solução.

(1:14) “Você começa a ficar relaxada, não olha mais para você, começa a sair de qualquer jeito, fazer de qualquer jeito. Deixa seu lado mulher, de ser paquerada, de repente arrumar namorado, então é difícil, é muito sofrido para mim. Eu falo para mim mesma: ‘Nossa, você precisa se internar num spa para engordar, porque você está assim...’”.

(1:16) “Eu não posso parar de trabalhar, então, quando eu não estou legal, eu paro de comer, entro num processo de emagrecimento, vou ficando fraca, não durmo, fico com insônia, então eu fui para terapia e ao médico, me deu alguma coisa bem fraquinha para dormir [...]”.

(1:40) “Por exemplo, hoje que eu vivi uma situação de conflito, de estar muito ansiosa, muito, tem que resolver o problema, aquilo fica na cabeça a noite inteira, não durmo mesmo, me distraio, faço um chá, faço qualquer coisa, e quando estou assim, eu não como”.

Contudo, a maternidade permitiu a ela olhar o ensino de outra maneira, com outros referenciais, tomando como exemplo a vivência com sua filha. Também a pesquisa foi influenciada pela maternidade, sensibilizando-a com as questões que envolvem o preconceito com crianças e mães de deficientes, tanto que ficou disposta a falar de sua experiência como mãe de uma criança especial no capítulo inicial da sua tese de doutorado. Revela, então, que as personagens mãe e profissional, ora se alternam, ora se sustentam, ora se conflitam.

(1:22) “Principalmente na área que eu trabalho, de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, então, quando... você vai dar algum exemplo, sobre as fases de desenvolvimento de uma criança, claro que você tem como referência seu filho. Muitas coisas que você vê na teoria, a gente até fala: ‘Não é bem assim, tem umas variações, não dá para fechar, depende do contexto social’. Dou muitos exemplos no caso da minha filha [...]”.

(1:23) “[...] como vou trabalhar com essa questão, eu trabalho com deficiente, minha pesquisa é sobre inclusão do surdo, então eu vejo que afetou bastante, então vou abrir um capítulo, vou começar meu trabalho de doutorado falando um pouco dessa minha experiência, me vendo como mãe, com os problemas que muitas mães enfrentam com seus filhos surdos, só que no meu caso não dá para comparar, é bem menor. Mesmo assim, o sofrimento, angústia...”.

A questão do deficiente, de alguma forma trouxe algum suporte para ela concretizar a identidade de mãe, em especial aquela de uma criança especial. A experiência adquirida ao longo dos anos trabalhados com deficientes ajudou-a a entender uma série de questões com sua filha. Mas ser profissional da educação especial e ter uma filha com problemas motores também é extremamente angustiante; o conhecimento traz indagações e angústias.

(1:34) “É difícil [risos] [pausa] porque minha filha neurologicamente não tem nada, mas motoramente tem. Todo mundo fala que eu sou neurótica, não sei o quê, mas a gente que trabalha com educação especial, eu digo sempre quanto mais ignorante mais feliz. A ignorância traz felicidade, quanto mais você sabe, mais triste você fica no mundo. O conhecimento traz angústias, traz indagações, é dolorido. Mas quando vejo que está caminhando, que eu estou fazendo de tudo...”.

A Beatriz-sofredora vem vivenciando o cotidiano da maternidade de uma forma extremamente difícil, e a personagem sonhadora idealiza um companheiro com quem possa dividir as angústias do processo de educar uma criança, revelando a necessidade da figura masculina

para consolidar sua identidade de mãe. Na realidade, Beatriz nos mostra a dificuldade de se auto-identificar como mãe, já que não conta com a participação do outro nessa identificação.

(1:33) “[...] mas eu acho que é muito importante o pai, eu acho super importante, mesmo eu tendo separado [...] mas é importante a referência do pai. De repente, seu pai é um tonto, seu pai é canalha, seu pai é isso, ele pode ser um canalha com a gente, ele pode ser estúpido para mulher, mas para seu filho, ele é que vai construir, pode ser que ele seja um herói [...] eu acho difícil estar sozinha, criar sozinha; não é impossível, um monte de mulher faz isso. [...] eu sempre tive meu pai e minha mãe do meu lado, eu acho legal você ter... com quem conversar, às vezes me dá muitas dúvidas, muitas inseguranças em relação à educação [...]. É legal ter alguém para dividir, não dividir com uma mulher, com uma amiga, dividir com o companheiro, ou pai da criança, de preferência..., se você não tem um companheiro fixo, que é uma pessoa responsável, que participa”.

Para Beatriz o próprio processo de ser mãe, ou seja, a vivência cotidiana da maternidade, foi o que permitiu a ela a reflexão e a conscientização do que é ser mãe. A busca da auto-identificação como mãe se concretiza na própria atividade de ser mãe. Contudo, faz-se necessário não considerar unicamente a ação, pois a identidade seria vista como produto de algo pronto e acabado. Seu relato aponta os erros e acertos e a alteração nos rumos das coisas, indicando que a identidade é um processo dinâmico. Portanto, além de produto, é processo, uma vez que a identidade vai se modificando e sendo modificada pelas relações sociais.

(1: 35) “[...] acho que preparar para ser mãe, só quando você tem mesmo, você pode ler milhões de manuais, estar com um monte de criança, às vezes as coisas que eu falava lá no meu trabalho, eu faço totalmente diferente, ‘erro pra burro’, você faz umas coisas que você fala: ‘Ai, meu Deus, mas na teoria é tão fácil e na prática é tão difícil’. Por isso que tem arrependimentos, angústias, e eu acho que não tem uma preparação, a convivência, você pega alguma coisa aqui no trabalho, a parte teórica, mas ser mãe é... se eu tivesse outro filho seria diferente, se tivesse mais dois seria diferente. Cada filho, cada momento histórico da tua vida, é de uma maneira [...] depende de um contexto e vai construindo, construindo; caindo. Você vai, levanta, faz errado, faz certo, faz muito certo ou faz muito errado, eu acho que é assim”.

Ao ser mãe, Beatriz se aproxima do modelo construído na relação com a sua mãe, e se distancia daquelas que não assumem com responsabilidade a maternidade. Na realidade, Beatriz busca, na igualdade com outras mães, a sustentação para a diferença que ela vive em relação ao modelo de sua mãe.

(1:15) “Eu tive uma professora na USP que dizia: ‘Sou muito dura com mulheres que entram na faculdade e ficam grávidas, depois têm que pedir licença-maternidade, eu dou trabalho, dou isso, dou aquilo, porque acho um absurdo’. Quer dizer, não tem noção, ela é uma educadora que é mãe. Depende, eu acho que depende do seu contexto, das suas necessidades, como você está por dentro também, o que representa aquela criança na sua vida, qual papel que ela vai ter. Tem gente que põe filho no mundo e não está nem aí, eu vi no *Estadão* ou na *Folha*, paga uma babá R\$ 4.000,00 e vai viajar e larga”.

A questão do tempo dedicado aos filhos carrega um aspecto ideológico perpetuado pelo discurso do devotamento absoluto. Para contrapor a esse discurso foi criado outro: “não importa o tempo em termos de quantidade, mas a qualidade do tempo que se dispensa à criança”, discurso que se mostrou frágil frente às ambigüidades vivenciadas no cotidiano de mulheres-mães-trabalhadoras. Beatriz vive o conflito com o profissional, que lhe toma muito tempo, não permitindo que concretize o papel de mãe na sua totalidade. O ritmo de trabalho e a conseqüente falta de tempo para ficar com sua filha têm provocado angústias, sofrimentos e culpas. Podemos inferir que a maternidade foi o elemento desencadeador de um certo questionamento do papel provedor, que se apresenta fetichizado e incorporado na sua identidade.

(1:39) “[...] Às vezes você reserva tão pouco tempo que eu acho que a qualidade é melhor, mas também tem que ter quantidade, como é que você vai ter qualidade se você não tem o mínimo de quantidade de tempo. Você tem que ter um espaço de tempo para ter qualidade, porque em meia hora, uma hora, é impossível [...]”.

(1:39) “Hoje de manhã, por exemplo, eu não fui trabalhar, meu primeiro dia de trabalho, não fui. Eu arrumei a L., eu a levei para a escola, depois daquele sonho não dormi à noite, eu a levei, fiquei com ela, dei café da manhã, fiquei com ela, dane-se o trabalho, não me senti culpada por isso, pelo trabalho, se eu tivesse ido eu teria... tinha reunião de organização de trabalho, colocar tudo em ordem [...] eu liguei: ‘Eu não vou’. ‘Por quê?’ ‘Porque tive um sonho horrível, vou ficar com a minha filha, dane-se, eu não vou’. Eu fiquei, não me senti nada culpada, fiquei feliz, contente, me senti... fiquei com ela grudada [...]”.

O trabalho na academia: “A universidade cobra bastante, eles querem ver trabalho”

Beatriz vem se sentindo sobrecarregada com o excesso de atividades que a universidade exige desde a extensão, passando pelo ensino até a pesquisa, especialmente neste momento em que se encontra na fase final do seu doutorado e sendo mãe de uma menina pequena. Na realidade, ela está relatando um processo que vem se sucedendo com o mundo do trabalho. Segundo Baptista (2002), a questão do trabalho se apresenta como uma incógnita para o futuro, e provoca uma série de fenômenos relacionados à constituição da identidade profissional: a flexibilização do trabalho, a mudança no tempo de trabalho na vida das pessoas, a questão da sofisticação na preparação funcional para o trabalho, entre outras, que culminam num fenômeno denominado por ela de “não constituição da identidade autônoma através de um processo de mesmice, provocado pela impossibilidade de cada pessoa estar se diferenciando daquilo que é pressuposto socialmente” (Baptista, 2002, p. 153).

(1:7) “Na universidade [pausa]... É bem difícil, é bem complicado. A universidade não são só coisas boas, te cobram muita coisa, tem que fazer um monte... você tem que fazer extensão, nesse semestre tive que dar um curso sobre sexualidade, a gente tem que trabalhar com extensão, com pesquisa, com ensino, isso é muito difícil. Sendo mãe, fazendo doutorado, você tem... o seu momento de fazer sua pesquisa, de certa maneira te cobram, você acaba entrando dentro de outras pesquisas aqui dentro da universidade [...]”.

(1:10) “[...] no segundo semestre tive que dar uma optativa, então isso é cobrado de uma maneira sutil, porque sua área não dá optativa, você está em estágio probatório, seria bom você dar aula optativa, porque vai contar na hora da sua avaliação, então você acaba tendo que dar a optativa, de sábado; você está por aqui [levanta as mãos acima da cabeça], você tem que dar. É difícil de conciliar, é muito difícil, principalmente para mim, que é assim... eu sou parcial, mas no ano passado eu ficava aqui todos os dias, tarde e noite e às vezes eu vinha de manhã, faltava no meu trabalho e vinha de manhã, e acabei trabalhando no período integral, ganhando parcial, fazendo um monte de coisa [...] a universidade cobra bastante, eles querem ver trabalho, no final do ano tem relatório, você tem que publicar, fora os congressos, que você tem que ir. Esse ano participei de dois congressos, e escrevi artigos, estou escrevendo um artigo para um livro que vai sair, então eu... nossa! não sei que horas que a gente consegue fazer isso...”.

Ao se inserir no meio acadêmico ela entrou em contato com uma realidade que tinha uma história que antecedeu a sua entrada. Essa história, por si só, tem o caráter de objetividade. Segundo Berger e Luckmann,

“As instituições, também, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana, estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis [...] Dizer que um segmento da atividade humana foi institucionalizado já é dizer que este segmento da atividade humana foi submetido ao controle social” (Berger & Luckmann, 1991, p. 79).

(1:8) Mas ser profissional aqui é difícil, tem acordos, os conchavos, você tem que fazer, os grupos, você tem que trabalhar dentro de grupos, isso é uma coisa comum de instituição pública, principalmente. Seu chefe é muito longe, distante [risos]. O reitor está longe, as cobranças vêm de cima para baixo [...] Sou do Conselho do departamento, as reuniões são pesadas, sou da Congregação, na Congregação as reuniões não são tão pesadas porque as coisas já foram armadas no Conselho, e na Congregação é mais para assinar embaixo”.

Assim, Beatriz reconhece as correlações de forças que se processam nesse meio, mas não se reconhece nelas, ou seja, tenta estabelecer uma distância. Daí sua não-afinidade pelo que pode representar um cargo administrativo.

“O ator identifica-se com as tipificações da conduta *in actu* socialmente objetivada, mas restabelece a distância com relação a elas quando reflete sobre sua conduta. Esta distância entre ator e sua ação pode ser conservada na consciência e projetada em futuras repetições das ações” (Berger & Luckmann, 1991, p. 102).

(1:27) “É difícil o começo, já faz três anos que estou aqui, mas ainda é muito recente, tem gente que está aqui há 20, 30 anos, gente aposentada e voltou, é muito difícil. Mas tem coisas assim... sempre tem os grupos que se formam para decidir, para discutir, então essas coisas são complicadas ainda, porque você não está em nenhum grupo e eu não gosto muito disso, eu não sei se vou ficar em algum grupo [...]. Às vezes tem grupo que está fortalecido, então ele está mais por dentro, ele diz ‘não’, o outro fala ‘sim’, os conchavos, arranjos que é normal dentro de uma instituição, não que sejam conchavos pensados, maquiavélicos, mas que são organizados [...] E... você fica um pouco perdida [...] me sinto insegura. Eu queria ter uma noção assim do todo, às vezes, você vai para uma reunião, você não tem noção do todo, então eu fico um pouco insegura, eu fico mais

olhando, pensando, mas quando eu tenho que falar alguma coisa que eu tenho segurança [...] A parte administrativa eu não gosto. Odeio”.

Tomando a história de Severina (Ciampa, 1994) como modelo, a história de Beatriz revela o fetichismo do papel provedor sustentado pela personagem *Workaholic*. Apesar de uma dialética de ocultamento/revelação de suas personagens profissional-escrava do trabalho e mãe-sofrida-culpada, todas as mudanças que sofre estão sob o domínio dessas personagens, e uma transformação efetiva, um salto qualitativo, não acontece. Há uma dificuldade de assumir o papel feminino representado pela personagem mãe visto que busca a sustentação em uma figura masculina. A personagem mãe se apresenta em constante confronto com o fetiche do papel provedor. A maternidade foi um elemento desencadeador de um certo questionamento ao papel provedor e impôs limites ao fetiche da personagem *Workaholic*, revelando que identidade é metamorfose, é movimento, é transformação, é inquietação de algo que não mereça ser vivido.

(1:39) “[...] Fiquei pensando, eu tenho 15 dias para arrumar a minha vida, não quero trabalhar de manhã... eu tenho que fazer qualquer coisa, tenho que arrumar um emprego à noite, porque à noite ela dorme, eu quero ficar com ela, levantar de manhã com ela, levá-la para escola, *eu não posso trabalhar tanto e não ter uma qualidade de vida, de estar sofrendo tanto com essa culpa*. [...] quero acompanhá-la, não quero só ficar com ela para almoçar, e quando chego do trabalho dá um beijinho e tchau, não fiz filho pra isso, dane-se, eu preciso me arrumar, então [...] fico pensando também em mim, não tenho tempo de fazer nada. Eu levanto, vou trabalhar, chega na hora do almoço, como, vou trabalhar, volto à tarde, tomo um leite com café, vou trabalhar, volto às 11 da noite, falei: ‘*Não, isso não é vida, não fiz filho... não quero ser isso*’ [...], quero participar, é legal, é um momento muito legal, ela está numa fase muito boa e ela cobra, ‘mamãe, mamãe’, às vezes ela acorda de madrugada, me chama, é claro, eu fico pouco [...] Ela é a coisa mais importante. E o meu trabalho? Quero que se dane, não vou, eu sou substituível [risos], um dia, um dia tudo bem”.

4.3 A HISTÓRIA DE SOFIA

A personagem menina estudiosa-que tem poucas recordações da infância

Sofia iniciou seu relato trazendo poucas recordações sobre sua infância. Sente como se este período estivesse apagado de sua memória, mas especialmente lembra-se que sempre foi muito estudiosa, desde pequena muito responsável. A Sofia-menina estudiosa posteriormente se concretizará na personagem profissional-docente, que é a base de sua identidade.

(3:1) “Da minha infância? Lembro muito pouco da minha infância, acho que é... dos irmãos que eu tenho, quer dizer, somos quatro, sou a mais velha... sou a que menos lembra [...] tenho uma memória péssima da minha infância, parece que apaguei mesmo, não sei o que aconteceu [...] coisas boas e coisas ruins, que fizeram apagar. O que eu lembro da minha infância, brincava muito, eu sempre fui estudiosa [...] desde o grupo escolar, sempre fui muito responsável; [...] eu lembro de viagens, que eu ia na casa dos meus avós em Jundiaí, de alguns lugares que a gente ficou em praia; assim na infância, só. Não tem o que falar [...]”.

(1:1) “Sempre fui muito estudiosa, mesmo antes do curso de Psicologia, então eu aproveitei muito o curso, e foi muito bom, aprendi muita coisa através do estágio”.

(1:4) “[...] eu sempre gostei muito de estudar, eu sempre tive como primeira opção o estudo. Então sempre largava as coisas em função do estudo e é quase assim até hoje [risos]”.

Mas essa personagem foi sendo construída inicialmente na relação com pais-professores, daí seu contato freqüente com a escola: “Minha mãe era professora, meu pai também. Então eu nasci dentro da escola, isso é uma parte também que eu me lembro bem da minha infância”. Mas foi especialmente a identificação com a figura paterna que fornecerá os elementos para a construção de sua identidade. O pai funcionou como o outro significante, na perspectiva de Berger e Luckmann (1991). Para os autores, a formação do “eu” deve ser compreendida em relação com o contínuo desenvolvimento orgânico e com o processo social, no qual os ambientes natural e humano são mediatizados pelos outros significativos (aqueles que são significativos para a formação do “eu”). Ao definir seu pai, apresenta um homem distante, autoritário, mas com uma vida de sucesso profissional. Já sua mãe é retratada como uma mãe-profissional frustrada

por não conseguir construir uma identidade profissional, sendo a maternidade apontada como um fardo.

(3:4) “Meu pai, ah, meu pai é uma pessoa muito inteligente, ele não era de dar a atenção que a minha mãe dava para os filhos, trabalhava bastante também, e era assim... muito na dele. Uma pessoa muito autoritária, muito agressiva. Agora, dos [quatro] irmãos acho que eu sou a que me dou melhor com ele, que gosto mais dele, porque tenho uma ligação mais forte com ele”.

(3:3) “[...] Mas lembro, naquela época, ela [a mãe] teve que se afastar do trabalho e ela era muito frustrada por isso; e ela era uma pessoa muito guerreira, muito guerreira, mas frustrada, porque ela era aquela pessoa dinâmica, e tal, daí acabou se dedicando inteiramente para a família. É supermãezona, de proteger [...] *sou eu e minha irmã; e eu parece que fui mais ou menos a projeção dela, do que ela gostaria de ter sido; e a minha irmã foi o que a sociedade espera de uma mulher: em casa tudo certinho, que seja bem sucedida financeiramente e foi tudo assim, casou com véu e grinalda, e eu fui tudo ao contrário. E eu muito independente, muito feminista, inclusive de participar de encontros feministas. E a minha mãe muito feminista, também, então foi um pouco de projeção dela, o que ela gostaria de ser é o que sou; ela não gostaria que eu casasse, quando falei que estava grávida, para ela, foi um choque, ela não aceitava porque não era isso que ela queria para mim; ter filho é uma coisa... uma coisa que para ela era ruim, porque ocupou tudo na vida dela”.*

Ao se definir feminista, Sofia revela a construção de uma imagem feminina fragilizada por questões como a menstruação e a maternidade. O que se nota desde a adolescência:

(3:1) “Lembro de quando eu fiquei menstruada, acho que foi um marco importante, eu lembro que eu não gostei, eu já sabia o que era, mas eu chorei porque eu senti assim... que era uma coisa que ia me tirar essa liberdade de brincar mais, eu achei que ia ficar uma coisa mais contida, então fiquei meio triste, foi uma coisa que marcou assim. Fiquei triste, não gostei quando veio, achei uma coisa estranha [...]”.

Durante a adolescência Sofia namorou por um longo período, e se esse namoro tivesse se concretizado no casamento poderia ter sido uma mudança de identidade para esposa, dona de casa, mãe, condição desejada por muitas garotas, mas não para a Sofia de hoje que, ao falar do passado, manifesta uma personagem que não queria ter vivido. Assim, ao olhar para esse passado, faz uma espécie de “exame de consciência” (Symanski, 2002a): “Então uma coisa

também que não faria outra vez, fiquei muito presa e... então foi uma coisa que me amarrou um pouco”.

Sobre o período do ginásio, Sofia destaca os métodos de ensino de sua escola – é a Sofia-professora de Educação quem fala. Já o colegial, não parece tão marcante.

(3:2) “[...]era uma escola bem progressista, era um... um sistema de ensino que tinha em vários lugares do Estado e ele fechou acho que em 79, porque foi considerado um colégio... a ditadura fechou o colégio, porque achava que era subversivo [...] era um ensino muito global, porque tinha a parte de artes, música, de educação, artes industriais, aprendia um pouco de cada coisa, contabilidade, aprendia coisas do dia-a-dia [...]”.

De menina estudiosa para estudante de psicologia

Sofia conta que desde garota ouviu falar da profissão de psicologia e se identificou com ela. Não se lembra de ter pensado em outro curso e, também, de nunca ter tido contato anterior com profissionais ou instituições ligadas à profissão: “[...] sempre quis, desde os 14 anos, fazer psicologia. O que ouvi achei bonito, sempre fui voltada à área de... sempre tive mais facilidade com a área de humanas. Só tive uma escolha, que foi a psicologia mesmo”. Apesar de contar com o apoio dos pais para pagar a faculdade, começou a trabalhar durante esse período, ministrando aulas para o 1º e 2º grau.

Depois da graduação, teve experiência nas três áreas da psicologia: clínica (particular e numa instituição para menores abandonados), educacional (pré-escola e faculdade particular) e psicologia do trabalho (em uma empresa de ônibus). Motivada pelo seu grupo social, acabou optando pela área educacional.

“(1:4) Sempre gostei de dar aula também, minha família é de professores então, acho que me despertou para a docência. Meu pai, mãe e (de quatro irmãos comigo), três [irmãos] são professores universitários e então... desde... a minha infância eu sempre convivi dentro da escola, sempre com essa questão da educação mesmo, do ensino [...]”.

O mestrado foi um marco importante para a vida de Sofia, um período de descobertas e de concretização de um desejo que já vinha acalentando – ser professora-pesquisadora. Antes mesmo de terminar o mestrado prestou concurso no departamento em que se encontra até hoje.

(1:1-2) “[...] no 2º ano (de formada) entrei no mestrado [...] na verdade eu aprendi a psicologia no mestrado, foi onde aprendi mesmo sobre a psicologia. Daí é que eu descobri que eu queria seguir a carreira docente mesmo, a carreira universitária... na pesquisa e tudo, então, no mestrado que foi a grande descoberta minha da ciência, da psicologia”.

A personagem Sofia-“moleca” se transforma na Sofia-professora rigorosa e colega de trabalho competitiva

Sofia entrou muito jovem para a universidade. Era a mais nova do departamento, tanto que a Sofia-de-hoje olha para a Sofia-de-ontem e a julga meio “moleca”: “uma louca para a época”, como diz. A universidade mostrou um mundo novo e possibilitou acesso a bibliotecas, estudar e, principalmente, liberdade para trabalhar.

(2:1) “Para mim era uma coisa nova e eu era muito imatura naquela época, era a mais nova no departamento, e... Tiveram situações muito engraçadas, eu vinha de bicicleta, vinha de mobilete, trazia meu cachorro para ficar na minha sala, era outro esquema, então, hoje, eu vejo que era louca para a época”.

A passagem da Sofia-“moleca” para a Sofia-profissional foi abrupta e com muitas dificuldades. De certa forma, a identidade da Sofia se dividiu. Em tal situação, para Habermas (1983, p. 78),

“A pessoa é confrontada com exigências que estão em contradição com expectativas surgidas ao mesmo tempo e igualmente legítimas ou também com as estruturas de expectativa experimentadas e assumidas no passado. Tais conflitos podem se constituir em uma carga tão forte para a personalidade que essa se encontra diante da alternativa de se quebrar ou iniciar uma nova vida”.

O início de uma nova vida pode significar coisas bastante diversas, mas para que Sofia pudesse fazer frente às exigências de um novo papel, ela teve de incorporar sua identidade de papel. Para Habermas (1983), a pessoa de posse da identidade de papel orienta-se no sentido da autoridade, dos papéis fixos e da manutenção da ordem social e deve ser capaz de entender e satisfazer expectativas de comportamento reflexivo (papéis, normas) ou deve ser capaz de desviar-se delas.

Além disso, foi especialmente nos primeiros anos, que Sofia enfrentou algumas situações de assédio moral. Para Heloani (2004), a questão do assédio moral não é essencialmente individual. Ela se perpetua dentro dessa nova lógica pós-fordista, onde a hipercompetitividade, entre outros fenômenos, é fruto de um processo cada vez mais intenso de globalização. Os agressores, segundo Lubit (apud Heloani, 2004), por não tolerarem o sucesso de subordinados que possam distinguir-se deles, afastam seus melhores funcionários, especialmente se forem pessoas mais jovens ou mais qualificadas. A vítima teme fazer denúncias formais com medo do “revide” pela demissão ou rebaixamento do cargo, além de essas denúncias tornarem pública a humilhação pela qual passou. Assim, medo (de caráter mais objetivo) e vergonha (mais subjetiva) se unem, acobertando a covardia dos ataques.

(2:1) “Na época eu tinha uma “chefa” extremamente autoritária, era uma coisa que eu não esperava; sofri bastante no começo, tinha idéias super-inovadoras; há quinze anos atrás, eu trouxe o Gaiarsa para cá, ele estava no auge [...] eu me lembro que eu era superdinâmica, inovadora, e minha chefe, o que ela podia ela cortava, mas não era só comigo, então foi muito difícil os primeiros anos, foi muito difícil para eu me adaptar, para eu amadurecer [...], mas eu acho que era uma questão mesmo de relação de poder, foi difícil para superar; tive cenas muito ruins de embate com ela; se fosse outra pessoa sairia da universidade. Talvez ela me sentisse como uma ameaça, e era ridículo, porque ela já era doutora; então eu me lembro que eu queria publicar e eu ia ingenuamente (falar com) ela: ‘Olha, eu queria publicar...’. Ela falava: ‘Não, isso não vale a pena você mandar’, [...] e eu seguia [...] demorou, porque eu tinha medo de ser mandada embora, eu não entendia a estrutura, eu não ia ser mandada embora se eu denunciasse o que ela fazia comigo, pelo contrário, eu ia ser respeitada, mas eu tinha muito medo, e ela deformava as informações [...]”.

Também na relação com os alunos a Sofia-“moleca” sentia-se testada o tempo todo. Com o tempo foi adquirindo segurança, tanto teoricamente quanto da prática docente, e se aceitando como uma pessoa mais rigorosa. Revela-se a Sofia-professora rigorosa, personagem incorporada

para dar sustentação ao papel de docente, já que a personagem “moleca” não condizia com esse novo papel.

(2:1) “[...] eles [os alunos] me testavam no começo, eu era nova, eles me testavam o tempo todo e era um embate, demorou também alguns anos para eu ser respeitada, [...] para eu ter mais segurança, para eu assumir também o meu jeito, [...] que não adiantava eu querer ser diferente, se eu tenho esse jeito mais rigoroso, tenho que [...] me aceitar dessa forma; e também [...] que eu tinha que lutar pelas coisas que eu acreditava, meus princípios eram outros [...]”.

Ter ou não ter filhos? Eis a questão

Sofia tinha, nessa época, um novo relacionamento, mas não moravam juntos. Ele vivia e trabalhava na capital e ela vivia e trabalhava no interior. Quase todos os finais de semana ela ia para a capital, quando então namoravam e passeavam muito. Ela gostava que fosse assim, sentia-se independente. Para Sofia, ter filhos não estava nos seus planos, e essa questão estava bem resolvida, pois se sentia muito realizada no trabalho, já tinha feito o mestrado e o doutorado, ou seja, a personagem profissional estava plenamente incorporada à sua identidade. Além disso, o filho de certa forma colocaria limites a essa personagem. Mas sempre havia alguma interrogação.

(1:6) “[...] eu pari com 40 anos, então no momento que eu não esperava, não estava nos meus planos ter filhos, porque eu era muito realizada com meu trabalho, com minha vida profissional; era uma pessoa que vivia viajando, então para mim era tranquilo assim... quer dizer, eu ficava naquele... ‘será que é bom, será que não é’, mas [...] eu pensei tanto, que eu não tive [...]”.

De repente se viu grávida. E agora? Como vai ser? O companheiro em São Paulo, ela morando no interior. Foi uma bomba que caiu sobre sua cabeça. Novamente sua identidade se viu cindida. Mas, pouco a pouco, a gravidez passou a ser aceita a partir da percepção dos movimentos fetais, ou seja, na convivência com o objeto concreto (o bebê).

(1:6) “[...] quando eu engravidei foi para mim uma surpresa; e daí mudou muito, mudou a direção da minha vida, mudou uma série de coisas [...]”.

(1:10) “No começo foi um choque grande, porque, e agora como é que vai ser? Como é que vai ser minha vida com filho, eu era super-independente, adorava que o M. ficava em São Paulo, então todo final de semana quase, eu estava lá... era ótimo, a gente passeava muito, o lado bom de São Paulo, a gente aproveitou. E agora ele lá e eu aqui, então, foi uma bomba, no começo, que caiu na minha vida; mas, ao mesmo tempo [...], falou mais alto o instinto materno mesmo, porque quando eu comecei a sentir visceralmente que eu estava grávida, então eu comecei... a sentir mesmo um ser se desenvolvendo dentro de mim; e esse período de nove meses, graças a Deus, todo mundo tem, foi um período assim... que eu fui me acostumando, curti demais a gravidez”.

(1:11) “[...] foi um momento que eu me senti bem, eu, fisicamente, não tive problema na gravidez. E não tive problema de aceitar o meu corpo, pelo contrário, eu curti tudo, curti tudo, adorei ter aquela barriga, adorei, adorei, adorei a gravidez, adorei”.

A personagem Sofia-feminista *versus* Sofia-esposa

Foi durante o mestrado que Sofia começou a se interessar pelas questões da mulher. Participou do movimento feminista e essa etapa de sua vida imprimiu marcas na sua identidade feminina: “Sou muito assim, desse lado de... que a mulher não pode ser submissa, uma coisa que me influenciou muito, de independência, que às vezes choca com o meu relacionamento”. Realmente essa identidade entrou em choque com o papel de esposa tradicional. Mais à frente, Sofia retomará esse embate. Mas a Sofia-feminista manteve essa personagem ao exercer seu papel de pesquisadora: “[...] meus projetos são todos voltados para essa área feminina, minha tese de doutorado foi sobre a mulher, mestrado foi sobre a mulher, foi sobre sexualidade; então, tenho esse viés”.

Durante a gravidez, Sofia trabalhou normalmente e a sua personagem feminista critica as mulheres que utilizam questões femininas, como a maternidade, para mostrar fragilidade. Reforça a idéia da mulher como um ser inferior e fraco e para se opor à este tem que se mostrar forte, revelando outra personagem, a Sofia-representada forte, mas que na verdade sofre com o peso dessa representação. As exigências consigo mesma são muito intensas e lhe causam sofrimento.

(2:6) “[...] Na verdade eu tenho muito uma imagem assim: aí vem a questão de gênero, na minha cabeça, a mulher nunca deve usar a questão da maternidade para favorecer alguma coisa, mas daí aparece: ‘Mas a Sofia é forte’; eu não gosto disso, de repente eu estou errada, porque eu vejo que tem gente que fica grávida e larga tudo; agora, eu tenho filho,

não posso. No grupo da amamentação aconteceu muito isso: ‘Agora eu tive filho, não vou mais participar do grupo’; isso para mim é do outro mundo, eu sempre tive essa idéia, a mulher no mercado de trabalho, ela nunca deve mostrar fragilidade por causa da questão feminina; por um lado é isso, *mas por outro, exige muito da gente, a gente não pode cair; não é porque eu sou mãe que eu vou cair; eu vou mostrar que eu sou forte, tem esse outro lado que pega um pouco na questão profissional*”.

Durante a gravidez a Sofia-feminista continua atuando e exige do marido a mesma intensidade com que estava “curtindo” a gravidez. Tomando Berger e Luckmann (1991) como referência, Sofia estava vivendo uma realidade que se apresentava a ela como um mundo intersubjetivo, um mundo de que participava juntamente com outras pessoas, especialmente seu marido. Ela não podia existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com o marido. Mas, para ele, a perspectiva desse mundo não era idêntica à dela, o que trouxe conflitos à relação conjugal.

(1:11) “Eu estava como todo mundo fica, muito sensível, muito sensível, abalou muito minha relação, porque a relação que a gente (mãe) tem com o bebê é outra, então, eu achava que meu marido tinha que sentir que nem eu, e ele na verdade não ligava muito; acho que ele foi mesmo ligar mais, depois que viu a criança. E eu exigia muita atenção, exigia muito, falava só nisso e ele não estava muito... então, nesse ponto, eu acho que fiquei muito abalada [...]”.

A experiência de ser mãe, esposa e profissional

O período de amamentação concretizou a identidade de mãe e foi vivenciado de uma forma muito prazerosa por Sofia. Ela explica, então, que interiorizou o papel de mãe, ao cuidar do bebê e amamentá-lo, tanto que ficou oito meses de licença. Porém, a personagem-profissional muitas vezes se sentiu sufocada pela personagem-mãe. A transição para a maternidade e paternidade, segundo Barros et. al. (2002), é um evento significativo para homens e mulheres. Essa transição inclui transtornos comportamentais, emocionais e cognitivos, que são parte integrante de qualquer transição. Parece que as mães têm uma transição mais difícil para a maternidade do que os pais. As mães relatam mais mudanças no estilo de vida e um maior grau de crise ao assumirem a maternidade. Os ajustes psicológicos à adaptação materna incluem:

sensação de incerteza, de prisão e de derrota pela fadiga, falta de experiência nos cuidados com o bebê e depressão transitória (choro com facilidade, melancolia, desânimo, intranqüilidade, fadiga, insônia, cefaléia, ansiedade, infelicidade e raiva).

(1:6) “[...] Então, foi uma vivência muito legal a amamentação... Eu não tive dificuldade, a única dificuldade que eu tive foi no começo da amamentação, com uma semana [...]. E eu amamentei até seis meses, exclusivo, e até os dois anos, com complemento, como manda o figurino”.

(1:7) “[...] eu fiquei com licença, para me dedicar a ele, e eu lembro que foi legal, foi assim legal, naquele momento, estar exercendo o papel de mãe”.

(2:6) “Na licença-gestante foi o único período da vida profissional que eu parei, parei, porque eu achava que era uma fase mais perigosa para deixar o L. na mão de alguém, eu estava por perto; e na questão da amamentação também, ele mamou quanto ele quis nesse período, quanto eu pude dar, se ele queria ficar uma hora no meu peito eu podia ficar, então isso foi ótimo; mas ao mesmo tempo, a questão da ambivalência, me dava desespero, eu precisava sair um pouco todo dia, em qualquer lugar, dar uma volta no centro, no *shopping*, na rua, porque eu me sentia sufocada com a situação de estar, não sei se é presa, não sei se é maternando, se é parada naquele lugar; essa prisão não sei o que é... que eu ficava agoniada e é assim até hoje, graças a Deus, porque eles ficam mais independentes também; mas, mesmo assim, eu tenho necessidade de ficar sozinha”.

Ao refletir sobre como ela se vê como mãe, retoma seu grupo social, ou, mais especificamente, a forma como foi criada, estabelecendo uma divisão entre aquelas pessoas, com uma criação tradicional, das quais busca aproximar-se, e aquelas que acham natural deixar o filho para trabalhar. Tomando Berger e Luckmann (1991) como referência, essa reflexão foi tipicamente ocasionada pela atitude que o outro manifestou com relação a ela. Uma resposta “de espelho” às atitudes do outro.

“A realidade social da vida cotidiana é, portanto apreendida num contínuo de tipificações, que vão se tornando progressivamente anônimas, à medida que se distanciam do ‘aqui e agora’ da situação face a face. [...] A estrutura social é a soma dessas tipificações e dos padrões recorrentes de interação, estabelecidos por meio delas. Assim sendo, a estrutura social é o elemento essencial da vida cotidiana” (Berger & Luckmann, 1991, p. 52).

Para Sofia, a presença materna é importante na vida do filho. Contudo, dada a visão da maternidade “herdada” do convívio com sua própria mãe, Sofia entra em conflito especialmente

quando refere que se dedica mais ao trabalho do que ao seu filho, ou seja, gostaria ou deveria se dedicar mais à ele.

(2:7) “[...] também foi uma característica minha de ter sido criada dessa forma; tem mulher que com um mês já volta a trabalhar, o filho fica numa creche, em São Paulo é muito natural, a mulher deixa às 7 e chega às 7 da noite [...] e é natural; e para mim não. No fundo aparece aquela criação tradicional”.

(3:4) “Talvez por eu ter minha mãe muito presente, então, [...] na verdade eu acho que... por eu ser educadora, eu sei da importância da mãe estar presente, principalmente nessa fase... eu acho até que eu estou pouco presente, devia estar mais presente; não como minha mãe, que esteve todo o tempo, mas eu acho que eu teria que estar mais presente sem dúvida [...] eu acho que, ainda, eu me dedico mais a mim do que ao meu filho. Talvez sim, talvez seja uma influência, mas eu não acho que é ser tradicional você se dedicar ao filho nessa fase da primeira infância, principalmente. Eu acho que é o normal, é o normal, não é o tradicional; agora não sei, talvez se morasse em São Paulo seria uma realidade diferente; também acho um pouco cultural, eu acho que foi... minha criação, minha realidade”.

Na busca se superar esse embate, Sofia revela que, à noite, é mãe integral, o que lhe dá sustentação na identidade de mãe. Em alguns momentos, a profissional se sobrepõe à mãe, em outros, a mãe oferece subsídios à profissional.

(1:9) “A gente divide a questão do L. de buscar e de levar na escola, agora à noite, sou praticamente mãe integral mesmo. Sou eu que dou banho, sou eu que faço a comida dele, ah, nossa, daí eu assumo [risos]; à noite, acho que daí... eu acho que tem que ser assim, tem que ser”.

(1:10) “Foi um amadurecimento enorme, eu acho enorme, por exemplo, quanto à parte de conteúdo, eu dou vários cursos durante o ano em psicologia do desenvolvimento. Eu dou outro curso hoje, porque eu vivencio, eu estou vivenciando o desenvolvimento de uma pessoa. Então, acho que para mim foi muito rico; mudou muito minha visão das coisas, minhas aulas; eu dou aula hoje com conhecimento de causa. Eu achava que eu sabia, quando eu não era mãe, como era o desenvolvimento, mas eu não sabia; hoje eu vejo que eu não sabia, que é outra coisa quando você vê como um ser humano se desenvolve”.

Com a maternidade passou a melhor compreender as pessoas que têm filhos, aproximando-se das mulheres que têm filhos e se sentindo parte integrante desse grupo. Tomando como referência Habermas (1983), Sofia busca uma identidade coletiva.

“A identidade coletiva de um grupo ou de uma sociedade assegura continuidade e reconhecibilidade. [...] A identidade coletiva continua a estabelecer de que modo uma sociedade se delimita em face de seu ambiente natural e social. [...] A identidade coletiva regula a participação dos indivíduos na sociedade (ou a exclusão da mesma). Sob este aspecto, subsiste uma relação complementar entre identidade do Eu e de grupo, já que a unidade da pessoa se forma através das relações com as pessoas do mesmo grupo; e o desenvolvimento da identidade se caracteriza pelo fato de que é dissolvida a identificação inicialmente realizada com grupos concretos e menos complexos (família), identidade que é depois subordinada à que se processa com unidades mais amplas e mais abstratas (cidade, Estado)” (Habermas, 1983, pp. 25-6).

(1:10) “[...] comecei a melhor entender as pessoas que eram casadas, que tinham filhos... eu não sei se eles mudaram comigo, não sei, mas acho que eu era vista como uma pessoa mais cabeça fresca, mais descontraída, então, acho que mudou, mudou bastante”.

Na construção de sua identidade de esposa, a Sofia-feminista continuou atuando após o nascimento de seu filho. Exigia do marido uma divisão criteriosa de tarefas em relação ao cuidado com o filho. Divisão à qual ele impunha resistência, o que não deixa de ser comum, por parte do homem, pois a maternagem sempre foi historicamente assumida pela mulher.

(1:8) “Eu acho que também foi uma nova relação, porque até então, não morava com meu marido; morei a partir de um ano de idade do L., aí que ele mudou para cá; então, foram três coisas que eu tive que me adaptar, novas: a situação de eu ser mãe e profissional, a situação do L. e de ter marido (em casa); então não foi fácil, teve um tempo que eu fiz terapia principalmente por causa da relação com meu marido. Estava bem difícil”.

(1:9) “Apesar de que antes eu cobrava muito do M. [o marido], eu achava que ele tinha que dividir tudo. Eu já dei banho hoje, ele tem que dar banho amanhã [risos]. A gente brigava muito por isso, porque ele achava que não... mas não é assim, *só que sempre é mais para a gente*, pelo menos eu acho, pelo menos na minha relação”.

(1:9) “Antes eu arrumava um jeito de brigar com ele, porque eu estava fazendo e ele não. Para mim era muito difícil aceitar, quando os dois trabalham e a mulher depois tem que assumir a parte da casa e o homem não. E eu não aceito, eu não consigo, não consigo aceitar isso; e também é parte das nossas brigas de eu não aceitar só porque sou mulher”.

Considera que a mulher independente profissional e financeiramente vive uma contradição, porque, por um lado, tem toda a liberdade para trabalhar, mas, por outro, em casa, cobram-lhe o papel de mãe. Foram várias situações que exigiram dela adaptações.

(2:7) “Eu acho que é uma contradição, da gente de ser superindependente de um lado e de repente enfrentar essa situação que a gente pensa que não vai ser. De um lado, eu tenho toda a liberdade de ter meu trabalho, ter meu salário, e de repente, na hora de dividir esta questão, não é assim, em casa não é assim, em casa te cobram o papel de mãe mesmo: você gerou, você crie; quem pariu que te crie, uma frase horrível, que eu odeio; uma vez, ele [o marido] falou isso para mim; isso foi ‘a morte’, a pior coisa que pode existir de machismo; então, foi uma contradição que só apareceu quando eu tive filho; na relação, até então os dois eram independentes; a hora que apareceu o filho, eu tive muito conflito, porque também achei que era uma coisa que tinha que ser dividida, como tudo era; e eu não esperava esse lado, eu esperava que ele fosse coerente com o que ele era: todo moderno e todo aberto; bom, vai ser a mesma coisa, e quando a coisa aperta realmente...”.

A relação que Sofia estabelece com o seu trabalho gera conflitos na medida em que seu marido considera que ela se dedica demais ao trabalho. Por conta disso, muitas vezes ele desvaloriza seu trabalho. Segundo Kergoat (2002) é o valor socialmente atribuído a um trabalho que, em parte fundamenta a qualificação.

(1:7) “[...] eu tenho necessidade de me afastar de casa, me afastar do meu filho e ter um tempo para mim, então é uma coisa boa nesse sentido, e ruim, porque eu acho que aparece uma certa competição com meu marido, principalmente da parte dele, que tem outra profissão e é autônomo. Então, é muito diferente da minha, e eu entro em conflito direto; meu esquema de vida, de trabalho, ele acha, não sei se é real, que eu me dedico demais ao trabalho e pouco à família; e essa competição mesmo, ele talvez por ter esse sentimento me agride, o tempo todo, assim, dizendo que isso é uma porcaria, que não sei o quê... [riss], eu sinto... que desvaloriza, desmerece o meu trabalho. Então é um conflito muito grande, ele menospreza, mas ele sabe que é a coisa mais segura que a gente tem, porque ele é autônomo e eu não”.

Ao refletir sobre sua relação com o marido, Sofia coloca que se sente mais masculina na relação. Isso porque Sofia identifica-se com algumas características masculinas estereotipadas como, por exemplo, impor-se mais, ter mais iniciativa para resolução dos problemas, etc. Porém, esse discurso também tem como pano de fundo um conflito com a sua feminilidade, como se a negasse ou preferisse ter nascido homem, porque teria mais direitos. Reconhece que tem preconceitos em relação à construção dos papéis masculino e feminino. Apesar de aparentar mais segurança, percebe que muitas vezes essa segurança só é uma fachada, ou seja, uma personagem feiticizada. A maternidade, de alguma forma, impõe limites a essa personagem ao aproximá-la de seu lado feminino.

(2:7) “Eu acho que é masculinidade num sentido... eu acho que o termo é inadequado, a questão do ativo e passivo, tradicionalmente, a mulher deveria ser mais passiva e o homem ativo, e eu me vejo mais dominante na relação e às vezes eu confundo essa dominância como aspecto masculino, será que eu não estou errada? Será que não era o homem que tinha que mandar? É um conflito com relação a minha feminilidade, é um conflito mesmo, às vezes eu acho que eu tinha que ter nascido homem, sei lá, que eu teria mais direitos [...] mas ao mesmo tempo é um preconceito porque eu acho que é o homem que tem que ser assim, porque eu fui criada assim; [...] a mulher também tem esse lado, umas mais outras menos, e eu tenho e não deixo de ser mulher, tanto é que, hoje, eu sei que eu posso ser feminina; toda a parte feminina, a maternidade me ajuda nisso; mas, também, [esse é] um lado considerado masculino, eu imponho mais, é uma questão de personalidade, tomo mais à frente, tomo mais iniciativa em algumas coisas, em outras eu sou muito insegura, se ele não me puxa eu me sinto superimatura, ele é mais maduro em outras coisas; em questão de tomar decisões, tenho muita dificuldade de tomar decisões, [...] ele é muito mais objetivo, mais firme [...] demonstro muito mais segurança, que eu não tenho, e ele não demonstra e ele é muito mais seguro”.

Essa personagem feitichizada também a identifica mais com seus irmãos e a distancia de sua irmã.

(3:5) “Olha, a gente teve uma relação muito difícil, eu e minha irmã, uma relação de competição; eu acho que ela é assim, bem autoritária, eu sou mais solta, nós atualmente não conversamos, nós estamos desligadas. Ela já brigou e ficou anos sem conversar com um irmão meu [...] ficamos nós três, eu e meus dois irmãos, muito bem, e ela é afastada, ela é bem reacionária no meu ponto de vista... sempre fui muito namoradeira, ela namorou um muitos anos e casou, teve pouquíssimos namorados; eu sempre fui de viajar sozinha, ela nunca fez isso... ela morou em pensionato, morei em república, sabe aquela coisa bem diferente. Então, é um pouco assim... complicado, tanto que a gente rompeu... a gente está rompida atualmente, para mim isso é muito difícil e sei que para ela também. Mas é gozado, parece que ela é diferente de nós três, eu e mais meus dois irmãos temos a mesma ideologia, ela não; ela é bem burguesa e a gente aquela coisa bem alternativa, ela é da sociedade... a gente abomina tudo isso (eu e meus irmãos), então, nós somos muito diferentes”.

Na construção de sua identidade de esposa, mãe e profissional, Sofia revelou as dificuldades nas relações conjugais, em especial, pelo fato de ambos exercerem atividades profissionais e pela busca de um reconhecimento de si e do outro. Sarti (2002, pp. 46-7) assinala que, num projeto em que se busca a igualdade nas relações entre o homem e a mulher, “[...] a questão decisiva é, portanto, a da autonomia que envolve tanto o sentido de si como o sentido do outro, ou seja, a definição dos limites pessoais e a atenção às necessidades do outro”.

(1:8) “As coisas foram se encaixando, a gente está levando melhor, não maravilhosamente bem, não está bem, mas está melhor do que estava [risos] pelo menos é o que estou sentindo. Acho que tudo está ajudando, o L. [filho] ter crescido mais, então aquela coisa que eu sentia, de sufocar, já está diminuindo; e ele também, meu marido, parece que também está tendo uma compreensão maior; então, ele... não está muito em cima de mim, eu sinto que eu estou mais à vontade aqui (no trabalho), fico até mais tarde... coisa que não ficava; a gente arrumou um esquema agora que facilitou para mim”.

(1:9) “Agora que eu relaxei um pouco mais, parece que ele ajuda mais e eu estou compreendendo melhor, quer dizer, ele fica um período, agora ele está com o L., por exemplo, então eu já não encho mais ele quando eu volto, porque eu já sei que ele ficou até agora com o L.; então, ele fica assistindo televisão, eu já não falo nada”.

A volta ao trabalho representou um grande desgaste para ela. É a personagem-profissional que entra em conflito com a personagem-mãe. Essa personagem impunha limites – “eu tenho que ficar com meu filho” – à personagem-profissional, que queria continuar atuando. Esse conflito gerava sentimentos de angústia e divisão por não conseguir corresponder nem a uma nem a outra personagem.

(1:8) “Quando eu voltei foi um ‘baque’. Parecia que eu estava assim... defasada em relação aos meus colegas, eu queria recuperar aquilo. Então foi difícil. Hoje eu falo: ‘Que besteira’, mas na época pensava: ‘Está vendo, parei 8 meses e agora?’. Eu queria recuperar, acho que até agora eu estou tentando recuperar. Só que agora parece que estou pegando mais leve, porque não estava dando para fazer o que eu queria, era impossível, era impossível fazer tudo o que eu queria. Parecia um tempo perdido e não foi, claro que não foi. Mas parecia que era um tempo que eu queria recuperar, então agora vou fazer tudo. Só que daí vi que eu estava ficando superestressada [...]”.

(1:7) “Eu ficava muito angustiada, ficava muito dividida, eu ficava assim... eu queria ficar na internet, eu queria aproveitar como eu aproveitava (antes), foi um rompimento naquele momento difícil para mim, foi muito difícil; agora eu ainda consigo lidar melhor com isso, administrar melhor, aceitar; mas, no começo, era uma coisa ter que ficar com meu filho, numa fase que eu tinha que me dedicar bastante, porque ele era muito dependente, e eu queria trabalhar, não podia [...]”.

Sofia considera que está aprendendo a ser mãe vivenciando o próprio processo de ser mãe. A experiência de ser mãe é vivenciada na relação com seu filho. A personagem fetichizada na figura de mulher decidida se opõe à personagem mãe-inexperiente. A maternidade a coloca frente a determinadas situações em que não sabe como agir.

(1:11-2) “Na verdade é difícil, difícil falar, porque eu acho que estou aprendendo a ser mãe. Eu acho que eu tenho muitos defeitos ainda... tenho que consertar muita coisa, na minha relação com o L; então, [...] o fato de eu ter a idade que eu tenho ajuda, o fato de eu ser uma profissional que é realizada no que faço, que tem o seu próprio salário... é importante. Mas me sinto muito inexperiente, me sinto engatinhando mesmo; de um lado sou uma fortaleza, enfrento uma série de coisas, com relação ao meu filho, muito difíceis; eu falo: ‘Ai, meu Deus do céu, não sei como me virar, não sei como fazer’”.

(1:12-3) “[...] a experiência de ser mãe foi a mais importante para eu ser mãe, porque na verdade é ele que me ensina, é ele que me mostra onde é que eu tenho que colocar limite, onde eu tenho que mudar, é ele que me mostra as contradições o tempo todo; um negócio impressionante, ele é meu terapeuta, porque ele, às vezes, mostra coisas que a gente fica boba... como é que a criança vê tanto as coisas da gente. Então, é isso, acho que a maior experiência é uma coisa dialética, ele que está me ensinando a ser mãe e eu estou sendo mãe dessa forma porque... ele que está me mostrando uma série de ‘coisas erradas’ as coisas que não estão bem resolvidas, comigo [...]”.

O conflito vivenciado pelas personagens mãe e profissional colocam Sofia frente a sentimentos de culpa por não corresponder ao papel de mãe idealizado por ela. Surge a Sofia-mãe-culpada. A questão da autoridade também é explicitada no seu discurso, de forma semelhante ao vivenciado por Raquel.

(1:12) “Eu acho que é com relação aos limites, na relação de autoridade, que eu estabeleço com ele, que eu acho que está difícil... eu me culpo um pouco pelo tempo que eu fico... eu acho que deveria dedicar mais tempo com ele, às vezes eu atribuo isso a algum problema de comportamento dele. Sinto-me, às vezes, culpada: ‘Será que se eu tivesse mais tempo com ele não seria melhor?’. Então, sempre fica essa interrogação, será quê? Será que ele está se perdendo... será que eu me dedico mesmo mais ao trabalho? Será, não, me dedico mais ao trabalho! Então, é um negócio que eu estou com vontade de voltar, inclusive, na terapia [risos]”.

(1:12) “[...] Porque eu estou achando que as coisas não estão muito bem, que eu... preciso ver direito, ver se estou errada [...] Então estou passando por esse momento agora. Eu acho que quantidade não é qualidade. Só que a quantidade também faz diferença, eu acho que é um conflito, eu não sei te responder. É uma angústia que eu passo, com essa desculpa vamos dizer, daí eu fico contando, fico tantas horas com ele, daí fico com ele tal hora, e o que a gente faz?”.

A personagem Sofia-culpada também se manifesta com relação aos pais. Tomando Ciampa (1994) como referência, percebe-se presa a uma má-infinitude, onde as contradições não se resolvem como superação, são respostas num círculo infundável até ficar a zero.

(3:5) “[...] quando meu pai teve o acidente, eu até me surpreendi com meu comportamento; eu acho que fui... assumi um papel muito bem assim, porque eu tenho uma gratidão muito grande por eles, muito grande. Agora já acho que relaxei, porque ele já melhorou, então eu estou há dias sem vê-los, estou muito atribulada, e estou muito com culpa, porque eu não consigo mais ir lá [...] Acho que eles mereciam mais, e a minha vida está tudo assim ó... Então sabe, isso que é duro, *parece que eu estou num rodaminho, não consigo voltar, não consigo parar, está um negócio horrível*”.

As dificuldades enfrentadas na criação do filho, especialmente na questão da educação, fazem Sofia se perguntar se educar é mais difícil do que ser profissional. É a personagem-mãe que se pergunta, revelando a contradição dos papéis materno e profissional. Ao mesmo tempo, mostra uma idéia estereotipada de que mulheres que não trabalham têm menos problemas com os filhos.

(1:12) “[...] E essa sensação de que talvez, profissionalmente, seja mais fácil, porque, pessoalmente, educar inclusive é, nossa, é muito difícil, eu acho também isso [...]”.

(2:8) Fico pensando assim, se eu não trabalhasse (e daí também não consigo me ver como uma mãe que não trabalha), eu acho que... são partes que se completam mesmo, então não sei, hoje, lendo isto, fico pensando que são facetas da mesma mulher, a mulher que trabalha, que tem que educar e criar um ser humano, não dá para ser separado, educar é mais difícil que ser profissional? [pausa] acho que não dá para fazer essa afirmação: ser mãe é mais difícil que ser profissional. São categorias diferentes que se completam, quer dizer, ser profissional em alguns momentos é mais difícil do que ser mãe, ser mãe em alguns momentos é mais difícil que ser profissional, é difícil educar alguém, é difícil ser mãe, mas é difícil ser uma profissional, é difícil ser uma mãe-profissional, mas também não me vejo, eu como uma pessoa que não seja profissional, uma coisa assim que já nasceu comigo [...] as pessoas que não trabalham, que eu conheço, parece que têm a educação dos filhos mais resolvida, parece que os filhos deram mais certo, em alguns casos, então eu fico pensando, se eu tivesse essa possibilidade de parar de trabalhar, daí eu não consigo me ver como uma mulher que só me dedicaria à casa, ao filho; mas, por outro lado, eu acho que é difícil ser mãe nessa situação que a gente vive de trabalhar 12 horas por dia, daí é difícil ser mãe, claro, não dá, e é difícil ser profissional nesta condição também; para mim é difícil porque minha profissão exige mais do que a gente possa dar, mais... acho que falta um certo equilíbrio no meu papel de mãe, de profissional, uma pessoa que é normal, que pode ter um lazer, eu acho que é isso [...]”.

Filho: limite entre realidade e a fantasia

Para Sofia, seu filho possibilitou o corte entre a realidade e a utopia, obrigando-a a voltar para o mundo real, o qual é reconhecido como o mundo da vida. Se ele não existisse, talvez ela vivesse do sonho e da fantasia que representa o trabalho na universidade, o mundo do trabalho. A personagem-mãe impõe limites à personagem profissional fetichizada.

(1:13) “[...] por isso que [...] o fato do nascimento do meu filho fez estabelecer o corte para mim, o limite com a realidade; porque eu sei que agora tenho que sair, porque se eu não tivesse que sair, eu ficaria aqui [...] daí eu entro noutra realidade, então foi ele que me possibilitou isso, então, por isso que foi muito positivo, porque ele me obriga a encarar a realidade, senão você viveria desse sonho aqui da universidade. [...] entre a realidade e a utopia, a fantasia minha, ele é que me puxa para o mundo real”.

O sentido do cargo administrativo

Qual o sentido, para Sofia, de assumir um cargo administrativo? Seu longo discurso sobre a importância deste momento nos revela novas e velhas personagens. É o caso da Sofia-representada forte, que superou o medo de assumir um cargo administrativo, mas que ainda se mostra insegura frente às expectativas que idealizava para a sua gestão.

(1:2) “[...] acho que também estou num momento muito importante para mim, de muita responsabilidade, de uma experiência nova... vai ser difícil, mas... vai ser bom eu passar. Eu gosto de estar conhecendo melhor as coisas, cuidando do departamento, podendo modificar, acho que vai me ajudar muito em termos pessoais e profissionais, pelo fato de estar assumindo essa vice-chefia, numa proposta de fazer uma gestão... muito dividida com meu chefe, quer dizer, não vou ser uma figura só decorativa, como é em alguns departamentos, até aqui já foi, então eu e meu chefe, a gente se dá superbem, eu acho que, aliás, é até bom, porque ele é um homem e eu sou uma mulher e a gente está se apoiando mesmo um no outro, então nesse ponto acho que está legal. *Um momento que eu estou com medo, mas acho que superei uma fase que meu medo era tanto que eu não queria prestar, não queria me oferecer ao departamento.* Então uma vez que superei isso e consegui, eu acho que para mim foi uma conquista grande [...]”.

(1:3) “É uma função a mais que eu tenho, que vai me despender energia que vou ter que canalizar para um outro lado; vou ter que ter, talvez ,o dobro de tempo para lidar com as coisas. Então é um desafio grande [risos] já faz um mês e já está difícil, porque eu estou

meio perdida ainda. Então... é um desafio, no sentido de que a gente se propôs a mudar alguma coisa. Hoje em dia acho que dá até vergonha de falar isso, porque as pessoas não estão interessadas em mudar nada, e a gente está, eu e meu chefe a gente fala: ‘Será que a gente não é louca’, mais eu do que ele; que ele... tem essa insegurança; agora eu fico pensando: ‘Eu quero mudar? será? será que não é muita pretensão minha mudar alguma coisa aqui?’ [...] então eu sei que vai ser difícil, mas eu acho que sou capaz, agora vamos ver a que preço [risos].[...] Mudança talvez é levar o departamento num outro patamar, que a gente consiga [pausa] uma integração maior e melhorar a qualidade do departamento. Eu acho que foi um desafio grande e a participação das pessoas [...] acho que é condição para um departamento crescer e é uma das coisas mais difíceis que a gente enfrenta, não sei na sua universidade, o seu departamento, aqui eu percebo que o problema é esse, é da participação das pessoas, de estarem mesmo assumindo a universidade”.

Para assumir esse cargo Sofia fez uma parceria com um homem e assim mostra sua preferência pela figura masculina. A personagem fetichizada, Sofia-feminista, revela que estar ao lado de um homem traria a ela segurança e respeito que não conseguiria sendo mulher. Uma imagem que, ao mesmo tempo em que nega, reforça a mulher como inferiorizada, sem poder e desrespeitada.

(2:2) “[...] trabalhar com diferenças, talvez com mulher fosse mais fácil, mas acho interessante ele [chefe] ser homem, tem um lado que eu não tenho, a gente se completa mais, o fato dele ser homem; eu também não sei se eu tenho uma idéia de que a mulher é inferiorizada na sociedade, então as pessoas não me respeitam por eu ser mulher; então, talvez esteja meio implícito este fato; então, é bom ele ser homem porque nos momentos que precisar ele impõe, não que eu seja frágil, porque em alguns momentos eu sou mais dura que ele, ele é muito mais maleável que eu, mas parece que dá uma... divide melhor por essas diferenças”.

Esse cargo representa mais uma sustentação de sua personagem Sofia-rigorosa, pois possibilita um maior controle sobre o que seus colegas fazem e os acontecimentos do departamento. Não se pode negar que o cargo representa o poder, ou seja, estar na posição de comando. Revela-se a Sofia-controladora, outra roupagem da primeira.

(1:2-3) “Porque eu acho que é uma forma de eu... [pausa longa]. Como que eu posso falar? Uma forma de eu não me esconder, vamos dizer. Eu estou precisando me mostrar, eu acho que isso traz uma força para mim em termos pessoais de assumir quem eu sou

mesmo, quer dizer, assumir e não ter medo disso, agora não posso ter medo de me mostrar; então, nesse sentido, eu acho que é bom [...]”.

(1:3) “[...] de repente, eu estava no meu mundinho, dos meus trabalhos, dos meus projetos, com as pessoas dos meus projetos e conhecendo o departamento de uma forma fragmentada, agora eu posso ter uma visão mais global, porque estou olhando de cima, estou vendo tudo agora, porque eu sei, passa pela minha mão tudo do departamento, e eu hoje tenho acesso, quem são as pessoas, o que elas fazem, como fazem, eu acho que é uma outra leitura que você tem, então, nesse sentido, aumenta a escala, eu acho, de acesso que você tem a tudo. Então, eu me vejo olhando o departamento de cima.. Talvez mais para frente eu esteja numa outra maior, não sei, acho importante”.

Por outro lado, a Sofia-controladora vai além do simples controle das situações, pois o papel de psicóloga também atua analisando o comportamento de seus colegas. A experiência do cargo a fez enfrentar o que ela chama de jogo social da representação – “[...] cada vez mais eu tenho que representar, não posso falar a verdade do que eu estou vendo”. Revela-se a Sofia-presa à representação do que não gostaria de representar para sustentar a personagem “chefe”.

(2:3) “[...] chega a ser engraçado se você vê pelo lado cômico, as pessoas como são, como elas... as loucuras, aqui dentro do departamento, as mesquinhas, o pessoal que é aproveitador, o pessoal que não assume, é um negócio interessante passar por essa experiência, porque você vê como as pessoas agem, que eu acho que é próprio dessa área da psicologia [...]. Para mim é um exercício muito importante, de eu poder treinar essa minha impulsividade; estou tendo que treinar mesmo, [...] está sendo um treino incrível e eu estou aprendendo uma coisa que eu abomino, que é esse jogo social de representação que você tem que fazer [...] não posso falar a verdade do que eu estou vendo das pessoas; eu tenho que ter um jogo social por trás na universidade, que eu não domino e que eu estou aprendendo... [há] um jogo hipócrita mesmo, mas não acho que universidade... as relações de trabalho têm um jogo muito hipócrita, e, infelizmente, é um jogo que você precisa dominar; eu achava que eu nunca ia ter que participar desse jogo, mas eu vi que se eu não participasse desse jogo eu seria ‘guspida’; então, não que eu vá me vender, mas não dá para falar tudo que se pensa a respeito das coisas, nem das pessoas [...]”.

A personagem Sofia-representada forte que se alterna com a Sofia-culpada e dividida

Durante muitos anos Sofia trabalhou com um tema específico, mas a vinda de seu filho e a experiência com a maternidade despertou-a para trabalhar com um tema que faz interface com a maternidade. Nesse momento, houve uma fusão das personagens mãe e profissional. Contudo,

tanto no âmbito profissional como pessoal, a personagem Sofia-dividida é perpetuada pelo conflito em duas áreas distintas de pesquisa. Reconhece que nesse conflito algo não vai bem.

(1:5) “Eu atuo em duas áreas principais, que também é uma coisa que me traz muito, muito conflito, porque eu não consigo, isso faz parte de uma característica minha, da personalidade; eu quero abraçar tudo, eu quero tudo, então minha dificuldade de escolha é enorme, então se reflete aqui. Isso me prejudica bastante, então eu consegui agora ter duas linhas, duas preocupações [...]”.

(1:6) “Então, comecei a me interessar por tudo, porque eu sou assim, se eu gosto de um negócio eu vou fundo na parte de estudo, eu quero estudar aquilo”.

(1:5-6) “[...] eu tenho muita facilidade para criar, para abrir frente, eu agora tenho uma dificuldade enorme de fechar as coisas, então eu abri outra frente num momento que não tinha nada a ver... eu estava há quase nove anos trabalhando com (.....) e de repente comecei a trabalhar com (.....)¹ [...] E de repente começou a ter um vulto, a ter um tamanho, começou a crescer, crescer que hoje eu quero abandonar e não consigo abandonar, porque cresceu muito, entendeu. Me deu bastante retorno o trabalho e eu fiquei com dois trabalhos e quase fiquei louca no ano passado por causa disso. Até que resolvi abandonar um [...]”.

Há alguns anos vem coordenando um grupo de pessoas interessadas nesta linha de pesquisa e, através dela, sustenta a personagem Sofia-pragmática que se alterna com a Sofia-desafiadora que se identifica com trabalhos com a comunidade, aspecto que de certa forma já havia se manifestado quando relatou que não gostou de trabalhar com a clínica pela solidão deste trabalho. Contudo seu discurso ainda mantém implícito o conflito: “[...] às vezes eu penso que eu só vejo o lado ruim das coisas”.

(1: 6) “[...] eu gosto muito de trabalhos sociais, trabalhos com a comunidade, eu faço todas as minhas pesquisas, são pesquisas com a prática, pesquisa-ação mesmo. Eu não sou muito teórica, eu sou muito pragmática”.

(2.5) “Eu acho superdesafiante um trabalho prático, eu acho fantástico, mas também tem um lado muito penoso, eu fico pensando: ‘Por que eu não faço uma coisa só teórica, que fica pensando, só escrevendo no computador?’ Porque hoje a pesquisa prática está cada vez mais difícil de você fazer, passar por comissão de ética, todas as pesquisas são com o ser humano; mas essa agora, então... às vezes eu penso que eu só vejo o lado ruim das coisas”.

¹ Estes espaços correspondem às linhas de pesquisa da depoente e foram utilizados a fim de manter o compromisso do anonimato.

Num determinado momento do seu relato, conta um desentendimento com uma participante do grupo. Essa pessoa não compareceu a uma atividade programada pelo grupo, no que foi repreendida e acabou se desligando do grupo. A maneira como conduziu a questão do conflito revela que Sofia está de posse da identidade de papel, orientando-se no sentido da autoridade, dos papéis fixos e da manutenção da ordem social. Tomando Habermas (1983, p. 33) como referência podemos colocar que Sofia utilizou ações racionais com relação ao fim, ou agir estratégico onde “o único pressuposto é que todo sujeito de ação siga por si mesmo (monologicamente) determinadas preferências ou máximas decisórias, independentemente de concordar ou não, nisso, com outros sujeitos de ação”.

(2:10) “[...] fiquei pensando, será que eu sou autoritária mesmo? Ou será que é ela? Ou ainda, será que é a questão da coordenação? Às vezes eu tomo mesmo as coisas à frente, não consulto, eu passo por cima, foi um breque para mim, claro, eu não gostei, ninguém gosta, mas é uma coisa que faz você parar um pouco: ‘O que está acontecendo?’ Parar para pensar bem: será que ela tem razão em algumas coisas? E conversando com uma amiga minha que é terapeuta, eu falei que eu estava pensando em telefonar para a moça e falar as coisas que na hora não pensei, que eu fiquei magoada, ela falou: ‘Sofia, você é coordenadora no grupo, o que ela está querendo? Ela está querendo botar a sua posição em risco, já está conseguindo, você não deve sair dessa posição, não deve ir para o pessoal, leve para o profissional, mesmo que você esteja se mordendo por dentro, deixa-a desabafar e não saia do seu lugar, ela está querendo destituir você do seu lugar’. Por que eu me defendi tanto? Não precisava, deixava ela dar o *show* dela, eu sou coordenadora, precisei tomar esta atitude para não colocar em risco o trabalho e pronto; mas eu ia piorar, eu ia ligar para ela”.

Sofia incorporada da identidade de papel se identifica com as normas que regem o mercado acadêmico. Dessa forma, internaliza a ideologia da hipercompetitividade incorporando a objetividade dessa norma na sua própria subjetividade. Segundo Heloani e Capitão (2003, p. 107), “as condições de existência do mercado de trabalho rotinizam e amortecem o sentido da vida, deixando no corpo marcas do sofrimento, que se manifestam de várias formas [...]”.

(2:4) “[...] *eu sou uma pessoa competitiva e forte... eu tenho uma couraça forte mesmo, é difícil eu cair, eu vergo mas não caio, apesar de sofrer com isso, eu pago um preço muito caro. Então, essa competitividade aparece assim: para eu avançar eu preciso ver que o outro está indo bem, que o outro está pesquisando e eu também quero atingir, eu também quero fazer, eu preciso ter essa referência. Eu acho que ajuda porque aceito desafios, sou uma pessoa que coopera, então estou sempre atuando nas coisas, se é preciso [fazer] uma*

coisa eu vou, então, esse lado positivo. No lado negativo uma certa exigência das coisas, uma certa inflexibilidade, de querer que as pessoas tenham um nível que eu imagino que seja bom, que seja adequado, acho que as pessoas têm que se encaixar nisso, os alunos têm que se encaixar nisso, eu acho que meu nível de expectativa é alto... então, eu me sacrifico muito a partir desse nível que eu coloquei e talvez exija que os outros também o façam; então, esse é o lado negativo, o lado positivo talvez seja esse, de *eu sempre estar puxando, sempre estou na frente, eu sempre estou carregando, estou morrendo mas não me entrego*; mas é ruim porque o lado frágil que eu perdi me prejudica muito, porque chega uma hora, eu tinha que falar, chega e eu não consigo falar, chega... porque meu nível de competição é alto, mas eu sofro muito, gostaria de atingir um lado de soltar mais e de se desapegar mesmo das coisas e admitir as minhas limitações”.

(2.5) “Eu me sinto muito culpada, eu reclamo, mas daí vem a culpa... foi eu que criei essa situação, eu podia ter uma vida mais leve, eu podia fazer atividade física... Por que eu escolhi esse lado pesado? [...] por que eu escolhi esse caminho? Por que eu fui começar esse projeto? Por quê? Por quê? Daí chega amanhã, eu estou outra vez ‘camelando’”.

(3:8-9) “[...] às vezes, eu falo: ‘Eu vou parar, parar com tudo’; mas eu não consigo, não consigo dar um tempo... preciso mesmo trabalhar isso com a terapia, me desapegar das coisas, desapegar, ir para frente e não olhar para trás, não consigo fechar, esse ano mesmo eu falei: ‘Olha, vou tirar tudo, vou sair de umas comissões’; pois não repeti duas comissões que eu não precisava, acabava o meu mandato esse ano... é um negócio compulsivo [risos]”.

Todas essas características da identidade dominadora, controladora, competitiva, prepotente Sofia adquiriu ao longo de sua socialização no meio acadêmico. Segundo Berger e Luckmann (1991), um mundo institucional é experimentado como realidade objetiva. Uma história que antecede o nascimento do indivíduo e não é acessível à sua lembrança biográfica. Essa história tem o caráter de objetividade. As instituições têm um poder coercitivo sobre o indivíduo, tanto por si mesmas, pela força de sua facticidade, quanto pelos seus mecanismos de controle. Existindo as instituições como realidade exterior, o indivíduo não as pode entender por introspecção. Tem de “sair de si” e apreender o que elas são.

(2.3) “[...] e talvez por isso eu tenha este lado mais dominador porque eu aprendi aqui dentro... Dentro da universidade é uma coisa muito fria, as relações são muito frias e muito objetivas e eu acho que quando eu estou tratando de alguma coisa profissional é uma coisa que eu levo de uma forma meio fria e objetiva, mas eu sofri muito... para ter essa casca que eu tenho hoje; levei muita bordoadada, por isso que... eu não admito hoje que uma pessoa me ameace de alguma forma; eu não admito, porque chega, já levei bordoadada, sei o que eu estou fazendo. [...] eu acho que a gente fica fria, a gente fica endurecida, *você fica menos sensível, às vezes, não percebe a sensibilidade do outro, você acaba sendo meio... prepotente, porque o nosso trabalho é muito individual, muito individual*”.

Este relato mostra claramente, o rompimento de vínculos de relações fundamentais para a manutenção e o fortalecimento da subjetividade humana. Seu discurso revela a disseminação de práticas agressivas nas relações entre os pares, gerando indiferença ao sofrimento do outro e naturalização dos desmandos administrativos. Os laços afetivos se fragmentam e o individualismo aumenta, ambiente altamente propício ao assédio moral. Segundo Heloani (2003), o trabalho, como regulador social, é fundamental para a subjetividade humana e essa condição mantém a vida do sujeito. Como a produção estimula o consumo e ao mesmo tempo inventa o sujeito para o qual ela se destina, deve, esse sujeito receber os impactos diretos da organização.

Revela-se a Sofia-representada forte, produto e ao mesmo tempo produtor das inter-relações que vivenciou neste meio-ambiente social, com suas leis e regras. Quando o indivíduo comparece frente a alguém, ele se representa, pode-se dizer que ele se representa desempenhando papéis (decorrentes de suas posições). Com isso, segundo Ciampa (1994), ele oculta partes dele não contidas na identidade pressuposta e re-posta; caso contrário, não seria representante dele. Assim, tentando entender o que se passa com Sofia, deduz-se que: desde o nascimento do filho, vem desempenhando os papéis de mãe e profissional, então representa a si mesma como Sofia quando desempenha estes papéis.

Ciampa (1994, p. 133) afirma que “qualquer predicação é predicação de uma atividade anterior, genericamente de uma presentificação do ser”. Traduz isto por representar: 1) quando compareço como representante de mim; 2) quando desempenho papéis decorrentes de minhas posições; 3) “quando reponho no presente o que tenha sido, quando reitero a apresentação de mim” (Ciampa, 1994, p. 179). Representando todas essas representações o autor localiza o segredo do mau-infinito ou da má-infinitude, ou ainda, a identidade-mito.

O trabalho na universidade

Ao ser questionada sobre as mudanças no trabalho acadêmico que ela havia vivenciado nos 16 anos de docência, Sofia reconhece uma sobrecarga de trabalho e uma maior exigência por parte da própria universidade e dos órgãos de fomento, mas transfere para si os problemas da universidade, assumindo individual e internamente. Especialmente quando se compara com

outras pessoas e percebe que elas “levam numa boa”. Dessa forma, a ideologia neoliberal, que sustenta também a lógica da produção acadêmica, utiliza-se do reordenamento da subjetividade para induzir o indivíduo a acreditar que ele é incapaz.

(3:7-8) “[...] quanto mais passa o tempo [...] menos recursos no trabalho, mais exigência, mais trabalho é isso que eu estou sentindo; por exemplo, para você fazer uma livre-docência hoje, é diferente do que há dois, três anos atrás; era muito mais fácil, pelo menos aqui; agora, as exigências estão bem maiores: para titular são... bem maiores, não era assim antes. Para você dar aula na Pós, não tinha tanta exigência, tanta publicação; hoje, se você não tiver um X de publicação, você cai fora da Pós, pelas exigências da Capes, e não era assim; [...] agora... eu também tenho esse meu perfil de pegar muita coisa e não dar conta... não tem limite, então, é problema meu também, *não é só da universidade; é problema meu mesmo; acho que eu não visualizo, eu pego e depois não dou conta do tamanho que são as coisas, quer dizer... eu sabendo de como está a universidade, então eu tinha que me conter e fazer menos do que eu faço para dar conta; mas a universidade não exige que eu faça tanto*; as universidades não exigem; exige que eu faça uma pesquisa que eu publique e dê aula; *e eu tenho 500 mil projetos, participo de 500 comissões*, eu não sou obrigada a fazer isso, faz parte do meu perfil ser assim, sempre foi assim [...]”.

(3:8) “[...] Mas eu vejo assim... *vejo pessoas aqui que ‘levam numa boa’... não fazem tanta coisa assim... porque... o importante não é a quantidade mesmo, eu vejo que tem gente que parece administrar bem; conheço hoje muito melhor o departamento, e eu vejo que tem gente que faz o mínimo, faz pesquisa, publica e dá aula; (outros) mal publicam e também às vezes nem publicam [...]*”.

A sedução do trabalho acadêmico: “tenho prazer em ficar muitas vezes trabalhando, eu tenho prazer...”

O imenso prazer representado pelo trabalho acadêmico proporciona a sustentação para a personagem-profissional e a culpabilização para a personagem-mãe. O trabalho de aquisição do conhecimento se mostra extremamente atraente e sedutor, pois leva o indivíduo a buscar mais e mais conhecimentos, através da possibilidade de criação. Não há espaços para viver outras “vidas”, o que de certa forma representa a morte simbólica: “[...] eu acho, trabalhar na universidade é muito sedutor”.

(1:7) “Eu acho que talvez atrapalhe um pouco o fato de eu me dedicar, eu gostaria de me dedicar mais do que me dedico, as coisas que eu faço, que eu gosto, tenho prazer em ficar

muitas vezes trabalhando, eu tenho prazer. Então às vezes me irrita o fato de ter que largar para ficar com a família e eu quero terminar uma coisa, depois que eu tive filho [...]”.

(1:13) “[...] a especificidade desse trabalho é que ele é muito, pelo menos para mim, ele é muito atraente, ele é um trabalho que não tem fim, sempre está levando a mais, a mais, a mais que você pode conhecer, a mais que você pode aprender, a mais possibilidade de pesquisa, a mais, a mais, não tem fim. *Eu acho muito atraente, tanto é que você vê pessoas que casam com a universidade*, porque chega num ponto que parece que você não necessita de mais nada, você não necessita de mais nada além dos seus livros, do seu computador, e ainda você esquece das outras coisas, você se alimenta daquilo [...] *É assim, a um passo de você realmente se perder mesmo*. É muito sedutor o trabalho da aquisição do conhecimento. Porque não tem fim e você quer mais, eu pelo menos me vejo assim, não tem fim, então você pode pôr criatividade, está certo que uma hora também bitola [...]”.

(2:9) “*A sedução do trabalho acadêmico* [...] pelo menos na minha área da psicologia, ultrapassa a questão somente do conhecimento científico, é um autoconhecimento o tempo todo; enquanto eu estou estudando o outro, estou vendo coisas minhas, quando eu estou ouvindo o outro, eu acho que ultrapassa; um autoconhecimento que você busca também, muita coisa eu estou lendo para mim, por isso é uma coisa sedutora, acho que não só um conhecimento científico, é um conhecimento que eu busco para o meu alimento, é um alimento, quando eu vejo uma pesquisa, eu quero saber como é isso, como é aquilo, que é sempre voltado para essa questão mais psicológica, da subjetividade, então por isso que é sedutor”.

(2:8) “[...] é inerente à carreira acadêmica, não sei se é... porque tem pessoas que resolveram essa situação e já se conformaram; parece que conciliam melhor; talvez tenha até uma parte de interpretação psicanalítica, por que se dedicar tanto a um lado? Será que não seria uma fuga? E isto eu fico pensando... se eu recebo a mesma coisa (para) trabalhar 24 horas ou 8 horas, porque eu trabalho 24 horas? Não dá para entender, é uma contradição. Tem épocas da sua carreira que você está engajada numa pesquisa que exige um tempo, que se pudesse, você ficava direto até acabar, então eu acho que é inerente. A pessoa que está no laboratório, às vezes tem que vir 3 horas da manhã, não importa, você está enfiada no trabalho, é inerente ao seu trabalho essa dedicação; é diferente uma pessoa que pega às 8 horas e larga às 6 horas, que fecha a porta; então não sei como é, por exemplo, comparar a nossa carreira com uma outra carreira que a mulher assume, que não seja acadêmica, para ver o que daria”.

Repensando a relação com o marido, com o filho, com o trabalho, enfim, com a vida

Todos esses questionamentos têm feito Sofia refletir sobre sua relação com o marido, com o seu trabalho, com o seu modo de viver o mundo do trabalho e da vida. Antes de ser mãe, o trabalho ocupava todo o seu tempo, mas mantinha um equilíbrio com outras esferas de sua vida. Agora, a personagem-profissional não tem o mesmo espaço e vive em constante conflito com a personagem mãe-esposa. Porém, reconhece que algo não vai bem, a balança – família e trabalho – não está equilibrada, ou ainda, a personagem-profissional ainda se sobrepõe à personagem mãe-esposa. Está num momento de reflexão da necessidade de estabelecer os limites para si mesma, antes que seja consumida pelo desgaste deste conflito. Recortaram-se esses depoimentos para ilustrar tais inquietações. Revela-se a Sofia-insatisfeita consigo mesma. O final desta narrativa (não da história, porque esta continua) mostra indícios de um movimento de consciência de que o problema da escravidão não é algo que mereça ser vivido. O enfrentamento, primeiramente dela mesma, de sua não-destruição, é o que merece ser vivido.

(1: 12) “[...] Então eu estou pensando muito nisso. Como está sendo a qualidade da nossa relação, não está redondo, alguma coisa está faltando, que eu não estou conseguindo enxergar e que está refletindo nele, de alguma forma; e eu não estou conseguindo, *porque eu acho que o filho é muito reflexo da gente, então quando a coisa não vai bem lá, eu quero saber o porquê; onde está o problema aqui, por que o problema está aqui nos dois, no casal, nos pais*. Preciso olhar um pouco a nossa vida, a minha vida, meu trabalho e daí tudo na forma de viver, para ver se...[...]”.

(2:9) “*Antes quando eu não tinha filho, eu acho que talvez tivesse outras válvulas de escape, me divertia muito mais, eu me desligava mais fácil da universidade*, ficava um mês fora, nas minhas férias, hoje eu não posso ficar um mês fora, não tenho dinheiro para isso, não tenho estrutura para isso; [...] agora minha vida se resumiu a duas coisas: família e... trabalho; tem horas... o trabalho é uma válvula de escape, que antes, eu tinha outras coisas para eu descarregar... eu tinha tempo de fazer uma atividade física [...] de escrever para meus amigos [...] em algum ponto eu me perdi [...] eu acho que tudo está ligado àquele ponto de eu ampliar e não conseguir concluir; a hora que eu concluir, de não pegar mais coisa; eu queria isso poder...[...] eu preciso ficar com mais qualidade e menos quantidade, que é o ideal; eu já estou num nível da minha carreira que eu tenho que começar a escolher mesmo [...] *Talvez o trabalho seja uma válvula de escape do sufoco do trabalho doméstico, do trabalho da maternidade, do relacionamento, do tédio que às vezes é. Daí você se dá conta, uma consciência de que, sendo uma válvula de escape, então alguma coisa está errada, escapar do quê?* Primeiro: escapar se matando? Segundo: daí... vem a consciência, você vê a coisa insuportável, não dá conta [...] As duas coisas andam paralelas, minha vida familiar, o meu trabalho, é assim como uma balança [...] o ideal seria o equilíbrio, então me vejo assim, não estou satisfeita nem aqui, nem lá [...]”.

4.4 A HISTÓRIA DE TÁTI

Infância: a família, o parque infantil, a piscina, o piano

Ao falar de sua infância Táci mostra uma família unida. Sua mãe tinha muitos irmãos e sobrinhos, já a família de seu pai era pequena, ele e uma irmã. Sua avó (mãe de seu pai) faleceu quando Táci tinha um ano de idade e desde então a família teve dois agregados, a irmã de seu pai e seu avô.

(2:1) “[...] era uma família muito grande e que durante muito tempo ficou muito unida, eram poucos aqueles que moravam muito longe, que não dava para se encontrar, mas de uma forma geral, bastante unida [...] nunca se desliga, a gente procura sempre se encontrar, se visitar e tudo. Então a gente tem essa união familiar muito legal, muito gostosa. Só que eles vieram do interior... aquela luta terrível para poder ganhar seu espaço, seu dinheiro. Vieram aos poucos para São Paulo para conseguir uma casinha para morar”.

Foi possível perceber, no decorrer da narrativa, que ela se mantém até hoje fortemente ligada à família e amigos da infância e adolescência. Contou que, nesse meio tempo entre a primeira e a segunda entrevista, ela reencontrou, neste último Natal, uma turma de amigos da adolescência que não via há algum tempo.

(2:3) “[...] A gente reviu a turma. Estamos próximos outra vez, mas a gente nunca... nunca se perdeu, pode ficar durante um bom tempo longe, sem se ver, mas quando volta é como se não tivesse passado tempo nenhum, de espaço. A gente ficou muito tempo juntos então eu acho que a familiaridade é muito grande e foi uma turma muito especial, realmente”.

Mamãe e papai: “Uma família para ir bem tem que conversar”

Táci nos conta que na sua família sempre existiu muito diálogo entre si e com seus amigos. Sua mãe e seu pai acompanharam de perto o crescimento e desenvolvimento dos filhos e todas as decisões eram em família.

(2:4) “Eles sempre acompanharam muito, para você ter uma idéia, teve uma época em que a televisão quebrou, porque a televisão era de válvula, era um horror essas válvulas quando queimavam e não tínhamos dinheiro para consertar, ficou a televisão lá esquecida. Então, a gente sentava em volta da mesa depois da janta e ficava conversando, porque era o horário que estava todo mundo em casa. Às vezes a gente levantava, duas, três horas da manhã, porque a gente não via o tempo passar. Então a gente teve muito diálogo, muita conversa [...] porque meu pai e minha mãe, eles têm maior relacionamento com os jovens, do que com os velhos, mas porque sempre participaram de todas as nossas coisas, então eles conversavam com nossos amigos, superbem, sem barreira de anos, de vivência, muito pelo contrário, inclusive até hoje [...] eles se relacionam legal, conversam mesmo e a gente, como família, sempre valorizou isso e sempre falou: uma família para ir bem tem que conversar, não é cada um achar que o outro sabe, entrar e sair e não falar nada, porque não é assim, dá para explicar [...] A gente sempre foi muito de conversar mesmo, não de ficar brigando, de ficar cobrando. Então, isso a gente teve sempre de muito positivo”.

Já foi destacado em outros momentos que a socialização primária ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção. A apreensão da realidade familiar de Táci se deu num processo dialético contínuo caracterizado por três momentos: exteriorização, objetivação e interiorização, sendo que esta última só se realiza quando há identificação. Assim Táci conta a história de sua família através de uma forte identificação com os outros significativos – seus pais –, por uma multiplicidade de modos emocionais, sendo um deles destacado – o diálogo aqui entendido como uma linguagem simbólica que transcendeu os limites da família e apresentou-se em outros espaços da sua vida cotidiana. Sobre a linguagem e o conhecimento na vida cotidiana, Berger e Luckmann (1991, p. 61) assim expressam:

“A linguagem é capaz de transcender completamente a realidade da vida cotidiana. Pode referir-se a experiências pertencentes a áreas limitadas de significação e abarcar esferas da realidade separadas [...] Qualquer tema significativo que abrange assim esferas da realidade pode ser definido como um símbolo [...] pode ser chamada de linguagem simbólica [...] a linguagem simbólica alcança o máximo de desprendimento do ‘aqui e agora’ da vida cotidiana e eleva-se a regiões que são inacessíveis [...] constrói imensos edifícios de representação simbólica. [...] a linguagem é capaz de não somente construir símbolos altamente abstraídos da experiência diária mas também de ‘fazer retornar’ estes símbolos, apresentando-os como elementos objetivamente reais na vida cotidiana”.

Dada essa forte ligação emocional, Táci fala dos pais com muito carinho, o que transparece na expressão de sua face e no tom de sua voz. Conta de sua mãe, como ela é, da sua doença, de sua persistência, da sua luta para viver. Descreve uma mulher positiva, que gosta das

coisas muito claras. Ao falar do pai, mostra um homem forte, muito inteligente, mais calado e contido que sua mãe, filho de alemães, que lutou muito para construir sua casa e criar os filhos. Um homem que queria ser alfaiate, mas que acabou sendo desenhista/metalúrgico e que nas horas vagas exercia sua criatividade através do trabalho com a madeira. Mostra um companheiro, que assumiu a casa quando sua mãe esteve doente.

(2:5-6) “A mamãe teve câncer no intestino e ela estava trabalhando quando começou o problema [...]. Mas ela é uma pessoa muito, muito positiva e que gosta das coisas muito claras e muito, muito certinho. [...] Foi uma época bem... bem difícil mesmo. Então, papai é que cuidava da roupa, nessa época, tinha dia em que ele ia para cozinha também, porque ela não conseguia nem fazer almoço, além de levar ela, o tempo inteiro lá para o acupunturista. Eu sei que foi seis anos nessa base [...]”.

(2:6-7) “[...] ele era uma pessoa de constituição muito forte, ele trabalhava com coisas fortes (pesadas), ele montava máquinas grandes e pelas condições familiares, papai passou durante muitos anos, todos os fins de semana, em construção, porque a família da mamãe toda, ninguém tinha dinheiro para pagar alguém pra construir uma casa ou para comprar uma casa. Então o que que eles faziam? Eles reuniam todos os homens da família, um sabia fazer a massa, o outro sabia lidar com tijolo, outro sabia fazer a pintura, outro sabia fazer a ligação elétrica, outro fazia a ligação de esgoto, e assim eles construíram as casas da família, todos. Inclusive a casa que a gente comprou, precisava de reforma [...] o papai com isso, aprendeu tudo. Então, nós nunca soubemos o que era chamar alguém para consertar alguma coisa dentro de casa. Agora é que a gente está fazendo isso porque ele fazia tudo. Se você for à minha casa, até as coisas de madeira, ele fez armário, ele fez prateleira, ele fez um monte de coisa, está tudo lá em casa o que ele fez e era uma pessoa caprichosa. Ele tinha desenho técnico também, porque na metalúrgica ele trabalhava com desenho, chegava o desenho para ele e, do desenho, ele fazia a máquina. Tudo com o primeiro grau [...] A gente fala que se ele tivesse tido outras oportunidades poderia inclusive ser um artista. Apesar dele trabalhar com o pesado na hora de fazer uma coisa delicada, bem acabada, ele fazia”.

(2:15) “[...] ele queria ser alfaiate que também, para a família, foi interpretado como profissão de ‘veado’, então puseram ele na mecânica [risos]. Mas toda delicadeza e a finura dele de acabamento acabou saindo no ferro e na madeira. Imagina se ele tivesse seguido aquilo que ele queria, ele não ia ser alfaiate, ia ser estilista [...]”.

(2:8-9) “[...] Ele nunca foi de dormir cedo [...] ele estava mexendo ou ele estava fazendo alguma coisa com madeira ou ele estava desenhando, ele nunca estava quieto, estava sempre ‘fuçando’, sempre fazendo alguma coisa”.

Táti também falou de seu pai e de sua doença. Como se a história da doença pudesse falar um pouco dele, da sua inquietude, do quanto era forte, do quanto adorava crianças e da importância de suas netas para a recuperação de suas cirurgias. Um ano antes de falecer ele

precisava ir freqüentemente ao hospital, teve problemas com a próstata, o que dificultava a micção. Tinha dificuldade para dormir, o que exigia mais da família, especialmente de sua irmã, que morava com seus pais. Durante esse relato, Táci se emocionou ao recordar o sofrimento do pai, e novamente as palavras dizem pouco perto das emoções. Segundo Szymanski (2002a), na história de vida uma simples questão pode provocar uma reação emocional imprevista e uma transformação do comportamento comunicativo.

(2:6) “O problema do papai era completamente diferente, ele tinha um problema hereditário e ele dizia que ele lembra da mãe dele tendo as mesmas coisas que ele. Só que na época não tinha o que fazer, eles não tinham tecnologia que pudesse auxiliar. O feixe neural que serve o coração, ele se bifurca em dois, um para cada lado do coração, e que dá o ritmo de bombeamento. O dele tem um terceiro e quando este terceiro ativava, o coração começava a fibrilar. Então, não bombeava. Ele, em repouso absoluto, tinha a pulsação em 180, 190. E era uma pessoa que no normal, tinha 60 de pulsação [...] Mas ele foi fazendo tratamento, naquilo que eles tinham com medicação. Tinha hora que funcionava, tinha hora que não funcionava, de repente a gente tinha que sair correndo com ele, levar para o hospital. Teve ocasiões que ele teve que tomar choque, para poder voltar ao pulso normal. *E assim a hora que ele saía da crise, não tinha acontecido nada, ele era o mesmo e fim! Ele era uma pessoa de constituição muito forte [...]*”.

(2:7-8) “Ele conseguiu entrar no Dante Pazzanese, que é um dos grandes centros do coração [...] E em 92 eles propuseram a operação via computador, porque eles tinham a tecnologia [...] Então fizeram e deu certo [...]. Em 96 [...] ele teve que colocar uma válvula, porque estava com entupimento [...]. Então, ele fez uma segunda cirurgia e a gente diz que aí neste meio tempo as crianças chegaram. *Ele fez a operação em 92, a C. nasceu em 91, ele mesmo dizia que a C. ajudou muito na recuperação.* Na primeira operação, em 92, ele saiu bem, foi para casa. Quando chegou em casa ele começou com febre e esta febre começou a aumentar [...] A transfusão que ele recebeu e que foi mínima, tinha malária. Ele, recuperando da cirurgia do coração, com malária, com febre de malária. Ele perdeu oito quilos e ele chorava, a gente ia lá, ele chorava [...] Bom, na segunda operação, que foi a da válvula, só tinha a C., mas logo depois vieram as duas pequenas, mas ele... estava mais fraquinho, tinha hora que ele... não estava com muita vontade de fazer as coisas que normalmente ele fazia, mas com as duas outra vez, ele deu uma levantada. *Ele adorava criança, criança para ele era o anjo da terra, era de deitar e rolar com as crianças. Então ajudou ‘pra caramba’ outra vez!*”

(2:8-9) “Por causa da válvula e tudo, ele tinha que se manter com medicações e [...] O rim dele começou a ficar ruim e um ano antes dele falecer, foi assim basicamente dois dias em casa, dois dias no hospital, dois dias em casa, dois dias no hospital. Aí começou com problema na próstata também, mais por idade, não tinha tumor, não tinha nada, mas ela inflamava, obstruía e ele não conseguia urinar e isso foi prejudicando ainda mais o rim. Então o quadro foi se agravando, se agravando, ele não passou por outra cirurgia, mas não resistiu [relata este fato com emoção]”.

Recordar a infância foi relembrar o parque infantil. Ela não o conhecia como escola, mas na verdade era uma pré-escola mantida pela prefeitura e que recebia as crianças durante o dia todo, inclusive depois ficou sabendo que esta pré-escola foi umas das pioneiras da América Latina. Como se um filme passasse na sua frente, Táci recorda as piscinas (uma grande e uma pequena), o campo de futebol, o parque, as professoras, o teatro, o palco e os “teatrinhos” que as próprias crianças apresentavam. Todas as instalações da escola poderiam ser usadas por adultos à noite e nos fins de semana (especialmente a piscina). Foi com esse suporte que sua mãe pôde trabalhar. Ao recordar o parque, Táci conta que sempre adorou água e que toda vez que um adulto ia para a piscina levava-a junto. Começa a mostrar sua afinidade com a natação.

Aos sete anos a família mudou de bairro. Seu avô até então tinha direito à uma casa cedida pela fábrica (era vigia desta fábrica), onde moravam, e, com a aposentadoria, ele teve que sair dela. A família optou por um bairro próximo ao trabalho de seu pai, mas quando mudaram a fábrica mudou de bairro. Ela se lembra de seu pai saindo de madrugada de casa, pegando três ônibus para chegar a tempo no trabalho.

Com a mudança de bairro e já na idade de entrar para o 1º ano, Táci foi estudar num grupo escolar. Quando estava na 4ª série começou a ir mal na escola, e isso nunca tinha acontecido antes (sempre fora boa aluna). Sua mãe foi até a escola e viu as crianças debruçadas sobre a carteira, completamente apáticas. Imediatamente mudou-a de escola (estava no meio da 4ª série) e assim recuperou-se a Táci-boa aluna.

(2:2) “[...] No quarto ano eu comecei a reclamar e comecei a ir mal e eu nunca fui má aluna e mamãe foi lá para ver o que é que estava acontecendo e a mamãe, ela conta até hoje, porque isso para ela foi traumático... ela entrou na classe e disse que todas nós estávamos assim na cadeira [mostra deitando na mesa] e ela foi conversar com a professora e a professora falou assim: ‘Elas estão na idade da indolência, elas não querem saber de nada’. Acho que a professora também não fazia nada porque a classe inteira assim não é possível. Minha mãe, em uma semana, resolveu e me colocou numa outra escola”.

Desde pequena Táci teve contato com a música. Sua família, por ter origem alemã, estimulava a relação com a música e o esporte. Aos 7 anos ela foi estudar piano e aos 12 anos já dava aulas particulares de piano e, por fim, acabou também dando aulas de matemática, podendo dessa forma auxiliar no orçamento doméstico. Aparece então a Táci-pré-adolescente-professora.

Adolescência: o colégio, os amigos, a natação

Quando terminou a 4ª série mudou novamente de escola, pois esta tinha somente o antigo primário e, assim, teve de ir fazer o ginásio e colégio em outro lugar. De sua turma recorda-se com muito carinho, pois ela se manteve unida até o 3º colegial, inclusive a classe toda se reunia, juntamente com suas famílias, para passar o *reiveilon*. Até hoje eles se encontram.

(2:2-3) “Era um colégio novo, ele estava começando e naquela época ainda tinha a admissão, era como se fosse um ‘vestibularzinho’ para entrar na quinta série e era o terror, assim como é o vestibular mesmo, muita gente não passava, voltava a fazer a quarta série, tinha que voltar, não tinha jeito porque se não passasse não entrava, então esse foi o primeiro teste [...] então nós conversamos em casa e o papai e a mamãe deixaram muito claro, falaram assim: ‘Tente, se você passar, ótimo, então começa a quinta série, se você não passar, você faz admissão, porque no colégio tem’ [...] e também não me pressionaram, então eu fiz e passei, então eu peguei aquela turminha que estava fazendo a admissão na própria escola e que passou e eu entrei de fora, mas começamos juntos. Depois nós fomos chamados de ‘os fundadores’, porque foi a gente que começou a quinta série [...]. Essa turminha foi junta até o terceiro colegial”.

(2:4) “[...] teve uma época, eu não lembro exatamente quando, que para a festa de Ano Novo, a gente alugava um salão. Um tio das meninas, da turma, era cozinheiro, ele fazia o cardápio e a gente ia com as famílias, a gente passava junto a classe inteira! Várias vezes. Então a turma era tão unida, que no fim uniu as famílias também. Eu acho que é raro”.

Foram apelidados de “os fundadores” não só por fazerem parte da primeira turma, mas por serem uma turma especial, muito comprometida com os estudos (“os CDFs”), como ela fala. Os professores desse colégio investiram na turma para prepará-la a prestar o vestibular, sem cursinho. Todos prestaram USP, e outras universidades públicas; não estava nos seus planos sair de São Paulo, porque sua família não teria condições financeiras de sustentá-la. Os professores, os colegas, enfim, o colégio, funcionaram como o outro generalizado na perspectiva de Berger e Luckmann (1991), de forma que não se identificou somente com as pessoas, mas com o que representava ser “os fundadores” daquele colégio.

“A socialização primária cria na consciência da criança uma abstração progressiva dos papéis e atitudes dos outros particulares para os papéis e atitudes em geral. [...] Esta abstração dos papéis e atitudes dos outros significativos concretos é chamada o outro generalizado. Sua formação na consciência significa que o indivíduo identifica-se agora

não somente com os outros concretos, mas uma generalidade de outros, isto é, com uma sociedade” (Berger e Luckmann, 1991, p. 178).

(2:3) “[...] era uma turma muito boa em termos intelectuais, éramos uma turma de CDFs, mas não daqueles CDFs que se matam para estudar, aqueles naturais. A gente tinha tempo para fazer as artes, para fazer as brincadeiras, mas a gente era bom e por causa disso, também, a gente recebeu um tratamento especial no colégio. Quando a gente foi para o colegial, os professores se reuniram com a gente e perguntaram se a gente topava, eles falaram: ‘Nós vamos preparar vocês para o vestibular’. Porque eram famílias que tinham só o suficiente para viver, não tinha ninguém ali com condições de pagar cursinho. ‘Vocês topam?’ ‘Topamos! Vamos embora!’ [...] Da turminha mesmo, todo mundo saiu e passou, e todo mundo pegou Poli, USP, faculdades públicas [...]”.

A personagem menina estudiosa-bona filha transforma-se na Táti-que paga para não brigar

Táti revela, no decorrer de sua narrativa, a personagem Táti-que paga para não brigar. Tentou-se buscar, na sua socialização primária ou secundária, pistas para entender essa personagem. Pode-se supor que o fato de sua família colocar o diálogo acima de tudo tenha exercido influência na maneira como Táti se relaciona com as pessoas. Na adolescência, ela conta que sempre fugia das aulas de educação física, não porque não gostasse de educação física, mas porque não gostava da forma como a professora conduzia as aulas e, como não gostava de brigar, sua maneira de se rebelar contra isso era arrumando um jeito de não fazer a aula. Manifesta-se então a personagem Táti-que paga para não brigar. Tomando Habermas (1983) como referência pode-se dizer que Táti está de posse da identidade de papel, onde o ator deve ser capaz de entender e satisfazer expectativas de comportamento reflexivo (papéis, normas) ou deve ser capaz de desviar-se delas.

(1:11) “[...] eu sou o tipo de pessoa que pago tudo, tudo, tudo o que você quiser para não brigar, eu quero resolver do outro lado [...]”.

(1:18) “Ontem mamãe estava falando com a minha comadre, para a madrinha das pequenas: ‘Olha, que engraçado, a Táti brigava com a professora de educação física no colégio e arrumava atestado para não fazer educação física, e foi fazer educação física. E a E. [irmã] fugia das aulas para ficar na quadra jogando e virou executiva’ [risos]. Mas eu fugia da aula, brigava com a professora porque tinha muito daquilo: ‘Pega essa bola e vai

jogar queimada’, e eu não gostava desse tipo de coisa, eu achava que isso não era aula, que assim não era educação física, que não podia ser, então preferia não fazer a fazer isso. E eu me rebelava mesmo [risos]. E não fazia [risos], preferia não fazer”.

(1:23) “Eu, francamente, mesmo com as pessoas mais complicadas, que são ditas as mais difíceis de conviver, eu não tenho problema. Não é com os trinta e dois professores que eu tenho uma relação íntima, não é isso, tem aqueles que são mais distantes mesmo, mas eu não posso dizer que tenho um inimigo aqui dentro do departamento, não tenho, converso com todos. Eu acho isso positivo”.

Aos 15 anos sua mãe foi trabalhar no Departamento de Educação Física do Estado e Táci teve o primeiro contato com a educação física. Foi convidada a auxiliar o professor de natação e é quando aparece, então, a Táci-aprendiz de natação e desde então sua afinidade com o esporte foi se solidificando.

(1:18) “[...] Foi muito gostoso, foi uma época muito boa, a criançada..., muito gostoso trabalhar. Porque na aprendizagem com criança você vê uma evolução muito rápida, muito rápida, então não tem como dizer que não dá prazer dar aula de natação. Porque é muito gostoso, você vê todo mundo evoluir, não tem jeito. Mesmo os que demoram mais, aqueles que têm mais dificuldade, evoluem, não adianta, evoluem. Então, foi muito bom”.

(2:9) “Depois, quando eu fui escolher o curso, no vestibular, no fim isso acabou pesando para minha escolha”.

A personagem Táci-monitora-“quase mãe”

Táci tinha outro sonho: ser psicóloga. Mas como o curso era em período integral, isso inviabilizaria trabalhar e manter-se durante a faculdade, portanto, em parte sua decisão foi determinada pela necessidade de trabalhar e estudar. Optou pela Educação Física, mas quando começou o curso, ele passou a ser integral. É importante destacar que essa opção na verdade foi anterior. Táci, desde a socialização primária, teve contato com o esporte.

(1:18) “Então, na época, o que eu queria era psicologia, ‘vou fazer Psicologia’. Quando eu fui ver sobre o curso, a Psicologia era o dia inteiro. ‘Ah não vai dar.’ Não vou ter tempo de trabalhar porque senão eu não vou conseguir fazer a faculdade. Olhando os outros cursos, a Educação Física ainda era meio período, falei: ‘Vou fazer Educação física,

coloco Psicologia em segunda opção' [risos]. Olha só. A inocente. Fiz, passei e eles mudaram tudo, e a Educação Física foi o dia inteiro [risos]”.

A entrada no curso de Educação Física exigiu de Táci muitos movimentos com a bola e isso acabou prejudicando o desempenho no piano e ela não pôde prestar o exame do último ano e, portanto, não tem o diploma. Teve que fazer uma escolha e o curso era prioridade na época. Revela-se a Táci-que deixou de ser professora de piano para ser estudante de Educação Física, o que significa que maneiras diferentes de se estruturar as personagens indicam modos de produção da identidade (Ciampa, 1994).

(2:9) “Eu fiz até o nono ano, que é o curso inteiro de piano [...]. E, na faculdade, a carga com esporte com bola era muito grande, logo no primeiro ano, e era justamente quando eu estava fazendo o nono ano, então isso acabou com as minhas mãos. Então, o exame para o nono ano eu não fiz. O diploma final eu não tenho. Porque a outra atividade era prioritária. Eu tinha que seguir meu curso”.

A personagem estudante-trabalhadora manteve-se durante toda sua graduação. Inicialmente trabalhou com pesquisa de rua numa agência que fornecia dados para o IBGE e depois num clube, novamente com natação. O trabalho representava uma necessidade tanto para manter-se na faculdade como para ajudar no orçamento familiar.

(1:18-9) “Então eu trabalhava para o IBGE, fazia pesquisa na rua nas horas vagas. Quando tinha janela de aula eu saía na rua para fazer pesquisa, sabão, sabonete, televisão, todas essas coisas. Voltava para escola correndo, assistia às outras aulas e assim eu fui me virando, até arrumar um clube para trabalhar com natação”.

(2:10) “Eu tinha que tirar meus livros, meu uniforme, porque naquela época, você não podia fazer aula com qualquer roupa, você tinha que fazer com o uniforme da escola. Ainda tinha muita influência militar. Nós éramos todos uniformizados, na USP, no curso de Educação Física. Se eu não estivesse com o agasalho da escola e com tênis branquinho, não podia entrar na aula. Então eu tinha que ter dinheiro pra tudo isso [risos]. Porque minha irmã também estava no processo, ela vinha logo atrás de mim, também ia fazer faculdade. Tudo que eu pudesse trazer para casa também ajudava ‘pra caramba’. Porque ela poderia também fazer...”.

Começou seu trabalho no clube dando aula de natação à tarde e, como gostaram do seu trabalho, foi convidada a fazer um programa de esportes nos fins de semana. Recorda que

passava o dia com filhos de pessoas da classe alta e notava a carência afetiva dessas crianças e adolescentes. Manifesta-se a Táti-mãezona, que, além de monitora, era um pouco mãe daquelas crianças.

(2:10-1) “[...] gostaram de mim, gostaram do meu trabalho, me puseram num programa de esporte que era de sábado, domingo e feriado e a gente trabalhava das 8 da manhã até às 8 da noite. Filho de rico. O motorista chegava com as crianças às 8 horas da manhã e largava lá, e só vinha buscar às 8 da noite. O dia inteiro, a gente dava almoço, a gente dava tudo para aquela criançada... amor... [risos] a gente dava tudo para eles [...]. Mas era a gente que tinha que dar conta para que todo mundo estivesse almoçando, no horário certo, e os pequenininhos precisavam de ajuda mesmo. E nessas horas a gente deixava os grandes um pouco, e ajudava os monitores dos pequenos, porque tinha criança que nem comia sozinha. [...]”.

(2:11) “[...] eram todos filhos de rico, rico mesmo, porque classe média naquela época não tinha condições de fazer isso; foi depois que a classe média começou; e eram extremamente carentes de amor... de afeição, carência afetiva mesmo, tanto que a coisa mais difícil, depois da temporada de acampamento, era a gente se desvencilhar das crianças, elas vinham atrás da gente, assim, direto”.

Táti nos conta que nunca foi boa nos esportes com bola. Não sabia por que não acertava. Por isso, lidar com bola, era frustrante para ela. Aos onze anos foi identificado que ela precisava de óculos e isso de alguma forma a afastou desse tipo de esporte e a aproximou da natação. Além disso, Táti não gostava de competição, não porque não gostasse de perder, mas porque outras pessoas, que não eram tão boas, ficavam de fora. Manifesta-se a Táti-colega, que queria a participação de todos, e como no esporte de competição prevalecem os mais fortes, os mais fracos não têm chances. Mais tarde essa personagem concretiza a Táti-professora, que busca formas de envolver o aluno, especialmente aquele com dificuldade.

(2:11) “[...] Então, dependendo do grupo que ia jogar, se o grupo jogava bem, eu não me metia porque eu sabia que ia fazer só coisa errada. E outra coisa que me incomodava também... [risos] competição. Tanto fazia eu estar lá no meio e perder, não era isso, mas é de ver que *tinha um monte de gente que ficava de fora, mas só os bons acabavam jogando, que na hora de competir tinha que ir os bons*. Então, até na faculdade, eu me lembro do pessoal me dando bronca em aula de basquete porque [...].-Eu pensava naquele que não tinha pegado uma bola, eu passava a bola para ele. E ele não fazia o ponto e nem eu [risos]. A turma caía matando em cima de mim [imitando a turma falando e rindo]. Para esse lado da competição, eu nunca fui ideal [risos], eu sempre queria a participação e acho que daí também o lado professora vem com a maior facilidade porque eu me

preocupava com esses que não jogavam, acabava sempre tentando achar uma maneira de melhorar, para ele se inserir pelo menos um pouco, isso é latente, não foi o curso que me deu, não é isso”.

Táti estudou na década de 1970 e sofreu a influência do contexto da ditadura da época. Contou que a faculdade era rodeada por quartéis e teve momentos que a faculdade ficava cercada, e só entrava quem mostrasse identificação. Como tinha que trabalhar nos horários vagos, não participava dos movimentos. Um exemplo deste contexto de repressão pode ser demonstrado quando Táti contou que os alunos nem sabiam que estudavam no sistema de créditos, e que, teoricamente, poderiam optar por quais créditos gostariam de fazer. Mas, além de não terem acesso, também não ousavam perguntar. “Era época do militarismo, até medo de perguntar a gente tinha”.

(2:17) “Quando eu entrei na universidade, também peguei a reforma no currículo quando mudou do tempo parcial para integral. Só que o militarismo ainda era forte, a ditadura; nós fizemos o curso de Educação Física dentro da reforma, mas sem saber da estrutura; já era por crédito e você, pelo menos teoricamente, tinha opção por quais créditos você queria fazer e quando; só que a gente não sabia nada disso, nem sabia que era crédito e a secretária que fazia a matrícula de cada um e fim. Ela que lidava com as coisas, a gente não tinha acesso nenhum, a gente só chegava lá na secretaria para assinar [...]”.

“Eu fui a primeira mulher da geração que foi estudar numa faculdade”

Táti foi a primeira mulher da sua geração a fazer faculdade. Toda a geração anterior, irmãs de sua mãe e de seu pai, foram donas de casa. E esse número continuou pequeno, pois do total de primos (mais ou menos 20) somente cinco têm curso superior. Isso representou, para a família, uma conquista, considerando a origem de poucos recursos e o contexto familiar. Para Táti foi importante “romper barreiras”, já que o curso de Educação Física era visto como um curso de prostituta, não era um curso para uma menina de família fazer. Além disso, as mulheres eram preparadas para serem donas de casa. Ciampa (1994, p. 171) diz que

“Este jogo de reflexões múltiplas que estrutura as relações sociais é mantido pela atividade dos indivíduos, de tal forma que é lícito dizer que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo em que reagem sobre ela, conservando-a ou transformando-a”.

(1:17) “[...] Mas eu fui a primeira mulher da geração, dos filhos, que foram estudar numa faculdade. Quando saí para o mestrado, então, ainda no exterior [risos], muito mais. Até então, as mulheres eram donas de casa, eram criadas para isso [...]”.

(2:1) “[...] então era uma conquista bastante grande dentro do contexto familiar e, ao mesmo tempo, rompendo barreiras, porque a mulher fazendo isso, era uma coisa... meio... ainda mais na educação física. Eu lembro de ter ouvido comentário que isso era coisa de ‘puta’, não era coisa que fosse de... menina de família fazer; e, em casa, como a gente conversa muito, papai, mamãe, eu, minha irmã, a gente sempre senta para conversar, sempre, eu ainda comentei: ‘Mas é melhor que teatro, porque teatro seria minha primeira opção’. Então eram meio fortes essas coisas na família”.

(2:15) “Indiretamente, no fim, a família cobrava uma educação para uma mulher de casa, para casar, ter filhos, cuidar da casa só, e era isso, e a minha opção foi estudar. Mas a minha mãe era uma pessoa de visão para frente, meu pai era uma pessoa mais contida, muito inteligente, muito capaz, mas ele se retraía mais, então o que ela soltava ele segurava um pouco, pela própria educação dele, ele era filho de alemão, então, eu acho que ele até avançou muito pela educação que ele teve, avançou muito [...]. Como a gente conversava muito, as idéias da mamãe acabavam ficando temperadas com o retraimento dele, mas ficava uma coisa assim muito de pacto familiar mesmo: ‘Eu vou trabalhar’, ‘Eu estou de acordo, você pode ir, eu vou te apoiar’, então, qualquer conversa atravessada que viesse de fora não conseguia derrubar ninguém de nós. E para ele, fosse o que fosse, estudar era uma coisa boa e eu estava estudando”.

Da natação para a dança

A personagem Táti-que paga para não brigar se alternou com a Táti-aluna que lutou por aquilo que queria, quando participou de um movimento para retirar uma professora. Mas a antiga personagem se manifesta novamente e ela e uma colega foram à casa da professora oferecer flores e conversar com ela para fazê-la entender que era o momento de parar de lecionar.

(2:12) “Quando eu estava na faculdade, na USP, a gente tinha ginástica feminina, que era ministrada por uma senhora, que na época já tinha mais de setenta anos. [...] Mas era uma ‘porcelanazinha’, uma vovó, mas era levado ali o que ela pensava e *ela não admitia uma coisa nova, ela não admitia argumentação, ela não admitia nada*. E eu e uma colega minha, a gente tinha muito carinho pela vovó, e então a gente não queria nem machucá-la, nem magoá-la, mas tinha muita raiva da professora [risos] que estava ali porque a gente não aceitava mais aquilo, não tinha nada a ver. [...] *A gente fez um movimento para ela sair*, e ela acabou deixando a faculdade. Ao mesmo tempo, por trás, *eu e essa colega fomos na casa dela, levar flores, nós fomos conversar com ela, para ela ver aquilo como uma forma legal* porque já estava na hora dela descansar, dela dar chance a outras pessoas... [risos], a gente fez um meio termo aí também... [risos]. A gente tinha carinho

pela vovó, mas a gente nem deixou o resto da turma saber, porque senão a gente seria linchada [risos]. A gente foi agradecer a professora, mas acho que ela no fim ficou bem”.

Com a saída dessa professora veio uma professora alemã com um método inovador, uma mistura de ginástica e dança, e mudou tudo. Ela era muito exigente, mas a turma aceitou o desafio. E Táci apaixonou-se por essa modalidade.

(2:12-3) “Mas com isso veio uma professora, que tinha acabado de chegar da Alemanha [...] e veio com essa modalidade que era completamente nova, eu acho que não tinha no Brasil, que eu me lembre não tinha e começou com a gente [...] Conforme fui trabalhando o que eu aprendi com ela eu fui ficando apaixonada porque, principalmente com criança, se você fizer um trabalho diversificado com vários materiais, você prepara a criança para qualquer coisa. Foi com ela, nessa ginástica, que eu visualizei isso; [...] No início foi difícil, ela era muito exigente [...] a gente não tinha referencial, nunca tinha visto uma outra pessoa fazendo a ginástica, não tinha nenhuma equipe em clube nenhum que a gente pudesse visitar para ver fazendo. A gente só tinha ela, mas topamos o desafio e fizemos a disciplina com ela e desenvolvemos tudo o que ela estava pedindo. [...] A outra opção de dança que tínhamos era aquela da licenciatura curta – danças folclóricas –, que era específico da licenciatura curta. A gente estava na licenciatura plena, então, a gente não podia fazê-la”.

A turma que tinha mais afinidade com a dança resolveu se encontrar nos horários de almoço e intervalos de aulas, na sala de dança. Isso foi tomando vulto, outras colegas começaram a participar, até que o diretor ficou sabendo e veio ver o ensaio. Gostou e convidou-as para se apresentarem como o grupo de dança da USP. Os professores também começaram a se envolver, a professora de natação trouxe o nado sincronizado e montou um grupo, a professora alemã montou o de ginástica, e eles começaram a se apresentar.

(2:13) “Então, o grupinho que trabalhava mais próximo resolveu: ‘Vamos montar um grupo de dança?’ ‘Então vamos!’ Tinha duas bailarinas clássicas nesse grupinho e elas passavam alguma coisa de técnica para a gente, mas na hora de criar acabava entrando todo mundo. [...] A gente se encontrava na sala de dança, passava o dia lá na escola, tinha o período da manhã bem cheio e o período da tarde um pouco mais vazio, mas não dava tempo de sair de lá para ir para casa e voltar, mesmo os que moravam na Zona Sul. [...] Começamos a preencher os horários, então, a gente ia para a sala de dança e ficava até a próxima aula. O pessoal foi vendo, alguns colegas pediram para entrar [...] e o grupo começou a tomar vulto. Até mesmo o diretor ficou sabendo, ele foi ver e assistiu o ensaio todo, tudo que a gente estava fazendo, ficou sentado assistindo, ele viu que era um trabalho sério e que era dos próprios alunos, e não tinha ninguém por trás. Ele falou: ‘Olha, eu assino embaixo o trabalho de vocês. Se quiserem se apresentar representando a

escola, podem apresentar’. Para nós, foi a glória! Saímos apresentando para todos os lados, chegamos a viajar inclusive com o grupo, e algumas pessoas tomaram a frente e ficaram organizando essas coisas. Mas era tudo do grupinho sem intervenção externa mesmo. Daí o professor de natação, que tinha dois ajudantes, um rapaz e uma moça, ex-alunos, [...] a moça quando viu que saiu grupo de dança quis formar também um grupo, e falou: ‘Eu conheço a natação sincronizada, é muito legal, é muito bonito’. Trouxe uns filmes para a gente ver. ‘Vocês não querem fazer um grupo?’ Fomos lá e fizemos o grupo. Aí, também, a A. [professora alemã] fez o convite: ‘Já que vocês fizeram grupos oficiais vamos fazer o grupo da ginástica, porque está bonito aquilo que vocês estão fazendo na disciplina. Por que não mostrar?’.

Assim Táci-boia aluna, além de trabalhar, participou desses grupos de apresentação. Era muito dedicada aos estudos e aos grupos. Treinava na hora do almoço e/ou à noite.

(2:13) “[...] Quantas vezes eu não saí nove horas da noite do conjunto para chegar às sete horas da manhã de volta. A gente tinha que sair às cinco de casa porque a escola era na Zona Sul e eu morava na Zona Norte [...]”.

As personagens Táci-jovem professora e Táci-“que veste a camisa”

Enquanto fazia a faculdade manteve o emprego no clube, mas quando se formou foi mandada embora porque teria que ser contratada como profissional e o clube não tinha interesse nisso. Não estava encontrando emprego e optou por fazer um curso técnico, que era um ano a mais depois da graduação, para poder trabalhar como técnico em natação. Mas, ao fazer a inscrição para esse curso, ela se encontrou com o diretor da escola de Educação Física, que havia recebido solicitação de um diretor de uma universidade do interior de Minas Gerais para indicar alguns ex-alunos para trabalharem lá. Tinha vinte anos na época e era a primeira vez que saía de casa. Seu pai fez questão de conhecer a universidade.

(1:1) “Ele [o diretor] foi conversar comigo porque [...] a professora de ginástica tinha me recomendado. Eu nunca tinha saído de São Paulo, eu queria continuar em São Paulo, e me apareceu esse emprego, para curso superior. Era uma coisa maravilhosa na época, mas era em V., Minas Gerais, que eu não conhecia, não sabia onde ficava, não tinha referência alguma [risos]. E eu fui, com a cara e a coragem”.

(2:15) “Quando eu consegui ir para V. eles foram comigo, meu pai foi o primeiro. E ele foi comigo para ver o que era a universidade... tudo, conheceu o chefe, conheceu o reitor,

conheceu todo mundo. Eu tinha vinte anos e quando eu conversei com o reitor, ele falou: ‘Olha, a gente quer gente jovem nesse curso para sair com um curso de vanguarda e para que vocês continuem, a gente quer que vocês estudem, façam mestrado, façam doutorado, que tenham toda uma formação mesmo. Assim ele ganhou, convenceu, tanto ao meu pai quanto a mim. Eu ia ficar longe de casa, longe da família, mas valia o sacrifício porque ia estudar, ia continuar estudando. Então, a família [...] começou a mudar a visão. Depois já vieram primos atrás que já foram também entrando na faculdade, e quando fui fazer mestrado, no exterior então, todo mundo começou a falar: ‘Está vendo! Estudou, conseguiu, foi para lá, pegou bolsa’. Começou a abrir oportunidades que eles não visualizaram antes, e ficou melhor, ficou mais tranquilo”.

E foi exatamente a professora alemã de ginástica do seu curso de graduação, com a qual teve bastante contato, que a indicou para esta vaga e a orientou na arte de ensinar. A universidade estava procurando um professor de rítmica e Táci era a pessoa certa, pois tinha feito todas as disciplinas, tinha participado do grupo, além de ter conhecimento teórico de ritmo, adquirido com o curso de piano. Pudemos perceber a identificação com essa professora e a sua importância para os rumos de sua futura carreira.

(1:19) “Então a professora de ginástica, por me ver na aula de ginástica, no grupo de ginástica e no grupo de dança, acabou tendo bastante contato comigo, e sabia do meu potencial. Por isso ela tinha me indicado também. Então, quando eu fui para V., eu fui, inclusive, com uma mala de livros que ela me arrumou. Ela falou: ‘Isso aqui, tudo isso vai te embasar’. Deu as diretrizes básicas: ‘Faça assim, procure isso, seja assim como professora, que vai dar certo’. Ela me preparou, ela me preparou”.

No decorrer de sua narrativa percebe-se que essa universidade foi muito significativa para ela. O curso de Educação Física, no qual iria dar aula, estava começando, e ela pôde conhecer uma estrutura completamente diferente. Fala com muito carinho e respeito do reitor da época, que se preocupava com a capacitação dos profissionais.

(1:1) “O curso estava sendo montado, só tinha a praça esportiva, porque a universidade já existia, já era antiga, e todos faziam Educação Física, como prática, e só. Mas o curso estava começando, então foi uma experiência completamente diferente, num lugar completamente diferente. No começo eu pensei: ‘Ah! eu só vou começar lá, depois eu volto pra São Paulo’. E nesse só começar, passaram-se doze anos [risos]. Como era um curso novo, e o reitor da universidade era uma pessoa nova, era o reitor mais novo do Brasil, ele tinha 33 anos de idade quando ele pegou a Reitoria. Ele tinha uma cabeça muito aberta, então a expansão da universidade, na época, foi excelente e de qualidade, não

foi só em números, não foi só na quantidade, mas na qualidade também, e ele se preocupava mesmo com a capacitação dos profissionais. E com isso eu fui ficando, porque eu também queria participar disso [...]”.

Durante a graduação, Táci teve uma formação diferenciada da de outras universidades da época, e isso provavelmente influenciou na forma como o curso, e também sua disciplina, foram montados. Tinha como companheiros de trabalho seis colegas que se graduaram com ela na mesma universidade e isso possibilitou uma construção coletiva do curso. Surge, então, a personagem Táci-“que veste a camisa” e que acredita que o sucesso de um curso depende do trabalho em equipe e da luta pelos mesmos ideais.

(1:19) “Fui para V. e tinha um grupo de mineiros que trabalhava lá, que foram contratados também na mesma época. Da USP pegaram dois da minha turma, sempre um casal, um homem e uma mulher – foi por acaso, mas foi igual –, dois da turma anterior e dois da turma posterior. Então, nós éramos seis paulistas que se conheciam porque cruzávamos na faculdade o tempo inteiro, éramos três turmas seguidas. Então, a gente tinha uma certa coerência no nosso pensamento, era fácil a comunicação, os desejos. A gente foi construindo o curso e todas as características do departamento, junto com o crescimento do departamento. A nossa formação foi diferenciada, a gente pegou, como te falei, mudou a estrutura exatamente no ano que entrei, então a gente foi fazer anatomia, fisiologia, citologia, junto com a turma de odonto dentro da própria USP [...], então a gente teve uma formação muito diferente. Em Belo Horizonte e no Rio de Janeiro ainda não eram assim, depois que eles foram ter uma estrutura similar”.

Além disso, a nova universidade era modelo, tinha sido montada nos moldes de uma grande universidade dos Estados Unidos e não tinha coordenação de graduação. Cada professor recebia a incumbência de orientar uma turma desde o início, e acompanhar a trajetória acadêmica dos alunos até o final do curso. Táci relata isso com muito orgulho:

(1:21-2) “[...] quando eu cheguei em V., que foi uma universidade montada nos moldes de P., que é uma grande universidade nos Estados Unidos. Eles têm aqueles sistemas de catálogo da universidade, então você chega na universidade, você compra um catálogo, você tem as informações de todos os cursos, todas as disciplinas, todos os professores, todos os horários, a vida da universidade está naquele catálogo com mapa, telefone, regimento, tudo está contido ali. E eles tinham um sistema de orientação bastante singular [...]. Lá, o orientador seguia a turma, ele pegava a turma no 1º ano e ele ia com essa turma no 2º, no 3º e no 4º, até eles se formarem. Depois a orientação tornava-se acadêmica, orientação acadêmica mesmo. Você vai fazer essas disciplinas, você perdeu essa

disciplina, o que você pode fazer. Não tinha coordenador da graduação, tinha os orientadores e o pró-reitor. A gente sabia da vida de todos os alunos. Então, na hora de montar o horário, inclusive, era muito difícil dar conflito, porque cada um sabia da vida particular dos alunos [risos]. [...] Outra coisa, além desse catálogo, eles davam o regimento e o estatuto para gente e tudo era muito claro, os seus direitos são esses, os seus deveres são esses. Se seus direitos não forem atendidos está aqui, o que você tem que fazer e requisitar. E era assim claro para qualquer um, fosse jardineiro, fosse estudante, fosse professor, fosse reitor, todo mundo”.

Num determinado momento a professora de ginástica saiu e o chefe de departamento ofereceu a ela mais essa disciplina. Fizeram então uma reunião, ela, o diretor e a professora, para que ela mostrasse todo o material e como ela fazia. Só que seu método era completamente ultrapassado, inclusive o mesmo método da professora-vovó. A Táci-que paga para não brigar ficou quieta de início, porque se fosse argumentar, o diretor não compreenderia com palavras, teria que ver o resultado do novo método. Porém, ofereceu a disciplina ao seu modo, montou um curso de extensão para crianças com o método que aprendeu na USP, e no final do semestre preparou uma apresentação para o diretor, de forma que ele pudesse perceber a diferença entre os métodos; e “abriu o jogo” com ele – “É pegar ou largar”.

(2:14) “[...] Eles fizeram uma reunião, a professora, o chefe e eu [...] Então ela me mostrou todo o material que ela usava, o que ela fazia. Ela falou: ‘Você não vai ter trabalho nenhum porque eu já deixei tudo pronto – o programa está aqui’. Ela me deu umas coisas, ficha de aula a aula, de calesenia [risos], aquele mesmo método de ginástica de mil e oitocentos e bolinha [risos]. ‘Meu Deus, que pepino que eu fui pegar’, e ele legitimando tudo o que ela estava falando, tudo o que ela estava fazendo, dizendo que era por ali que eu tinha que trabalhar. Eu não falei nada e pensei: ‘Eu não vou fazer isso, se ele quiser que me mande embora, mas isso eu não vou fazer’. Aos poucos eu pegava o tema geral da aula e puxava para o meu lado, e eu fui colocando a mesma ginástica que tive com a A. Aos poucos eu fui fazendo e ao mesmo tempo eu abri uma turma de extensão com crianças e fui fazendo o mesmo tipo de trabalho. Quando chegou no final do semestre eu fiz uma apresentação dos alunos da graduação e da extensão com aquela ginástica [...] e então eu abri o jogo e falei: ‘Olha, quando a professora foi embora, ela me deixou essa ginástica com todas essas instruções, eu não fiz o trabalho que ela deixou, eu fiz isto e o resultado do trabalho está aí, se o senhor aceitar, tudo bem, se não, ou o senhor me manda embora ou arruma outro professor, porque aquela ginástica eu não vou fazer’. ‘Não! Está excelente o trabalho, pode ficar sossegada.’ Mas eu fui por aí, eu vou mostrar o trabalho, não vou ficar discutindo o mérito, era uma coisa nova, ele não ia saber o que eu estava falando. [...]”.

Dentro da proposta de capacitação dos professores foi firmado um convênio com uma universidade dos Estados Unidos para receber os professores brasileiros. Táci e mais três professores puderam fazer o mestrado nos Estados Unidos. Sua área de concentração era controle motor, portanto, trabalhou com pesquisa experimental.

Depois que voltou dos Estados Unidos, começou a ficar insatisfeita com a disciplina de prática de Educação Física. Sentia-se incomodada com a falta de motivação de seus alunos. Começou a buscar alternativas e acabou encontrando, na dança de salão, a resposta para suas inquietações.

(1:5) “Em V. a gente dava aula tanto para o curso de Educação Física, curso superior, como a prática geral dos universitários. E principalmente depois que eu voltei dos Estados Unidos, eu voltei dos Estados Unidos e uma amiga minha voltou da Alemanha, onde ela fez também o mestrado. Eu dava aula de ginástica e ela dava aula de atletismo para os universitários, e um dia a gente conversando, comentamos: ‘Não agüento olhar a cara desses universitários quando eles vêm para a aula, parece que eles vão para a forca, todos mortos’. [...] Um dia, eu e ela sentadas, conversando, dissemos: ‘Sabe o que eu acho que está errado? É a modalidade, nós estamos dando para eles as opções de atletismo, basquete, vôlei, ginástica e ginástica olímpica. Vamos inventar um outro negócio, completamente deferente’. ‘Poxa, é mesmo, lá nos Estados Unidos até boliche você podia escolher.’ Ela falou: ‘Lá na Alemanha também tem um monte de coisa e tal. Então vamos inventar, vamos inventar’ [...], então ela falou: ‘Ah, lá também tinha dança de salão’. Eu falei: ‘Ah, legal, eu gosto, eu sempre danço com meu pai, vamos fazer’. Fomos falar com o reitor: ‘Tenho outra idéia’. ‘O que é?’. ‘Dança de salão’. ‘O que? Bailinho na universidade? De jeito nenhum.’ ‘Não, mas não é bailinho.’ ‘Está bom, então eu deixo você abrir uma turma como extensão e eu vou com a minha mulher fazer aula.’ Para vigiar mesmo. A gente teve 30 alunos nessa primeira turma. Ele gostou do jeito que a gente levava. ‘Então está bom, pode abrir como uma opção para Educação Física.’ Nós abrimos... 150. A turma adorou, foi ótimo para a gente, trabalhávamos numa boa com a dança de salão e introduzimos, sem querer, a dança de salão na prática de Educação Física”.

“Então eu fiquei desgostosa”

Quando Táci voltou dos Estados Unidos, ainda teve contato com o final do 2º mandato do reitor que a levou para essa universidade. Mas quando ele saiu, tudo começou a mudar, aquilo que tinha sido construído, começou a desmoronar. A personagem Táci-revoltada ainda tenta falar com o novo reitor, mas não é ouvida.

(1:2) “Quando eu voltei, esse reitor que começou comigo, ele tinha sido reeleito, ficou oito anos na reitoria, duas gestões, porque ele era muito bom. Então eu tinha que ficar mesmo, então eu ainda peguei o finalzinho da gestão dele quando eu voltei. Ele saiu, e quando ele saiu, eu fiquei muito decepcionada, tudo que a universidade tinha crescido foi para o buraco, e eu vi umas coisas que eu não compartilhava, não gostava, não aceitava. Tentei falar com o reitor da época, o reitor não estava ‘nem aí’, não queria nem saber, então eu fiquei muito desgostosa [...]”.

Táti viu muitas coisas que não aceitava, colegas usando a universidade para ganhos pessoais, não cumprindo com o seu papel, e tudo isso foi deixando-a decepcionada pelo descuido em que se encontrava a universidade, porque aquele departamento representava um filho para ela.

(1:3) “Eu vi muitos profissionais colegas meus de departamento, de outros departamentos, chegando e colocando [risos], aquela história, coloca o paletó na cadeira para dizer que esta lá e tchau, ia fazer outras coisas, ganhar seu dinheiro fora, chega no final do expediente pega o paletó e diz que trabalhou. E outros vendendo gado com o telefone da universidade, gado do sítio dele, ele só vinha para a universidade para usar o telefone para fazer isso. Não dá, eu trabalho e ganho do mesmo jeito que ele ganha, por quê? Não está aqui para isso, ele quer trabalhar, quer comprar o gado? Tudo bem, sai da universidade, dá lugar a outro. E quando fui falar com o reitor sobre isso, ele... desconversou e não fez absolutamente nada. E sem punição nenhuma. Parece que ficou um marasmo na universidade, então não se cobrava produção, não se cobrava qualidade de ensino, não se cobrava mais nada, e todo mundo poderia fazer o que bem entendesse. Antes essas coisas eram cobradas, o F. [reitor anterior] ia de departamento em departamento, conversava com todo mundo, via todo mundo trabalhando, ele participava, ele sabia, ele sabia quem eram os professores dele. Foi uma mudança muito grande, e sei lá, talvez por ter sido meu primeiro emprego, departamento completamente jovem, começando uma coisa nova, *a gente vestia a camisa daquilo, como se fosse o próprio filho*. E aí você vê tudo descuidado, incomoda muito. E eu saí de lá no final de 86”.

A volta para casa: novo trabalho, doutorado, casamento, filhos, separação...

Só depois de cinco anos da volta dos Estados Unidos foi que ela saiu dessa universidade. Apesar de insatisfeita, não estava procurando outro trabalho, quando, um dia, uma colega a convidou para fazer inscrição para uma entrevista para seleção de professor em uma universidade do interior de São Paulo. Viu a possibilidade de ficar mais próxima da mãe, que estava fazendo tratamento de câncer na época. Fez a entrevista e eles estavam justamente com vaga para a

disciplina de rítmica. Nessa nova universidade, deu continuidade ao seu trabalho com atividades rítmicas e dança, e logo abriu um curso de extensão de dança de salão.

Ao chegar na universidade Táci encontrou também um curso em concepção. Logo de início procurou conhecer a filosofia do curso, e se preocupou em adequar sua disciplina com a proposta do curso. Ressurge a Táci-“que veste a camisa”.

(1:20) “Aqui era um curso novo, a diferença foi que eu não tinha participado da concepção desse curso. Os responsáveis eram J.M. e L.L., e eles me passaram a filosofia, passaram toda a proposta, a gente conversava bastante, o que eles esperavam da minha disciplina, qual era o peso da minha disciplina para o resto do currículo, como é que eu deveria preparar os alunos para que eles pudessem seguir o restante, que tipo de profissional que a gente queria, tudo isso. E eu comprei a idéia e eu achei que a idéia era muito boa, gostei, me adaptei tranquilamente. Era uma proposta bem diferente na época [...]”.

(1:21) “Aqui começou em 86, lá começou em 75. Lá em V., o que aconteceu, justamente e porque a gente chegou e montou um curso e o sucesso desse curso dependia da gente, trabalhávamos em grupo. Aqui a proposta era essa, também, o trabalho em grupo, porque era um curso novo e é o tal negócio, se a gente não comprasse aquela filosofia e não trabalhasse em função dela, o curso poderia desmoronar. Então, hoje olhando, nós somos em 32 professores aqui, não são os 32 que trabalham na mesma filosofia, todos dizem que sim, mas não são todos, porque tem uns que têm características individualistas e que mantêm isso. Em se tratando de tanta gente, um grupo tão grande, isso é bem normal”.

Mas logo de início Táci percebeu que não tinha um regimento que regulamentasse a vida da universidade, da faculdade e do próprio curso como na universidade que trabalhara antes. A personagem Táci-defensora dos direitos incomoda-se com a falta de informação aos alunos sobre os seus direitos, com o abuso de poder dos professores sobre suas disciplinas. Acredita que tais situações são fruto de um descuido e desconhecimento, tanto de professores como de alunos, de seus direitos e deveres.

(1:22) “Eu cheguei aqui: ‘Cadê o regimento’. ‘Regimento?’ ‘É! Regimento. Cadê o regimento do curso, da faculdade, do campus?’ ‘Não, não tem regimento.’ ‘Como não tem regimento?’ O pessoal não sabia, não tinha, e se tinha, tinha guardado não sabiam onde. Porque ninguém lidava dessa forma. Uma vez eu participei de uma reunião de coordenadores de curso, onde eles foram descobrir que o aluno tinha direito de pedir revisão de prova, eu achei o cúmulo, achei o cúmulo. O aluno tem direito. Claro que tem direito, o professor tem que ficar quieto, tem que fazer. ‘Imagina! Claro, isso é um direito.’ Então essas coisas me incomodaram demais aqui. E na minha opinião, atitude

individualista é atitude de um professor dizer: ‘Essa disciplina é minha, eu faço o que eu quero’. Isso é fruto desse descuido, porque se ele não tem noção do que é a casa na qual ele está entrando... Como é que ele pode agir direito? Ele não sabe nem o que é direito. Então, nesse ponto, eu achava muita falha, e falei muito em reuniões, em tudo, mas não tinha eco, não tinha eco. Porque as experiências eram completamente diferentes. As exigências vão aumentando, o pessoal acaba esperneando, tem que fazer. O aluno chega para mim: ‘Professora estou com problema com ...’. ‘Vai à luta, escreve.’ Eu acho que até hoje o aluno não sabe que ele tem direito a reclamar e como reclamar. Isso ele não sabe. Na pós-graduação isso já é mais claro”.

O doutorado: “Eu queria o ser humano”

A dissertação de Táci no exterior foi na linha quantitativa, mas ela queria algo mais abrangente que um músculo, buscava o ser humano. Reaparece a Táci-que queria ser psicóloga, mas que virou professora de Educação Física com doutorado em Psicologia. Mas essa busca não foi fácil, prestou três vezes na Psicologia da USP para conseguir entrar.

(1:3) “Comecei aqui em 87 e em dezembro de 86 eu fui fazer a seleção de doutorado na USP, eu já estava atrás do doutorado, era a terceira vez que eu estava prestando na USP. Eu queria na Psicologia da USP. Eu queria mudar de área. Eu estava numa área que a gente estudava não era nem o músculo, era a fibrazinha, lá..., pequininha. E eu queria o ser humano. Eu falei: ‘Ah, não, vamos pra Psicologia, vamos mudar tudo’. Na terceira vez é que eu consegui, então, foi tudo junto, eu recebi a resposta que eu tinha sido aceita aqui e que eu tinha passado no doutorado praticamente junto. Em V., pela distância geográfica, seria dispensada para fazer o doutorado. Aqui não, tinha que fazer em trânsito mesmo. Tinha que dar conta das duas coisas. Falei: ‘Ah, seja o que Deus quiser, vamos ver”.

A Táci-professora de dança de salão queria mais, queria entender como se dão as interações entre os pares no momento da dança de salão. E foi com esse tema que estruturou seu doutorado. Propôs um curso de dança de salão em uma escola particular da cidade e entrevistou os alunos que participaram do curso. Concretiza-se a Táci-pesquisadora.

(1:4) “O motivo maior era esse mesmo, de algo de fisiologia, de neurologia muito específico, queria algo mais abrangente relacionado ao ser humano e em relação à aprendizagem. Eu gosto bastante de ensinar a aprender, e aprender ensinando, eu gosto muito disso. E a minha orientadora era da psicologia escolar”.

(1:5) “[...] quando eu fui para o doutorado eu já fui com a idéia de trabalhar alguma coisa com a dança de salão, sobre o ensino da dança de salão, porque na dança de salão o fato

de você estar trabalhando aos pares e na minha metodologia eu rodo esses pares, a pessoa não fica com par fixo. Acontecem muitas coisas, eu vi tantos casais se unirem e casarem e viverem felizes, como noivos, há anos, se separarem dizendo que não ia dar certo. E que descobriam dançando. Então, a parte psicológica é muito grande, muito rica. Então eu queria explorar isso. Não era a questão metodológica. Eu queria essas outras... interações. Eu queria trabalhar inclusive com dança de salão com alunos de 8ª série por causa da transição da fase de adolescente para fase adulta. E fui procurar o K. (escola particular). Pensei, só os alemães vão aceitar uma idéia maluca dessa. E eles aceitaram. Então eu fiz a proposta de fazer um curso de dança de salão, e depois fiz as entrevistas e no final levantei categorias”.

Durante a fase das disciplinas, Táci praticamente morava em três cidades. Ficava três dias na universidade para dar aula, dois dias na USP e, nos fins de semana, ia para o outro extremo de São Paulo, para ficar com a família. Foi uma época difícil.

(1:4) “Essa época era difícil, eu morava em três lugares, eu passava acho que dois... dois dias na USP, fazendo o doutorado e como eu me desfiz do meu apartamento em V., eu tinha um apartamento em São Paulo com as minhas coisas próximas à universidade, então eu tinha a minha casa ali, do lado da USP. E eu tinha três dias de trabalho aqui e eu morava com uma colega daqui, para ficar esses três dias, e no fim de semana eu ia pra São Paulo, mas na casa da minha mãe, para ficar com a minha mãe, no outro extremo de São Paulo [risos]. Tinha dia que eu não sabia a roupa onde é que estava [risos], eu tinha comprado alface, não sabia para que casa. Um rolo de espaço mesmo, isso foi o mais complicado. Mas eu cumpri os créditos, tranquilo, logo no começo do doutorado... fiz crédito a mais também, tinha umas disciplinas que eu queria”.

Trajetória materna: “Acabei me casando num espaço de uma semana”

Táci foi apresentar um trabalho em Londres e aproveitou para ir aos Estados Unidos rever alguns amigos. Lá reencontrou uma pessoa que havia começado a namorar no mestrado, apaixonou-se e casou em um espaço de uma semana. Voltou para o Brasil, trancou o doutorado, pediu licença para o Departamento, e voltou para o Estados Unidos. Não tinha emprego, mas estava disposta a tentar uma vida por lá com o marido.

(1:6) “Em 1990 eu submeti um trabalho num evento em Londres, porque eu tinha uma amiga estudando lá perto. [...] Então, de Londres, eu fui para os Estados Unidos rever algumas pessoas, porque até então eu não tinha conseguido, e dessa forma era mais barato

e tinha condições de fazer isso. Então eu fui e eu reencontrei uma pessoa (a gente começou a namorar no mestrado, mas não rolou nada na época) e eu acabei me casando num espaço de uma semana [risos]. Eu casei e vim para o Brasil. E ele ficou lá, e eu vim para poder acertar tudo, então eu pedi licença daqui do Departamento e tranquei a matrícula no doutorado, que eu estava no meio, para ir para lá... E a gente ia resolver o que a gente ia fazer. Se ia dar certo lá, a gente não sabia. Eu não tinha nada, emprego, nada [...]

Mas Táci sabia do que não gostava, ela tinha muita dificuldade de se adaptar à frieza do americano e do europeu. Isso foi um dos motivos de não ter feito o doutorado lá, mesmo sendo convidada a ficar. Deixou isso claro para o marido, mas queria tentar se adaptar.

(2:8) “Quando eu terminei o mestrado, o meu orientador veio conversar comigo se eu não queria ir fazer doutorado direto, porque eu tive um bom trabalho, cumpri todos os prazos com ele numa boa, tranqüilo, então não tinha nada que me impedisse, então ele queria que eu ficasse direto para o doutorado. Eu não quis por dois motivos: um, porque eu já tinha idéia de querer trabalhar algo mais amplo, não tão específico, e segundo, porque, apesar de terminar muito bem nos Estados Unidos, ter feito amizade, ter cumprido tudo o que eu queria numa boa, eu não gosto de frieza, tanto de americano, quanto do europeu, que mantém uma distância grande, o convívio é diferente, eu prefiro o jeito brasileiro [risos]. Então, quando eu fui pra lá, quando a gente se casou, eu já conversei: ‘Olha, isso, isso, isso eu não gosto’. O relacionamento, a forma como... e ele era americano, mas isso não significa que eu não possa tentar, mas eu quero que fique claro que isso é uma coisa que eu não gosto. Ele falou que tudo bem”.

Mas nem tudo correu como Táci esperava. Começaram as dificuldades para conseguir o visto permanente, o marido não tinha dinheiro para pagar as taxas necessárias, e ela não conseguia um emprego. Ou seja, Táci não encontrou uma base social necessária à conservação da identidade profissional e teve uma ruptura na identidade. Segundo Habermas (1983, p. 78),

“[...] quando uma pessoa é confrontada com exigências que estão em contradição com expectativas surgidas ao mesmo tempo e igualmente legítimas ou também com as estruturas de expectativa experimentadas e assumidas no passado. Tais conflitos podem se constituir em uma carga tão forte para a personalidade que essa se encontra diante da alternativa de se quebrar ou iniciar uma nova vida. O início de uma nova vida pode significar coisas bastante diversas: à exigência de se conservar idêntico a si mesmo pode-se responder mediante uma reorientação produtiva que, além das discrepâncias existentes, permita conservar a continuidade da biografia e os limites simbólicos do Eu. Ou pode salvar a pele através de uma segmentação temporal e espacial, destacando uma da outra e as esferas existenciais inconciliáveis, a fim de poder fazer face às habituais exigências de

consistência, pelos menos no interior desses segmentos. Diz-se então que sua identidade se dispersa”.

Naquele contexto, Táci não sabia quem era, não era professora porque não podia trabalhar como tal, e também não queria ser somente a esposa e dona de casa. No Brasil, era a Táci-professora, com um salário, uma casa, uma família, lá era a Táci-esposa-dona de casa, personagem que ela negava. Sobre a conservação e a transformação da realidade subjetiva, Berger e Luckmann colocam que

“A realidade subjetiva depende assim sempre de estruturas específicas de plausibilidade, isto é, da base social específica e dos processos sociais exigidos para sua conservação. Só é possível o indivíduo manter sua auto-identificação como pessoa de importância em um meio que confirma esta identidade [...]” (Berger & Luckmann, 1991, p. 206).

“Esta estrutura de plausibilidade será oferecida ao indivíduo pelos outros significativos com os quais deve estabelecer forte identificação afetiva. Não é possível a transformação radical da realidade subjetiva (incluindo a identidade) sem esta identificação, que inevitavelmente repete as experiências infantis de dependência emocional com relação aos outros significativos” (Berger & Luckmann, 1991, p. 208).

(1:8) “[...] eu estava com visto de turista, eu tinha que tirar o *green card*, como eles falam, o visto permanente, e por conta de eu ter casado. Então ele falou: “Liga para o Consulado assim, assim assado, que eles vão dar informação necessária’ [...]. E o que eles pediam, tinham uns formulários para preencher, umas coisas que tinha que fazer e tinha as taxas para pagar. Eu falava para o H. (ex-marido) o que precisava e todas às vezes o problema era dinheiro, ele me dizia que ele não tinha dinheiro para isso. Só que ele tinha dinheiro para comprar a cerveja dele e eu fui começando a ficar... Em termos de arrumar um emprego também ele não me ajudava, o que fazia, eu fazia sozinha. Em muitos lugares, inclusive, exigiam que eu tivesse a documentação senão nem podia fazer inscrição. Não tinha nada de errado nesse procedimento, o errado era ele, o comportamento dele.[...] Lá eu não tinha nenhuma [risos] não tinha identidade mesmo.[...] Até aceitava (ser dona de casa), parcialmente, num período de adaptação tudo bem...”.

(1:8) “Então eu falei: ‘Não dá, aqui não dá. Você não vai me ajudar a me virar, e se eu conseguir sozinha eu vou ter que carregar tudo sozinha, então até logo, muito obrigado, se você quiser, vai para o Brasil’”.

“Deu positivo”

Depois de quatro meses, Táti deu um basta e voltou para o Brasil. Mas, ao chegar, teve uma surpresa: deu positivo. Apesar da gravidez inesperada, estava feliz porque, mesmo inconscientemente, ela queria esse filho – “Eu sempre adorei criança”. Passou uma gravidez tranqüila e teve parto normal. Estava com 37 anos quando sua filha nasceu.

(1:9) “Acho que as coisas acontecem direitinho, eu já estava no Brasil, tinha acabado de chegar, e eu sempre fui muito regulada, muito, minha menstruação nunca atrasou e não vinha, eu falei: ‘Que negócio é esse’. Comentei com a minha mãe, ela falou: ‘Faça o teste, por via das dúvidas... às vezes’. E deu mesmo, deu positivo, mas eu sempre adorei criança, sempre sonhava, tinha o desejo [risos], então para mim foi uma delícia, e em casa também a curtição foi total, e eu tive uma gravidez muito tranqüila. Eu estava trabalhando, os alunos é que ficavam incomodados de me ver dançando, eles pulando e eu no meio deles de barriga e tudo [risos], superbem, tranqüila. Enjoei um pouco só no 1º mês”.

O contexto familiar: desentendimentos, preocupações e a separação

Quando sua filha estava com oito meses seu marido veio para o Brasil. No seu relato, Táti nos conta das dificuldades de relacionamento e de adaptação do seu marido à língua portuguesa.

(1:6-7) “E aí começou um outro tipo de... de história, porque a adaptação dele num país onde não conhecia nem a língua, eu lá pelo menos já tinha vivido um pouco e já falava. Ele aqui não, então aguardamos um tempo, para ele aprender, para ele poder começar a conversar, começar a se virar sozinho, para depois ver emprego, essas coisas e tal. E aí ele começou a mostrar o lado da personalidade dele mais difícil também, e começaram os desentendimentos, e no fim não deu certo, a gente se divorciou no começo, um ano e meio depois que ele chegou e ele sumiu... eu não sei te dizer se ele voltou, se ele foi para outro país, se ele está no Brasil, se ele morreu, se ele está vivo, não sei, sumiu. Até hoje, a C. [filha mais velha] fez 12 anos esse ano. Ela mal se lembra dele. As únicas coisas são algumas fotos que ela tem e só”.

Táti retomou o doutorado algum tempo depois e, nesse meio tempo, coletou os dados na escola particular. Conta que esse período foi muito difícil para que tivesse tranqüilidade para avançar com o doutorado. Defendeu sete anos depois de ter iniciado. Em vários momentos relata

os episódios de ciúmes, o descompromisso do seu marido com o trabalho, a falta de paciência com a língua, o descaso e desconsideração pelas pessoas de seu círculo familiar. O seu relato permite entender o contexto da vida familiar, em especial a relação com o marido. Sobre o conceito de relações sociais de sexo, Kergoat (1997, p. 36) coloca que

“As relações sociais de sexo dinamizam todos os campos do social. Toda relação social é sexuada, mesmo que as relações sociais de sexo se encontrem atravessadas pelo restante das relações sociais. As relações de classe [...] imprimem conteúdos e direções concretas às relações de sexo; ao inverso, as relações de sexo [...] fornecem conteúdos específicos ao restante das relações sociais [...] as relações sociais de sexo não afetam, de maneira homogênea, em todos os setores e níveis sociais [...]. Isto permite falar de sujeitos, que às vezes são atuados pelas relações sociais, mas igualmente atuam sobre elas, construindo suas vidas através das práticas sociais, tanto individuais como coletivamente”.

(1:10) “Eu fui defender, terminar tudo, só bem depois, em 94. Eu já tinha feito as disciplinas, era só coleta, da tese mesmo. Até a época em que estava encrocada com o meu casamento, foi muito duro, foi bem pesado mesmo. Porque quando entrou na fase de procurar emprego, ele arrumava alguma confusão sempre. Ele não tinha instrução, ele nunca seguiu na escola, ele parou na 8ª série. Então, ele arrumou umas traduções que eu achei que ia ser excelente, mas na primeira tradução grande que ele arrumou o cara pediu para ele o orçamento [...] Ele pediu uma caixa de cerveja, eu tive vontade de arrebrantar a caixa de cerveja na cabeça dele. Então ele mostrou o que ele queria era ficar na maciota, sem trabalhar, e bebendo. [...] Meu pai, minha mãe e minha irmã iam para minha casa no fim de semana, era um horror. E ele fazia de uma forma que a culpa era sempre minha. Como eu dava atenção a eles? Por que eu dava atenção a eles? Não deveria, deveria dar atenção só para ele. E [pausa] não sei te dizer se isso no fim incomodava demais ou não, ou se era tudo uma forma de teatro para me desestabilizar simplesmente. Não consigo saber claramente para dizer: ‘Olha o objetivo dele era esse’”.

Ela não conseguia entender por que tudo aquilo acontecia, fazia de tudo para procurar alternativas para resolver os problemas, procurava não brigar (a personagem Táci-que paga para não brigar), procurava ter paciência, não levar trabalho para casa para não criar problemas com o marido, e assim assumiu para si a culpa de todos esses problemas e manteve a ordem hierárquica. Aparece então a personagem Táci-culpada. Note-se, no segundo depoimento, a seguir, o número de vezes que a palavra “eu” é pronunciada.

(1:11) “[...] eu sou pessoa que eu pago tudo, tudo, tudo o que você quiser para não brigar, eu quero resolver do outro lado, então aquilo me desgastava muito. Não deu certo aqui

vamos tentar do outro lado, não deu lá, vamos tentando, mas não. [...] E você vai conviver com uma pessoa que faz exatamente o oposto, faz um inferno de tudo, de todos os ambientes, e começou a se tornar impossível a convivência [...]”.

(1:13) “*Eu* sou uma pessoa muito pacienciosa, então a minha mãe fala que às vezes a minha paciência até irrita ela [risos]. E me preocupa muito tanto rótulos como julgamentos errados. *Eu* procuro não ter esse tipo de coisa [...] E com ele *eu* tinha a mesma postura. Bom, *eu* propus isso aqui, isso não serve, não serve por quê? Vamos tentar de outro jeito para ver se *eu* descubro, para ver se *eu* melhora, se *eu* amenizo isso, e assim *eu* fui com tudo, *eu* tentava com tudo, *eu* tentava. Até que... cansou [risos]”.

(1:16) “Eu tentava não levar nada [do trabalho para fazer em casa], para evitar qualquer problema. Eu não sabia o que podia acontecer, podia acontecer de tudo, era imprevisível a reação dele, tanto podia... ele podia ir para o quarto escutar música e passar muito bem, como brigar e sair sem rumo e não me dar paradeiro. Eu preferia evitar”.

Táti viveu um período tumultuado que exerceu influência no seu trabalho, revelando a interseção dos espaços público e privado. Na sua ausência, sua filha ficava sob os cuidados do seu ex-marido e isso a deixava extremamente preocupada e nervosa. Vivia um inferno familiar e o trabalho representava uma “fuga” desse ambiente estressante, mas, ao mesmo tempo, não conseguia se soltar para desenvolver um bom trabalho. Sobre a interação destes espaços Kergoat (1997, p. 36) coloca que “[...] a relação entre os sexos não se esgota na vida conjugal, mas é ativa no lugar do trabalho, enquanto que a relação de classes não se esgota nos lugares do trabalho, mas é ativa, por exemplo, na relação com o corpo ou na relação com as crianças. [...]”.

(1:11) “[...] eu me preocupava com ela, o que é que ela estava vivenciando com isso e [me] sentia muito insegura quando eu vinha para o trabalho e ele ficava em casa com ela. Tinha dias que ele levantava de manhã e antes dele tomar café da manhã ou qualquer coisa ele já ia procurar uma cerveja. E isso é negativo para mim, da forma como fui criada [...] E ele foi se cercando de amizades que tinham os mesmos costumes. E que também não era o meu círculo de amizade. Então, no começo, eu não fiz rejeição porque eu pensava que fazia parte da adaptação dele, ele também precisava se sentir confortável... *Eu ficava apavorada mesmo*, eu ficava mesmo... Ela não estava indo para escolinha ainda, e eu arrumei uma empregada para poder cuidar do almoço, cuidar da roupa, até então eu tinha só uma vez por semana, para limpeza da casa, porque eu que me virava quando eu estava de licença”.

(1:12-3) “E é assim o que estava acontecendo nessa época que eu estava muito preocupada com ela... e eu estava muito presa, eu não conseguia me libertar, ficar solta para poder trabalhar dessa forma. Eu ficava muito nervosa... *na realidade eu acho que ir trabalhar era o momento em que eu relaxava, da tensão que eu estava dentro de casa*, então não estava rolando legal no trabalho, as minhas aulas em função daquilo que era anterior, então eu conversei com o coordenador, falei: ‘Olha, não está legal meu curso,

acho que não está bom [risos], mas não sei te dizer exatamente em que pontos, mas eu sei o porquê, porque está acontecendo isso, isso, isso. E ele virou para mim e falou assim: ‘Abra o jogo com seus alunos, deixa que eles saibam o que está acontecendo’. Eu me senti melhor, eles queriam me ajudar também, as coisas aconteciam mais... mais favoráveis. Não acho que foi excelente porque eu não estava legal, mas daí pra frente correu melhor. Mas foi truncado por causa disso”.

Táti amamentou sua filha até os dois anos de idade e a amamentação representava um momento especial, que contrastava com o conflito vivido com o marido. Assim, incorporou a identidade de mãe.

(1:15) “[...] eu a amamentei até os dois anos de idade. Então todo esse período, depois da licença-maternidade eu tinha aquela licença-amamentação, porque eu ainda voltava para casa [risos]. É engraçado, porque... é como se fossem duas realidades, com ela uma coisa muito gostosa, muito tranqüila, muito curtida e, com ele, um inferninho [risos]. Ficam os dois registros assim...”.

O apoio da família

A separação foi inevitável e Táti, então, tinha que terminar o doutorado, pois seu prazo estava se esgotando. Teve o apoio da família, que praticamente se mudou para sua casa para ela conseguir escrever a tese, inclusive ressalta que sempre teve esse apoio em vários momentos de sua carreira acadêmica.

(1:17) “Quando eu preciso deles isso também é supertranqüilo, a gente pega o telefone: ‘Oh! preciso’. Tanto eles comigo, quanto eu com eles. E acho que precisa, porque a gente tem tanto... esses momentos de tese, de dissertação, como concursos, que são a única forma de você dar o gás, a sua carreira mesmo, e em todos esses momentos eles fazem questão de participar. A hora que eu digo: ‘Eu preciso, tudo bem’. Vem mesmo. Não tem tempo quente”.

(1:16) “Eu também tenho uma característica, principalmente para escrever um texto ou alguma coisa, eu fico tempo, eu falo que eu fico ‘ruminando’... fica aquilo, fico trabalhando na cabeça, sem colocar nada no papel, mas na hora que eu sento... então já sai estruturado. Flui. E também pode estar o maior carnaval do lado, porque eu concentro e nada me tira. E foi assim com a tese. E sempre fora de casa. Mas o volume maior mesmo eu escrevi depois que eu já estava separada e quando já estava acabando meu tempo mesmo. Eu acho que por tranqüilidade mesmo e por esse fato de estar tudo na cabeça, e a hora que desceu para o papel, desceu tudo. Eu tive o apoio da minha mãe, da minha irmã e

do meu pai, que eles ficavam com a C. [filha]... e eu sentava e passava o dia inteiro escrevendo. Era sábado, domingo e feriado”.

As gêmeas adotivas: “Eu não quero ficar só com ela”

Quando sua filha estava mais ou menos com cinco anos Táci sentiu a necessidade de ser mãe novamente. Ser mãe, para Táci, foi uma experiência maravilhosa, mas tinha medo de sufocar sua filha, de alguma forma precisava dividir com mais uma criança o prazer de ser mãe, e queria que sua filha tivesse uma irmã ou irmão. Resolveu adotar.

(1:7) “Quando ela estava com uns cinco anos mais ou menos, eu comecei a ficar meio desesperada, ‘não, essa menina sozinha não vai dar certo, eu também não quero ficar só com ela, porque eu vou acabar sufocando e eu quero mais, eu quero mais, então vamos adotar’. Conversei com ela e se ela queria uma irmãzinha ou um irmãozinho, ela falou que sim, então, comecei a buscar”.

O tempo foi passando e Táci até já tinha desistido, quando recebeu a notícia de que havia duas meninas gêmeas para adotar. Mais uma vez recorreu à família e, com o apoio de sua irmã, aceitou as meninas.

(1:7) “Passou junho, julho, agosto, eu falei: ‘Não vai dar nada esse processo’. Chegou em outubro a moça do Fórum me liga: ‘Você lembra do processo que você fez aqui?’ ‘Eu lembro, o que aconteceu?’ Ela falou: ‘Então, você pediu uma menina, a gente não tem uma menina, mas tem duas, você quer?’ [risos]. Até perdi a voz. ‘Então, são gêmeas, nasceram em agosto, prematuras, e estão saindo agora da maternidade.’ ‘Meu Deus, me deixa pensar’, pedi uma, não estava nem mais contando com isso, de repente duas. Ela falou: ‘Tudo bem, mas olha, pensa logo porque nós temos dez dias para pôr essas crianças na mão de alguém’ Então conversei com a minha irmã, porque minha irmã é solteira e só cuida... só cuidava do papai e da mamãe... meu pai faleceu e ela ficou com a mamãe. Financeiramente eu não tenho condições de agüentar mais duas. ‘Você me ajuda?’ Ela falou: ‘Eu ajudo, pode mandar brasa.’ ‘Então está bom, então vamos lá.’ Então foi correria para arrumar roupa, para arrumar berço [risos], para arrumar tudo em dobro porque eram duas. Trouxe elas para casa, então são três, elas fizeram cinco anos, segunda-feira”.

Para Táci a falta da figura masculina nunca foi problema. Ela acredita que os familiares homens suprem esse papel. Procura estar aberta para conversar com as filhas sobre tudo que elas tenham curiosidade tanto na questão da adoção (as meninas sabem que são adotadas) como sobre o pai de sua filha, e respeita se um dia ela quiser conhecê-lo.

(1:14) “Para mim é muito tranqüilo. Muito, muito, muito. A falta da figura paterna e mesmo a falta... que tem mães que ficam desesperadas porque: ‘Ah! Eu trabalho, eu estou fora’. Isso nunca me preocupou, mais dos comentários dos outros que vem a falar: ‘Opa, eu acho que tenho que prestar atenção nisso’. Mas não que venha de dentro de mim mesmo, de não ter a figura masculina em casa. Tinha meu pai, inclusive ele às vezes passava um mês comigo, ele adorava as pequenas, ele adorava criança, de qualquer forma, não tem o papai, mas tem os padrinhos, então eu procuro estar sempre em contato com eles também. [...] Acho que a vida tem os seus caminhos, tem tantas crianças que não têm nem pai nem mãe, e nem por isso elas morrem. Você tem que aprender a viver, e construir a vida delas, a nossa base. A gente sempre falou da adoção. Tudo aberto, não tem segredo para ninguém. Eu falo isso para ela, do pai, eu procuro muito não me levar pelo emocional, eu não posso nem pintá-lo como uma pessoa melhor do mundo, nem como a pior. Então eu explico para ela que não deu certo e que ele tinha que seguir o caminho dele e eu o meu, ponto. Não sei onde está, e não sei mesmo. Mas eu falo para ela: ‘Se um dia você quiser conhecê-lo, conversar com ele, nós vamos atrás e vamos descobrir onde está’. E ela fala: ‘Não, não quero saber, não quero saber’. ‘Tudo bem, mas a hora que você quiser, a gente vai procurar’”.

Depois da separação Táci nunca mais se casou. Durante algum tempo a família perguntava se ela não iria se casar. De alguma forma, a sociedade espera que a mulher se case e tenha filhos. Compreendeu que buscava um marido como seu pai tinha sido, ou seja, esperava um tipo ideal de marido segundo um modelo preestabelecido, ou seja, Táci apreendeu este modelo como um esquema tipificado. Segundo Berger e Luckmann:

“Apreendo o outro por esquemas tipificadores mesmo na situação face a face [...] embora seja relativamente difícil impor padrões rígidos à interação face a face desde o início esta já é padronizada se ocorre dentro da rotina da vida cotidiana [...] A realidade da vida cotidiana contém esquemas tipificadores em termos dos quais os outros são apreendidos, sendo estabelecidos os modos como ‘lidamos’ com eles nos encontros face a face [...] O outro também me apreende de maneira tipificada [...] apreendo o outro com um tipo e interatuo com ele numa situação que é por mim mesma típica” (Berger & Luckmann, 1991, pp. 49-0).

(2:15-6) “Às vezes meu pai perguntava: ‘Você já está ficando velha, você ainda quer casar?’ Ou alguma coisa assim... [risos]. Para ele eu acho que independente de casamento ou qualquer coisa, netos para ele era uma coisa legal e minha irmã, depois que ela entrou na faculdade e começou a trabalhar, ela deixou muito claro ‘comigo não’, e acho que foi uma opção muito consciente. [...] E ela está certa, de certa forma ela também se realiza com as minhas, paparica as três, as três também adoram a tia. Mas eu acho que essa exigência (do homem certo) era mais minha do que dele, eu não percebia, uma vez um colega daqui me falou: ‘Se você ficar procurando o seu pai numa outra pessoa, você não vai encontrar nunca’. Foi aí que me balancei, ‘nossa, eu acho que estou fazendo isso’, mas é muito difícil, é o seu modelo”.

Trabalho e filhos

Para Táci o trabalho nunca representou um problema para a criação das meninas. O fato de não ter outra pessoa com quem dividir as despesas da casa a coloca no papel de provedora do lar, e isso ela sempre conversou com as meninas. Revela-se a Táci-provedora do lar. Assim Táci se reconhece e é reconhecida como mãe-provedora, e isso possibilitou a constituição de sua identidade. Segundo Habermas (1983, pp. 78-9),

“[...] Os sinais de auto-identificação devem ser reconhecidos intersubjetivamente, a fim de poder ser fundada a identidade da pessoa. Distinguir a si mesmo dos outros deve ser algo reconhecido por esses outros. A unidade simbólica da personalidade, produzida e mantida através da auto-identificação, apóia-se, por sua vez, no fato de estar inserido na realidade simbólica de um grupo, na possibilidade de se localizar no mundo desse grupo. Uma identidade de grupo que vá além das biografias individuais, portanto, é condição para a identidade da pessoa singular”.

(1:14) “[...] embora sejam crianças, embora a gente tenha que conversar numa linguagem simples para que eles entendam as coisas, eles não são idiotas, muito pelo contrário, nós somos muitas vezes [risos]. Então, eu acho que eles têm que saber do que é real, então é uma coisa que deixo muito claro: ‘Sou eu, não tem o papai para trazer dinheiro dentro de casa, sem dinheiro a gente não come, a gente não paga a tia M., que é a empregada. A gente não viaja, a gente não tem carro, a gente não toma sorvete. Então preciso trabalhar para receber o dinheiro [...] quando a gente volta para casa, todo mundo já fez o que tinha que fazer, já cumpriu suas obrigações e nós vamos conversar, nós vamos brincar, nós vamos divertir, e no sábado e domingo também”.

(1:29) “Preocupações sempre vêm, a C. [filha] está muito sozinha, você esqueceu de dar comida, buscar ela na escola? Tem hora que esquece mesmo, e daí? [risos]. É normal, ela também não esquece de mim? Mas, na maioria das vezes, tudo sai certinho, tudo direitinho, sem problema nenhum, e *ela sabe que eu nunca vou deixar... Ela tem essa*

tranqüilidade, então eu me atrasei, ela espera um pouco, daqui a pouquinho eu estou lá, não tem problema [...]”.

O fato de ter adotado as meninas a coloca numa posição de salvadora, ou seja, ter adotado funciona como um símbolo de prestígio. Segundo Goffman (1963, p. 53) símbolo de prestígio seria uma “informação social transmitida por um símbolo que estabelece uma pretensão especial de prestígio, honra ou posição de classe desejável”. São chamados pelo autor de sinais corporificados, que podem tanto ser de prestígio, como de estigma, e pertencem à identidade social.

“Para construir uma identidade pessoal de um indivíduo, utilizamos aspectos de uma identidade social. O fato de poder identificar pessoalmente um indivíduo nos dá um recurso de memória para organizar e consolidar a informação referente à sua identidade social – um processo que pode alterar sutilmente o significado das características sociais que lhe imputamos” (Goffman, 1963, pp. 75-6).

(1:29) “[...] Mas o fato de eu ter adotado, para a sociedade, alivia a cobrança, é uma coisa impressionante. Porque sou a corajosa, eu sou aquela que não teve preconceito, então eu já estou aliviada das outras obrigações [risos]. É uma coisa muito engraçada. Eu percebo isso. Antes de me cobrar, eles reconhecem o meu ato. E às vezes as pessoas falam: ‘Que bênção, que felicidade dessas meninas estar na sua mão’. Eu acho que é ao contrário, a felicidade é minha de tê-las. Quem saiu ganhando sou eu, não só elas”.

Sentido do trabalho: “Eu adoro dar aula”

Para Táci ser professora e dar aula é um prazer. Ela busca estar atenta às reações dos alunos e sempre modifica seu programa a fim de poder atingir tanto seus objetivos como o envolvimento de toda a turma. Essa é a personagem Táci-professora que se preocupa com aquele aluno com dificuldade, personagem que expressa sua singularidade. Por isso não gosta de atividades de treinamento e competição onde se escolhe os melhores.

(1:12) “Eu nunca, nunca o trabalho foi assim: ‘Ah, tenho que trabalhar’. Não, muito pelo contrário: ‘Oba! Começaram as aulas, vou fazer isso, vou fazer aquilo, inventar isso’. Eu adoro dar aula, eu gosto de dar aula. São as duas coisas, buscar coisas novas, diferentes...”

e pode ser através de leitura, pode ser através de pesquisa, seja lá o que for, nesse sentido [...] o que eu acho bárbaro de dar aula é... ter *insight* para resolver problemas de aprendizagem e criar coisas novas com o pessoal, porque eu faço o planejamento, eu sou daquelas que entregam o planejamento prontinho... no primeiro dia de aula, o programa inteiro: eu quero chegar aqui. Mas eu não consigo ficar presa. E é assim. Eu entro na aula observando, como eles reagiram dessa forma, eu já modifico pra cá, reagiram de outra forma, eu já arrumo outra estratégia, eu vou buscando, porque às vezes, assim, eu venho com uma proposta para aula, eu faço outra aula completamente diferente. Em função daquilo que está acontecendo no momento e do que eles me solicitam... e é isso que eu acho mais gostoso. Às vezes toma um rumo diferente... e para mim isso não é frustrante, muito pelo contrário, isso me ajuda a modificar para o outro ano, e assim a gente vai, não é? Eu gosto disso, gosto mesmo”.

(1:13) “[...] Eu acho que o aluno... eu sou mais preocupada com aluno que tem dificuldade, que não sabe, do que com aquele que sabe. Por isso que eu falo que, para treinamento, eu não sirvo, não é esse o meu campo de trabalho. Eu gosto de pegar aquele que não sabe nada, que tem dificuldade. Tento fazer com que ele consiga pelo menos o mínimo. Esse é o meu desafio, eu tenho que descobrir como é que eu tenho que chegar lá, para destravar. E eu acabo fazendo isso no dia-a-dia [...]”.

A Táti-professora sempre teve uma relação muito próxima com o aluno. Sua sala está sempre aberta e ela procura não somente orientá-lo nos seus direitos como lutar por eles. Ressurge a Táti-professora-mãe, personagens que às vezes se alternam, às vezes se sobrepõem. É nesse ambiente fraterno e solidário que procura trabalhar. Quando indagada por amigos se não gostaria de voltar para a USP como professora, ela enfaticamente diz que não. Sobre a importância da linguagem para a constituição da identidade, Berger e Luckmann dizem o seguinte:

“Na situação face a face, a linguagem possui uma qualidade inerente de reciprocidade que a distingue de qualquer outro sistema de sinais [...] ouço a mim mesmo à medida que falo. Meus próprios significados subjetivos tornam-se objetiva e continuamente alcançáveis por mim e *ipso facto* passam a ser ‘mais reais’ para mim. [...] a linguagem faz ‘mais real’ minha subjetividade não somente para meu interlocutor, mas também para mim mesmo” (Berger & Luckmann, 1991, p. 59).

(1:20) “Uma das coisas que sempre me perguntaram foi por que eu não gostaria de dar aula na USP; se eu não tentava ou se eu não queria ir para a USP. Porque, como aluna, eu sempre fui uma boa aluna, nunca fui do outro lado. E eu dizia que não, de jeito nenhum quero ser professora da USP, e o que me incomoda na USP? Eu acho um ambiente muito frio, o professor entra para dar aula, e depois você não encontra com ele, essa disponibilidade de você bater na porta, encontrar e conversar, não existe, para você

marcar um momento é constrangedor, você tem que passar por secretária, é muito impessoal, é uma coisa muito, muito distante. E não é o ambiente que eu gosto, ainda mais pelo fato de eu ter ido para V., bem interior mesmo, onde os alunos também eram de fora, a gente acabava sendo mamãe deles e a convivência era muito, muito próxima”.

A Táti-que paga para não brigar tem mais duas personagens que vêm se somar à esta: a Táti-mediadora de conflitos e a Táti-ouvinte. Muitas vezes é solicitada para conversar questões difíceis com as pessoas mais difíceis, ou seja, é procurada para estabelecer o consenso, que só pode se construir com base no agir orientado para o acordo. Segundo Habermas,

“A consciência moral se expressa, antes de mais nada, em juízos sobre conflitos de ação moralmente relevantes. Chamo de ‘moralmente relevantes’ os conflitos de ação capazes de solução consensual. A solução moral dos conflitos de ação exclui tanto o emprego evidente de violência quanto um ‘compromisso fácil’; ela pode ser entendida como o prosseguimento, com meios discursivos, do agir discursivo, isto é, do agir orientado para o acordo” (Habermas, 1983, p. 58).

“Com consciência moral indicamos a capacidade de usar a competência interativa para elaborar conscientemente conflitos de ação moral relevantes. Para a solução consensual de tais conflitos, é necessário um ponto de vista capaz de conquistar consenso, com a ajuda do qual seja possível emprestar ordenamento transitivo aos interesses em contraste” (Habermas, 1983, p. 60).

(1:23) “Não é com os 32 professores que eu tenho uma relação íntima, não é isso, tem aqueles que são mais distantes mesmo, mas eu não posso dizer: ‘Tenho um inimigo aqui dentro do departamento’, não tenho, converso com todos. Eu acho isso positivo [...] Por exemplo, nesse momento, a nossa coordenadora de pós-graduação, eu acho que ela tem uma visão muito ampla. Excelente, não tenho nada a dizer de negativo e ela põe pé firme, prova por quê e ‘manda vê’. Muitas vezes, por essa atitude dela, firme, resoluta, positiva, ela acaba entrando em conflito. Então, às vezes o meu papel é exatamente o de mediadora. A coisa de ouvir também, então na semana passada ela me pediu que conversasse com o professor sobre a avaliação do professor, que é uma coisa delicada, é uma coisa que... se a avaliação não sair exatamente como a pessoa espera, ela fica frustrada. Mas ela me pediu que eu fizesse essa reunião com o professor. Eu fiz, eu tinha 15 itens para falar, consegui falar sobre dois e foi o professor que falou, falou, falou, falou, falou [risos]. Tudo bem, necessidade dele falar e eu ouvi, tudo bem [...]”.

Mas a Táti-que paga para não brigar se alterna com a Táti-que se recusa a ser usada, pois algumas vezes a primeira característica é confundida com a idéia de que ela aceita qualquer

coisa. Sobre a interação social na vida cotidiana, Berger e Luckmann (1991, pp. 47-8) colocam que

“A mais importante experiência dos outros ocorre na situação de estar face a face com o outro, que é o caso da interação social. Nesta situação, a subjetividade do outro me é acessível mediante o máximo de sintomas, certamente posso interpretar erroneamente alguns sintomas. [...] na situação face a face o outro é plenamente real [...] o outro é mais real para mim que eu próprio [...] *mas minha subjetividade é acessível a mim de um modo que a dele nunca poderá ser, por mais próxima que seja nossa relação*”.

(1:24) “Às vezes, quem vê de fora acha que pelo fato de eu ter paciência e de não querer brigar, que eu aceito qualquer coisa, então às vezes eu sinto esse tipo de conceito, e a pessoa até querendo me usar por causa disso. Aí eu fico muito brava e não tem aliança comigo, quando me sinto nesse papel não tem mesmo. Eu sou quietinha, sou pacienciosa, mas não sou idiota, não vem não. Então já teve, por exemplo, proposta de colegas meus para que eu compusesse a chapa da chefia de departamento, mas eu percebi que era para isso, entendeu, ela não vai opinar nada, ela não vai fazer nada e eu vou fazer o que bem entendo”.

O trabalho com a extensão sempre foi muito importante para Táci. Tem um grupo de apresentação de dança nos moldes de quando era aluna. É um trabalho que a satisfaz porque possibilita um contato com a comunidade e complementa o que ela faz na disciplina. Com esse trabalho está sempre muito próxima dos alunos, mas, quando eles se formavam, ela tinha que começar do zero e sofria como se perdesse um filho. Por isso, mudou de estratégia, e hoje tem alunos de todos os anos e, ao se revezarem, o grupo se mantém. Com o trabalho de extensão Táci exercita novamente a fusão das personagens profissional e mãe.

(1:24) “[...] eu gosto muito da extensão. É um outro lado que complementa aquilo que você faz na disciplina, afinal das contas você está formando professores e a extensão coloca você com a realidade e traz informação para a própria disciplina [...]”.

(1:25) “[...] Dava uma sensação de perda muito grande porque você teve uma convivência, uma intimidade. É diferente com esse pessoal. Você se encontra com ele na disciplina, você se encontra com ele na extensão, você se encontra com ele à noite porque vai treinar junto [risos]. Você sai de fim de semana e você dorme com eles, você toma banho junto com eles, a relação é outra. Quando eles iam embora era custoso começar tudo outra vez. Então, eu falei: ‘Não, chega, não quero mais isso’. São doze, três do quarto ano, três do terceiro, três do segundo, três do primeiro, saiu os do quarto ano, entra do primeiro porque todo mundo vai passar. Então, tem sempre gente nova no grupo, o

trabalho não é perdido, porque aquilo que foi montado no ano passado vai ser apresentado este ano porque a maioria sabe que vai passar para os novos, e as inovações que vão acontecendo elas vão acontecendo devagar. Então o grupo mantém a cara, e com isso eu consegui tocar legal”.

A valorização do trabalho de extensão e a utilização de uma série de mecanismos institucionais possibilitaram concretizar seu universo simbólico e a constituição da Tática-educadora-pesquisadora que acredita no trabalho conjunto das três esferas: ensino, pesquisa e extensão. Seus alunos da extensão e do grupo de dança são estimulados a fazer seus trabalhos de conclusão na área, e seus alunos do mestrado participam de sua disciplina na graduação.

(1:27) “Eles têm no quarto ano que apresentar um trabalho de conclusão de curso. Então o que eu falei para os integrantes do grupo de dança é: ‘Já que vocês têm uma sobrecarga muito maior, aproveitem isso e tentem fazer todo resto ligado. Aproveitem essa vivência pra vocês fazerem isso tudo’. Acabou gerando uma série de coisas, trabalhos de conclusão, têm vários, que são ligados mesmo ao dia-a-dia da companhia. Comecei a incentivar para escrever resumo e sair apresentando nos congressos, ao mesmo tempo a Pró-Reitoria de Extensão começou a promover Congressos de Extensão Universitária. ‘Vocês têm que estar presente porque fazem parte da Pró-Reitoria de Extensão, que é a Pró-Reitoria que sustenta vocês, então vocês têm que levar alguma coisa, mostrar trabalho’, então foi gerando, uma série de coisas. Eu caracterizo como pesquisa e extensão, para mim as duas coisas [...]”.

(1:24) “[...] agora, em termos de graduação, não abri mão, tenho os meus orientandos da pós-graduação trabalhando comigo na disciplina de graduação. Porque eu acho que uma das coisas do mestrado é você preparar o professor também para o ensino superior, então ele também tem que ter vivência, ele também tem que ver o que eu faço na disciplina, por que eu faço, por que é assim e não é assado, que tipo de avaliação eu faço, então ele vivencia tudo isso, mas estou presente sempre, ele não fica sozinho”.

A forma como foi estruturando sua linha de pesquisa possibilitou a ela retomar suas três grandes paixões: a dança e a música com interface nas questões psicológicas. Ressurge a Tática-doutora em psicologia e ex-professora de música.

(1:27) “[...] a minha pesquisa é mais abrangente, a denominação dela é estados emocionais e movimento, e eu ainda incluo a música, então ela comporta bem, tanto aluno do grupo quanto da disciplina ou fora. Tanto que por conta dessa linha de pesquisa, eu tenho, por exemplo, uma menina agora trabalhando com voleibol, mas ela está aplicando música na preparação dos jogadores, então tudo bem, não tem nada a ver com dança, com

movimento expressivo, mas tem a música, então, vai trazer o psicológico, os estados emocionais, e tem a música”.

Ela e alguns colegas não concordam com uma série de exigências da Capes, mas reconhece que não há muito o que fazer, as regras vêm de “cima para baixo”. Enquanto quem estiver por baixo (os programas de pós-graduação) “ficar esperneando” não vai acontecer nada. Ela acredita que é preciso cumprir as regras para ter condições de exigir aquilo que acredita. Assim, apreendeu o universo acadêmico como uma realidade objetiva. Segundo Berger e Luckmann (1991, p. 86),

“Um mundo institucional, por conseguinte, é experimentado como realidade objetiva. Tem uma história que antecede o nascimento do indivíduo e não é acessível à sua lembrança biográfica. [...] Esta própria história tem o caráter de objetividade. As instituições [...] têm um poder coercitivo sobre ele, tanto por si mesmas, pela pura força de sua facticidade, quanto pelos mecanismos de controle geralmente ligados às mais importantes delas. A realidade objetiva das instituições não fica diminuída se o indivíduo não compreende sua finalidade e seu mundo de operação. Pode achar incompreensíveis grande setores do mundo social, talvez opressivos em sua opacidade, mas não pode deixá-los de considerar reais. Existindo as instituições como realidade exterior, o indivíduo não as pode entender por introspecção. Tem de ‘sair de si’ e apreender o que elas são [...]”.

(1:26) “[...] gente passou por avaliação na pós-graduação e os critérios... eles estão cada vez mais exigentes e a gente depende da Capes, porque afinal das contas quem tem repasse de dinheiro e que dá as condições financeiras de continuar o programa é a Capes. Então, concordando ou não, as regras vêm de lá. Mas eu acredito mesmo nisso: se você quer mudar, entre nas regras, faça o jogo, chegue lá em cima. Aí você muda, enquanto você ficar esperneando aqui embaixo [risos] não vai fazer absolutamente nada [risos], eu acredito nisso. *Então, aquilo que a gente não concorda está guardadinho, mas ainda não temos moral para reivindicar a forma como a gente quer, então a gente tem que chegar lá [...]*”.

Táti reconhece que o momento atual da pós-graduação no país está desfavorável, exige-se um esforço muito grande para atingir as exigências tanto para entrar como para o docente se manter na pós-graduação. Não se ganha nada a mais por isso. Reconhece que é preciso buscar um equilíbrio/articulação entre o ensino, pesquisa e extensão de forma que uma alimente a outra, mas, além disso, uma boa dose de idealismo. Ressurge a Táti-educadora-pesquisadora-idealista, que, apesar da consciência das determinações exteriores, busca uma autodeterminação.

(1:26) “[...] a gente estava fazendo esse balanço exatamente na última reunião (da pós-graduação). Qual é a diferença: ‘Puxa você precisa fazer tanta coisa e você precisa correr de tanta coisa para ter todos os seus pontinhos garantidos na pós-graduação e na realidade teu salário não muda’ [pausa], você não tem absolutamente nada a mais do que aquele que vem para a faculdade, dá sua aula na graduação, atende seus alunos, fecha a porta e vai embora, então realmente *você tem que equilibrar muito bem, porque não vale a pena você entrar numa corrida louca, se desgastar, ter que ir ao médico, ficar doente, acabar com sua relação familiar e etc., etc., e não ter nada a mais, não justifica, não justifica*. Então, atualmente, da forma como está o sistema, está é desfavorável para qualquer esforço. Eu sou concursada, eu posso só ficar com a minha disciplina e ponto, eu estou cumprindo meu dever de acordo com meu contrato, não vou perder salário por isso. *Mas eu acho que é satisfação pessoal mesmo*. E inclusive, assim, eu até comentei com o pessoal: ‘Gente, vamos parar com esse papo, porque, se não [risos], todo mundo vai desistir, fecha a porta e acabou’. *São ideais mesmo, são ideais que movem a gente*”.

Como Táci se representa? Ciampa (1994) coloca que representamos desempenhando papéis, assumindo papéis (decorrentes de posição). Portanto, compareço perante outra pessoa como representante de mim, mas essa representação oculta partes de mim não contidas na minha identidade pressuposta e re-posta. Explicando melhor, o que é um professor universitário? As individualidades ou as singularidades que possam surgir desse papel pressupõem um processo anterior de representação. Ciampa esclarece essa noção de identidade pressuposta:

“A identidade freqüentemente é vista como representação, vista como dada. Este ponto de vista representacional (enquanto produto) deixa de lado o aspecto constitutivo (enquanto produção)” (Ciampa, 1994, p. 160).

“Não podemos isolar, de um lado, todo um conjunto de elementos (biológicos, psicológicos, sociais, etc.) que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e, de outro lado, a representação desse indivíduo, como uma espécie de duplicação mental ou simbólica, que expressaria a identidade do mesmo [...] a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação, que faz parte da constituição do indivíduo representado” (Ciampa, 1994, p. 161).

Dessa forma, o autor elucida que a identidade já pressupõe um processo anterior de representação prévia do que socialmente é conhecido, portanto somos objeto da representação social ao mesmo tempo em que essa representação prévia fará parte da constituição da identidade representada na medida em que as relações nas quais estiver envolvido concretamente confirmem essa representação.

“Uma vez que a identidade pressuposta é re-posta, ela é vista como dada e não se dando, num processo contínuo de identificação. É como se, uma vez identificado o indivíduo, a produção de sua identidade se esgotasse com o produto [...] daí a expectativa generalizada de que alguém deve agir de acordo com suas predicções e, conseqüentemente, ser tratado como tal. De certa forma, re-atualizamos, através de rituais sociais, uma identidade pressuposta, que assim é vista como algo dado (e não se dando continuamente através da re-posição) [...] aproximando-a mais da noção de um mito que prescreve as condutas corretas, re-produzindo o social” (Ciampa, 1987, p. 163).

A re-atualização da identidade pressuposta do professor universitário e, mais amplamente, da universidade pública pode carregar uma série de estereótipos como: “a universidade só tem marajás”, “só faço se eu estiver recebendo para isso” ou “só trabalho com a pós-graduação” que podem conduzir a uma identidade-mito. Nesse contexto, Táci se pergunta: o que vai ser da universidade pública? Ao mesmo tempo reconhece que não há “incentivo” para o docente com mais títulos trabalhar na graduação.

(1:26-7) “[...] mas é uma visão até feia, porque eu acredito que os idealistas não são 100% e talvez nem 80%. O que vai ser da universidade daqui um tempo? [...] Tem doutor que está sem emprego, então para elas (ex-alunas do mestrado) não vale a pena fazer doutorado se forem pensar nisso. E eu estava falando para elas: ‘Bom, eu estou incentivando para que vocês façam o doutorado, para que vocês possam pegar um concurso e entrar numa faculdade pública, mas eu não sei se daqui há cinco anos isso é alguma vantagem, eu também não sei’. Até agora era [risos], se continuar assim...”

(1:28) “Em todas as discussões que a gente tem, as reclamações dizem respeito a um lado quantitativo muito grande, e um qualitativo que fica a desejar. A articulação, embora exista um discurso que a articulação com a graduação tem que estar presente, esse vínculo é basicamente uma coisa só, se não tiver um aluno graduado não vai ter ninguém para a pós-graduação só, acabou. É uma coisa bem numérica, fim, acabou, por exemplo, de uns seis alunos de graduação, você aproveita um para a pós-graduação. Não há muito incentivo também, se você quisesse ficar só trabalhando com a pós-graduação dentro da universidade é capaz de você conseguir, e não vai ter chefe, não vai ter reitor que vai ter moral ou regulamento para dizer: ‘Você não pode’. E daí? Como você sustenta uma universidade com esse pensamento? Agora, é o tal negócio, que nem hoje também do jeito que está eu não ganho avaliação nenhuma por ter projeto de extensão, muito pelo contrário, eu ganho relatório, ganho comissão, eu ganho mais trabalho. Então, para que extensão dentro da universidade? Só que eu, da forma como eu fui criada, digamos assim em V., eu não vejo dissociação entre a extensão, graduação e pós-graduação. A pós-graduação, principalmente como entidade de pesquisa, é associação dos três, um vai alimentando o outro. Então, para mim, isso é sinônimo de universidade, e isso é que tem que prevalecer. *E eu não sou do tipo ‘bom, só faço se eu estiver recebendo para isso’, eu não sou desse tipo. Mas há quem seja, e deixa de ter razão? Não deixa, porque o sistema*

favorece. E se ele ficar só com a pós ele alcançou todos os critérios de produção. Agora isso tudo é contra a própria universidade, porque hoje em dia a sociedade não justifica muito a universidade pública. Ela só justifica quando ela tem um filho vestibulando, só. Mas de resto, na universidade, só se joga pedra, porque ela acha que dentro da universidade só tem marajás. A imagem é péssima. O que você faz para a sociedade mudar essa visão é principalmente a extensão. Se você fechar o muro, ela vai fazer o retrato que quiser da universidade, que futuro tem a universidade?”

Em seu círculo familiar a Táti-idealista foi comparada à sua irmã. Vale a pena tanto esforço – mestrado, doutorado –, sendo que sua irmã não precisou fazer nada disso e tem melhor salário que ela? Mas, apesar de todas as determinações exteriores serem desfavoráveis, Táti busca sua autodeterminação. Segundo Habermas (1983), quando se alcança uma identidade bem-sucedida do “eu”, a pessoa adquire a capacidade de falar e agir, de ser ela mesma mesmo em situações de mudanças profundas da estrutura da personalidade.

(1:29) “Em casa a gente põe na mesa, há comparação mesmo, minha e da minha irmã, ela é executiva, não teve que fazer mestrado, doutorado, ficar estudando, defendendo tese, dissertação, nada disso. E ganha muito mais do que eu. [...] Eu acho que sou professora mesmo, não adianta, o meu negócio é esse, é ser professora, é isso que eu gosto, isso que eu faço com prazer”.

A história de Táti revela uma infância e adolescência vividas intensamente e uma grande ligação afetiva com os pais e com amigos do colégio e da faculdade. Desde menina mostra a personagem Táti-meio “moleca”, meio criança, que se identifica na adolescência com o trabalho com as crianças. De certa forma, essa personagem ainda persiste até hoje, na forma como trata as pessoas, como as recebe, na simpatia, na forma como ri, numa certa ingenuidade. Outra personagem veio se juntar a esta: a Tati-adolescente-trabalhadora, que começou cedo a trabalhar, revelando uma origem com poucos recursos. À esta veio se juntar a Táti-que paga para não brigar, a qual, nas relações com os colegas de trabalho, revela outra: a Táti-mediadora dos conflitos. A identidade profissional expõe ainda a Táti-idealista e, na relação com os alunos, temos a personagem Táti-quase mãe dos alunos e sua defensora. A história de seu casamento imprimiu marcas dolorosas e a ida para o exterior causou uma ruptura na identidade de provedora. Essa personagem de fato existe e não mostra aparentes conflitos com a personagem mãe, questão que pode ser explicada pelo auto-reconhecimento e reconhecimento desse

personagem pelos outros significativos. Ela é a provedora do lar, personagem (re)editada a todo o momento. A maternidade foi desejada, embora não planejada, tanto que quis ser mãe de novo, ao adotar as meninas, mas não quis mais ser esposa, personagem que nunca se concretizou. Após sua separação, nunca mais teve outro relacionamento estável, revelando que buscava um homem semelhante ao marido que seu pai havia sido para sua mãe, e, na dificuldade de romper com esse modelo, desistiu de alcançá-lo. A presença constante de apoio (mãe, irmã, empregada, comadre, ou seja, figuras femininas) é importante para a conciliação entre a vida profissional e a materna e para a concretização de sua identidade de mãe e profissional, ou seja, “o fundamento para a afirmação da própria identidade não é a auto-identificação *tout court*, mas a auto-identificação intersubjetivamente reconhecida” (Habermas, 1983, p. 22).

4.5 A HISTÓRIA DE LILI

A infância: a personagem Lili-capeta

Ao falar de sua infância Lili recorda a menina levada que não parava quieta e dava muito trabalho para sua mãe. Durante a semana, para mantê-la ocupada, sua mãe dava-lhe serviços de casa e, nos fins de semana, a família viajava. Seu pai, alemão, trabalhava como torneiro mecânico e, movido pela paixão pela natureza, durante a semana planejava, junto com amigos, o que iriam fazer no fim de semana. Esses passeios são fatos marcantes de sua infância. Lili cresceu sob uma educação rígida, imposta por seu pai, e sempre em contato com a natureza e o esporte, o que certamente exerceria influência sobre sua futura profissão. Assim era a vida cotidiana da Lili-menina-capeta, o seu mundo objetiva e subjetivamente apreendido, porque carregado de significações.

“[...] A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os tornando-os seus. Por meio desta identificação com os outros significativos, a criança torna-se capaz de identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível [...]” (Berger & Luckmann, 1991, p. 176).

(1:9) “Na quarta série, eu já era um capeta em forma de criança, porque tinha uma atividade muito grande [...] Quando chegou na quarta de série, a minha professora... chamou minha mãe e disse: ‘Eu não agüento mais, a senhora toma uma providência porque... não há cristão que deixa essa menina quieta’. Porque eu queria dar palpite lá no que estava na outra carteira, eu não parava sentada, era um inferno, tenho até pena da professora, hoje. ‘A senhora vai dar atividade física para essa menina’ [...] minha mãe perguntou: ‘Mas o que eu vou dar para essa menina fazer? Cortar grama?’ ‘Não.’ ‘Cuidar do quintal?’ [...] Ela disse: ‘Não, ela tem que fazer trabalho pesado, ela não pode fazer...’ Minha mãe disse: ‘Eu não posso dar roupa para ela lavar, mas eu vou...’ Chegaram num acordo: era passar o vassourão e lavar o banheiro, toda a manhã. Variava a quantidade de vassourão com a quantidade de lição que eu trazia para casa para fazer. Isso acontecia primeiro, o vassourão vinha depois”.

(1:9-10) “Bom, chegou nas férias, numa manhã, eu passava o vassourão na casa inteira, limpava o banheiro, ajudava a fazer o almoço. E minha mãe sem saber exatamente o que fazer, porque já não tinha mais o que era possível. Aí, ela disse: ‘Vamos para o clube’. [...] Eu fazia aula de natação, das 2 às 3 horas, das 3 às 4 horas, das 4 às 5 horas, das 5 às 6 horas. Nem o professor me agüentava mais, porque eu já fazia todas as aulas. Eu ficava quatro horas dentro da piscina [...]”.

(1:7-8) “[...] o meu pai, com a tradição germânica, não deixava a gente ficar nenhum fim de semana em casa. Então, ele inventava todos os passeios: se era inverno, era subir montanha, se era verão, no forte do verão, era praia, nas estações intermediárias, era banho de rio, era acampar, *camping* selvagem [...] quer dizer, era essa atividade desde que eu nasci. E todo mundo tinha que ir junto. E minha mãe adorava [...] Ele dizia: ‘Olha, no fim de semana nós vamos para tal lugar’, e ela como uma dona de casa, se preparava, então, dentro do carro, tinha comida para todo mundo, tinha coberta para todo mundo, porque carro quebrava naquela época [...] isso não era uma vida muito fácil, digamos assim, mas ela encarava junto com ele. Porque eles se conheceram subindo montanha, então... minha mãe também foi atleta no tempo dela. Ele não era atleta, mas ele era o cara do lazer, digamos assim, porque ele estava sempre voltado para alguma coisa na natureza [...]”.

Lili então se mantinha ocupada, meio período com a escola e meio período com os afazeres domésticos, e assim absorveu esse personagem de “ajudante do lar”, que, mais tarde, foi alternado pela Lili-peixinho, que ficava quatro horas dentro de uma piscina. Durante a socialização primária, Lili adquiriu a identidade natural. Segundo Habermas (1983), este nível é caracterizado como pré-convencional, onde a criança é orientada pela punição e recompensa ou pelo poder dos que enunciam regras e noções.

Adolescência: “Estava de novo no ritmo do meu pai, só que por conta própria”

E Lili passou de criança-capeta para menina-nadadora-capeta. Passou a nadar pela equipe do clube, mudou de clube, começou a viajar e participar de campeonatos. Como ela diz, “[...] estava de novo no ritmo do meu pai, só que por conta própria”, quer dizer, ela buscava a construção de sua identidade na medida em que fazia delimitações entre o “eu” epistêmico e o “eu” prático. Mas essa distinção entre sujeito e objeto só se concretiza na adolescência quando o sistema das delimitações do “eu” torna-se reflexivo. Segundo Habermas (1983, p. 21),

“Enquanto o Eu epistêmico caracteriza-se (como Eu em geral) pelas estruturas gerais da capacidade de consciência, de linguagem e de ação, que todo Eu singular tem em comum com todos os outros Eu, o *Eu prático se forma e se afirma como Eu individual na realização de suas ações. O Eu prático torna segura a identidade da pessoa no interior das estruturas epistêmicas do Eu em geral. O Eu prático afirma a continuidade biográfica e os limites simbólicos do sistema de personalidade, na medida em que volta sempre a efetivar as próprias auto-identificações no mundo, de modo a poder localizar a si mesmo*

nas relações intersubjetivas de seu mundo social de maneira unívoca, ou seja, ao mesmo tempo inconfundível e re-conhecível. Em suma, a identidade da pessoa é, de certo modo, o resultado das realizações de identificação da própria pessoa”.

(1:10-1) “[...] eu fui indo para a equipe daquele mesmo clube, chegou num ponto que o pessoal daquele clube disse: ‘Olha, nós não temos mais potencial para atender você, você tem condição de ir para um clube maior’. E assim, então, foi minha vida esportiva. No ano seguinte, quando eu voltei para escola, a professora disse: ‘Bom, agora está tudo resolvido na vida dela’. Porque eu continuava com o vassourão de manhã, escola de tarde e eu saía da escola, nessa época já era quinta série, às cinco e meia da tarde e ia para o treino até oito e meia, quinze para as nove”.

(1:12) “Mas minha vida, o esporte sempre esteve presente o tempo todo. Porque no meio disso tudo, tinha todas as competições do clube, da escola, do município, do estado, do país. Onde tinha... fazia índice e ia para os campeonatos. Uma viagem em cima da outra. Quer dizer, estava de novo no ritmo do meu pai, só que por conta própria”.

Mas como conservava sua personagem menina-capeta fazia as “artes” e “ficava de castigo para mais 50 piscinas”, e assim perdia sua carona para casa. Nesse diálogo entre pai e filha, temos um pai que, apesar de respeitar suas decisões, era severo no sentido de fazê-la arcar com as conseqüências de suas decisões. Lili, então, tem a afirmação do seu “eu” individual na realização e na responsabilidade de suas ações através do pai, um outro significativo. “Eu me lembro de várias vezes passar a mão no telefone e dizer: ‘Pai, são nove horas da noite, você não pode vir aqui me buscar?’ ‘Não, minha filha, agora já guardei o carro, agora você pega o ônibus e vem bem bonitinha para casa (isto eu tinha doze anos) [...]. Você quis ir treinar nesse clube tão longe, agora vem embora’, era o que ele dizia para mim”. Como já visto anteriormente, na história de Táci, para Habermas (1983, p. 22), “[...] o fundamento para a afirmação da própria identidade não é a auto-identificação *tout court*, mas a auto-identificação intersubjetivamente reconhecida”.

A Escola Normal

Até então, Lili estava numa escola estadual modelo, na qual teve contato com vários esportes nas aulas de educação física, mas chegou o momento de ingressar no ensino médio e assim tinha que optar pelo Científico ou pela Escola Normal. Lili já se mostrava decidida no que fazer – queria fazer o Científico, pensando em continuar seus estudos na área biológica, em

especial na educação física – “Nessa época eu já sabia o que eu queria fazer” –, ou seja, ela podia se referir a si mesma através da reflexão. Segundo Habermas (1983, p. 79),

“Quando a criança incorpora as universalidades simbólicas dos papéis menos fundamentais de seu ambiente familiar e, mais tarde, as normas de ação de grupos mais amplos, a identidade natural acoplada a seu organismo é substituída por uma identidade constituída por papéis e mediatizada simbolicamente [identidade de papel]. Na construção hegeliana, esse é o estágio da consciência de si, no qual o indivíduo pode se referir a si mesmo através da reflexão, já que ambos podem conhecer-se e reconhecer-se reciprocamente como Eus. [...] é o médium no qual a reflexividade do Eu se forma, simultaneamente, com a intersubjetividade do reconhecimento recíproco”.

Mas o exame vocacional na época tinha um peso grande na decisão a ser tomada, e, após fazê-lo, seus pais foram orientados no sentido que ela deveria seguir a área de ensino, não só por ter sido indicado no exame, como também pelo fato de ser importante ela ter uma profissão, uma vez que seu pai era autônomo e um dia ele poderia não conseguir sustentá-la. E a família decidiu por ela, ou seja, de posse da identidade de papel, ela buscou satisfazer as expectativas da família, internalizou as normas, aceitou-as e foi leal em face delas.

(1:11) “[...] Nessa época eu já sabia o que eu queria fazer, mas... como a escola era modelo e isso era gratuito, todos os alunos... de oitava série, faziam o teste vocacional. E no meu deu ensino. E eu disse para minha mãe: ‘Deixa eu fazer... (naquela época era Científico como Ciências Biológicas) aqui mesmo, que eu vou para Educação Física’. Mas aquela... psicóloga enfiou na cabeça... o meu pai...”.

A Lili-adolescente acata a decisão da família, mas a Lili-de-hoje coloca que vê que aquela não foi a decisão mais acertada para ela, mostrando que as perspectivas da família não eram iguais às dela. Ao se referir ao doutorado, irá recordar as dificuldades que encontrou por não ter tido determinadas disciplinas na Escola Normal. Ou seja, a jovem Lili teve que obedecer – como moça comportada que na verdade ela negava – as normas impostas por seus pais.

“A realidade da vida cotidiana apresenta-se a mim como um mundo intersubjetivo, um mundo de que participo juntamente com outros homens. [...] não posso existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros. [...] os

outros têm uma perspectiva deste mundo que não é idêntica a minha [...] e podem entrar em conflito” (Berger & Luckmann, 1991, p. 40).

(1:11-2) “[...] vamos dizer assim, não é que eu me arrependo. Eu, eu tive que... depois da universidade retornar, até no doutorado, retornar para ver física de segundo grau que eu não tive. Quer dizer que toda a formação que todo mundo teve, eu tive que voltar sozinha praticamente. Por que, como é que eu vou entender biomecânica, se eu não entendo física? [...]”.

A personagem Lili-que não queria ser professora normalista

Ainda sob a influência dos pais, Lili fez dois cursos de graduação, Pedagogia e Educação Física, na cidade onde morava, e, nesse período, não fazia outra coisa a não ser estudar. Depois que terminou os cursos prestou concurso na prefeitura de sua cidade e foi trabalhar como normalista. Logo de início pegou uma turma de primeira série. Na parte da tarde, ela exercia a função de recreacionista numa pré-escola. O seu discurso nos mostra a dificuldade e talvez a falta de afinidade com o trabalho de professora normalista. Aparece, então, a personagem Lili-que não-queria ser professora normalista.

(1:2) “Só que eu tinha um turno de manhã, numa escola de periferia, e de tarde eu vinha trabalhar em pré-escola, com crianças de dois e meio até seis anos de idade mais ou menos. Então, sempre com educação física no período da tarde. No período de manhã eu era normalista e de tarde eu já era professora de educação física [...]. Nessa época, quando eu assumi, eu... peguei uma turma de primeira série naqueles seis meses, sabe aquela que está chegando, eu era muito nova [...] com 17, começar a trabalhar, então, era uma turma-problema, tinham várias crianças com dificuldades sérias de aprendizagem e... aquilo ia se arrastando, aqueles seis meses, até acabar o ano [...]”

Ao terminar o ano, a diretora da escola convidou-a para ser auxiliar da supervisora pedagógica, mas a personagem Lili-rebelde se desentendeu com essa supervisora, pediu transferência e foi trabalhar somente com a função de recreacionista. Contudo, chegou um momento que a Lili-professora-descontente deu um basta e foi trabalhar naquilo que gostava – natação. Saiu do que ela chama de “primeiro padrão” (de normalista) e concretizou a professora de natação, assim buscando sua individualização. Segundo Habermas (1983, p. 54),

“A identidade é gerada pela *socialização*, ou seja, vai-se processando à medida que o sujeito – apropriando-se dos universos simbólicos – integra-se, antes de mais nada, num certo sistema social, ao passo que, mais tarde, ela é garantida e desenvolvida pela *individualização*, ou seja, precisamente por uma crescente independência com relação aos sistemas sociais. Um importante mecanismo de aprendizagem é a transformação de estruturas externas e internas. [...] Esse mecanismo da interiorização liga-se ao ulterior princípio que permite conquistar independência com relação a objetos externos, a pessoas de referência ou aos próprios impulsos, repetindo ativamente o que antes se havia experimentado ou sofrido passivamente”.

(1:3) “[...] eu saí também daquela pré-escola porque aquilo não funcionava. Porque nós não tínhamos formação para trabalhar com criança pequena. E eu fui para aquilo que eu gostava, que era nadar, natação. Então eu comecei a trabalhar, no começo muito devagar, depois mais intensamente, chegou num ponto que... eu pedi... demissão, eu pedi demissão do primeiro padrão. E fui trabalhar no clube com natação que era o que eu gostava Das 8 da manhã às 6 da tarde na beira duma piscina. O salário não era lá as mil maravilhas [...]. Fiquei no clube acho que três anos se não me engano. Eu fiquei bastante tempo no clube”.

Mas, preocupada com a estabilidade no emprego, prestou novamente o concurso na prefeitura, agora como professora de educação física.

Especialização e mestrado: “Faltava alguma coisa”

Como professora de Educação Física, a personagem Lili-capeta-moleca não conseguia entender por que não podia fazer da educação física uma oportunidade de os alunos terem experiência de lazer junto à natureza. Ou seja, na busca de sua individualidade, Lili questionava as normas – “Por que tenho que pedir permissão?” (ela se refere a ter que pedir permissão aos pais para fazer atividades com os alunos fora da escola). Acreditava que, assumindo um papel – coordenadora –, poderia concretizar a professora subjetivamente incorporada, mas como essa personagem não encontrou referência no outro, não se sustentou, porque o que se esperava dela não era a professora que ela gostaria de ser. “[...] A individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação, que faz parte da constituição do indivíduo representado” (Ciampa, 1994, p. 161). Ou seja, um processo de representação prévia do que socialmente é conhecido, portanto, objeto da representação social ao mesmo tempo em que essa representação

prévia fará parte da constituição da identidade representada à medida que as relações nas quais estiver envolvido concretamente confirmem essa representação.

(1:12-3) “Faltava alguma coisa. Porque, primeiro, toda segunda-feira era igual, eu sabia quais eram as turmas que eu ia dar aula. Durante a formação, quando eu terminei o curso de Educação Física, eu não tinha idéia que existia alguma coisa depois, ninguém falava isso na universidade. Então, o que eu queria era ser coordenadora numa escola, porque eu ia montar um programa de Educação Física para aquela escola dentro de tudo aquilo que eu tinha vivido... Como é que as crianças iriam ter experiência de lazer junto à natureza... aquilo tudo estava em mim querendo colocar num planejamento numa escola. *Então, para que eu possa montar num planejamento da escola, eu tenho que ser coordenadora. Nada abaixo servia.* Quando eu cheguei nesse nível, eu descobri que eu tinha tanta dificuldade... Para a criança sair da escola para ir dar uma volta no bairro, eu tinha que pedir permissão para os pais, quer dizer... Uns troços que na minha cabeça com 21, 22 anos era absurdo: *‘Para que eu tenho que pedir permissão?’* [...] Então, chegou um ponto de trazer... quase que trazer a natureza para dentro da escola, era mais fácil do que tirar as crianças. Então, inventava coisas dentro da escola. Mas, aí, eu perturbava as professoras em sala de aula, porque, imagine, se eu era ativa desse jeito [...] consigo ter aula quieta. [...] Resultado: aquilo não... porque eu tinha sempre que me conter”.

De certa forma, a Lili-professora não se encontrava na escola e, mesmo tendo o curso de Pedagogia, sentia-se estigmatizada, porque havia uma desconexão entre aquilo que ela pensava ser e aquilo que os outros esperavam que ela fosse, ou seja, havia uma discrepância entre a identidade social virtual e a identidade social real (Goffman, 1963).

(2:5) [...] E tem outro detalhe fundamental, *o professor de Educação Física dentro da escola tem aquele estigma do ‘bolero’, mesmo titulado* [...] E nas reuniões de professores a primeira pergunta era: ‘O que você veio fazer aqui?’ ‘Mas as reuniões não são de professores?’ ‘Mas não tem nada para discutir com você.’ Então aqui não é meu caminhãozinho, não é meu *metiê*, eu tenho que procurar outra coisa para mim. ‘Bolero’ é aquele que não tem cérebro, só tem músculos, então eu não tinha espaço na escola para poder discutir. E eles não sabiam da minha formação em pedagogia, talvez eu estivesse muito mais titulada do que a maioria que estava ali [...]”.

Foi na procura de respostas para suas inquietações e talvez na busca de símbolos de prestígio que permitisse mais *status* à sua identidade social que Lili resolveu voltar a estudar. Na verdade ela buscava, na reflexão, ser objeto de si mesma, superar a identidade pressuposta. Surge então a Lili-jovem professora-estudante. Fez um curso de especialização trabalhando na escola

com atividades extras de lazer durante as férias e aos sábados e domingos, para acumular um banco de horas e poder fazer o curso. Trata-se do “processo contínuo de identificação” Ciampa (1994, p. 163), conforme visto na história de Táci.

(1:13) “[...] Aí eu disse: 'Não, então, vou voltar a estudar. Quem sabe alguém me ensina, porque eu não posso, o que eu posso e o que eu não posso fazer afinal'. Eu pensei: 'Bom, então, vamos em frente para eu ver o que eu consigo'. E eu fui fazer especialização, continuei trabalhando [...] seguir estudando era uma chance de tentar descobrir onde estava o problema”.

No curso de especialização e no mestrado Lili se apaixonou pelo mundo da pesquisa quantitativa e pelos professores, em especial por um, que funcionou como o outro significativo (Berger & Luckmann, 1991), e ocupou uma posição central para a confirmação de que ela era o que pensava ser. O grau de afetividade expresso no seu discurso pode ser comparado ao exemplo fornecido pelos autores.

“Em casos como, por exemplo, na socialização do pessoal religioso, [...] a socialização secundária adquire uma carga de afetividade de tal grau que a imersão na nova realidade e o devotamento a ela são institucionalmente definidos como necessários. O relacionamento do indivíduo com o pessoal socializador torna-se proporcionalmente carregado de ‘significação’, isto é, o pessoal socializador reveste-se do caráter de outros significativos em face do indivíduo que está sendo socializado. O indivíduo entrega-se completamente à nova realidade” (Berger & Luckmann, 1991, p. 193).

(1:13) “[...] Por isso que eu me encantei com professores que falavam em aprendizagem do movimento. Como é que uma criança aprende um movimento. Até então era novo para mim. Porque eu sei como é que se forma um atleta, mas eu não sei como se ensina a criança a chegar a um nível de atleta. Eu não sabia. Então, lá na especialização que eu vim a conhecer esses professores que falavam em aprendizagem motora, desenvolvimento motor, estatística, eu me apaixonei, me apaixonei. Tinha gente que tinha... pavor. Eu me apaixonei pela maneira como analisava os dados, pela maneira como se programa um experimento. ‘É aí que eu quero ir’ [...]”.

(1:4-5) “Os professores da especialização tinham vindo de S. M. [...] E eu tinha um professor que eu... até hoje sou apaixonada por ele, pela maneira como ele orientava, coisas que eu vim apreendendo, que eu consigo aplicar agora o que aprendi lá. E eu perguntei para ele se ele achava que eu tinha condições de fazer mestrado. Porque a gente naquele tempo nem sabia que existia pós-graduação, muito mais na Educação Física. [...] E ele disse: ‘... pode ir fazer inscrição porque se você passar eu te oriento’. E eu fui embora [...]”.

(2:5) “[...] fazendo mestrado foi que realmente eu pus a mão na pesquisa e me apaixonei. Eu comecei a descobrir o que todo mundo odeia, fazer análise estatística, eu adoro! Tabela os dados, ir coletar, resolver, que na escola eu não tive essa oportunidade. Porque não tinha ambiente, os outros professores que estavam na escola não queriam saber da pesquisa”.

Trajetória materna

Durante o mestrado Lili conheceu seu marido, que também estava fazendo mestrado. Terminado os créditos, se casaram e vieram para São Paulo, pois ele tinha um emprego com afastamento com vencimento e precisava voltar.

(1:6) “Nós já estávamos morando juntos em S. M., quer dizer, no primeiro ano nós morávamos em repúblicas separadas e, no segundo ano, ele veio para minha república, [...] e ele não atrapalhava e ficou. Então, para a gente... vir para São Paulo, aquilo foi muito fácil [...]”.

(1:6) “[...] Ele tinha um vínculo empregatício em São Paulo e eu vim depois disso. Ele tinha como nos manter. Ele tinha que voltar e [...] não podia mudar de emprego”.

Lili estava trabalhando na Prefeitura quando solicitou afastamento para o mestrado. Inicialmente tentou um afastamento com vencimentos, mas não aceitaram porque não interessava a eles um profissional titulado. Conseguiu o afastamento sem vencimentos e podia ainda prorrogar por mais um ano esse afastamento, mas nesse meio tempo ela engravidou e decidiram então que era melhor pedir demissão. Surge a personagem Lili-vingativa que finalmente deu o “troco”.

(1:6) “Fechava os dois anos de afastamento sem vencimento, ou eu voltava para aquilo que eu estava fazendo ou adeus; eu disse para o meu marido: ‘E agora? Agora, nós vamos ter que tomar uma decisão’. Ele disse: ‘Não, pode pedir demissão que eu...’. Eu ainda podia prorrogar por mais um ano, mas eu já estava grávida do primogênito, do primeiro. *Fui lá, assinei aquela demissão, foi uma felicidade. ‘Se você não precisa de um profissional titulado, então você vai morrer aí com sua ignorância’.* E vim embora para São Paulo”.

A primeira gravidez: pouco dinheiro e depressão

Ao vir para São Paulo compraram uma casa com parcelas pesadas para pagar. Descreve esse período como muito difícil, tanto que tentava economizar até na feira e precisou vender o carro e a moto para conseguir dinheiro. Começa a revelar uma cumplicidade muito grande com o marido.

(1:7) “Eu estava grávida, meu filho, nosso filho só foi nascer em dezembro. Na realidade, ele morava numa quitinete, então nós compramos uma casa, nós tínhamos que pagar aquela casa, então, aquele ano foi muito difícil para todo mundo, porque tinha que tirar dinheiro sabe Deus de onde, porque não tinha como pagar aquela casa. [...] Então, eu vendi tudo o que eu tinha, não era lá grandes coisas. Nessa época eu vendi meu carro, comprei uma moto, depois vendi a moto, dei todo o dinheiro, porque eu sabia o quanto... tinha que pagar aquelas parcelas. Quando a gente terminou, nesse final de ano, de pagar a última parcela, [foi] que a gente começou a viver sossegado, mas era assim... um período bastante difícil, porque não tinha para o ônibus, não tinha literalmente nada; eu me lembro que eu estava grávida, eu ia à feira sempre depois das dez e meia para pegar o que já estava no preço mais baixo. E eu morava em uma ladeira. Eu me lembro que eu subia a ladeira, deixava a sacola lá embaixo, subia com uma e ao mesmo tempo ficava de olho, porque em São Paulo..., então deixava num mercadinho lá embaixo... daí levava uma, voltava, para levar a outra”.

A personagem Lili-irrequieta passa a primeira gravidez com depressão. A menina-capeta, que até então fazia parte da sua identidade, se rompe. Nunca tinha parado, sempre estudando e trabalhando para se manter e, de repente, não se reconhece mais, perde seus referenciais e entra em depressão. A depressão, para Lili, foi uma morte simbólica das personagens que até então tinha vivenciado, ou seja, não conseguia repetir a velha, a Lili-independente e não conseguia assumir a nova, a esposa e mãe. Ciampa (1994, p. 157) coloca que,

“Enquanto atores, sempre estamos em busca de nossas personagens; quando novas não são possíveis, repetimos as mesmas; quando se tornam impossíveis tanto novas como velhas personagens, o ator caminha para a morte, simbólica ou biológica”.

(1:14) “Então, aquele ano foi assim, ao mesmo tempo, que era a gravidez, era um ano sem lazer. Porque se mal a gente tinha para sobreviver, lazer é o que não tinha. Então, tudo aquilo, aquela história de não parar quieta, tive que ficar aquele ano parada. E foi horrível, foi uma gravidez com depressão. Então era assim, por exemplo, a gente não tinha

telefone, e era por carta com a minha mãe. [...] eu chorava por, literalmente, qualquer coisa... meu marido não sabia se era alguma coisa que ele tinha feito, se era aquela condição de estar fechada em casa sem nenhum tipo de lazer e só aquele monte de notícia ruim (pela televisão). *Porque o que tinha de notícia boa para dar? Não tinha.* Então, aquele ano foi um ano de gravidez com depressão. Uns anos depois que eu vim a descobrir que aquilo realmente era uma depressão. Na época eu não entendia o que estava acontecendo, continuava fazendo o serviço de casa, e depois eu fiquei muito inchada e muito grande, então, eu tinha uma menina que me ajudava. [...] Então, ou lazer ou essa moça, não tinha mais... condições. Porque eu fui... para 20, 25 quilos a mais do que eu tenho [...] porque também inativa. Uma ladeira, no máximo, o que eu ia era na feira, no supermercado e trazia de duas em duas, mas não era uma grande atividade para o ritmo que eu tinha. Essa que era a diferença”.

Mas a depressão também foi um esforço de criação de um novo universo e a fuga de uma realidade cotidiana que Lili não queria viver e “ficou mastigando” (como diz) uma saída. Se permanecesse isolada no “mundo da loucura”, se não conseguisse uma personagem que a ligasse ao mundo cotidiano, especialmente o do trabalho, concretizaria plenamente a morte da personagem Lili-que queria ser professora.

(1:13-4) “[...]...eu cheguei lá (no mestrado) sem noção... ‘Bom, agora eu vou arrumar emprego em qualquer universidade’. Porque com dois cursos de pós-graduação no país, quem tem o título de mestre, ‘é quem tem o olho’, como diz o ditado. Mas eu não sabia disso. Tanto que eu tinha pedido licença sem vencimento para voltar para o meu emprego. Quando eu terminei a qualificação que começou a abrir o horizonte, porque o meu orientador disse para mim: ‘Agora você vai fazer concurso numa universidade pública!’. Eu disse: ‘Eu não, eu vou voltar para a minha escola, eu...’. Aí ele disse: ‘Não! Pense! É importante que você volte para a escola. É importante que o pessoal que está na escola também tenha formação, mas você agora tem um leque de oportunidades [...] Você pode dar aula em qualquer universidade’. Naquele ano em que eu fiquei grávida, em casa, aquilo tudo ficou mastigando [...]”.

Nascimento e amamentação: a reposição da personagem Lili-rebelde

Quando questionada sobre como tinha sido o nascimento de seu primeiro filho, Lili conta uma história de um longo trabalho de parto que acabou sendo cesárea. A Lili-parturiente era a personagem que ela devia representar, ou seja, sua identidade pressupostamente era a de uma mulher que estava para dar à luz. Então, que papel podia desempenhar, além de pacientemente

aguardar o momento do nascimento? Tinha que ocultar a Lili-rebelde, tinha que desempenhar o papel que cabia à personagem Lili-mãe em trabalho de parto. Contudo, a Lili-rebelde se sobrepõe àquela, personagem reposta e presentificada numa apresentação dela mesma, que foi cristalizada em momentos anteriores. Ciampa (1994, p. 180) coloca que,

“Se entendermos que ao me representar (no 1º sentido – representante de mim) transformo-me num desigual de mim por representar (no 2º sentido – desempenho papéis) um *outro* que sou eu mesmo (o que estou sendo parcialmente, como desdobramentos de minhas múltiplas determinações, e que me determina e por isso me nega – como homem-sujeito), veremos que ao reapresentar (no 3º sentido – re(a)apresentar, repor no presente) estou impedindo de expressar o outro *outro* que também sou eu (o que sou-sem-estar-sendo)” (a observação sublinhada é minha).

(1:15-6) “Ah, esse menino, todas as histórias são complicadas. Eu comecei a sentir as dores, mas era marinheira de primeira viagem, minha mãe já estava comigo. Eu disse: ‘Eu estou sentindo as dores’. Eu sei que cheguei no hospital e a enfermeira mediu minha pressão errada. E eu disse para ela: ‘Dá para você medir de novo que está errado?’, assim muito gentil. ‘Eu não erro’. Tudo bem. Quando a enfermeira deu resultado para o médico, ele disse: ‘Internação, essa mulher está hipertensa’ [...] Chegou lá, o médico disse: ‘Então, eu vou induzir o parto, porque você quer tanto um parto normal’ [...] Aquilo começou de madrugada, eu cheguei no hospital devia ser as sete e meia da manhã, as dez e tanto eles começaram a induzir o parto [...] chegou onze e meia da manhã do outro dia, ele (médico) disse para mim: ‘Bom, eu estou indo para o Guarujá hoje à tarde, você quer continuar com essa história ou você quer ir para a cesariana?’. Eu disse: ‘Olha, eu fiz todo pré-natal com você, não faz sentido, eu já estou aqui com todo esse tempo, você quer fazer o favor de me dizer [...] o quanto afinal eu tenho de dilatação?’. Ele disse: ‘A senhora tem quatro dedos, isso... isso aqui, vai demorar’. ‘Eu não agüento mais, eu preciso dormir’, porque dormir de 15 em 15, dorme 15 minutos, fica 30 segundos com contração, dorme 15 minutos, ninguém agüenta... *não há cristão que agüente*. ‘Eu vou para a cesariana’[...].”

Após o nascimento de seu filho, a personagem permitida era a Lili-mãe que “padece no paraíso”. Foi assim que compareceu frente ao seu marido, aceitando as regras impostas por ele, mas também se identificando com elas. Lili agiu conforme suas predicções e aceitou como verdade um discurso científico que fora apropriado e utilizado como uma estratégia de controle.

(1:16-7) “Porque o meu marido não queria que eu sáísse da maternidade sem ter leite. E... ele tanto fez, tanto fez, tanto fez a cabeça do médico, que o médico deu um hormônio de cheirar, um troço extremamente... você cheira e aquilo sai, literalmente. Eu não sei o que é que era. Mas era um frasquinho desse ‘tamanhico’ assim. Porque eu também sou daquelas

assim: ‘Quantos dias eu tenho direito de ficar aqui?’, ela diz: ‘Cinco, mas se a senhora estiver boa antes pode ir para casa’. Todo mundo quer ir embora do hospital, eu adoro. Eu só faço assim, piii: ‘Eu acho que o bebê fez cocô’, piii: ‘Eu quero ir ao banheiro’. E em casa eu não tenho nada disso, porque... a minha mãe estava comigo, mas não é mesma coisa. Se o hospital disser que eu posso ficar cinco dias, eu fico. Então, fiquei os cinco dias por causa dessa preocupação de ter leite e tal. E o médico disse: ‘A senhora não precisa usar o hormônio toda vez que for amamentar’. O menino tinha cólica e o meu marido achava que ele estava com fome, então ele ficava olhando eu pôr o hormônio a cada amamentação. Ou seja, aquilo ficou deste tamanho, ele mamava em meia hora e eu levava uma hora e meia, duas horas tirando leite, de tanto que eu tinha [...]”.

(1:18-9) “Eu me lembro que a primeira vez que ele dormiu cinco horas, quando deu três horas e meia, o S. [marido] me acordou e disse: ‘Você já deu de mamar para ele?’ ‘Não, ele está dormindo quietinho, você não está vendo que ele não está reclamando?’ ‘Ele vai ter hipoglicemia, vamos acordar para dar de mamar para ele.’ ‘Eu não vou dar de mamar.’ ‘Vai sim, nós vamos acordar o nenê e você vai dar de mamar porque senão ele vai ter hipoglicemia’, ele dizia para mim o tempo todo [...]”.

No decorrer do relato, ela continuou repondo essa personagem, mas num determinado momento, ao re-apresentar no 3º sentido, repôs no presente a Lili-rebelde (que se nega a continuar amamentando seu filho) e outra personagem vem se juntar a esta: a Lili-culpada que, de certa forma se arrepende de ter provocado essa ruptura. Ao optar pelo desmame, Lili busca condições de manter sua singularidade e valor reivindicando o direito de desmamar.

(1:17-8) “[...]. E eu adoro amamentar, não tenho, não é que eu não quisesse, adoro aquela sensação do leite sendo formado, aquilo é prazer... E ele (os homens) não têm, isso é só nosso. Eu sinto como ele descendo daqui do pescoço, assim, e saindo. Um prazer imenso, mas quando aquele baixinho começou a me morder! Bom, chegou num ponto que com sete meses eu tinha o protetor de seio ensopado de sangue, o sutiã e a roupa, dele me morder. Eu disse para o meu marido: ‘*Eu já fiz a minha função. Eu já amamentei, até aos sete meses. Você está vendo bem, você está vendo bem que estado eu estou? Eu não agüento mais. Eu vou parar de amamentar, hoje. Você pode sair para comprar o leite que eu vou para a farmácia*’. Eu tive que tomar duas injeções, porque uma não secou. Com todo aquele hormônio que de certo ainda estava circulando. *Mas, essa foi uma ruptura que foi ruim para mim e para ele. Que se a gente tivesse passado, como eu tive com o segundo, por exemplo, essa passagem mais soft, do desmame. Esse [filho] mais velho já comia comida com seis meses, mas ele tinha várias amamentações ainda durante o dia. E foi uma ruptura muito brusca, do dia para a noite. Porque eu não agüentava mais. Eu tinha que fazer alguma coisa para cuidar de mim. Porque não era justo, quer dizer, o meu papel enquanto... fisiológico, eu tinha cumprido, tanto que ele era o bebê Johnson, as bochechas assim, coradinho, aquele olho azul que ele tem, lindo, loirinho, ele era bebê Johnson maravilhoso, limpo, bem tratado, tudo o que ele tinha direito, mas eu era o caco em pessoa.*”

Na relação com o marido, ou seja, nas situações que vivenciou no período da amamentação, Lili expressa como essas relações são a forma primária de dar significado às relações de poder (como coloca Scott, 1995). Enquanto tais são relações que além de desiguais, são hierárquicas e o poder pode operar de várias formas, sendo uma delas de mando - “você vai dar de mamar porque senão ele vai ter hipoglicemia” - sustentado por um discurso científico. Contudo, para Foucault (1984) o poder não é somente uma força negativa, ele também produz uma força positiva. Onde há poder, há resistência que só é possível no interior das próprias práticas de poder. Assim, a resistência é um elemento das relações estratégicas nas quais se constitui o poder. A resistência se apóia sobre a situação à qual se combate.

(1:19) “Mas essa história de marido é meio complicada, porque eu me lembro que desde a primeira gestação, eu estava cortada e eu dizia para ele: ‘Você pega, o bebê está chorando, você pega para eu dar de mamar e enquanto isso...’, você sabe que aquilo dói e ele dizia: ‘Eu não, eu tenho nada que fazer depois’. ‘Ah, é? Deixa comigo.’ Eu nunca mais pedi para ele pegar um filho no berço e trazer para eu amamentar. Eu fazia tudo isso sozinha. No momento que desmamou e esse bebê chorou: ‘O bebê está chorando, agora você que tem que fazer’. Eu nunca atendi um filho de noite depois disso, eles só chamavam, até hoje, é o pai que leva na festa, é o pai que vai buscar na festa, se eles têm dor é o pai que eles acordam. Eles nunca mais me chamaram de noite e eu nunca mais me levantei. *Foi a vingança!* Sabe, aqueles primeiros quinze dias, aquele primeiro mês, aquele monte de pele, você não sabe se ajeita para lá ou para cá e você tem que fazer as coisas”.

Retomando a trajetória profissional: personagem Lili-profissional-mãe

Depois de muito “mastigar” a idéia de trabalhar na universidade, ela e o marido ficaram sabendo que o curso de Educação Física de uma universidade pública do interior de São Paulo estava recrutando docentes. Fez a entrevista e foi embora, sozinha, com o primeiro filho, pois seu marido ficou em São Paulo. A personagem profissional se sobrepõe à personagem mãe-esposa. Lili ficou um ano com o marido ainda morando em São Paulo e vindo nos fins de semana. Nesse meio tempo, engravida do segundo filho. Depois desse período o marido também foi selecionado e veio para o mesmo departamento. Vivenciou o parto do segundo filho de modo bem mais tranquilo, em parte porque já sabia o que ia acontecer. Mas a personagem Lili-rebelde entra em cena novamente. Reivindica o direito de dormir sem o incômodo de ter que ficar amamentando o

bebê durante a noite, de ficar os cinco dias no hospital, e desobedece a norma do hospital para que seu filho mais velho pudesse vê-la e ao bebê.

(2:4) “Eu não fui para o centro cirúrgico com medo como eu fui da primeira vez. No segundo foi muito normal, mas também, eu me lembro que no dia seguinte, o neném nasceu no sábado à noite, era nove horas da noite ainda tinha visita no quarto. E sei que eu chamei o S. (marido) e disse assim: ‘Eu quero dormir, tira esse povo daqui’. Saiu ele e o povo. [...] *Porque lá no berçário vão dar um jeito de amamentar o bebê.* Com banco de leite, com glicose, sei lá com o quê, ele vai mamar depois. Na segunda-feira de manhã o médico veio e disse: ‘Você pode ter alta’. E eu perguntei de novo: ‘Quantos dias eu posso ficar?’ Ele falou: ‘Cinco dias’. Eu falei: ‘Então eu vou ficar uns cinco dias’. Ele falou: ‘Mas dona L. a senhora...’. Eu falei: ‘Eu estou ocupando o leito de alguém?’ Ele falou: ‘Não, tem leito vazio no hospital’. Eu falei: ‘Então, é aqui mesmo que eu vou ficar’. E não tinha nenhum problema”.

(2:5) “[...] o meu mais velho queria ver o neném e eles não deixaram o menino subir na maternidade. Então eu descí com ele. Para a enfermeira não me pegar no elevador, eu descí pela escada com o neném. Dois lances tudo bem, eu estava me sentindo bem. Quando eu cheguei lá na portaria o porteiro queria me matar. Ele ‘bipou’ a enfermeira, mas deu tempo do menino ver, eu conversar com ele e ele ver que eu estava bem. A enfermeira veio e disse: ‘Já para o quarto com esse neném’. Tirou o neném da minha mão e levou embora. Ela foi num elevador e eu fui no outro [risos]. E assim voltamos para o quarto”.

Lili ficou somente os três meses de licença, período que coincidiu com a greve da universidade, assim, após a licença-maternidade, ela voltou imediatamente a dar aula. De qualquer forma, mesmo durante a licença, continuou atendendo alunos em casa. Novamente a personagem profissional se sobrepõe à personagem mãe, de forma que em seu discurso se sobressai a Lili profissional e não a Lili mãe com um bebê de três meses e tendo que voltar para o trabalho.

(2:2) “Ele nasceu num sábado e na segunda-feira começava a licença-maternidade porque eu trabalhei até na sexta-feira. Nesse dia, a universidade entrou em greve e a greve levou exatamente 90 dias. Então, quando acabou a minha licença-maternidade, acabou a greve. Foi como se aquele vácuo dos três meses não existisse. Porque ninguém deu aula nesse período. Todo mundo estava em greve; é lógico que as pesquisas andaram, mas eu estava preparada para ficar os três meses fora. Então eu voltei dando aula como se nada tivesse acontecido. Ele nasceu em setembro, então eu dei aula agosto, metade de setembro e retornei em dezembro como se nada tivesse acontecido, e tudo correu normalmente”.

(2:16-7) “[...] eu tive muito orientando naquela época. Tanto que eu mesma vim reduzindo ao longo do tempo. Mas já cheguei a orientar seis de uma vez, tanto que nessa gravidez do

segundo eu me lembro que estava em greve, mas eles tinham que terminar os trabalhos para poder se formar. Então, eu amamentava, eles iam à minha casa... sempre em dois, enquanto eu orientava um, o outro... olhava o neném; e chorou, eles já sabiam trocar, atender, só traziam para mim na hora de amamentar; e eu amamentava aqui e ia corrigindo o que tinha que corrigir com a outra mão, quando chegava para amamentar com a esquerda daí não dava, então saíam um pouco 15 minutos, o tempo dele mamar, aquele outro que não estava na espera fazia arrotar, fazia dormir [...]”.

Doutorado no exterior

Lili teve que esperar alguns anos para poder fazer o doutorado. A família sempre trabalhou com metas e, nessa perspectiva, planejaram saírem juntos para o doutorado no exterior. Da mesma forma planejaram a construção da “casa dos sonhos” e o pós-doc, revelando novamente a cumplicidade na relação conjugal.

(2:18-9) “[...] quando o S. [marido] veio pra cá, ficou muito fácil: qual é a meta, quando é que nós vamos sair para o doutorado... atrasou um ano da nossa meta, mas não foi um grande problema, para que a gente saísse daqui com tudo ajeitado. E a mesma coisa é agora, nós já estamos com o planejamento para 2005 ou 2006... ir para o pós-doc. O S. já está aposentado, ele se aposentou mês passado por causa da reforma, mas está trabalhando igual, então ele diz que ele quer ir, eu vou fazer pós-doc, ele vai de marido; então... isso está no planejamento... a gente sempre trabalhou com metas a curto prazo e a longo prazo, então, enquanto todo mundo com 20, 30 anos tem sua casa própria, nós ficamos segurando, segurando; agora a gente está construindo a casa; onde a gente mora é nossa também, mas não é a dos sonhos, porque a dos sonhos tem que ser construída [...] Então nossa vida é assim [...] a gente já tem a meta de longo prazo quando essa casa acabar”.

Lili ainda não estava inscrita no programa da pós-graduação quando foi para o exterior. Ela pretendia estagiar na área de Memória e Desenvolvimento e seu marido já estava com orientador em outra área. Contudo, três meses antes de irem, o professor que ela tinha feito contato havia mudado de universidade e de cidade. Fez contato com outro professor de outra área que aceitou orientá-la. Hoje não consegue se ver trabalhando fora da pesquisa quantitativa. Seu discurso também revela a oposição entre as abordagens qualitativa e quantitativa, e a idéia de que a primeira é que tem real valor no mundo da pesquisa. Contudo, essa mudança teve um custo: enquanto seu marido teve quatro anos ela teve três para concluir o doutorado porque um ano ela

ficou estagiando no laboratório. Mudar de área foi uma decisão que afetaria o resto da sua carreira e aceitou se ajustar para não afastar o marido do resto da família.

(3:17) “[...] eu disse: ‘Vamos procurar outra universidade’. Ele disse: ‘Mas não dá mais tempo, agora eu fechei tudo’. Com ele estava tudo certo, então ele disse: ‘Você faz esse estágio de um ano e a gente decidi lá o que vai fazer, no máximo você volta com as crianças se você não achar...’. Eu disse: ‘*Não é justo separar ele do resto da família em função de que não é exatamente o que eu quero estudar, vou me adaptar ao que o homem estuda, não foi ele que abriu as portas?* Então vou ficar lá até o fim’. Depois eu fiz todos os requisitos e entrei no programa. Eu não me incomodo muito de ter mudado de área, acho até que foi bom. [...] Foi muito melhor do jeito que eu fiz do que do jeito que eu pretendia fazer, porque as ferramentas para se estudar memória são muito qualitativas. *E o mundo da pesquisa é quantitativo muito mais...* eu me enquadro muito melhor no quadradinho; se eu tivesse que fazer o que você faz eu estaria louca, então, dominar estatística, dominar equipamento, fazer perguntas de pesquisa claras, bem definidas e restritas é o meu caminharzinho. [...] E isso, é lógico que é tanto da minha formação quanto da minha personalidade, porque eu acho que você tem que ter personalidade para você fazer o qualitativo; agora... é muito mais fácil você publicar no quantitativo, a aceitação da comunidade acadêmica é muito maior no quantitativo, então não foi complicado trabalhar com isso”.

Nos próximos depoimentos Lili revela as dificuldades de fazer a pós-graduação no exterior, desde suas limitações com a língua tanto para se comunicar como para prestar o TOEFL (foram cinco tentativas até alcançar a pontuação mínima exigida para conseguir a bolsa), passando pelas dificuldades financeiras (pois ficaram o primeiro ano só com a bolsa do seu marido) e aquelas relacionadas com o orientador (o doutorando tem que se adaptar à linha de pesquisa do pesquisador que o recebeu). Passou vários momentos de estresse, especialmente alguns meses antes da defesa; tanto que nos últimos dois meses mandou as crianças para o Brasil e sua mãe ficou em sua casa com elas. E passou a “viver” só para a tese, se alimentando mal e tendo dificuldades para dormir, pois teve que rever uma série de questões do seu trabalho. Além disso, seu orientador pressionou-a para que ficasse mais um ano, alegando que ela não tinha condições de defesa. A defesa também representou um momento de alta tensão. Seu trabalho foi muito criticado tanto na questão escrita do inglês como nas análises estatísticas que ela tinha feito. Após a defesa, tendo o seu trabalho sido aprovado, montou-se então uma minibanca. Nessa reunião, uma das pessoas acabou concordando com as análises feitas, e então Lili voltou para o

Brasil com uma tese repleta de “grandes correções”, que na verdade eram correções do inglês. Percebe-se na sua fala que ela não se sentiu apoiada pelo seu orientador neste momento.

(3:1) “[...] eu já vinha no quantitativo decidida, mas a gente, quando chega lá, você dança conforme a música. Se pintasse alguém que dissesse: ‘Olhe, você vai estudar sociologia da aderência das crianças no esporte’. Vou dizer que não? Eu vou, se essa é a única possibilidade, quem estiver abrindo a porta eu vou, por exemplo, tem um rapaz agora que terminou o mestrado aqui e está lá no C. no mesmo laboratório que eu. E acabou de fazer a qualificação do doutorado, então estamos desde ontem trocando *e-mail* e daí eu perguntei qual era o projeto que ele ia tocar. Daí ele disse: ‘Bom, nada diferente do que aconteceu com você, eu estou me adaptando ao que ele quer que eu faça’. E eu respondi: ‘*Procure gostar do que ele quer que você faça, porque vai ser menos penoso, não se preocupe, quando você voltar você faz o que você quer*’ [...]”.

(3:1-2) “[...] Eu tinha mais um ano de bolsa, porque a bolsa (de doutorado) é de quatro (anos) e o meu orientador queria que eu ficasse mais um ano. ‘Eu tenho que voltar porque a minha universidade está me chamando. Ele disse: ‘Mas o teu trabalho ainda não tem condições de defesa’. Eu disse: ‘Eu vou para defesa como está, porque no dia tal eu estou indo embora, eu não vou ficar nem mais um dia, eu preciso ir embora, minha universidade está me chamando e eu vou embora, eu tenho que assumir as minhas turmas’. Cheguei em casa, eu me lembro que eu chorava igual a uma louca e disse para o meu marido: ‘Esse homem não quer que eu vá embora’. ‘Por quê?’ ‘Porque a universidade lá é paga, ele teria mais um ano recebendo do Governo Brasileiro’; um aluno estrangeiro custa cinco mil dólares a cada quatro meses, então ele queria que eu ficasse mais um ano, porque a universidade iria receber pelo menos mais quinze mil dólares só em cima de mim. E eu disse: ‘*Eu não posso, eu vou embora ou eu vou embora como está e volto para fazer a defesa, ou nós vamos fazer a defesa do jeito que está*’ [...]”.

(3:4) “Nós já tínhamos mandado a mudança, então nós estávamos no apartamento com um colchão e três xícaras e um monte de computador [risos], porque cada um tinha que ter o seu, então essa foi a pior parte da festa. Nós dois engordamos igual a um louco, eu, lógico, muito mais do que ele, porque a gente não comia mais em casa, só comia na rua, e o que você come na rua mais rápido, batatas e batatas e frituras. Então era isso que a gente comia, e como é que você dorme nessa tensão? Você toma uma cerveja ou a gente tomava uma dose de uísque ou duas, você tem que relaxar para dormir e no dia seguinte você tem que estar em pé, porque não pode extrapolar no álcool; *o álcool foi o nosso relaxante*; e com o meu marido foi pior, porque ele dormia duas horas, acordava e começa a resolver os problemas, e não dormia mais [...]”.

(3:2-3) “[...] o problema não era o conteúdo do trabalho, vamos dizer assim, os dados coletados, nem as análises feitas, o problema era o inglês, esse era o meu problema, porque a tese estava escrita com inglês vagabundo, digamos assim. O do S. [marido] era a mesma coisa, só que a diferença foi que [...] o membro externo começou a fazer as considerações e disse: ‘Mas esse trabalho está muito mal escrito, porque tem muitos erros de inglês’. O orientador entrou no ato, disse: ‘Tudo isso vai ser corrigido por um revisor de inglês, nós estamos aqui para discutir o assunto, não a maneira como está escrito’. *E o*

meu orientador não fez nada disso, ele me deixou ser perfurada de tudo quanto foi lado, e a briga... foi tanto a parte de inglês como a parte da análise estatística. [...] Lá eles não têm só aprovado, reprovado, eles têm: aprovado sem correção, aprovado com pequenas correções, aprovado com grandes correções e reprovado; e em função dessa estatística que ninguém entendia, eu fiquei aqui nas grandes correções e foi montada uma minibanca (daquela banca) para acompanhar essas grandes correções”.

(3:3-4) “[...] Marcamos a reunião três dias da defesa, quando eu entrei nessa reunião, um dos membros disse: ‘Eu não tinha lido direito a tese dela, mas toda a estatística está certa’. Eu disse: ‘Por que o senhor não disse isso lá, porque você deixou eles fazerem aquilo comigo? Tinha tanto resultado de desenvolvimento bonito, as crianças como se desenvolvem, por que ficou discutindo isso?’. Ele disse: ‘É, mas nós não podíamos chegar a isso sem ter certeza’. Resultado: eu vim embora com as grandes correções e fiquei seis meses aqui fazendo grandes correções que era meu inglês, era o inglês, só isso, da maneira de escrever tecnicamente [...]”.

O período vivenciado no exterior não foi só produtivo no sentido da elaboração das teses de ambos, mas também pela forma como era estruturada a vida escolar das crianças, o que ajudou a ambos na organização do dia de trabalho na universidade. Isso é extremamente importante especialmente se a mulher está envolvida com alguma atividade de trabalho ou estudo, visto que representa o suporte para ela poder ter a tranquilidade de saber que as crianças estão sendo assistidas na sua ausência.

(2:12) “[...] a qualidade de vida do pós-graduando fora do país é outro mundo. As crianças entram na escola às 9 e saem às 4, e você entra na universidade às 9 e sai às 4. Quando tinha coisas além para fazer, que eu não podia fazer em casa, eu revezava com o S. [marido], uma noite ele ia até às 8, na outra noite eu ia. E assim que começou esse ‘quando um está o outro não está’ [...]. Então, as crianças saem da escola e entram nos programas de atividade física normalmente, e a gente, pela própria tendência do esporte e de tudo isso, os colocava em atividades que não têm no Brasil, que eles não teriam a mesma oportunidade se estivessem aqui. Então a gente pegava na escola às 4, levava para casa e a coisa mais interessante que eu não consigo fazer aqui, mas que eu fazia com os ‘pés nas costas’, jantar em meia hora. Porque todo mundo comeu lanche no almoço, então todo mundo tem fome, 4:30 da tarde é uma coisa absurda, mas eu fazia o jantar em meia hora e o meu marido também, porque eu treinei no mesmo esquema, então em meia hora estava todo mundo comendo e daí às 5 começava um programa de atividade física. [...] Então esse período foi participativo, pelo menos um, pelo menos um, estava ali o tempo todo na atividade deles [...]”.

Enquanto conversava sobre o doutorado, Lili contou da dificuldade que as mulheres encontram quando são elas que vão ao exterior fazer a pós-graduação e o marido somente as

acompanha. Relata que são pouquíssimas as mulheres nestas condições, é mais comum os dois fazerem a pós ou a mulher iniciar o curso depois do marido. De qualquer forma, as mulheres encontram dificuldades na dinâmica familiar, seja pela divisão do trabalho doméstico e o cuidado com os filhos, seja pela percepção de que o doutorado do marido tem mais importância do que o mestrado da esposa. Isso mostra o princípio hierárquico apontado por Kergoat (2002), onde o trabalho feminino ainda é menos valorizado que o trabalho masculino mesmo considerando a mesma posição.

(3:7) “Eu tenho visto quando só o homem vai e a mulher vai de esposa, elas vivem um outro mundo, elas não vivem o mundo da universidade; e não conseguem entender por que o marido chega... se todo mundo sai às 6 por que ele só chega às 8:30 em casa... então, esse é um problema grande... ao contrário, é pior quando as mulheres vão [para a pós] e os homens vão simplesmente de marido: eles têm que estar preparados pra isso e não exigir delas, porque elas também vão chegar às 8; afinal, ele está em casa atendendo tudo, porque ela tem que... e elas sofrem mais; das mulheres que eu vi fazendo, mas é uma minoria, é... deve ser assim... nós tínhamos lá nesse lugar vinte famílias de estudantes, tinha uma que era ela que estudava... o resto eram os homens que estudavam ou os dois; os dois tinha muito também; mas quando era um só, e era o homem que estudava, as mulheres ou arrumavam uns empregos ou ficavam atendendo os filhos ou trabalhavam de *baby-sitter* ou faziam curso de inglês, gastavam o que tinham e o que não tinham, porque o consumo lá é terrível; ou você se controla ou não tem alternativa. Quando é ela sozinha estudando, é complicado no relacionamento, acho que em todos os sentidos, nas crianças, aquilo fica complicado; o que acontecia muito era: o marido começava, depois a mulher entrava, o marido ficava um ano, dois, além... quando a universidade liberava (a nossa aqui não queria liberar), esperando que ela terminasse, ou ele fazia o doutorado enquanto ela fazia mestrado, então os dois entendiam os problemas um do outro; ou era como se tivessem níveis diferentes, ‘eu estou fazendo doutorado, você está fazendo mestrado, então você pode dedicar mais tempo, a casa, a família, enquanto que eu tenho menos tempo, porque meu curso é mais difícil do que o teu’, isso acontecia muito também”.

A volta

A volta do exterior representou muito mais dificuldades de adaptação do que a ida. Tanto eles com o departamento, com a cidade, como as crianças com a escola. Seu filho mais velho foi reprovado; seu filho mais novo não sabia escrever em letra cursiva, e a escola chamou sua mãe

(ela e o marido ainda estavam no exterior) para dizer que ele tinha um problema mental. Isso aconteceu 15 dias antes da sua defesa.

(3:9) “[...] mas a professora desse mais novo chamou minha mãe e disse que provavelmente ele tinha um problema mental sério. E ele tinha tido convulsões e tomou uma série de medicamentos quando era menor; e não sei o quê, então liga minha mãe, e eu defendendo meu [...] *nós dois, aquilo foi assim uns 15 dias antes da defesa do doutorado, você imagina como é que a gente estava de tensão*, e minha mãe liga, diz: ‘A professora mandou me chamar e contou essa história’. Eu disse: ‘Olha, mãe, em primeiro lugar você vai lá na escola e não fale com ela, você diz para o meu pai ir e falar em alemão com o dono da escola, não falar em português; e dizer para ele que retardado é ele ou a professora que ele contratou, porque aqui as crianças escrevem em letra de forma, então ele não sabe escrever em letra cursiva, o que você está vendo no caderno dele é um esforço altíssimo dele para tentar atingir a satisfação da professora, e que assim que eu chegar eu vou na escola conversar, você vai lá e diga isso’. Lógico que meu pai não disse nesses termos, porque... Mas eu cheguei no domingo de manhã no Brasil, na segunda às 8 horas eu tinha uma entrevista marcada na escola para resolver o problema dele. Quando eu contei tudo: ‘Ah, é?’, porque já tinha se passado um mês, estava tudo muito bom, porque daí ele tinha mostrado que ele realmente não sabia fazer; mas isso tudo as crianças sofrem, e eles levam apelido, porque nenhum dos dois falava português, eles entendiam, mas não falavam, então o mais velho era apelidado ‘oh! gringo’ não sei o quê; tinham algumas crianças que falavam em inglês na escola, então conversavam com eles; a maioria nem chegava perto como se fosse um bicho estranho. Quando eles começaram a falar português eles tinham todos os sotaques; então imagina o que saía de gozação deles, mas se adaptaram... foi sofrido aqueles primeiros seis meses, eles tinham professor particular todo dia de português em casa, e eles tinham ido para escola em português no C. [exterior], um ano antes de vir, porque eu sabia como é que ia ser [...]”.

Estando ambos vivenciando situações perturbadoras no trabalho (que ela irá apontar mais à frente) era muito comum conversarem sobre trabalho em casa, em viagens, ou em qualquer local fora da universidade, e isso começou a incomodar os filhos, especialmente o mais novo, que de certa forma reivindicou a separação entre as esferas doméstica e profissional, e impôs o limite que até então eles não haviam percebido como necessário.

(2:13) “[...] A nossa adaptação foi muito difícil, nós passamos muito tempo discutindo em casa esses problemas. Porque a gente não confiava na parede, até hoje, se eu tenho que falar um assunto mais delicado com meu marido, que é muito mais estrategista do que eu, nós saímos andando pelo *campus*, resolvemos aquilo, voltamos e tudo bem, mesmo com o diretor, se eu puder não entrar na sala dele, pegar ele andando por aí, é nessa hora que eu

vou falar o assunto mais cabeludo, porque eu não confio. Agora está muito melhor, mas naquele período foi ruim [...]”.

(2:12-3) “Ele [filho] que coloca o limite. Porque eu acho que ele passou, principalmente quando nós voltamos, quem estava no comando, digamos assim, era toda a esquerda no departamento e na pós-graduação, de gente que não pensava como a gente, de gente que não ia fazer o que a gente esperava que fizesse. Então, assim que nós voltamos, a adaptação foi complicada. Não só nossa na universidade, como deles na escola. Então foi um reinício, só que eu sabia quem eram as pessoas, porque isso não tinha mudado”.

(2:13-4) “[...] o pequeno, eu acho que teve um ataque desse, sei lá, de qualquer coisa. Ele disse: ‘Vocês estão falando de trabalho de novo’. Isso veio com muita frequência, até que ele diz, até que chegou num ponto que nós dissemos para ele: ‘Então nós prometemos que nós não vamos falar de trabalho em casa’. Ele passou a cobrar cada vez que a gente falava no assunto, em viagem, por exemplo, quatro horas juntos é a hora de falar de tudo: ‘Ah, não pode falar de trabalho, pode falar de qualquer coisa, menos de trabalho’”.

Trabalho acadêmico, casa, filhos e família

Para Lili a flexibilidade de horário e a liberdade de ir e vir quando quiser, proporcionada pelo trabalho acadêmico, muito ajudam a mulher a se organizar para atender as questões familiares e domésticas, especialmente quando ela precisa sair para levar e buscar as crianças em alguma atividade. O fato de estar no interior também ajuda, e pela proximidade de sua casa, qualquer problema que houver, em poucos minutos está lá. A Lili-pesquisadora organiza o trabalho doméstico de forma a “não perder tempo” com feira, açougue, supermercado, etc. Lili mostra que o trabalho acadêmico tem muito significado, tanto do ponto de vista do conteúdo do trabalho como da remuneração. Isto torna essas mulheres participantes de um grupo privilegiado, são plenas de opções. Além disso, as condições concretas de existência são muito diferentes de outras mulheres trabalhadoras menos qualificadas ou que estejam inseridas em trabalhos com horários pouco flexíveis.

(2:6-7) “[...] apesar de eu ter determinado horários, se eu quero trabalhar de madrugada, eu venho de madrugada, eu trabalho de madrugada. Se eu quiser dormir na manhã seguinte que eu não tenho aula, ninguém fica me perguntando onde é que você estava, é isso. Não existe emprego como esse, você trabalha na hora que você quer, tirando os horários de aula e as reuniões, o resto você faz teu horário, então isso é muito bom na carreira acadêmica [...] Numa cidade pequena, sem problema de criminalidade, sem problema de trânsito [...] pegava na escola, passava na padaria, chegava em casa, tudo em

meia hora, até que eu descobri que eu podia fazer feira pelo telefone [risos] e a mulher da banca de fruta e verdura já sabia o jeito que eu gostava, o açougue eu fazia pelo telefone. [...] Não tinha por que não vir ou por que não ir para a carreira acadêmica, considerando os salários melhores e essa motivação que eu tenho para a pesquisa. Tudo isso veio na hora certa”.

(2:16) “[...] eu tenho pena de mãe, por exemplo, como a minha empregada, ela sai de casa 7:30 para estar na minha casa às 8 horas e sai da minha casa às 4 horas e não leva os filhos para o trabalho. Quer dizer, ela sofre com o filho muito mais do que eu, porque eu trouxe os meus para a universidade várias vezes, eles eram pequenos, a empregada liga que não vai, o que você vai fazer? Bota no carro e traz para o trabalho porque não tem outra opção; e senta ali na minha mesa, desenha; senta aqui no computador e faça aquele trabalho que você tem que fazer, dependendo da idade, muda a tarefa, mas eles continuam podendo vir. As outras mulheres sofrem, por isso que eu acho que não é tão ruim. Acho que tem gente que sofre mais do que a gente”.

(2:20) “[...] quantas vezes ficam os dois sozinhos, ligo e o pequeno [diz]: ‘Estou trancado no banheiro porque o grande quer bater em mim’. ‘Tudo bem, fique aí porque eu estou indo para casa’, e em cinco minutos eu estou em casa. Então isso não é problema. Porque também eu resolvo e volto. Então, não sei se eu teria outro emprego que me deixasse fazer isso [...]”.

Lili reconhece que o trabalho acadêmico é sedutor, mas também é um trabalho sem fim, e é preciso encontrar prazer nas pequenas coisas (dar uma boa aula, encaminhar um artigo para uma revista, ter seu projeto financiado pela Fapesp, etc.), do contrário, pode se deprimir, por ver que a lista de tarefas nunca termina.

(4:4-5) “Você tem que se adaptar também; tem que se adaptar e não pode... Você tem que ter prazer com pequenas coisas. Você deu uma boa aula hoje. Então você tem que valorizar aquela boa aula de hoje, submeti um artigo para revista, achei que o artigo está redondinho, bonitinho, não sei o quê; aquilo tem que me deixar feliz, eu não posso ficar pensando em todos os outros que estão esperando eu terminar, senão eu vou ficar sempre correndo atrás do prejuízo; esse é o ponto que acho que quem está na carreira acadêmica tem que ter; você está sempre devendo relatório, não interessa, você não consegue cumprir os prazos, então você põe prioridades; quer dizer, você atingiu o item um da lista, eu fiz isso, ótimo... então vamos jantar fora hoje, para comemorar a entrega do relatório; mas você tem que fazer, porque senão você começa a ficar muito deprimida, porque nunca você termina aquela lista, porque você vai acrescentando. É um trabalho sem fim, então você tem que te dar os pequenos prazeres: submeti aquele projeto à Fapesp, me deu dinheiro, ótimo, vamos comemorar; então vamos chamar uma pizza, uma coisa mais elementar, mas deixar de ser a rotina; então, isso é importante [que] se faça... não esperar que grandes mudanças ocorram para você comemorar, e acho que isso... isso faz você viver bem com esse sentido”.

Lili sempre teve um ritmo intenso de trabalho. Quando as crianças eram pequenas, trazia trabalho para casa, esperava eles dormirem e ia trabalhar. Quando precisava ir para a universidade revezava com o marido. Hoje eles são adolescentes, e freqüentemente volta para a universidade depois de cumprir o papel de mãe. As crianças foram se adaptando a esse ritmo.

(2:14) “Eu sempre levei trabalho para casa, porque eu esperava eles dormirem quando eram pequenos. Então isso não tinha problema, acabaram as funções maternas, vão iniciar-se novamente as funções profissionais, madrugadas e madrugadas, sem direito ao mau-humor no dia seguinte; porque eles não têm culpa de nada; então, isso era extremamente comum, e a gente sempre colocou na cama na hora certa, colocou limite para eles; acabou a novela é hora de dormir. Quantas vezes não deitaram todos... e apagou-se todas as luzes; você espera 15 minutos e levanta, sabe que eles estão dormindo; se eles percebessem movimento na casa levantavam de novo junto com a gente [...] mas é muito comum, por exemplo, sair daqui às 7, ir para casa, jantar, relaxar, descansar, acabou a novela, banho, cama, um diz para o outro: ‘Vou trabalhar’, pega o carro de novo e vem para cá, daí volta 1, 2 horas da madrugada, que horas for. Mas, agora, a gente até leva um texto, alguma coisa para ler, mas não alguma coisa muito fechada. A única diferença é que a gente não saía de casa, sempre preocupados em estar ali, porque eles chamavam, eram pequenos, e hoje não, eles sabem, se eles levantarem, a gente não estiver, eles sabem onde a gente está, tanto que nenhum de nós dois tem celular. Eles ligam para cá [universidade], porque eles sabem onde eu vou estar [...]”.

(4:2) “[...] As crianças se acostumaram com isso, então a gente combina na véspera o que nós vamos fazer, por exemplo, já começo a falar na sexta-feira: ‘Qual é o teu plano para o fim de semana?’. ‘Vou jogar RPG não sei aonde, vou fazer não sei o quê.’ ‘Então tudo bem, você quer que eu te leve, outra mãe que traz, como é que nós vamos fazer isso?’ ‘Quero que você leve e vá me buscar.’ ‘Tudo bem, que horas que você quer que vá buscar?’ Então está combinado. ‘Olhe, de manhã eu vou estar na universidade, volto para te buscar.’ Fica tudo acertado literalmente. Então eles fazem a vida deles [...]”.

Frente a esse ritmo intenso de trabalho, as ausências da mulher, em especial da mulher de classe média que possui recursos financeiros, são de alguma forma compensadas permitindo que as crianças adquiram, por exemplo, algum brinquedo caro ou qualquer outro tipo de compensação. Sarti (1997) coloca que a negociação justa, de direitos e deveres com relação às novas gerações, é dificultada em detrimento dos interesses individuais que prevalecem sobre os direitos de cidadania, o que termina igualmente por reproduzir privilégios e dificultar negociações em que todas as partes sejam ouvidas e contempladas.

(3:14) “[...]. Enquanto a gente estava no C. [exterior], [...] eles aprenderam a dizer ‘eu quero um brinquedo não sei o quê’. E a gente dizia: ‘Bom, eu já estou o dia inteiro fora de casa, está aqui o brinquedo’. A gente errou também lá embaixo. Agora, quando eu digo: ‘Por que você não compra uma guitarra de segunda mão?’ ‘Mas eu fiz minha parte.’ ‘Pois é, mas a gente tem que economizar, a gente não tem mais a quantidade de dinheiro que tinha, a gente tem outras metas, vocês não querem viajar? [...] tem que guardar dinheiro’. E eles não têm essa noção... eles não sabem quanto vale ganhar o dinheiro, não sabem viver da mesada deles... não adianta...”.

A questão da culpa se manifesta novamente no seu discurso, especialmente quando é colocada a velha dicotomia (qualidade *versus* quantidade de tempo com os filhos). Para Lili, o problema não está com as crianças, mas em nós mesmos. O sentimento de culpa é decorrência de não assumir o papel materno da forma como a sociedade impõe, ou seja, agir conforme suas predicções. Localiza-se, nesse ponto, a questão da identidade-mito.

(3:14-5) “[...] tem aquele velho argumento que é na qualidade e não na quantidade. Você não diz: ‘Nossa, você fica só duas horas por dia com seu filho!’ ‘Mas nessas duas horas eu brinco, eu atendo, então é uma qualidade melhor do que se eu estivesse o dia inteiro’, isso é discurso de quem não fica. O discurso de quem fica é o contrário, eu tenho ali 8, 10 horas por dia para ficar no pé e botar o cara no eixo; então, tem o sentimento de culpa, tem o discurso que é paliativo, que engana o adulto, mas nunca que engana a criança. O problema, que eu acho, [é] que as crianças trabalham com isso melhor do que a gente. Ontem, [...] quando eu consegui sair de casa, almoçando 3 horas da tarde, eram 3 e meia, eu disse para ele: ‘Considerando a hora que a gente vai sair é provável que a gente chegue mais tarde, hoje de novo’. ‘Tudo bem, mãe, pode ir.’ Sabe, já incorporou, quer dizer, quem tem problema sou eu, ele ficou numa boa, eu que fico com problema de imaginar que eles precisam de mim, que eu tenho que ir mais cedo, porque na hora que ele precisa ele vem, então o problema está na gente, eu acho, não nele. *Então se a gente não tivesse talvez aberto a guarda com sentimento de culpa tão forte lá.* Aquilo que você vem trazendo, quer dizer, qual é o bebê que vai com três meses para a creche porque a mãe tem que trabalhar, porque não tem avô, não tem sogra, não tem nada, tem que ir, os meus foram [...]”.

O trabalho, para a Lili, sempre foi necessidade e realização pessoal, e hoje representa manter um padrão de vida que exige que ambos trabalhem. Segundo Sarti (1997), o trabalho remunerado da mulher pobre não configurou uma situação nova, que abalasse os fundamentos patriarcais da família – homem, público, mulher, privado. No entanto, acredita-se que, em se tratando de mulheres altamente qualificadas (como é o caso) a afirmação individual da mulher como trabalhadora e participante ativa do orçamento doméstico, re-inscreve essa lógica

hierárquica, mas de forma diferenciada para cada mulher. Ousa-se dizer que o sentido do trabalho, para as mulheres desta tese, não é mediado pelo seu papel de mãe, como acontece com as mulheres pobres, foco do artigo de Sarti. Mas, por outro lado, concordamos com a autora que o sentido do trabalho feminino pode se assemelhar ao do masculino ao configurar potencialidade de realização e afirmação individual, desde que subordinada ao universo familiar e relacional (das pessoas) que referencia; sustenta e apóia essas realizações individuais, para que se tornem moralmente legítimas e socialmente aceitáveis.

(2:15) “[...] eles não ficam comparando a gente com outros pais. No começo até teve: ‘Por que você não é igual à mãe de fulano que fica em casa’. ‘Tudo bem, você quer um videogame novo no teu aniversário?’ ‘Quero.’ ‘Você quer comer Nescau todo dia de manhã, você quer comer queijo e presunto, eu tenho que trabalhar, meu filho, com que seu pai ganha não tem condições.’ Qualquer um dos dois, se sair, não mantém o nosso padrão de vida, você quer trocar de carro, quer construir uma casa nova, tem que trabalhar, então isso eles vão entendendo. Eles não têm problema com isso. Pelo menos eu não vejo, pode ser que tenha, mas até agora nenhum deles pôs isso para fora”.

Parece que a Lili-profissional mostra um discurso racionalizado de seu enfrentamento dos problemas que seu filho mais velho foi apresentando, ou seja, a Lili-mãe enfrenta esses problemas com a mesma objetividade que trata suas pesquisas. Seu filho mais velho teve problemas com a escola e precisou de acompanhamento psicológico, mas fica a interrogação sobre qual seria a causa.

(2:15-6) “[...] Eu fui me adaptando às condições do momento, eu não sou extremamente produtiva, mas também não sou tão ‘no raso’, quer dizer, eu vou dentro do possível, então não tenho problema. Não foi a maternidade que mudou a forma como eu vejo a pesquisa e a minha atividade profissional. O mais velho, por exemplo, *teve vários problemas de ajustamento quando a gente voltou, ele é um excelente filho, mas é um péssimo estudante, talvez seja a forma dele dizer para gente*, não sei; mas ele foi para acompanhamento psicológico, ele era muito desorganizado, ele não cuidava das coisas dele, então ele foi fazer. E a mãe levar, esperar, trazer de volta para casa; daí eu descobri que ao invés dele ir para aula de educação física, que era no período contrário, ele ia lá para aquela pracinha, então, lá ia a mãe, pegava, levava para aula de educação física, ficava esperando a aula acabar; trazer ele de volta para casa. Mas enquanto eu esperava todas essas horas, eu continuava trabalhando, assim como eu trabalho no computador, eu tenho trilhões de coisa para ler. Então, qual é a diferença de eu estar lendo lá, estar lendo aqui. Eu acho que a gente tem um poder de adaptação tão grande que acaba não interferindo”.

(3:12-3) “O mais velho ficou nesta escola até reprovar o primeiro colegial, porque ele realmente não se adaptava à escola, mas não [foi] por causa da exigência da escola; ele é extremamente esperto, inteligentíssimo, mas péssimo estudante. Então ele arrumou um jeito de enganar todo mundo, inclusive a gente; nós vivemos em alerta com ele [...]; ele mesmo decidiu ir para a escola pública, ele disse: ‘Eu vou fazer o vestibulinho do B.’ ‘Está certo, é isso que você quer, vamos lá.’ Fiz inscrição, passou, está fazendo aos trancos e barrancos, porque lá ele também não estuda, ele também não faz nada, ele continua discutindo com o professor, as notas são um caos, ele ficou em cinco (matérias) para segunda época em fevereiro; nós passamos janeiro estudando com ele de férias na praia [...]”.

(2:20) “São esses períodos de adaptação, cada vez que acontece alguma coisa com eles, que exige que a gente esteja mais presente. A universidade fica menos atendida, digamos assim. Mas a gente consegue dar conta.[...]”.

(4:2) “[...] Todos os quatro da família se adaptam, com muita facilidade, a todas as situações; é lógico que chega num ponto que... a adaptação não funciona mais, mas se você entrar dentro do limite razoável, isso não tem problema, é essa adaptação deles, eles não querem ficar esperando no carro a gente terminar de fazer o que estava fazendo. Mas se eles estiverem em casa, nas coisas deles, eu só ligo daqui e digo: ‘Olhe, vou ter que ficar, seu pai vai ficar também, tranquem a porta de tal jeito, não esqueça de tomar banho’. Dali meia hora ligo de novo: ‘Você já escovou os dentes, já tomou banho, já fez não sei o quê?’ ‘Mãe, pare de ligar’”.

(2:11) “[...] Então eles sempre estiveram envolvidos em várias atividades, inclusive de eu ter que sair no meio da tarde, levar um, pegar outro, volto de noite, porque o S. chega em casa, atende... eles são filhos de um pai só, quando está um, não está outro [...]”.

Lili sente que seu ritmo intenso de trabalho de certa forma a isolou. Tem pouca vida social, só com alguns amigos do círculo, mas também não tem paciência de “jogar” conversa fora. A Lili-profissional é, de certa forma, tão incorporada à sua identidade que não encontra prazer em outras coisas, ou seja, aquela Lili-menina que se divertia nos passeios da família não existe mais. Sua vida se resumiu no trabalho.

(2:19) “[...] eu não sei mais conversar bobagem. Isso é um problema que acho que eu tenho. Em festa que tem vários níveis de pessoas tudo misturado, eu normalmente estou quieta, porque eu não tenho assunto para conversar, porque na realidade eu só vejo jornal, então notícia do jornal que todo mundo viu, eu também vi, eu posso até discutir aquela notícia, eu posso discutir um pouco da educação dos meus filhos, se eu vejo outra mãe com problema parecido com o meu, mas, tirando isso, eu não sou cozinheira, eu não sei a fofoca da cidade, eu não sei, então eu escuto, essa é, digamos, a restrição... de trabalhar tantas horas como a gente trabalha. Porque... eu vejo, tem gente mesmo na carreira que não deixa a vida social. E eu praticamente não tenho. No máximo vai à casa de um amigo que é daqui, que é do círculo. Quando alguns amigos chamam a gente, a gente chama

também, mas fica uma situação, chega num ponto que realmente não tem o que conversar”.

Lili expressa, no trecho seguinte, que o mundo do trabalho não é separado do mundo privado. Os estudos de gênero, segundo Scavone (1999), romperam com a idéia de separação entre trabalho ligado à esfera produtiva e a de um não-trabalho, ligado à esfera doméstica. Entender o trabalho de mulheres através da idéia de transversalidade pressupõe não haver separação nas esferas doméstica e profissional.

(2:20) “[...] Então é tudo muito misturado. Telefonemas em horário comercial eu tenho que fazer daqui; são para resolver problemas pessoais, mas eu tenho que fazer daqui, eu não tenho outra opção, ou eu vou para casa pra dar um telefonema, o que é um absurdo. Então vai daqui mesmo. Sem abuso ninguém acha ruim. Por isso que é difícil separar, não é só separar daqui que vai para casa, mas o que é de casa e vem pra cá, então, várias vezes, nós tivemos que discutir os problemas das crianças aqui, porque lá eles não deixam a gente conversar, mesmo que seja sobre eles, e tem coisas que eles não podem ouvir. Então o lugar era aqui, então isso é meio misturado [...]”.

Mas a família, especialmente a sogra, tem dificuldade de entender por que eles tiveram que morar no exterior, por que trabalham tanto, por que estudam tanto. Existe uma cobrança da presença da mãe (e não do pai) quando as crianças ficam sozinhas em casa, ou seja, Lili ainda encontra dificuldades em encontrar sustentação para a personagem profissional por essa personagem não ser aceita, em especial pela sogra. Por isso, Lili prefere manter uma distância geográfica de seus pais e de sua sogra para evitar interferências na maneira como eles conduzem os problemas e na forma como lida com o trabalho. Já sua mãe sempre esteve presente em todos os momentos difíceis de sua carreira, mas a sogra não se adapta com a cidade.

(4:3) “Por exemplo, a minha sogra que tem outra formação, uma adaptação muito menor pela idade, ela não entende por que a gente tinha que fazer doutorado, enquanto a minha mãe, que lê tudo o que passa na frente, é instruída, quando eu disse ‘nós vamos para o exterior fazer doutorado’, ela disse ‘oba, então nós já podemos viajar’, teve outra visão da coisa. A minha sogra literalmente perguntou: ‘O que vocês vão fazer lá?’ ‘Nós vamos estudar assim...’ Expliquei, ela disse: ‘Para quê? Vocês já não têm a casa própria e carro, as crianças estruturadas na escola, para que vocês vão mudar?’ Tentei explicar que é para gente subir na carreira, que é importante, dentro da universidade, o título. ‘Mas para quê?’, ela não se conformava, ela achava que a gente foi para lá para sofrer [...] ‘Por que precisa estudar tanto, por que vocês trabalham tanto?’, é a pergunta que ela faz para a

gente cada vez que a gente vai lá ou ela telefona e eles [filhos] estão sozinhos. ‘Por que essa mãe não pára em casa?’”

(4:3-4) “A distância... esse é um aliado que eu não dispense nunca, e nem vou morar perto da minha mãe e nem... da minha sogra... Porque, com o meu pai daquele jeito ‘germanoque’... interfere na vida da gente; que é o jeito dele e eu tenho que entender; então, eu ir lá passar férias, tudo bem, adapto de novo ao jeito deles e pronto. Agora, eu aqui na minha casa, e vem dizer para mim que eu tenho que fazer assim e não assado, eu já pensei, essa é a melhor maneira que eu estou achando para fazer aquilo, não adianta, com a minha sogra seria muito pior, porque ela não entende”.

(4:3) “Porque desde pequenos (os filhos), cada vez que a gente tem que sair ou a gente tem alguma coisa que vai apertar, eu chamo a minha mãe [...] agora que ele [o pai] está aposentado, vêm os dois; e daí o S. pergunta: ‘Por que você não chama a minha mãe?’ Eu digo: ‘Quem tem que chamar é você; agora, você tem que pensar que a tua mãe não dirige, a tua mãe não entende da cidade’. Ele diz: ‘É melhor que ela não venha mesmo’. E tanto, que ela não conhece a minha casa, a que eu moro. Ela fala: ‘Ah, o que eu vou fazer lá? Venham vocês aqui me ver, que está bom’”.

A divisão do trabalho doméstico, incluindo o cuidado com as crianças, é uma questão perturbadora para a docente mulher. Ela ainda acaba assumindo o cuidado com os filhos e, muitas vezes, se vê sobrecarregada com as questões do trabalho e não encontra uma saída para resolver esse conflito. Lili enfrentou uma situação semelhante, mas foi sua mãe que, ao vê-la aflita, sugeriu que ela fosse trabalhar quando seu marido chegasse em casa, transferindo para ele a função de atender as crianças, questão que até aquele momento ela não havia pensado. Mas Lili aponta o sentido do trabalho para ela: ela poderia fazer menos do que faz, ou seja, os limites podem ser estipulados por cada um.

(4:4) “Eu me lembro uma vez que a minha mãe veio pra cá e ela achou que eu estava ansiosa demais. E ela me perguntou o que eu tinha. ‘Eu tenho serviço demais, eu não consigo fazer.’ Porque quando o S., às vezes, quer ficar trabalhando de noite, eu vou para casa e fico com as crianças. Ela disse para mim: ‘Por que você não sai depois que ele chega?’ Aí que me toquei que realmente eu podia fazer isso. [...] Só que se eu tomar banho e puser a roupa e sair de novo é como se eu tivesse saindo para a balada como todo mundo sai. ‘Então faça isso’, ela disse para mim. Então eu comecei a vir fora do horário. Na realidade, o serviço, fez ou não fez dentro da universidade, tirando a aula, o resto, fez ou não fez, ninguém te cobra grandes profundidades. Mas era aquilo que a gente queria fazer. E *é a gente que se dá serviço*. Então ela disse: ‘Por que você não vai na hora que ele chega, porque daí ele está atendendo as crianças e você pode ir?’”.

No decorrer do seu relato Lili aponta que tem brigado menos com o marido, e percebeu-se que isso é decorrente de um processo de negociação em que ambas as partes entram em acordo para que um possa assumir, por exemplo, um cargo administrativo, enquanto que o outro dá o apoio em casa.

(3:8) “[...] a pós-graduação estava ameaçada de entrar para a oposição e então nós sentamos de novo e eu disse para ele: ‘Eu vou para coordenação da pós agora, então você não assuma nenhuma função administrativa porque você vai ter que tapar os buracos em casa’. Ele disse: ‘Tudo bem, pode ir’. Quando foi para se recandidatar eu fui para ele e perguntei: ‘Tudo bem, nós vamos de novo?’ ‘Tudo bem.’ Então ele sabe, as coisas são muito bem conversadas e acertadas... quando eu tenho que cobrar alguma coisa dele, eu digo: ‘Você combinou comigo isso... você não vai poder ir para tantos congressos, porque eu tenho que ir, vira e mexe, para Brasília; para a reunião de coordenadores do país, não é reunião de coordenadores do IB, é reunião de coordenadores de todo país, está claro isso pra você?’ ‘Tá.’ ‘Tá bom?’ ‘Tá bom.’ Então, acertou, está resolvido, então a gente não precisa mais discutir. Por isso que eu respondi que a gente briga menos, porque acertou primeiro, antes de vir a briga. ‘Olha, você combinou comigo, não me cobra agora porque eu não vou poder.’ E isso anda muito bem, anda muito bem mesmo, não tem, não tem problema”.

A carreira docente: a personagem Lili-professora-companheira dos alunos e coordenadora rigorosa

Lili não se sentiu acolhida pelo Departamento, vindo de fora com filho pequeno, sem mãe e sem pai, e talvez por isso os alunos tenham representado o apoio que ela esperava dos colegas, tanto que até hoje mantém um relacionamento muito próximo com os alunos.

(2:17) “[...] Os que moravam em república faziam a casa da gente de casa, hoje não tem mais isso, e os que moravam na cidade chamavam a gente, então o que os professores não fizeram quando a gente chegou, os alunos fizeram. Eu tenho amigos que são ex-alunos, viveram comigo e eu frequento a casa, mas não frequento a casa de docentes, por exemplo, que nasceram e moram aqui, mas dos alunos são muitos, mais os de república [...]”.

(2:18) “[...] Então eu acho que eu sou diferente em relação aos outros docentes; eu acho que eu dou muita abertura para o aluno; isso aproxima a gente e nunca tive problema sério com aluno. Nesses últimos três anos de coordenação (da pós-graduação)... tanto que quando foi para eu pegar a coordenação foi com eles que me reuni primeiro. Eu disse: ‘Eu

vou pegar a coordenação (da pós-graduação); isso implica para vocês nisso, nisso, nisso, nisso, tudo bem?'. 'Tudo bem.' 'Então vocês vão ter que fazer mais isso, mais isso, mais isso, para que eu possa estar menos presente.' E eles entenderam, mas eu ainda tenho aluno que diz para mim: 'Cadê o clone, porque o clone pode fazer as funções administrativas e você ficar aqui. Eu quero um clone de orientador'. 'Ah, vai esperar.' E eles nunca pressionaram mais do que isso, então também é muito bom”.

Ela se identifica muito com os alunos. Para Lili, estar com o aluno é uma possibilidade de renovação: “Eles entram sempre com a mesma idade e eu vou ficando velha, mas eles estão entrando; então, eu me sinto muito jovem”. Aparece então a personagem Lili-professora-companheira que está sempre pronta para atender o aluno e que se preocupa com uma formação além da profissional: “É diferente dos outros cursos e eu sei que em outros cursos, por exemplo, nunca um aluno entra na minha sala como entram aqui e isso é comum na Educação Física como um todo, nenhuma sala de docente fica de porta fechada”. Podemos inferir que Lili está nos revelando uma desqualificação nas relações professor-aluno. Em alguns momentos, a personagem profissional dá sustentação à personagem mãe: “[...] porque eu continuo aprendendo gírias, às vezes ensinando para eles (filhos) porque agora eu já tenho dois adolescentes em casa, então isso é muito bom porque, apesar de existir essa diferença de idade, a gente se relaciona muito bem”.

(2:8) “[...] agora se seu disser para você que a função na universidade é a formação profissional, quer dizer, tudo bem, eu faço isso, mas eu tenho um outro lado que eu acho que é mais forte. Como ele trabalho com os alunos no segundo semestre do primeiro ano e eu começo falando de desenvolvimento pré-natal, anticoncepcional, vacina, parto e depois eu entro nas teorias de desenvolvimento, eles vêm muito conversar comigo. Talvez é do meu jeito mesmo. Eu começo entrando e dizendo: ‘Olha, a festa do primeiro semestre acabou, se vocês iam às festas de segunda, terça, quarta e quinta. Agora vocês só vão na quinta, porque vocês têm essa e essa disciplina e vocês precisam estudar, não deixem só o lado da festa crescer’, e isso vem junto com a disciplina, na medida que eu vou colocando, eu vou também dando opiniões para eles e isso cria um vínculo deles comigo, então é muito comum aluno, lá no quarto ano, já não vejo há não sei quanto tempo, ele vem contar o problema e discutir e conversar, *porque eles também se sentem sozinhos, também vieram de fora, então talvez isso aproxime, e eu acho que esse relacionamento pessoal é mais importante do que a própria... a própria formação enquanto profissional*, porque o conteúdo que eu tenho para trabalhar na sala de aula, comparado com tudo que eles tem que andar, é muito pequeno. Agora, se parar para pensar na formação enquanto pessoas, então é esse bolo, que não dá para distinguir aonde eu estou passando um princípio ético, aonde é um moral, aonde é um conhecimento, eu não consigo. Isso é muito forte comigo [...]”.

Ao ser perguntada sobre o que representava, para ela, ser profissional na universidade, Lili se refere às funções administrativas como possibilidade de acesso às decisões. Começa a se manifestar a Lili-coordenadora que aprende as relações de poder dentro da universidade e o modo de usá-las.

(2:26) “Ah! Isso é uma coisa complicada de responder. Eu não queria parar naquela tríade ensino, pesquisa e extensão; não que eu estivesse desde o início da carreira envolvida nessa função administrativa, mas eu me lembro que assim que eu entrei... as decisões... são até hoje feitas no Conselho do Departamento, e eu não conseguia entender como eles chegavam nessas decisões; então, a primeira coisa que eu fiz foi pedir para... participar das reuniões como ouvinte; tudo bem, você tem direito a voz, mas não tem direito a voto. Comecei a entender a legislação da universidade, o que era o regimento geral, quais eram as metas do departamento, quais eram as metas do instituto, como é que a gente tinha que trabalhar, por que a gente não tinha acesso à diretoria do instituto na época [...]”.

(2:29) “[...] em todo lugar tem o grupo da direita e o grupo da esquerda; então, chegou a hora, chegou a minha hora enquanto grupo de direita, de manter para não dar para um membro da esquerda. [...] eu tinha noção, porque você não é só coordenador, porque você, sendo coordenador, você tem cadeira cativa na Comissão de Pesquisa do IB, você tem cadeira cativa na Comissão de Ensino, a Congregação manda relatório para você relatar aquela coisa toda. Que não é só específico da função, mas eu sabia que se não entrasse alguém que tivesse a coragem de enfrentar determinadas barreiras, nós íamos continuar na mesmice, para que nós não continuássemos na mesmice eu parei e perguntei para mim mesma: ‘Eu quero ser orientadora de um programa quatro, de um programa três ou de um programa cinco?’ Então, para mim mesma: ‘Eu quero trabalhar num programa cinco, para eu trabalhar num programa cinco, eu tenho que ir para coordenação’. Então não tinha outra opção [...]”.

Lili conta que quando chegou no departamento, após o doutorado, encontrou uma situação nova, com novos professores que se aproveitavam de algumas situações para se beneficiar. Isto é o que ela chama de “esquerda”. Para fazer oposição a essa “esquerda” Lili pressionou o marido para assumir a chefia do departamento, e assim ter melhores condições de trabalho e sentir-se menos perseguida. Lili fala de poder, do poder disciplinar. Machado, na introdução da obra *Microfísica do poder*, de Foucault (1984), situa as características básicas do poder disciplinar. Em primeiro lugar, é uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, hierarquizado, combinatório, capaz de desempenhar funções diferentes segundo o objetivo específico que dele se exige. A segunda característica é um controle do tempo de forma a produzir o máximo de rapidez e o máximo de

eficácia. Em terceiro lugar, a vigilância, que é precisa e contínua, ou seja, é exercida sem ser vista e não tem limites, penetrando em todos os lugares. “[...] olhar invisível – como o do Panopticon de Bentham, que permite ver permanentemente sem ser visto – que deve impregnar quem é vigiado, de tal modo, que este adquira a si mesmo a visão de quem olha” (Machado in Foucault, 1984, p. XVIII). A última característica implica um registro contínuo de conhecimento. Ao mesmo tempo em que exerce um poder, produz um saber. Exercido enquanto uma prática, uma relação de forças, o poder está disseminado por toda a estrutura social. Dado seu caráter relacional, implica que as lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora. “Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder [...] E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que se distribuem por toda a estrutura social” (Machado in Foucault, 1984, p. XIV).

(4:1) “Tanto que eu saí daqui para o doutorado bem, foram nesses quatro anos que houve mudanças, entraram outros professores que articulam [pausa]. Por exemplo, quando você discorda de mim, eu tenho que montar argumentos para tentar trazer você para o meu lado, essa oposição é saudável, eu lido bem com ela. Se chegar num ponto que nem eu e nem você chegamos num acordo... tudo bem, você vai continuar fazendo o que você está fazendo, eu vou continuar fazendo o que estou fazendo e está tudo bem. Agora ‘sacanagem’ não, debochar, rir... achar que os panacões ficam trabalhando 8 horas por dia, 12 às vezes, ontem foram 15 horas de trabalho, até a gente chegar em casa, entendeu? ‘Esses que são os bobões que estão ganhando o mesmo salário que a gente; enquanto a gente dá menos aula’ (porque era isso que eles faziam, eles diminuam a carga didática deles para poder ter mais tempo para trabalhar fora) [...]. E fazia a secretária fazer às vezes de chefe, ela decidia tudo e tinha uma instrução, tudo que a gente pedia a resposta era ‘não’: ‘Primeiro você diz que vamos ver, depois de uma semana você diz que não’. Nem pensava no que a gente ia pedir, ‘sacanagem’ pura, e isso é que eu entendo como... eu chamo de oposição porque na realidade está do lado de lá, não é oposição filosófica, é de conduta mesmo, de gente que quer te ‘sacanear’; não vai ganhar nada com isso; ou então, para que eu ganhe aquilo, preciso pisar em você, então, eu não vou ser melhor porque eu sou melhor, eu vou ser melhor tornando você pior, é nesse sentido; e é isso que incomodava a gente”.

(3:8-9) “[...] o que eu chamo de oposição, que eu não sei se na realidade é ou não é, isso é confuso para mim ainda, mas nós temos os nossos princípios muito claros, então eu poderia até dividir esse povo diferente, o que tem princípios e o que não tem princípios, os que trabalham só na universidade, vão dar uma ou outra palestra fora, e aqueles que, além de ter as 40 horas, ainda vão dar curso todo fim de semana, ganham rios de dinheiro, e rindo com a cara da gente. É moral mesmo, eu assinei um contrato de dedicação exclusiva, eu tenho que cumprir esse contrato, e fico [...] quando vejo os outros dando curso aqui, curso ali, não sei o quê, trocam de carro e olham pra gente assim: ‘Teu

carrinho está meio boca, hein?’ Lógico que está meia boca, pois eu ganho só o básico, você ganha duas vezes em cima [...]”.

(3:7) “Na realidade fui eu que pressionei para que ele assumisse a função administrativa quando nós chegamos, e quem estava na chefia do departamento era a oposição declarada; então, tudo que se pedia ou se fazia ou não era atendido ou não era considerado; e a gente não tinha sossego para trabalhar, porque o chefe do departamento perguntava *n* vezes por dia onde é que você estava tal hora, onde você faz não sei o quê, esse tipo de perseguição idiota; e eu disse: ‘Bom, nós queremos que o departamento seja melhor, então você é a pessoa mais indicada’; então, para que ele fosse chefe, eu abdiquei de qualquer função administrativa na universidade; eu disse para ele: ‘Você vai ser chefe e eu vou cuidar da casa, você não precisa estudar com os meninos, você não precisa fazer compras, não precisa fazer nada; cuida da chefia que você me libera enquanto eu estou na universidade pra eu ter sossego para trabalhar; e eu te libero de tudo em casa, tudo bem?’ ‘Tudo bem!’; assim nós tocamos dois anos; quando ele saiu da chefia ele preparou a chefia seguinte na situação também, então não teve problema [...]”.

Mas Lili tinha uma meta e para conseguir alcançá-la enfrentou e enfrenta várias dificuldades, o que a faz manifestar uma personagem oposta àquela com os alunos, a Lili-coordenadora-rigorosa-representada inimiga dos docentes. Eis o seu relato:

(2:27-8) “Eu estou coordenadora da pós-graduação há três anos, tenho mais um para tocar. Então isso é um problema sério aqui na U., porque eu não tenho uma secretária, eu sou a secretária de mim mesma. Toda pós-graduação está no meu computador, que é meu, eu comprei; então, se esse computador der ‘meio-pau’ a gente perde três anos de história, porque eu não consigo, eu tenho que fazer a pauta das reuniões que são quinzenais; eu tenho que fazer todas as atas que não faço desde a primeira; já disse para o Conselho que não ia fazer e não vou fazer, porque não consigo. Todas as decisões do Conselho sou eu que tenho que implementar, não há ser humano que sobreviva, e não são poucos os docentes; tem programas aqui no instituto que são bastante enxutos, tem 10 docentes, 8 docentes, eu tenho 30; tem aquele maldito relatório Capes, e eu peguei a coordenação de um curso quatro com meta para um curso cinco, e fiz todas as possíveis imagináveis normas, recredenciamento docente, norma do processo seletivo, aquilo tudo esmiuçado para não ter problema em ponto nenhum. Só que para montar tudo isso demora, é desgastante [...] *então nesses três anos eu tenho milhões de inimigos, dentro dos docentes, mas em compensação milhões de amigos dos alunos, porque tudo o que é possível eu faço*. Por exemplo, o aluno nunca tinha verba para participar de congresso, a não ser só inscrição; abri o caminho na Pró-Reitoria; como é que faz isso, onde é que tem, por que aquele programa lá tem e eu não tenho? Agora eu descobri que tem programas que têm secretária, então eu estou na batalha...”.

Lili reconhece que paga um ônus por isso e nos relata que trabalha nos seus artigos aos sábados e domingos (quando resolveu parar de trabalhar para a pós-graduação também aos fins de semana) e nas suas férias. Assim, revela-se o fetichismo da personagem profissional.

(2:29) “[...] tanto que eu fui reeleita, mas tem o ônus de tudo isso, porque 90% dessas pessoas que me procuram são pós-graduandos, nesses últimos três anos, e é assim absurdo [...] Então, de outubro do ano passado para cá eu parei de trabalhar sábado e domingo também, para a pós-graduação. Então, de sábado e domingo eu trabalho para mim; como eu estou agora nas férias estou trabalhando para mim...”.

(4:2) “Eu levanto, apronto a mesa do café, me troco e venho para cá, não interessa se é sábado, domingo, feriado, cada um tem o seu programa, não depende de mim para nada, foi tudo estruturado de véspera... e meu marido é igual, então tem vez que ele vem de madrugada que deu insônia, não sei o quê. Quando eu levanto, ele não está em casa, eu sei onde ele está... eu sei que ele veio pra universidade, posso tocar o telefone que ele atende [...]”.

Retrocedendo na história de Lili, recordamos que a personagem Lili-capeta faz parte de sua identidade desde menina. De posse da identidade de papel, acata as decisões da família e faz a Escola Normal. Mas a personagem Lili-professora-rebelde se desentende com a escola e busca, na carreira acadêmica, respostas às suas inquietações e o prestígio social que não tinha na escola. De repente, a personagem-mãe vem se juntar à personagem-profissional. Devia representar (2º sentido) o papel de mãe e deveria comparecer frente a todos, assim representada (1º sentido). Para representar esse papel houve uma ruptura na sua identidade (Lili-capeta) e uma morte simbólica representada pela depressão. Porém, a depressão também foi um esforço de criação de um novo universo e uma fuga de uma realidade cotidiana que ela não queria viver. Se permanecesse nesta representação (3º sentido) não encontraria uma saída. Mas surgiu a Lili-mãe-profissional, personagens que ora se alternam, ora se sobrepõem, ora se conflitam. A personagem Lili-professora-amiga dos alunos é um pouco mãe deles, combinando, na atividade de professora, a atividade de “mãe” dos seus alunos. Já na relação com os colegas de trabalho a personagem Lili-coordenadora-rigorosa revela os bastidores das relações de poder que permeiam o meio acadêmico, incompatível com a personagem Lili-professora-amiga dos alunos. Seu discurso denota que, durante algum tempo, houve conflitos entre as personagens mãe e profissional, mas a forma como conduz os problemas familiares, especialmente a negociação que estabelece com o marido, mostra que Lili busca, na sustentação dos outros significativos, a afirmação de sua

individualidade. O outro significativo serve, na história de Lili, para dar precisão ao conceito de outro generalizado no contexto das relações primárias e secundárias vividas por ela. O outro generalizado é definido como “a abstração dos papéis e atitudes dos outros significativos concretos” (Berger & Luckmann, 1991, p. 178), e cumpre duas funções: a) como fator explicativo da internalização das relações sociais e b) como critério de passagem da socialização primária à secundária.

Capítulo 5

A HISTÓRIA DE “TODAS ELAS”

“Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência”

(Karl Marx, in *Para a Crítica da Economia Política*).

Após discorrer sobre o processo de construção de identidade de cada uma das cinco mulheres entrevistadas, encaminhou-se o estudo para a compreensão dos elementos singulares, particulares e universais contidos nesses processos sendo o feminino coletivo, o segundo eixo de análise que denominamos “a história de todas elas”.

Nesta etapa do trabalho foi proposto compreender de modo interpretativo e crítico os desafios, dilemas, impasses, conflitos e contradições da mulher ao vivenciar os papéis materno e profissional, contidos no universo feminino contemporâneo. Entendendo-se que o processo de construção de identidade envolve os aspectos sociais, históricos e de produção de sentidos, e que a identificação das categorias ofereceu subsídios para a construção dos personagens “coletivos” que dão visibilidade a um coletivo que se transforma.

Contudo, há também indicadores objetivos de novas tendências de participação e de interação nas relações entre os gêneros, de certa forma, já apontados anteriormente, mas que agora serão retomados como um “pano de fundo”. São indicadores das mudanças que vêm ocorrendo no perfil demográfico e na participação masculina e feminina na dinâmica da realidade social, política e econômica do Brasil contemporâneo, especialmente nestas três últimas décadas.

No Brasil, segundo dados do IBGE – Censo Demográfico 2000¹, hoje nascem mais homens do que mulheres, no entanto eles sobrevivem menos do que as mulheres. A partir dos vinte anos eles passam a ser minoria. As mulheres hoje têm mais escolaridade, têm participação crescente no mercado de trabalho, e sozinhas criam, educam e sustentam seus filhos (são responsáveis pelo provimento de ¼ das famílias brasileiras, ou seja, uma em cada quatro

¹ http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/primeiros_resultados_amostra/tabela_brasil.shtm. Consultado em 16/06/2004.

moradias é comandada por uma mulher). No entanto, elas encontram uma série de obstáculos, entre os quais, o mercado de trabalho.

A fim de demonstrar as dificuldades da inserção feminina no mercado de trabalho, considerando as relações entre trabalho e família, utilizamos dados do Seade – Dieese², mais especificamente o *Boletim Mulher & Trabalho* número 10 denominado: “Arranjo Familiar e Inserção Feminina no Mercado de Trabalho da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) na década de 1990”. Este estudo confirmou tendência já detectada: houve considerável aumento da inserção feminina no mercado de trabalho nesse período. Tal aumento, porém, não ocorreu de forma igual para todas as mulheres, em diferentes situações familiares. Em primeiro lugar, o trabalho é extremamente necessário à manutenção do grupo familiar. As mulheres, mesmo envolvidas nas responsabilidades domésticas, estão aumentando sua inserção no mercado de trabalho em boa parte para compensar o desemprego masculino.

Esse boletim assinala que, no caso de mulheres jovens, com filhos pequenos, as dificuldades da dupla jornada de trabalho e da ausência de apoio no trabalho doméstico estão expressas claramente nas diferenças percentuais observadas entre aquelas com um único filho pequeno e as que têm mais de um. As taxas mais altas de participação entre as de mais idade, com filhos mais velhos, reforçam bem a dificuldade de equacionamento entre casa e trabalho, principalmente quando os filhos são pequenos. Assim, não são apenas as desigualdades de gênero no interior da família que dificultam a inserção feminina no mercado de trabalho, mas o mercado utiliza essa responsabilidade maior da mulher com a reprodução para discriminá-la, o que evidencia claramente que as relações de gênero não têm um *locus* específico na família, mas organizam todas as dimensões da vida social. No caso dos grupos mães-filhos de chefia feminina (as chamadas famílias monoparentais), a responsabilidade pela manutenção da casa as coloca em situação talvez ainda pior.

Segundo ainda este boletim, num flagrante contraste com as situações anteriores, a melhor situação laboral feminina é encontrada entre as mulheres jovens e adultas que moram sozinhas: elas apresentam altas taxas de participação com menores taxas de desemprego, níveis mais elevados de rendimentos, maior qualificação, maior formalização e estabilidade, o que interfere na trajetória de vida, uma vez que, em função de uma carreira profissional, projetos podem ser

² http://www.seade.gov.br/mulher/index_01.html. Consultado em 11/02/2005.

postergados ou abandonados. Enfim, os dados apresentados na comparação 1988-89 e 2000-01 demonstram que o desemprego e a crise não apenas afetam desigualmente homens e mulheres, mas produzem clivagens de inserção também entre as mulheres, profundamente marcadas por sua situação familiar e por sua idade. Contudo, tais clivagens não devem ser interpretadas como falsas diferenças entre mulheres que trabalham porque querem e outras porque precisam. Por motivos vários, as mulheres querem e precisam trabalhar.

Segundo Aquino, Meneses e Amoedo (1992), a inserção crescente no mercado de trabalho não tem desobrigado as mulheres de suas funções tradicionais, o que implica o acúmulo de tarefas, com maior estresse físico e mental, além dos riscos ocupacionais conseqüentes à dupla inserção. Estudos têm demonstrado que, como decorrência da dupla jornada feminina, o número médio de horas trabalhadas pelas mulheres é superior ao dos homens. O trabalho doméstico, mesmo em sociedades mais desenvolvidas, não tem diminuído substancialmente quanto ao volume, já que houve aumento de sua complexidade e das expectativas relacionadas à limpeza das casas, à lavagem das roupas, ao preparo dos alimentos e à educação dos filhos. Em nossa sociedade, a sobrecarga de trabalho é particularmente pesada. A ausência de equipamentos sociais, como creches e escolas, conjuga-se à permanência de relações de gênero tradicionais, extremamente assimétricas, sendo atribuída à mulher total responsabilidade no cuidado da casa e dos filhos, mesmo quando exerce jornadas de trabalho tão extenuantes quanto às do marido.

As mulheres chegaram ao século XXI com escolaridade superior à dos homens. Em relação à participação das mulheres no mundo da ciência³, as estatísticas se refletem no aumento da participação feminina na produção científica nacional: elas já são maioria nos cursos de graduação e no mestrado. Se os homens ainda detêm a maior parte das vagas de doutorado e de pesquisa, especialistas mostram que a tendência deve ser revertida em breve e que a feminilização da ciência no Brasil é uma questão de tempo. Em relação aos cursos, em 2002, as mulheres eram 94,5% dos formandos em pedagogia, 89,2% em psicologia, 89,1% em enfermagem e 86,7% em letras. Entretanto, representavam apenas 4,5% na engenharia mecânica, 27,5% na física e 29,2% na agronomia. Na pós-graduação, desde 1995, as mulheres receberam a maioria (52,8%) das bolsas de iniciação científica e, desde 98, as de mestrado (52,1%). Os homens ainda são maioria no recebimento de bolsas de pesquisa (pós-doutorado e produtividade):

³ <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=14598>. Consultado em 16/06/2004.

69,5%. Segundo a *Folha de S. Paulo* de 08/03/2005, em relação ao número de matriculados em 2003 no ensino superior, as mulheres já são maioria em cursos como odontologia. Em medicina e direito há um empate técnico e na engenharia ainda mantêm uma diferença significativa.

Eva Blay, citando uma pesquisa realizada na USP com dados de 2000, para a *Folha de S. Paulo*⁴, revela que os cursos universitários com mais de 70% de mulheres estão nas áreas de cuidar, do ensinar, da saúde (enfermagem, educação, veterinária, odontologia e psicologia), supostamente adequados à divisão sexual do trabalho e a papéis sociais considerados femininos. Esta “orientação” vem desde a passagem do século XIX para o XX, onde os currículos deveriam preparar a mulher para um papel supostamente “natural” de “gerente racional da vida doméstica e socializadora inteligente das gerações futuras”. Para as especialistas da área⁵, o predomínio das mulheres nessas áreas de conhecimento está ligado a estereótipos de gênero perpetuados por séculos. Embora as mulheres ainda sejam minoria em algumas áreas, não existe mais nenhum domínio exclusivamente masculino na ciência, mesmo na física, um dos últimos redutos dos homens. As especialistas da área relatam ainda que muitas mulheres se queixam de discriminação na área científica. Elas ainda são minoria em cargos de direção e costumam ser preteridas para representar instituições.

Mas a escolaridade superior não significa igualdade entre os sexos no mercado de trabalho. Segundo dados do IBGE citados pela *Folha de S. Paulo* de 08/03/2005 o rendimento médio mensal da população feminina ocupada com 11 anos ou mais de estudo equivale a 57,1% do salário médio de homens nas mesmas condições. Segundo pesquisa do Instituto Ethos, citado pelo mesmo jornal, as mulheres nas empresas ocupam ainda cargos de menor importância e ganham menos. A presença delas nas empresas ainda é reduzida e somente 9% dos profissionais em nível de diretoria são mulheres. O percentual aumenta à medida que diminui a escala hierárquica (são 28% do nível de supervisão e 35% do quadro funcional).

A fim de retratar a inserção de mulheres em áreas de conhecimento tradicionalmente ocupadas por homens, são apresentados alguns resultados do levantamento feito no *campus* onde os dados da presente pesquisa foram coletados. A Figura 1 da análise dos institutos mostra que as docentes-mulheres continuam minoria nas áreas de Ciências Exatas e da Terra (73,77% de

⁴ *Folha de S. Paulo*, número especial de 08/03/2005.

⁵ Para aprofundar este debate e encontrar outras posições ver artigos da revista eletrônica <http://www.comciencia.br/> em seu número Mulheres na Ciência de dezembro/janeiro de 2003 e na seção notícias de 08/03/2004.

homens), sendo que nas outras áreas a distribuição entre homens e mulheres é mais equilibrada. Na área de Ciências Humanas elas representam um pouco mais que 50% dos docentes (63,34%) e na área de Ciências da Saúde temos 53.13% de homens. Em todas as áreas, temos um maior número de homens, exceto na área de Ciências Humanas. Como se pode notar, é ainda pequena a participação das mulheres nas ciências chamadas “hard”. Esta divisão por área de conhecimento foi baseada no site www.cnpq.br.

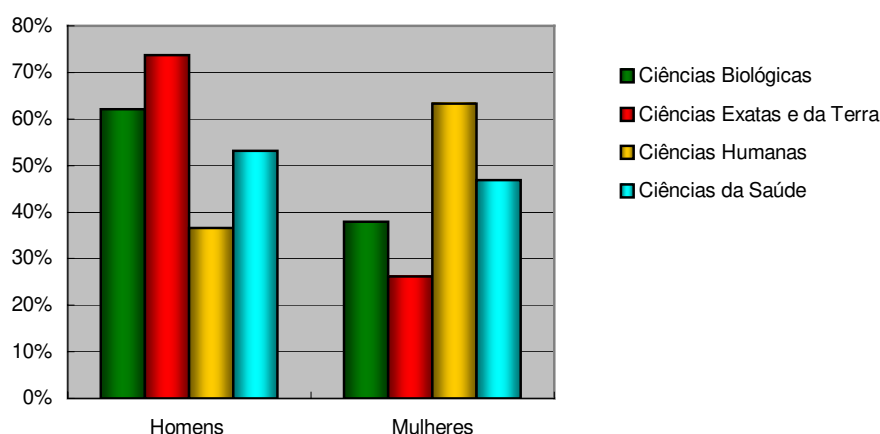


Figura 1: Porcentagem de homens e mulheres por área de conhecimento nos dois institutos.

Vários são os problemas – na maioria ligados às questões de gênero – enfrentados pelas mulheres para se inserirem nestas áreas: dificuldades em conciliar família e profissão, uma vez que as tarefas de organização doméstica ainda são realizadas primordialmente pelas mulheres; o fato de a maternidade coincidir com o período de independência como cientista; dificuldades de participar de compromissos profissionais no exterior, já que as viagens podem ser uma fonte de estresse para uma mulher que é obrigada a deixar para trás sua família; e dificuldades de realizar estudos de doutorado no exterior – em 2002, das 30 bolsas concedidas pelo CNPq para atuação no exterior na área de física, por exemplo, 28 eram para homens e 2 para mulheres, apenas 7% do total. Em relação aos projetos e investimentos em fomento à pesquisa, também no ano de 2002, 10 dos 103 projetos aprovados na área de física eram para mulheres⁶. Faltam, ainda, estímulos no

⁶ Fonte: <http://www.comciencia.br/> em seu número Mulheres na Ciência de dezembro/janeiro de 2003, artigo: “Físicas enfrentam preconceito em área predominantemente masculina” e na seção notícias de 08/03/2004. Este fato não é muito diferente nas engenharias. Ver artigo: “Pesquisas revelam a generalização da informalidade entre as mulheres ocupadas”

ensino médio para desmistificar a idéia de que algumas profissões são guetos masculinos ou femininos.

Quando a análise é realizada por departamento, a Figura 2 mostra o mesmo quadro. No Instituto A os homens são maioria em todos os departamentos, com exceção do Departamento de Planejamento Territorial e Geoprocessamento, onde há um equilíbrio (50%).

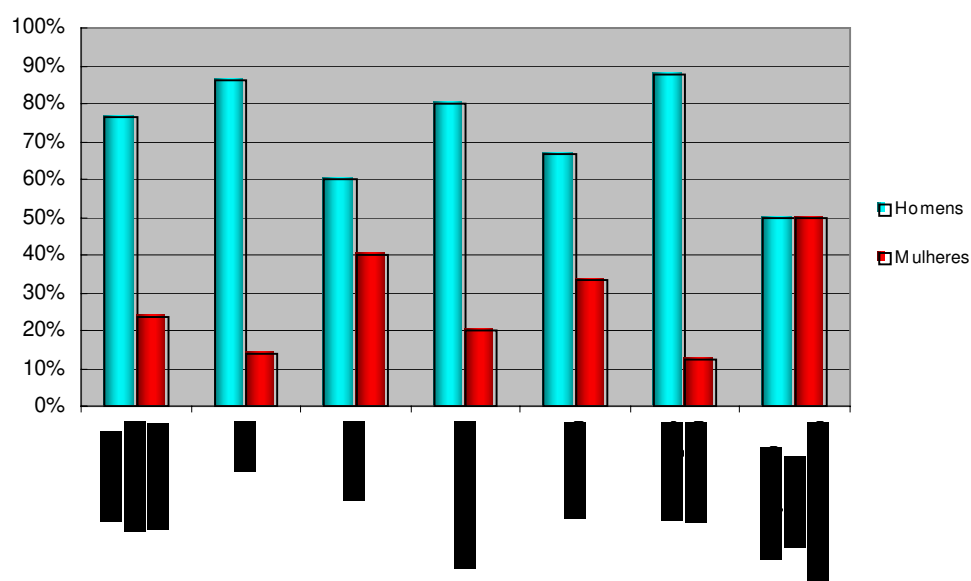


Figura 2: Porcentagem de homens e mulheres em cada departamento no Instituto A.

Já no Instituto B, a Figura 3 mostra que elas são maioria ou se apresentam em igualdade nos Departamentos de Biologia, Botânica e Educação. Nos outros departamentos, as mulheres estão em menor número.

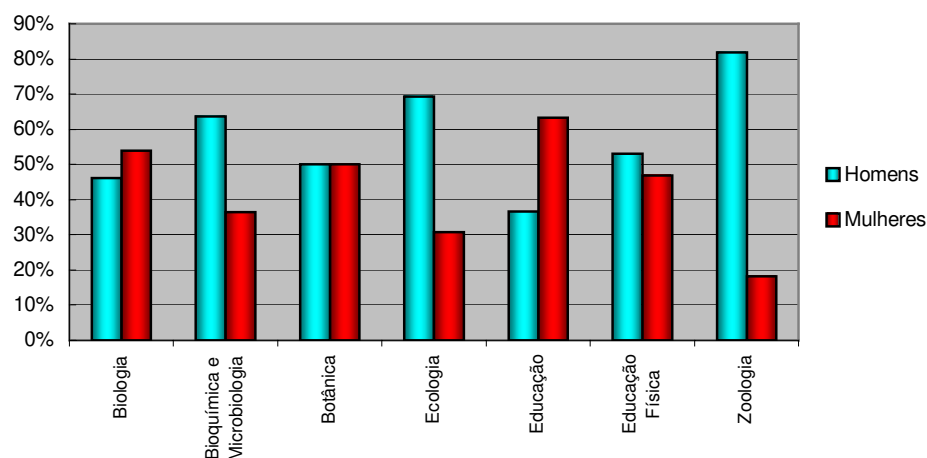


Figura 3: Porcentagem de homens e mulheres em cada departamento do Instituto B.

Quando a análise é realizada considerando os cargos ocupados segundo o sexo, as Figuras 4, 5 e 6 mostram que no Instituto A as mulheres ocupam mais cargos de chefia de departamento ou coordenação da graduação em comparação com o cargo de diretor de instituto. Citando um exemplo da engenharia (segundo este informativo eletrônico) as mulheres desta área ainda ocupam posições inferiores. A ascensão feminina nessas carreiras não costuma ultrapassar níveis intermediários de chefia, supervisão e diretoria, constatação que originou a expressão da existência de um “teto de vidro” para as carreiras das mulheres. Como exemplo, em 2000, menos de 10% dos professores titulares da USP ou dos membros da Academia Brasileira de Ciência eram mulheres⁷.

⁷ Fonte: : <http://www.comciencia.br/> em seu número Mulheres na Ciência de dezembro/janeiro de 2003, artigo: “Pesquisas revelam a generalização da informalidade entre as mulheres ocupadas”.

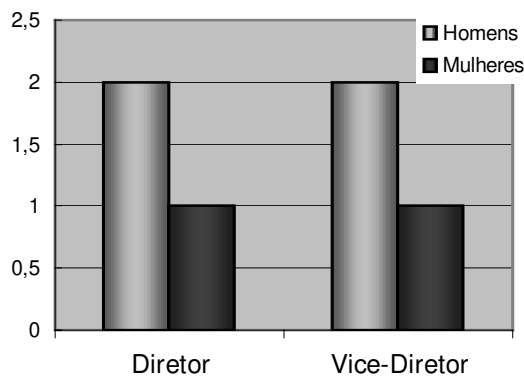


Figura 4: Número de diretores e vice-diretores (últimos 12 anos) do Instituto A.

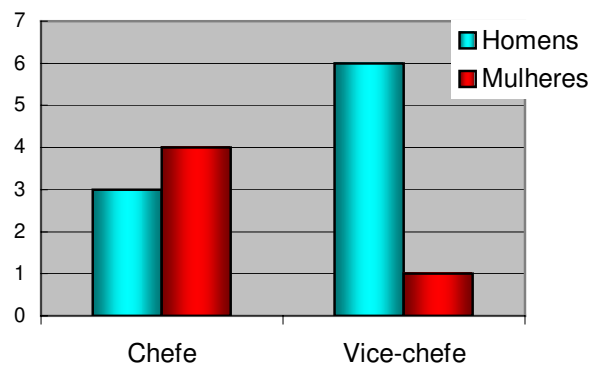


Figura 5: Número de chefes e vice-chefes (gestão atual) dos departamentos do Instituto A.

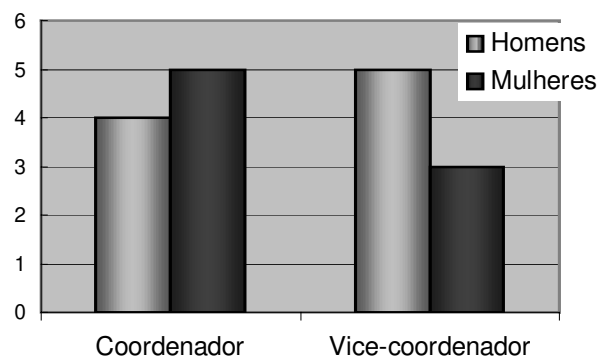


Figura 6: Número de coordenadores e vice-coordenadores de graduação (gestão atual) do Instituto A.

No Instituto B, as Figuras 7, 8 e 9 mostram dados mais pessimistas ainda. Elas só são maioria no cargo de coordenação da graduação, apesar de serem maioria ou estar em igualdade em número em três departamentos: Biologia, Botânica e Educação. Isso faz com que os cargos de diretoria, de chefia e de representação continuem sendo ocupados por homens.

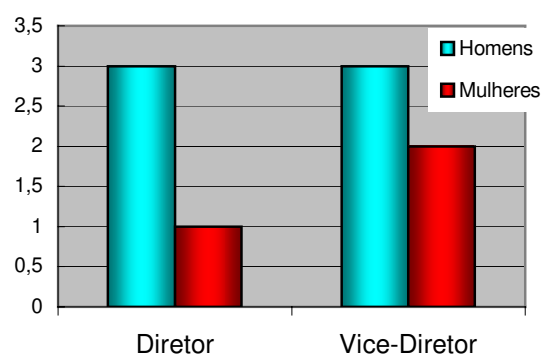


Figura 7: Número de diretores e vice-diretores (últimos 12 anos) do Instituto B.

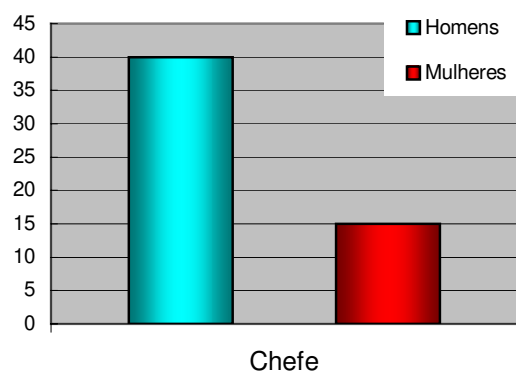


Figura 8: Número de chefes de departamento (últimos 12 anos) do Instituto B.

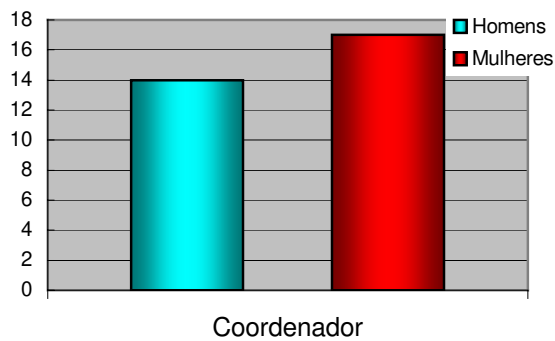


Figura 9: Número de coordenadores de graduação (últimos 12 anos) do Instituto B.

Em relação à Pós-Graduação, as Figuras 10 e 11 mostram que as mulheres do Instituto A assumiram o cargo de coordenação de pós-graduação em menor proporção. Já no Instituto B foram 22 mulheres em comparação com 15 homens que assumiram o cargo de coordenação de pós-graduação no período de 1991 a 2003. A participação das mulheres nos quadros hierárquicos mais altos possibilita a elas fazer parte do processo decisório, questão destacada por Lili e Sofia. Além disso, o cargo possibilita uma visibilidade maior no meio científico.

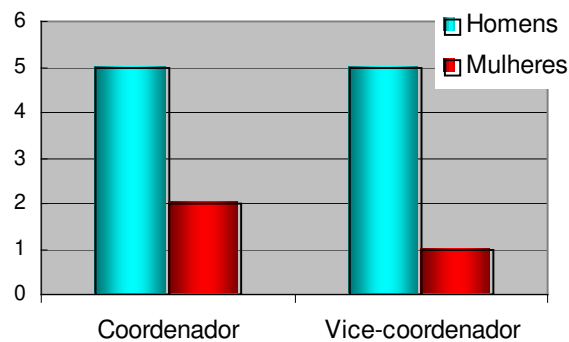


Figura 10: Número de coordenadores e vice-coordenadores de pós-graduação (gestão atual) do Instituto A.

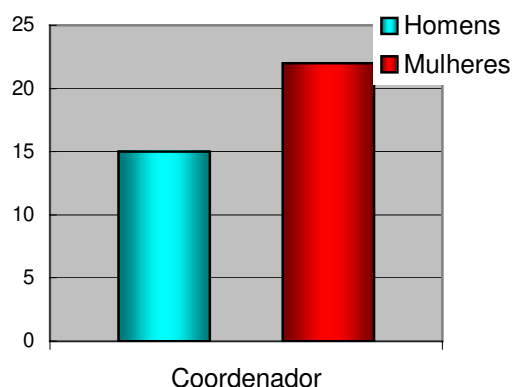


Figura 11: Número de coordenadores de pós-graduação (período de 1991 a 2003) do Instituto B.

Em relação à inserção da mulher na política e na magistratura, os dados não são tão animadores. Segundo a revista *Época* de 13 de março de 2000, as mulheres têm ocupado mais vagarosamente espaços nas prefeituras e câmaras de deputados e senadores. De um universo de 513 deputados federais, apenas 28 são mulheres (ou seja, 5,4%). Nas prefeituras as cifras são as mesmas (5,4%). Na magistratura, espaço tradicionalmente ocupado pelo homem e proibido às mulheres, elas ocupam 26% dos cargos de juízes; e em 1999 foram 50% dos aprovados nos concursos públicos na área de Direito.

A mídia, através de duas revistas de grande circulação nacional⁸, retrata as mulheres entre a ânsia do poder e a sede de auto-estima; oferecem “dicas” de como se conciliar crianças e trabalho; apontam normas de comportamento do que um homem pode fazer no trabalho e o que uma mulher não pode fazer. Também revelam que, na vida profissional, as coisas melhoraram, mas que no aspecto emocional, as mulheres representam 65% dos estressados. Enumera as principais fontes de remorsos das pessoas, assinalando as principais culpas de homens e mulheres e ainda destacam o drama de mulheres bem sucedidas no trabalho e frustradas na maternidade, “pintando” um panorama sombrio do relógio biológico daquelas que adiam a maternidade. Ao nosso ver, a mídia oferece uma imagem estereotipada de mulheres bem sucedidas

⁸ Revista *Veja* – edição especial Mulher de dezembro de 2001, edição de 17 de abril de 2002, edição de 31 de julho de 2002 e edição de 12 de fevereiro de 2003 e a revista *Época* de 13 de março de 2000.

profissionalmente, que ainda buscam um príncipe encantado, que querem ser femininas, delicadas, sem serem submissas.

Bocchini (2000) aponta que as revistas femininas são produtos de uma indústria cultural cada vez mais expandida pelo mundo. Tratam como iguais mulheres que são muito diferentes e, ao fazê-lo, demonstram algo que não existe: uma realidade única e um pensamento único. “Parecem estar todas unidas pelos ideais do sexo heterossexual submisso aos homens, pelo consumismo e por valores tradicionais que inferiorizam as mulheres” (Bocchini, 2000, p. 59). Trazem artigos que seriam informativos e orientadores como se as leitoras fossem inseguras e frágeis que precisassem de alguém para dizer a elas o que fazer e o que é certo ou errado, o que chama de ideologia do conselho e da informação.

A autora ainda assinala que, em se tratando do mundo do trabalho, revistas com a *Ana Maria* e *Viva* recomendam que as mulheres busquem a requalificação, contudo, comercializando velhos saberes, como bordar e cozinhar. Perante o desemprego, resultante das políticas neoliberais, essas revistas sugerem saídas individuais, a procura por empregos subalternos, precários e sem garantia. “O desemprego estrutural nunca é explicado e a responsabilidade por conseguir o emprego é apresentada como exclusiva do indivíduo” (Bocchini, 2000, pp. 64-5). Em se tratando da maternidade, as revistas femininas populares defendem a maternidade como destino de todas as mulheres em qualquer idade e estado civil. A maternidade é apresentada como um sonho, onde não existem problemas.

“A cada página, as revistas femininas apresentam modelos globalizados de mulher e de relações entre homens e mulheres, cada vez mais marcados por valores conservadores. Ambos caracterizam-se por impor modelos de feminilidade subalternos e consumistas, a heterossexualidade, a maternidade e o mito do amor romântico, relações de trabalho subalternas, saídas individuais e individualistas, e por ocultar as reais forças em jogo na sociedade, na política e na economia” (Bocchini, 2000, p. 69).

Em relação à saúde⁹ as mulheres vivem mais, mas essa longevidade acaba resultando em problemas de saúde. As doenças mais prevalentes nas mulheres são as DSTs (doenças sexualmente transmissíveis), o câncer de mama e de colo de útero, nas mais jovens, e problemas

⁹ *Folha de S. Paulo*, número especial de 08/03/2005.

cardiovasculares, osteoporose e mal de Alzheimer, nas idosas. O estresse também é citado pelo excesso de trabalho, dentro e fora de casa.

Somado a isso, a mortalidade da mulher ainda é assustadora. Segundo *a Folha de S. Paulo*, dados de 2002 revelam que a taxa de mortalidade da mulher é de 53,63 mortes por 100 mil nascidos vivos (nos países desenvolvidos este índice não passa de 20). O aborto clandestino é a quarta causa de mortalidade materna. Os primeiros dados divulgados de uma pesquisa¹⁰ conduzida pela Faculdade de Saúde Pública (FSP) da USP revelam dados semelhantes: as doenças cerebrovasculares, a Aids e a violência têm se tornado os maiores inimigos das mulheres brasileiras. As doenças cerebrovasculares aparecem como a principal causa isolada de mortalidade, com 7,9% dos casos. A Aids aparece na segunda colocação, sendo responsável por 7,6% dos óbitos. Já os homicídios respondem por 6,1% do obituário, ficando na terceira colocação. O câncer de mama aparece somente no quarto posto, com 5,8 % dos casos. Em relação à mortalidade materna, ou seja, aquela que ocorre durante a gestação, o parto, ou no período estendido de 42 dias após ele, o estudo evidencia um aumento de 67% no número de óbitos. Os resultados chamam a atenção para a necessidade de prevenção dessas mortes visto que uma das principais causas diretas desses óbitos é a falta de uma assistência médica mais eficiente e um acompanhamento da gravidez, através de consultas e exames pré-natais.

Feito esse panorama geral dos indicadores sociais, de trabalho e da saúde da mulher propõe-se agora investigar os aspectos subjetivos e intersubjetivos através da análise das categorias identificadas nas narrativas. Elas possibilitaram identificar os movimentos da identidade e que dão visibilidade aos desafios, conflitos, impasses e perspectivas que se tencionam dialeticamente entre o indivíduo e o coletivo. Mas as ocorrências ainda são frequentemente naturalizadas e silenciosas.

No plano da cultura, especialmente no imaginário social, a mulher se apresenta como fraca, menos capaz e com menos direitos. Em vista disso, parece existir uma tendência à quebra dessa expectativa, que se expressa na incorporação do “estereótipo da mulher bem-sucedida”. O estereótipo pode ser tanto positivo como negativo e possui a tendência de categorizar os indivíduos, segundo um conjunto de experiências anteriores do percebido. Ele carrega consigo tanto a idéia de emancipação e igualdade entre os sexos – a mulher tem que lutar pelo que quer,

¹⁰ <http://www.usp.br/agen/bols/2003/rede1316.htm>. Consultado em 11/02/2005.

ser independente – como também coloca a difícil tarefa de se mostrar forte – “[...] exige muito da gente, a gente não pode cair” (Sofia), “[...] quando você assume contra tudo e todos, você carrega um fardo muito pesado” (Raquel). Esse estereótipo a obriga a agir conforme estas predicções, escravizando-a num modelo que se sustenta numa lógica instrumental perversa, inibidora de condições que provocam o desenvolvimento da identidade humana no nível pós-convencional.

Constroem-se, então políticas de identidade. Segundo Goffman (1963, p.134) o termo “política de identidade” aparece na orientação do estigmatizado, no sentido de “que se ele adotar uma linha correta (linha que depende da pessoa que fala) ele terá boas relações consigo e será um homem completo, um adulto com dignidade e auto-respeito”. Ciampa (2002) completa colocando que essa questão envolve um conflito entre autonomia e heteronomia, ou seja, entre a autonomia do discurso do intragrupo e a heteronomia do exogrupo, ou ainda, num conflito entre a voz do grupo e a voz do próprio indivíduo. Vejamos a fala de três mulheres que se refere a essa questão:

(2:6) “[...] eu sempre tive essa idéia, a *mulher no mercado de trabalho, ela nunca deve mostrar fragilidade por causa da questão feminina*, eu sempre tive isso na cabeça, por um lado é isso, mas por outro *exige muito da gente, a gente não pode cair, não é porque eu sou mãe que eu vou cair, eu vou mostrar que eu sou forte*, tem esse outro lado que pega um pouco na questão profissional [...]” (Sofia).

(1:7) “[...] a gente mesmo que se coloca; eu não sei se a pressão é real ou é produto da mente da gente que acha que por ser mulher, talvez, não mostrar fraqueza. Aquela conversa que tem: ‘ai, a mulher tem tensão pré-menstrual, ela não vai, naquele dia’, ‘a mulher, isso, não sei o quê’, e *ir além para mostrar que não*, que não é isso... Mas às vezes eu não sei se isso existe, realmente, ou se isso é produto da mente da gente, que quer se superar para... [...]” (Raquel).

(2:8) “É que eu comprava muita briga; eu assumia as coisas, eu ia a fundo. ‘Ah, não, então eu assumo sozinha.’ Tem que fazer; tem que ir; é oito ou oitenta; hoje eu acho que estou ficando com mais preguiça, não sei; *isso pesa muito, quando você assume contra tudo e todos, você carrega um fardo muito pesado* [...]” (Raquel).

(3:21-2) “[...] Não era assim da mulher submissa, era uma escola bem tradicional de não poder colocar roupa decotada, tinha uniforme bem tradicional, mas que *a mulher tem que ser forte* e que a gente tem que buscar as coisas no mundo” (Beatriz).

A referência marcante das figuras femininas da família como mulheres fortes revela uma identificação com esse modelo, numa tentativa de afirmar sua própria identidade. Ao refletir sobre essa questão busca-se captar os efeitos dessa ideologia sobre o processo de construção da identidade dessas mulheres e como isso interfere na imagem de mãe e profissional que elas formulam, ao tomarem como modelo personagens femininos idealizados que buscam uma oposição à idéia de mulher submissa. Se, por um lado, essa aprendizagem tanto na família como na escola facilitou a inserção dessas mulheres no mundo do trabalho ou mundo sistêmico, como coloca Habermas (1983), por outro, ela impediu que cada uma desempenhasse o seu papel de uma forma que tenha sentido para sua subjetividade. Ou ainda, o exercício dessa personagem pode levar o indivíduo à mesmice ou à reposição de sua identidade, o que impede de alcançar o grau de independência em relação a essa personagem e, conseqüentemente, uma identidade autônoma.

(3:7) “[...] uma maneira, uma postura diante da vida, de luta, de garra e de não esmorecer e ela que acho que foi muito por trás da minha mãe também nesse processo, de engajamento, de não se deixar abater, de conquistas, que eu acho que teve conquistas muito significativas se você contar a história de vida delas, de luta [...]. *Acho que é isso passa também, por isso que eu acho que eu também sou muito assim, minhas irmãs todas*” (Raquel).

(3:21-2) “[...] eu sou, eu me acho bem independente, já vivi muitas coisas graves com M. [ex-marido], eu acho que dei a volta por cima, acho que o corpo agora padece, minha diabetes, o fator desencadeante foi emocional, mas essa independência, essa história... *essa vida que eu tenho, que eu quero, que eu construo, eu acho muito em função da minha família. São muito independentes e muito em função da escola [...] eu comecei a estudar nesta escola com três anos de idade, eu entrei na escola aos três. Não era assim da mulher submissa, era uma escola bem tradicional, de não poder colocar roupa decotada, tinha uniforme bem tradicional, mas que a mulher tem que ser forte e que a gente tem que buscar as coisas no mundo*” (Beatriz).

Para essas mulheres a identidade profissional já existia quando outro veio se juntar à ele – o papel de mãe, tanto que na nossa amostra, três mulheres tiveram o seu primeiro filho depois dos 35 anos de idade, revelando uma tendência de que as mulheres estão tendo seus filhos mais tarde em função da carreira. O trabalho de Heloani (2003) sobre o Japão contemporâneo mostrou isso claramente. A maior parte das mulheres que trabalha fora de casa, em período integral, não tem

filhos, sejam solteiras ou casadas, revelando uma “revolução silenciosa” dos homens e principalmente das mulheres japonesas, pois mais da metade delas com vida profissional e celibatária na grande Tóquio são proprietárias de suas residências. Outra pesquisa do outro lado do mundo de uma economista e escritora americana¹¹ citada por Sina (2005, p.119) revela que a ausência de filhos está mais presente entre as mulheres que estão mais próximas ou mesmo pertencem ao primeiro escalão corporativo, concluindo que é altamente complicado conciliar, com equilíbrio, carreira e constituição de família. Pergunta a autora: será que abrir mão de ter filhos ou ainda adiar a maternidade em função da carreira realmente gratifica essas mulheres?

Está pressuposto no processo de constituição da identidade que os elementos subjetivos estão estritamente relacionados com as condições objetivas contidas nas estruturas sociais. Fazem parte dessas estruturas sociais, as instituições e, de certo modo, a maternidade é uma delas. Através do exercício da maternidade tem-se a construção de políticas de identidade que propõem modelos a serem assumidos. Nesse sentido, as mulheres mostram que os modelos de seus familiares mais próximos, mães e avós, imprimem marcas na forma como elas próprias vivenciam sua maternidade.

A maternidade representou um ponto de inflexão em todas as histórias. É no papel de mãe que essas mulheres se deparam com a dificuldade de se confrontar com esses modelos, pois a relação com o bebê implicitamente exige o reconhecimento do “outro” em “si mesma”. Essa situação evidencia contradições: ao mesmo tempo em que acrescenta mais um papel, a maternidade coloca limites à personagem profissional. Cada uma, à sua maneira, vivenciou essa contradição. Raquel vivenciou intensamente esse conflito ao ter seus dois filhos durante o mestrado, pois o filho em alguns momentos era um “estorvo”. Sofia sentiu-se sufocada durante a licença-maternidade e defasada em relação aos seus colegas quando retornou ao trabalho. Beatriz, além de vivenciar a depressão pós-parto, assim como Táci, sofreu intensamente para deixar o filho com outra pessoa. Lili vivenciou a primeira gravidez com depressão. Dessa forma, o mundo privado passou para a maioria delas a ter um significado de estagnação profissional e pessoal.

A família implicitamente cobra da mulher e não do homem o modelo ideológico da obrigação pelo cuidado com os filhos, como coloca Lili. Para o homem isso é representado como uma ajuda, e quando ele assume, por ausência dela, aparece como um supermarido, como coloca

¹¹ Sylvia Ann Hewlett, autora do livro *Creating a life: professional women and the quest for children*.

Raquel. A ideologia da maternidade como sacrifício ainda se faz presente na imposição de que a maternidade é penosa e que, portanto ser mãe é realmente “padecer no paraíso”, que o mundo sem filhos é mais fácil e que o modelo da mãe-presente 24 horas resolveria os problemas da educação dos filhos, revelando as contradições no desempenho e na representação do papel/personagem mãe-profissional. A fim de romper com o modelo de mãe-sacrificada-abnegada, negam viver só para os filhos, negam estar à disposição deles 100% do tempo delas, negam ser usadas por eles como máquina ou empregada e travam conflitos internos e externos a fim de poder ser identificada com um outro modelo de mãe.

(2:15) “[...] eles [filhos] não ficam comparando a gente com outros pais. No começo até teve, ‘por que você não é igual à mãe de fulano que fica em casa?’” (Lili).

(4:3) “Por exemplo, *a minha sogra que tem outra formação [...] ela não entende por que que a gente tinha que fazer doutorado [...] ‘o que vocês vão fazer lá Para quê? Vocês já não têm a casa própria e carro, as crianças estruturadas na escola, para que vocês vão mudar?’* Tentei explicar que é para gente subir na carreira, que é importante, dentro da universidade, o título. [...] essa é a visão dela, então, isso é complicado, essa adaptação dela com as coisas que a gente faz. Por que precisa estudar tanto, por que vocês trabalham tanto?, é a pergunta que ela faz para a gente cada vez que a gente vai lá ou ela telefona e eles [filhos] estão sozinhos. “Porque essa mãe não pára em casa?” (Lili).

(1:8-9) “[...] Minha mãe abriu mão. Esse é o exemplo que eu não sigo dela. Abriu mão de uma porção de coisas, e a vida dela se resumiu nos filhos. Eu, não. Eu acho que essa é a grande luta que eu tenho [...]” (Raquel).

(1:7) “[...] E a minha vida inteira foi assim, ele [ex-marido] viajando muito e eu com os filhos. Então, tinha algum mérito, *a mãe... não tinha mérito nenhum*. No discurso até poderia ter, na visão das outras pessoas: ‘Olha só, a R. banca, a R. agüenta firme. Oh! ela fica sem o marido e ela dá conta dos filhos, do trabalho...’. Nunca ouvi isso. Agora, quando eu estava fazendo o meu doutorado, eu resolvi fazer um ‘sanduíche’, passar quarenta dias no exterior e deixei meus filhos. *Para o resto da vida, as pessoas falaram: ‘Que supermarido você tem, de ter ficado quarenta dias com os filhos’*. Então, você percebe que isso não é uma coisa do meu caso [...]” (Raquel).

(1:16) “[eu não quero] ficar como mulheres mais velhas que dizem que fazem tudo pelos filhos, eu não quero isso, eu não quero escutar isso” (Beatriz).

(1:32) “[...] E tem aquelas conversas de que o mundo é muito diferente de quem é mãe, o discurso é diferente, o dia-a-dia é diferente, as pessoas só falavam nisso, tudo é mais pesado, tudo é mais complicado. Quem não tem filho é tudo ótimo, maravilhoso... não é assim também” (Beatriz).

(1:35) “[...] Tem gente que fala: ‘Ah, porque sempre me imaginei mãe, nasci para ser mãe’. Eu não, meus pais não me prepararam para ser mãe [...] Sempre fiquei na rua, brinquei, pulei; nunca tentaram... tem que ter filho, não, tem que estudar, trabalhar” (Beatriz).

(2:8) “[...] mas também não me vejo, eu não me permito me ver como uma pessoa que não seja profissional, uma coisa assim que já nasceu comigo, eu não me permito, se parasse tudo, eu sair do meu trabalho, ia me dedicar ao meu filho, eu tenho até um certo desejo, poxa vida, *as pessoas que não trabalham, que eu conheço, parece que têm a educação dos filhos mais resolvida, parece que os filhos deram mais certo*, em alguns casos [...]” (Sofia).

(2:15) “Indiretamente, no fim, a família cobrava uma educação para uma mulher de casa, para casar, ter filhos, cuidar da casa, só; e era isso, e a minha opção foi estudar” (Táti).

Uma vez que a identidade é construída através das relações sociais, uma pessoa será identificada, por exemplo, como mãe, por meio de uma atuação, ou seja, agindo, ou melhor, maternando. Esse maternar propicia a identificação do indivíduo como ator social e como participante dessa sociedade ao exercer o papel de mãe. Mas, ao se considerar somente a ação, corre-se o risco de ver a identidade enquanto produto de algo já pronto e acabado. Considerando a identidade enquanto processo dinâmico, além de produto, é um processo, uma vez que a identidade vai se modificando e sendo modificada pelas relações sociais. Por isso, vivenciar a maternidade, para essas mulheres, é um processo contínuo de aprendizagem na própria atividade de ser mãe. Raquel lembra que falar, hoje, de ser mãe de dois adolescentes é completamente diferente de falar de ser mãe de dois filhos pequenos durante o mestrado. Portanto, atividade, neste caso, é maternar, ou seja, vivenciar reflexivamente o que é ser mãe, sendo mãe, ou seja, na relação com os filhos.

(1:1) “[...] Eu tento encontrar o meu caminho no próprio processo de ser mãe, porque como eu não tive nada muito planejado, eu fui sendo mãe à medida que as coisas foram surgindo [...] acho que as próprias experiências com os meus filhos foram me tornando uma mãe melhor ou pior em algumas coisas” (Raquel).

(1:11-2) “Na verdade é difícil, difícil falar, porque eu acho que estou aprendendo a ser mãe. Eu acho que eu tenho... muitos defeitos, tenho que consertar muita coisa, na minha relação com o L. [...]” (Sofia).

(1:12-3) “[...] a experiência de ser mãe foi a mais importante para eu ser mãe, porque na verdade é ele que me ensina, é ele que me mostra... onde é que eu tenho que colocar limite, onde eu tenho que mudar; é ele que me mostra as contradições o tempo todo [...]” (Sofia).

(1:14) “[...] as crianças, embora sejam crianças, embora a gente tenha que conversar numa linguagem simples para que eles entendam as coisas, eles não são idiotas, muito pelo contrário, nós somos, muitas vezes [risos]. [...] eles têm que saber do que é real, então, é uma coisa que deixo muito claro... sou eu, não tem o papai para trazer dinheiro dentro de casa [...]” (Táti).

(2:20) “São esses períodos de adaptação, cada vez que acontece alguma coisa com eles que exige que a gente esteja mais presente. A universidade fica menos atendida, digamos assim. Mas a gente consegue dar conta.[...]” (Lili).

Ao mesmo tempo, as mulheres sentem-se mais responsabilizadas não só pelos filhos, mas pelo bem-estar da família como um todo. Porém, a maternidade não é sempre a preocupação primeira e instintiva da mulher. O interesse da criança não necessariamente prevalece sobre o da mãe. Mesmo que não precise trabalhar pela questão econômica, mas tem ambições pessoais, ela nem sempre escolhe abandoná-las pelo bem da criança. Mas, por outro lado, este processo de responsabilização acarreta uma interiorização excessiva de responsabilidade, e que precisa ainda ser revista, para que a mulher não assuma sozinha algo que pode e deve ser assumido pelo companheiro, pela família e pela sociedade como um todo, de forma que ela não seja a única responsável pelo bem-estar da família. Segundo Maria Rita Kehl¹², em artigo para a *Folha de S. Paulo* de 08/03/2005, as mulheres têm sido responsabilizadas pelo que se convencionou chamar de desestruturação da família. Se a função de cuidado e educação dos filhos é atribuída tradicionalmente às mulheres, ela só pode ser bem exercida com a colaboração tanto dos homens quanto da sociedade. Nesse aspecto a família está em crise.

(2:3) “[...] Sempre me preocupo, por exemplo, agora tem uma pessoa lá, que é a tia que eles gostam muito, que monitoro; eu uso a palavra monitoramento, eu monitoro mesmo, muito, os meninos [...] meu problema é assumir a responsabilidade que me cabe, eu acho que tem uma responsabilidade que não posso abrir mão [...]” (Raquel).

¹² Maria Rita Kehl artigo intitulado: Novos cenários... Folha de S. Paulo de 08/03/2005. Número especial Mulher, p. 18.

(2:3-4) “[...] tentar ser presente eu acho que a gente consegue, mesmo estando aqui, eu consigo, se estou fora do país eu consigo, desde que eu deixei alguém me fazer presente; fazer-se presente é você também estruturar a rede de suporte” (Raquel).

(1:39) “[...] Eu quero ficar com ela, quero levá-la para escola, quero acompanhá-la, não quero só ficar com ela para almoçar, e quando chego do trabalho, dar um beijinho e tchau, não fiz filho pra isso [...]” (Beatriz).

(1:7) “[...] eu fiquei oito meses, com licença, para me dedicar a ele, e eu lembro que foi legal, foi assim legal naquele momento estar exercendo o papel de mãe” (Sofia).

(1:29) “Preocupações sempre vêm, a C. [filha] está muito sozinha; você esqueceu de dar comida, buscar ela na escola. Tem hora que esquece mesmo, e daí? [riso] é normal, ela também não esquece de mim? [...]” (Táti).

(2:4) “[...] mas eu tenho que colocar dois filhos na universidade. Esse é o meu compromisso enquanto mãe, enquanto família essa é a minha meta” (Lili).

A maternidade e a solicitação constante dos filhos fazem um contraponto, não deixam a mulher “mergulhar” completamente no trabalho, estabelecem um corte entre a “fantasia” (trabalho intelectual) e a realidade (mundo da casa). Ou seja, são os outros significativos que impõem limites ao fetiche do personagem profissional-provedor e permitem que a mulher busque as possibilidades de sua negação e superação.

(1:6) “Quando eu fiz o meu doutorado eu escrevi isso, até achei um ponto muito bom... Porque *o fato dos filhos cobrarem demais, eles trazem um contraponto*. Eles não te deixam mergulhar completamente e viver só aquilo, porque eles requerem você a todo o momento” (Raquel).

(1:13) “[...] o fato do nascimento do meu filho estabeleceu o corte para mim, o limite com a realidade [...] porque se eu não tivesse que sair, eu ficaria aqui, agora eu sei que eu tenho que sair, daí eu entro noutra realidade; então foi ele que me possibilitou isso [...] senão você viveria desse sonho aqui da universidade” (Sofia).

(1:11) “Eu também sou uma pessoa do tipo... trabalhar, claro, tem mil e uma coisas aqui que podem tanto me fazer feliz como me... dependendo do dia, da situação, fecho a

porta... Minhas crianças não têm nada a ver com isso, minha mãe não tem nada a ver com isso, ninguém da minha casa tem a ver com isso [...]" (Táti).

(2:12-3) "Ele [filho] que coloca o limite. Porque eu acho que ele passou, principalmente quando nós voltamos [do exterior] [...] o pequeno, eu acho que teve um ataque desses, sei lá, de qualquer coisa, ele disse: 'Vocês estão falando de trabalho de novo?'. Isso veio com muita frequência, até que chegou num ponto que nós dissemos para ele: *'Então nós prometemos que nós não vamos falar de trabalho em casa'* [...]" (Lili).

A maternidade também coloca a mulher frente à necessidade de fazer escolhas, reconhecendo que não é possível delegar tudo para todo mundo. As situações que colocam em jogo filhos e trabalho da mulher acabam por instigar essas mulheres a considerá-los prioridade nos momentos importantes de decisões, especialmente quando as necessidades deles estão em jogo. Este limite imposto à personagem profissional-provedor outras vezes se manifesta quando ela reconhece sua autodestruição e a necessidade de repensar a maneira como tem conduzido sua vida: pessoal, conjugal, familiar e profissional. Enfim, os filhos a colocam frente ao desafio de encontrar uma saída para o conflito inerente ao desempenho dos papéis de mãe e profissional.

(1:6) "[...] Eu tenho que buscar os meus filhos na escola, não tem jeito. Eu sempre fui assim: meio-dia, eu posso estar na reunião que for, eu tenho que ir embora, eu tenho que buscar na escola, eu não tenho quem vá buscar [...] O fato de você ser mãe... limita você em algumas coisas" (Raquel).

(1:18) "[...] então algumas pessoas me acharam louca de negar uma bolsa e abrir mão por conta do filho [...] mas não é fácil tomar essa decisão, 'você conseguiu uma bolsa!' E o meu filho como é que fica? Eu não podia despachar meu filho [...] e ele [companheiro atual] sempre foi a pessoa que me colocou no equilíbrio [...] é claro que a gente tem que ser ambiciosa, mas valorizar esse lado pessoal, valorizar esse lado do relacionamento com os filhos" (Raquel).

(1:39) "[...] eu tenho que fazer qualquer coisa, tenho que arrumar um emprego à noite, porque à noite ela dorme, eu quero ficar com ela, levantar de manhã com ela, levá-la para escola, eu não posso trabalhar tanto e não ter uma qualidade de vida, de estar sofrendo tanto com essa culpa" (Beatriz).

(2:8) "[...] acho que falta um certo equilíbrio no meu papel de mãe, de profissional, uma pessoa que é normal, que pode ter um lazer [...] é uma balança, de um lado o trabalho e de outro a família... O ideal seria o equilíbrio, então me vejo assim, não estou satisfeita, não

estou satisfeita, nem aqui, nem lá, tem horas que eu queria estar me dedicando mais aqui, tem horas que eu queria me dedicar mais lá” (Sofia).

(2:11) “[...] Então eles sempre estiveram envolvidos em várias atividades, inclusive de eu ter que sair no meio da tarde, levar um, pegar outro, volto de noite porque daí o S. [marido] chega em casa, atende...; eles são filhos de um pai só, quando está um não está outro; porque ultimamente, nos últimos dois anos, eles criaram o círculo deles. Então liberaram a gente de muitas coisas, eu controlo pelo telefone: ‘Está tudo bem? Olha, o pai e a mãe vão trabalhar’” (Lili).

Quando a função materna não é exercida segundo o discurso patriarcal, as mulheres enfrentam internamente sentimentos de culpa e divisão, ou seja, afastando-se negativamente das expectativas sociais, são classificadas, segundo Goffman (1963), como estigmatizadas. Para o autor, o indivíduo que adere à linha defendida é considerado como pessoa madura e bem-ajustada, e aquele que não adere, é considerado fraco, rígido, defensivo, com recursos internos inadequados. A construção da personagem mãe-culpada é efetivada na relação com o outro. Segundo Goffman (1963, p. 117),

“[...] Uma vez que em nossa sociedade o indivíduo adquire modelos de identidade que aplica a si mesmo, a despeito da impossibilidade de conformar a eles, é inevitável que sinta alguma ambivalência em relação a seu próprio eu”.

(2:2) “Eu me sentia muito dividida naquela época, mas também é uma característica minha, eu assumia as responsabilidades, meu marido desempregado, eu assumia para mim, jogava para mim a responsabilidade de um bem-estar. [...] o que acontece é que quando você tem outras pessoas, às vezes você deixa para os outros fazerem muita coisa. E você acaba... mas ficava lá dentro um pouco aquela angústia: ‘Mas será que eu estou sendo...?’. Aquela coisa... da divisão: ‘Será que eu não devia fazer mais? Será quê?’ [...]” (Raquel).

(1:11) “Apesar de ser da psicologia [risos], não consegui... que é a culpa, você está supercansada, chega em casa e você não ficou com tua filha. Você acorda no dia seguinte de manhã, ao invés dela ficar com você, ela quer ficar com a babá, você quer morrer, você fica mal, o que posso fazer? [...]” (Beatriz).

(1:7) “Eu ficava muito angustiada, ficava muito dividida, eu ficava assim... eu queria ficar na internet, eu queria aproveitar como eu aproveitava, foi um rompimento naquele momento difícil para mim, foi muito difícil, agora eu ainda consigo lidar melhor com isso,

administrar melhor, aceitar, mas no começo era uma coisa ter que ficar com meu filho e numa fase que eu tinha que me dedicar bastante, porque ele era muito dependente, e eu queria trabalhar, não podia [...]” (Sofia).

(1:12) “[...] eu me culpo um pouco pelo tempo que eu fico... eu acho que deveria dedicar mais tempo que ele, às vezes eu atribuo, algum problema de comportamento dele a isso” (Sofia).

(1:29) “[...] Mas o fato de eu ter adotado para a sociedade, alivia a cobrança, é uma coisa impressionante. Porque sou a corajosa, eu sou aquela que não teve preconceito, então eu já estou aliviada das outras obrigações [risos]” (Táti).

(3:14-5) “[...] tem aquele velho argumento que é na qualidade e não na quantidade. Você não diz: ‘Nossa, você fica só duas horas por dia com seu filho?’ *‘Mas nessas duas horas eu brinco, eu atendo, então é uma qualidade melhor do que eu se eu estivesse o dia inteiro’*, isso é discurso de quem não fica. O discurso de quem fica é o contrário, eu tenho ali 8, 10 horas por dia para ficar no pé e botar o cara no eixo, então tem o sentimento de culpa, tem o discurso que é paliativo, que engana o adulto, mas nunca que engana criança. O problema que eu acho é que as crianças trabalham com isso melhor do que a gente [...]” (Lili).

O processo de constituição da identidade-mãe se concretiza também na relação com outros menos significativos. Daí a importância de contatos com pessoas que estejam vivenciando a mesma situação e poder assim confirmar sua identidade. Segundo Berger e Luckmann (1991), os outros significativos na vida do indivíduo são os principais agentes da conservação de sua realidade subjetiva. Os outros menos significativos funcionam como uma espécie de coro.

“A relação entre os outros significativos e o ‘coro’ na conservação da realidade é dialética, isto é, existe uma relação recíproca entre os fatores, assim como no que respeita à realidade subjetiva que serve para confirmar. Uma identificação solidamente negativa por parte do ambiente mais amplo pode finalmente afetar a identificação fornecida pelos outros significativos” (Berger & Luckmann, 1991, pp. 201).

(1:6) “[...] uma das coisas que você aprende é olhando as outras pessoas também. Por exemplo, quando você conversa com uma pessoa que está no topo da carreira na sua área e ela foi mãe... eu gosto muito de conversar e ver como é que as pessoas lidaram com isso [...]” (Raquel).

(1:6) “[...] enquanto estava grávida participei de um projeto com a S. M. de amamentação, então foi muito bom enquanto mãe, aprendi muita coisa e também enquanto profissional, também ajudou bastante, entrar na universidade, participar de um grupo, era um grupo muito gostoso, a gente fez mil coisas então, enquanto mãe me senti segura porque amamentar, aos 40 anos... tinha medo [...]” (Beatriz).

(1:33) “[...] eu acho legal você ter com quem dividir, com quem conversar, às vezes me dá muitas dúvidas, muitas inseguranças em relação à educação, às vezes faço alguma coisa que me arrependo [...]” (Beatriz).

Simmel (apud Feres-Carneiro, 1998) coloca que há um aumento das expectativas, uma extrema idealização do outro e uma superexigência consigo mesmo, provocando tensão e conflito na relação conjugal, podendo levar à separação. Não se trata aqui de estender às questões que envolvem uma separação conjugal, mesmo por que não é o objeto dessa pesquisa, mas pontuar que a idealização do papel social da mulher para com a família é uma superexigência não só pessoal, mas também social. Somado à isso, o estereótipo da mulher bem sucedida na esfera profissional pode trazer dificuldades em conciliar família e profissão e ser motivo para separações conjugais. Essa questão emergiu da análise estatística no *campus* onde a pesquisa foi coletada. As Figuras 12 e 13 mostram que as mulheres casadas são em menor número em ambos os Institutos (A e B). Na Figura 12 (Instituto A) elas são a maioria nas classes solteiro e separado, enquanto que na Figura 13 (Instituto B) elas são a maioria nas classes solteiro, divorciado e desquitado. Já os resultados do questionário aplicado nas cinco mulheres entrevistadas mostram que 20% são casadas, 20% são solteiras, 20% são amasiadas e 50% são divorciadas.

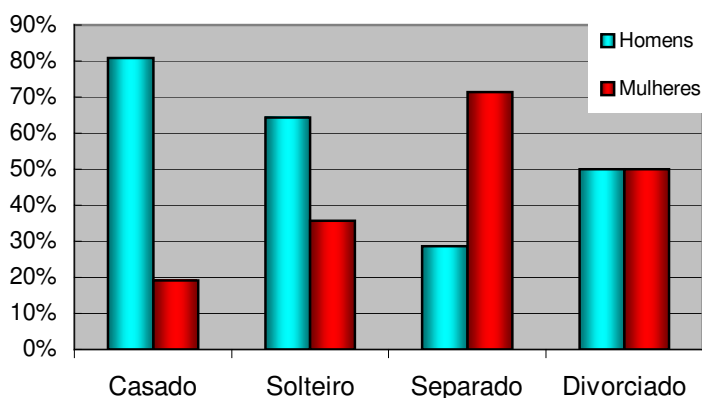


Figura 12: Estado civil dos docentes do Instituto A.

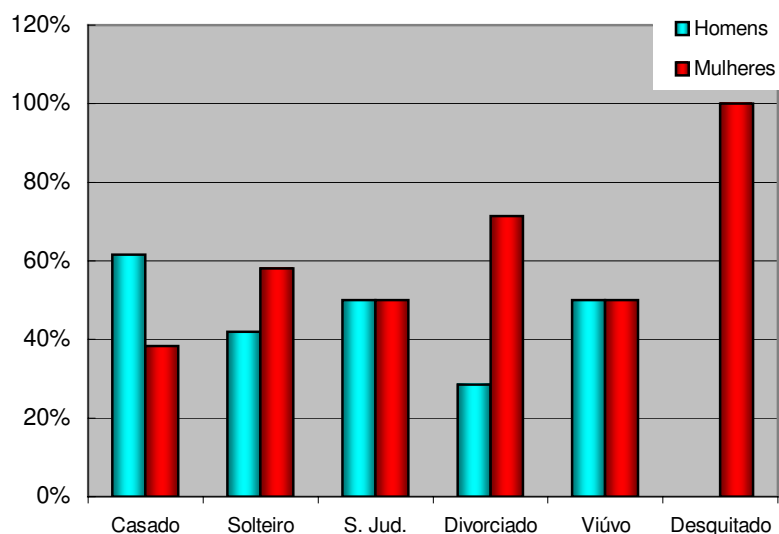


Figura 13: Estado civil dos docentes do Instituto B.

As relações entre os gêneros nos mostram relações sociais que se assentam primeiramente sobre uma relação hierárquica entre os sexos e que se trata de uma relação de poder (Kergoat, 1997). Como se trata de mulheres altamente envolvidas com o seu trabalho, são reconhecidas pela sua competência profissional. Contudo, a dedicação ao trabalho passa a ser vista como uma ameaça à integridade da família, o que aumenta ainda mais a culpa. Além disso, o sucesso da mulher pode incomodar muitos homens e o seu trabalho ser visto como uma forma de competição, ameaçando o papel masculino provedor. Há uma tendência de o companheiro menosprezar o seu trabalho. Isso se intensifica se ele tem o papel provedor ameaçado pelo desemprego. Portanto, a cobrança (que nem sempre é explícita) para ela assumir a responsabilidade pelas “coisas da casa”, a competição, o menosprezo e a agressividade são formas implícitas de manifestação das relações de poder entre os gêneros demonstrando que, além de hierárquicas, ocultam manipulações e ameaças.

(1:17) “[...] se ela tem o companheiro que dá suporte, dá apoio, ela também vai lidar [...] tem que toda hora estar tentando explicar, o sentimento de culpa é maior ainda, como você vai ficar até 8, 9 horas da noite na universidade? [...] o papel do companheiro, se o pai suporta o papel da mãe, se o pai de repente supre sem acusações, você se sente menos culpada [...]” (Raquel).

(3:8) “[...] enquanto eu tinha sucesso, ele não tinha, então nisso é complicadíssimo. Esse boicote vinha de mau-humor, de agressividade, ele não se abria no que ele estava

sentindo, talvez estivesse se sentindo péssimo [...] O desemprego é a pior coisa que existe na relação [...]” (Raquel).

(1:15) “Chegava em casa, contava novidades dos alunos, projetos, trabalhos... ele ficava muito incomodado [...] parece que na cabeça dele, ele sempre viu o pai dele chegar em casa, cansado, e a mulher estava pronta para recebê-lo com a comida e ele falava: ‘Aqui sou eu que faço a comida e é você que está cansada’ [...]” (Beatriz).

(1:7) “[...] parece uma certa competição com meu marido, principalmente da parte dele, que tem outra profissão e autônomo [...] ele acha, não sei se é real, que eu me dedico demais ao trabalho e pouco à família [...] esse sentimento me agride [...] eu sinto... que desvaloriza, desmerece o meu trabalho [...] mas ele sabe que é a coisa mais segura que a gente tem, porque ele é autônomo e eu não [...] posso contar com meu salário, isso é importante na distribuição lá da renda nossa [...] E eu acho que é difícil para ele aceitar essa realização minha no trabalho [...] Para mim, era muito difícil aceitar, quando os dois trabalham e a mulher depois tem que assumir a parte da casa e o homem não. [...] não consigo aceitar isso, e também é parte das nossas brigas [...]” (Sofia).

(2:7) “De um lado, eu tenho toda a liberdade de ter meu trabalho, ter meu salário [...] e, em casa, te cobram o papel de mãe mesmo: ‘Você gerou você crie, quem pariu que te crie’ [...] uma frase horrível, que eu odeio, uma vez ele [marido] falou para mim [...]” (Sofia).

(1:16) “Eu tentava não levar nada [do trabalho para fazer em casa], para evitar qualquer problema. Eu não sabia o que podia acontecer, podia acontecer de tudo, era imprevisível a reação dele, tanto podia... ele podia ir para o quarto escutar música e passar muito bem, como brigar e sair sem rumo e não me dar paradeiro. Eu preferia evitar”. (Táti).

(1:19) “[...] Eu nunca mais pedi para ele pegar um filho no berço e trazer para eu amamentar. Eu fazia tudo isso sozinha. No momento que desmamou e esse bebê chorou: ‘O bebê está chorando, agora é você que tem o que fazer’. Eu nunca atendi um filho de noite depois disso, eles só chamavam, até hoje, é o pai que leva na festa, é o pai que vai buscar na festa, se eles têm dor, é o pai que eles acordam. Eles nunca mais me chamaram de noite e eu nunca mais me levantei. Foi a vingança! [...]” (Lili).

(3:8) “[...] eu disse para ele: ‘Eu vou para coordenação da Pós agora, então você não assuma nenhuma função administrativa porque você vai ter que tapar os buracos em casa, ele disse: ‘Tudo bem, pode ir’. Quando foi para se recandidatar eu fui para ele e perguntei: ‘Tudo bem, nós vamos de novo?’ ‘Tudo bem’ [...] diante disso você sabe que você não vai poder ir para tantos congressos porque eu tenho que ir, vira e mexe, para Brasília, para a reunião de coordenadores do país [...] Então acertou, está resolvido, então a gente não precisa mais discutir; por isso que eu respondi que a gente briga menos, porque acertou primeiro antes de vir a briga” (Lili).

A Tabela 1 da análise do questionário mostra que, em relação à divisão do trabalho doméstico, os companheiros participam mais de atividades externas, como compras domésticas, levando e/ou buscando os filhos na escola ou no médico. As atividades de rotina, como fazer tarefas escolares dos filhos e lavar louça, ainda são atribuídas e assumidas pelas mulheres.

Tabela 1: Atividades que os companheiros participam.

Atividades domésticas e cuidados com os filhos	Sim (%)	Não (%)
Compras domésticas	100	
Estudar com os filhos	66.67	33.33
Fazer almoço/jantar	66.67	33.33
Lavar louça	33.33	66.67
Levar filhos ao médico	66.67	33.33
Levar/buscar filhos na escola	100	
Tarefas escolares	33.33	66.67

Já a Figura 14 da análise do questionário mostra que 16% das mulheres referem que os problemas de relacionamento com o cônjuge é um fato pessoal marcante que influencia no trabalho.

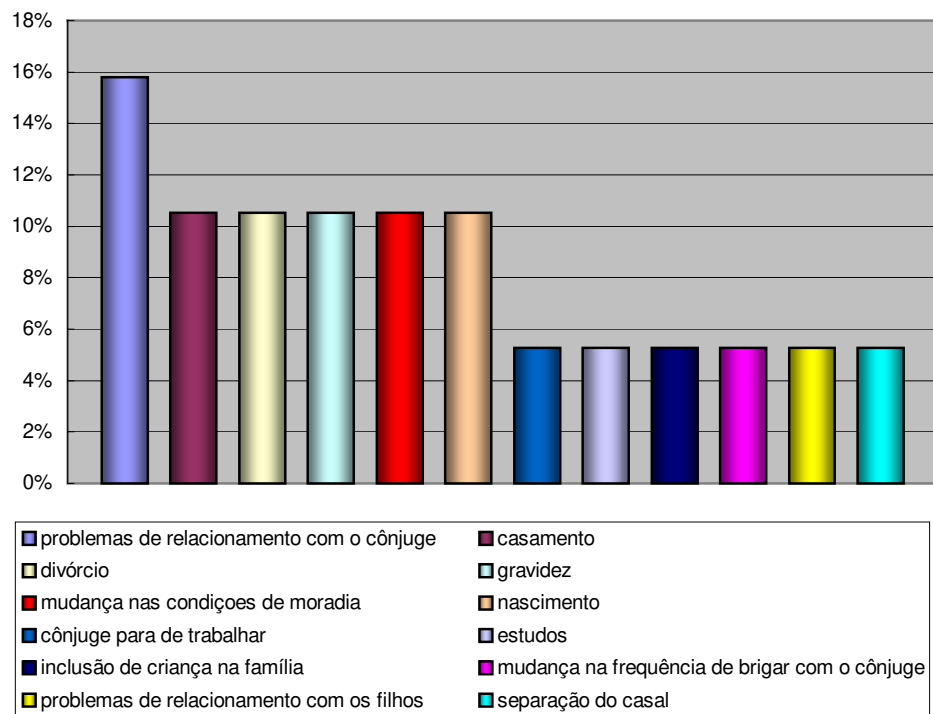


Figura 14: Fatos marcantes na vida pessoal/familiar que influenciaram na carreira/trabalho.

A família representa um apoio, um suporte para a mulher poder trabalhar. Muitas vezes é ela que socorre a mulher nos momentos em que esta precisa se dedicar mais intensamente ao trabalho, como no caso de defesa, concursos, relatórios, etc., ou ainda, quando tem que se ausentar de casa para participar de congressos, etc. Em outros momentos, é a família que tem que ser socorrida. Para Beatriz, o fato de a família estar longe, causa-lhe uma sensação de desamparo; e a família se mostra preocupada ao vê-la sozinha.

(1:2) “[...] eu sempre tive muito a minha família me apoiando, por isso eu consegui fazer muita coisa, é porque eu tinha todo esse respaldo... da família” (Raquel).

(1:37) “A minha mãe fica desesperada, ela, meu pai, meu irmão querem que eu volte para São Paulo, que eu largue tudo, que isso aqui é o fim do mundo, porque é um absurdo; que eu devia largar a universidade, que eu deveria trabalhar lá, arrumar um emprego numa faculdade lá. Para eles, se é universidade pública ou particular, eles não têm noção, eles acham que lá eu vou estar melhor, perto da família, de amigos de verdade, os meus amigos estão todos lá [...]” (Beatriz).

(3:5) “[...] quando meu pai teve o acidente, eu até me surpreendi com meu comportamento; eu acho que fui... assumi um papel muito bem assim, porque eu tenho uma gratidão muito grande por eles, muito grande [...]” (Sofia).

(1:17) “Quando eu preciso deles, isso também é supertranquilo, a gente pega o telefone: ‘Oh! preciso’. Tanto eles comigo, quanto eu com eles. E acho que precisa, porque a gente tem tanto... esses momentos de tese, de dissertação, como concursos, que são a única forma de você dar o gás, a sua carreira mesmo, e em todos esses momentos eles fazem questão em participar” (Táti).

(4:3) “Porque desde pequenos, cada vez que a gente tem que sair, ou a gente tem alguma coisa que vai apertar, eu chamo a minha mãe, desde quando meu pai não era aposentado, agora que ele está aposentado, vêm os dois. [...]” (Lili).

A identidade social dessas mulheres é representada por símbolos de prestígio. Segundo Goffman (1963) trata-se de informações sociais transmitidas por um símbolo, que estabelece uma pretensão especial de prestígio, honra ou posição de classe desejável. Há um reconhecimento cognitivo desse prestígio compreendido como “ato perceptual (ato de percepção) de colocar um indivíduo ou como possuidor de uma identidade social particular ou de uma identidade pessoal particular” (Goffman, 1963, p. 78). Daí o trabalho acadêmico ser representado pelo engrandecimento, *glamour* e satisfação pessoal. Estar com o aluno possibilita uma renovação e uma sensação de sentir-se jovem para sempre. O convívio diário com “quase adolescentes” acaba gerando subsídios para elas lidarem com os próprios filhos, um acalento e uma compreensão melhor da adolescência, fase em que atualmente seus filhos estão. Outra questão apontada por elas em relação ao trabalho acadêmico é a liberdade de expressão, de criação, de ir e vir, e uma certa flexibilidade para conciliar trabalho e casa. Todos esses dados são usados para reafirmar o prestígio de sua identidade social e mostrar que elas fazem parte de um grupo privilegiado cujas condições possibilitam uma maior e melhor compreensão de mundo.

(1:6) “[...] O meu trabalho é importante [...] porque é uma coisa que eu faço e que eu gosto... me dá prazer, me dá... Puxa! Eu me envolvo, eu mergulho” (Raquel).

(1:14) “[...] se eu preciso sair, não ir numa tarde, eu tenho essa liberdade de não ir, eu faço um acordo com meus alunos [...], você tem essa autonomia de se organizar [...]” (Raquel).

(1: 4) “[...] eu sempre gostei muito de estudar, eu sempre tive como primeira opção o estudo [...] ainda é um pouco assim [...] é um dos melhores trabalhos que eu vejo porque eu tenho uma liberdade muito grande... isso é muito importante para mim” (Sofia).

(1:7) “[...] eu gostaria de me dedicar mais do que me dedico, as coisas que eu faço, que eu gosto, tenho prazer em ficar muitas vezes trabalhando, eu tenho prazer [...]” (Sofia).

(1:13) “[...]. Não tenho patrão, eu entro e saio à hora que eu quero, dou aula quando eu quero, procuro o que quero, no meio de 500 mil coisas que eu adoro [...]” (Sofia).

(1:12) “[...] então às vezes eu consigo cumprir o programa todo, às vezes não. Às vezes ele toma um rumo diferente... isso me ajuda a modificar para o outro ano... Eu gosto disso, gosto mesmo” (Táti).

(1:26) “[...] Mas eu acho que é satisfação pessoal mesmo. E inclusive, assim, eu até comentei com o pessoal: ‘Gente, vamos parar com esse papo, porque senão [risos] todo mundo vai desistir, fecha a porta e acabou’. São ideais mesmo, são os ideais que movem a gente [...]” (Táti).

(2:6) “Eu me descobri na carreira acadêmica, porque essa renovação deles, eles entram sempre com a mesma idade e eu vou ficando velha, mas eles estão entrando, então, eu me sinto muito jovem [...]” (Lili).

(2:8) “[...] eu acho que esse relacionamento pessoal é mais importante do que a própria... formação enquanto profissional, porque o conteúdo que eu tenho para trabalhar na sala de aula, comparado com tudo que eles têm que andar, é muito pequeno” (Lili).

(2:6-7) “[...] apesar de eu ter determinado horários, se eu quero trabalhar de madrugada, eu venho de madrugada, eu trabalho de madrugada. Se eu quiser dormir na manhã seguinte, que eu não tenho aula, ninguém fica me perguntando: ‘Onde é que você estava?’ [...]” (Lili).

Mas essas mulheres trazem mais alguns dados interessantes. O trabalho acadêmico, por ser sedutor, envolve de tal forma que pode ser usado como uma fuga dos problemas domésticos ou seduzir pelos apelos à necessidade de manter um programa de pós-graduação. O envolvimento com o trabalho pode representar tamanha satisfação que a pessoa não precisa de mais nada para viver, como nos diz Sofia. Já Táti, Lili e Beatriz revelam a face não menos perversa dessa sedução, representada pela autodestruição ou pela destruição dos relacionamentos conjugais e familiares. A pessoa age repondo uma identidade uma vez atribuída, vive o papel atribuído a ela como inevitável (reificação) e apóia sua identidade nesse papel. Dessa forma, a pessoa tem poucas possibilidades de se distanciar deles e de vislumbrar a própria conduta sob a perspectiva de um outro papel. A tendência, então, é manter esses papéis atribuídos numa constante

reposição. Trata-se de um mito que, além de dificultar a constituição de uma identidade autônoma através de um processo de mesmice, encobre perfeitamente o conflito capital-trabalho. Segundo Berger e Luckmann (1991, pp. 125-6),

“Os papéis podem ser reificados da mesma maneira que as instituições. O setor da autoconsciência que foi objetivado num papel é também apreendido com uma fatalidade inevitável, podendo o indivíduo negar qualquer responsabilidade. [...] a reificação dos papéis estreita a distância subjetiva que o indivíduo pode estabelecer entre si e o papel que desempenha. [...] a própria identidade (o eu total) pode ser reificada, tanto a do indivíduo, quanto a dos outros. Há então uma identificação total do indivíduo com as tipificações que lhe são socialmente atribuídas. É apreendido como sendo nada senão esse tipo”.

(2:4) “[...] nosso trabalho, ele permite você se afundar de cabeça, se você tem um problema em casa, ele permite que você ignore o problema [...] mas é um trabalho em que você se realiza [...]” (Raquel).

(1:10) “[...] ‘se é assim, por que que eu fui trabalhar na pós-graduação?’ Porque você quer. Também quer, porque a pós-graduação é histórica lá, se as pessoas da casa não entram, quem pode se credenciar, porque não são todos que podem, quem trabalha na área, produz na área, não entra, a pós-graduação morre. Quem que vai tocar?” (Raquel).

(1:41) “Se eu tiver que entregar alguma coisa que está no prazo, aliás, eu fico mais neurótica por trabalho. Essa coisa de trabalho é muito mais... me dá mais sofrimento do que as coisas de casa [...]” (Beatriz).

(1:13) “[...] a especificidade desse trabalho é que ele é muito, pelo menos para mim, ele é muito atraente, ele é um trabalho que não tem fim, sempre está levando a mais... a mais que você pode conhecer, a mais que você pode aprender, a mais possibilidade de pesquisa... Eu acho muito atraente, tanto é que você vê pessoas que casam com a universidade, porque chega num ponto que parece que você não necessita de mais nada, além dos seus livros, do seu computador [...] trabalhar na universidade é muito sedutor. É assim, a um passo para você realmente se perder mesmo [...]” (Sofia).

(1:26) “[...] realmente você tem que equilibrar muito bem, porque não vale a pena você entrar numa corrida louca, se desgastar, ter que ir ao médico, ficar doente, acabar com sua relação familiar e etc., etc., e não ter nada a mais, não justifica, não justifica. Então, atualmente, da forma como está o sistema, está desfavorável para qualquer esforço. Eu sou concursada, eu posso só ficar com a minha disciplina e ponto; eu estou cumprindo meu dever, de acordo com meu contrato, não vou perder salário por isso” (Táti).

(4:4-5) “[...] Você tem que ter prazer com pequenas coisas. Você deu uma boa aula hoje. Então você tem que valorizar aquela boa aula de hoje, submeti um artigo para revista, achei que o artigo está redondinho, bonitinho, não sei o quê, aquilo tem que me deixar feliz [...] porque senão você começa a ficar muito deprimida, porque nunca você termina aquela lista, você vai acrescentando” (Lili).

A sobrecarga de trabalho acadêmico, evidenciada especialmente nestes últimos 10 anos de trabalho, é apontada como uma das causas de desgastes físicos e mentais. A falta de recursos humanos e financeiros, as novas demandas de trabalho, as novas formas de organização e gestão do trabalho, os critérios de avaliação da própria universidade e dos órgãos de fomento, a hipervalorização da publicação científica e a própria sedução pelo trabalho, acabam por sobrecarregar o docente de forma que toda a burocracia que envolve a solicitação de recursos financeiros para projetos fica na sua mão. Além disso, as mulheres apontam a desvalorização do trabalho com a graduação e com a extensão e uma desqualificação na relação professor-aluno. A sensação de provisoriedade de seu trabalho, evidenciada no relato de Raquel, quando ela se nomeia de tarefeiro, ou seja, aquele que cumpre as tarefas uma após a outra, guarda semelhanças à introdução da aplicação do método científico – modelo taylorizado (Heloani, 2003). A Figura 15 dos resultados do questionário mostra que o excesso de trabalho é o fator profissional que mais freqüentemente influencia a vida particular.

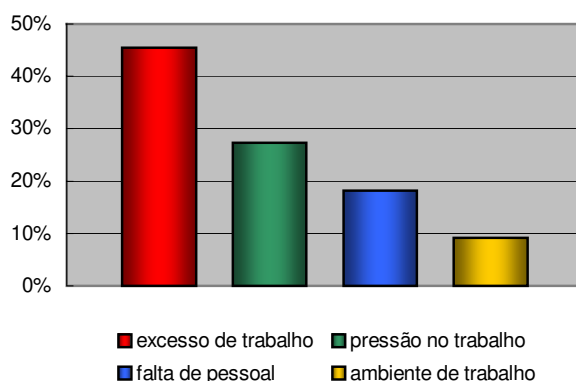


Figura 15: Fatos marcantes da vida profissional que estejam influenciando a vida particular.

As depoentes também apontam para uma questão importante para a saúde do trabalhador. Relatam da pressão imposta aos pesquisadores para produzir mais, de forma que, para manter suas pesquisas, sua participação na pós-graduação e como pesquisador credenciado junto aos órgãos de fomento, o pesquisador tem que, não só produzir, mas produzir mais ainda, porque o que realmente é apontado como produção científica é a publicação. Essa pressão vivenciada quase que cotidianamente coloca o indivíduo frente a duas saídas: ou ele entra no jogo e “se mata”, para alcançar as exigências dos órgãos de fomento, ou busca saídas alternativas que não comprometam sua própria saúde e de seus relacionamentos conjugais e familiares. A forma de enfrentamento dessas situações depende de fatores individuais que visam ao desenvolvimento de estratégias defensivas. Caso contrário, as reações de estresse surgem, síndrome que pode levar o indivíduo a adoecer (Dejours, 1989, 1992; Heloani, 1991, 2003).

A Figura 16 mostra qual situação de trabalho pode piorar os problemas de saúde das entrevistadas: excesso de trabalho (55,56%), ambiente de trabalho (10%), dificuldades financeiras (10%), dificuldades nas relações de trabalho (10%) e pressão no trabalho (10%).

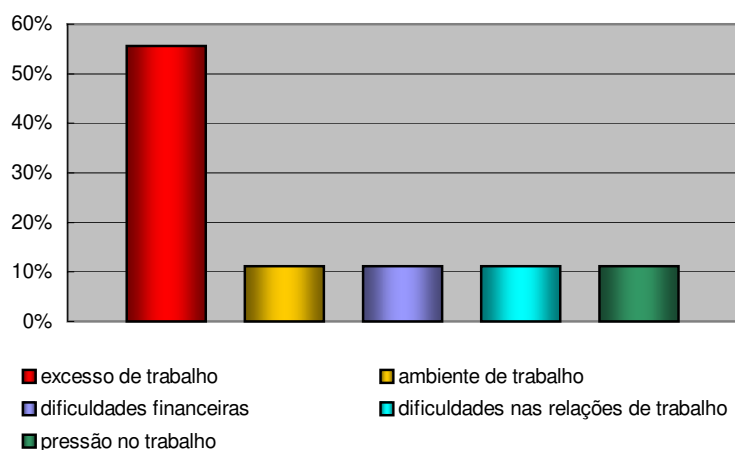


Figura 16: Situações de trabalho que podem prejudicar a saúde.

A Figura 17 mostra os problemas de saúde que as entrevistadas apresentam: enxaqueca (40%), ansiedade e nervosismo (20%), estresse (20%) e menopausa (20%). Considerando que a enxaqueca (problema de saúde mais referido) tem na sua etiologia a própria organização do

trabalho, podemos sugerir que esse problema tem relação direta com as mudanças na forma de organização do trabalho acadêmico (maior demanda de trabalho, menor número de recursos humanos, exigências de produtividade, etc.).

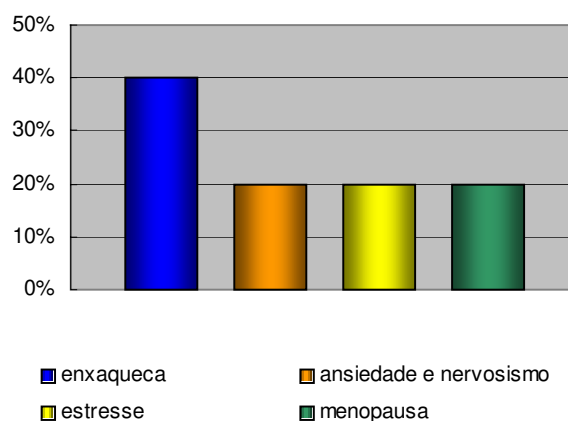


Figura 17: Problemas de saúde relacionados com o excesso de trabalho.

As conseqüências da sobrecarga de trabalho parecem comprometer o resultado, ou seja, a qualidade do produto do trabalho da academia, o que se assemelha a outros segmentos de trabalho em nossa sociedade. A ciência é de suma importância e tem o papel de contribuir para os avanços tecnológicos, os quais dependem da qualidade da pesquisa. Entretanto, é preciso estar alerta para o fato de que a qualidade da produção da pesquisa pode estar sendo afetada pela semelhança ao modelo taylorista.

(1:10) “A transformação no trabalho acadêmico, nestes últimos anos, não tem dúvida que é a sobrecarga. As pessoas estão aposentando e não tem reposição [...] é curso à distância, é curso de extensão, é curso disso, a pós-graduação. Então, você quer, você gosta, você faz alguma coisa para contribuir. Só que você é você [...] o dia tem 24 horas, a mesma coisa. E daí você se depara... com uma sensação de... provisoriamente, nós somos muito tarefeiros. As pessoas na universidade viraram tarefeiros” (Raquel).

(1:10) “Não existe uma (estou falando no meu caso), um secretário, uma secretária [...] então, você tem que fazer toda aquela papelada, correr atrás dos projetos [...]. Porque senão, você não tem projeto... não tem dinheiro [...] tudo, a captação de recurso na mão do docente. A universidade... não tem dinheiro. Um acúmulo de trabalho, sem fim” (Raquel).

(1:12) “[...] a cobrança, no fundo, no fundo, para o docente, hoje, para o pesquisador, é a publicação. A universidade fala de extensão, agora, como é que você vai produzir, com tudo isso? Para você escrever [...] você manda pedido de bolsa para Fapesp ou para o

CNPq, eles só olham publicação, eles não olham os outros itens. Então... há uma certa contradição [...] Para dar conta da demanda da universidade e dar conta de ser um pesquisador produtivo, tem que aprender a articular. Tem que aprender a articular a extensão, ou não fazer extensão. Não fazer [...]” (Raquel).

(1:9) A gente dá (psicologia) para todos os cursos [...] Então muito, muito pouco professor para dar conta de tudo isso [...] (Beatriz).

(1:10) “Então isso é pesado, e você vai dar aula, os alunos querem atenção, eles têm dúvidas, eles querem montar projetos, eles querem ser bolsistas, eles querem que você seja orientadora para as monografias, tem os projetos de extensão, projetos de pesquisa, eu dei curso de extensão este semestre, tem as optativas [...] tive seis orientandos, e fui de 14 bancas, então foi uma loucura, [...] a universidade cobra bastante, eles querem ver trabalho, no final do ano tem relatório, você tem que publicar, fora os congressos, que você tem que ir [...]” (Beatriz).

(3:7-8) “Eu acho que quanto mais passa o tempo, mais exigência vai tendo e menos recursos. [...] por exemplo, para você fazer uma livre-docência hoje é diferente do que há dois, três anos atrás, era muito mais fácil, pelo menos aqui; agora as exigências estão bem maiores, para titular são bem maiores, não era assim antes. Para você dar aula na Pós, não tinha tanta exigência, tanta publicação; hoje, se você não tiver um X de publicação você cai fora da Pós, pelas exigências da Capes; não era assim [...]” (Sofia).

(1:28) “[...] Não há muito incentivo também, se você quisesse ficar só trabalhando com a pós-graduação dentro da universidade é capaz de você conseguir, e não vai ter chefe, não vai ter reitor que vai ter moral ou regulamento para dizer: ‘Você não pode’. E daí? Como você sustenta uma universidade com esse pensamento? [...] do jeito que está eu não ganho avaliação nenhuma por ter projeto de extensão, muito pelo contrário, eu ganho relatório, ganho comissão, eu ganho mais trabalho. Então, para que extensão dentro da universidade?” (Táti).

(2:29) “[...] tanto que eu fui reeleita, mas tem o ônus de tudo isso. Por exemplo, ou eu trabalho nos meus artigos nas férias ou é de sábado e domingo [...]” (Lili).

Já o sentido do cargo administrativo se mostra distinto para cada uma das mulheres. Para Raquel assumir um cargo administrativo é uma pressão imposta pela necessidade de manter um programa de pós-graduação. Para Sofia e Lili, o cargo representa uma possibilidade de ter mais contato com outros setores da universidade e, dessa forma, ter mais acesso às decisões, e poder mudar as regras do jogo. Para Beatriz, por sua vez, o cargo administrativo incomoda porque se sente ainda insegura para tomar certas decisões e não gosta da idéia de ter que se aliar a algum grupo.

(1:10) “[...] se as pessoas da casa não entram [...] quem trabalha na área, produz na área, não entra, a pós-graduação morre. Quem que vai tocar, sabe? Eu não queria entrar no conselho da pós-graduação, ‘mas você entra, é só para isso’. [...] Aí, a hora que você entra, prometendo que não vai fazer nada, você faz um monte de coisa. Porque não tem gente, nós somos poucos para fazer tudo, e a gente quer fazer tudo [...]” (Raquel).

(1:2-3) “[...] ter mais contato com outros setores da universidade e [...] aumentar a escala de acesso, acho que isso é importante para minha carreira [...] de repente eu estava no meu mundinho, dos meus trabalhos, dos meus projetos, com as pessoas dos meus projetos e conhecendo o departamento de uma forma fragmentada, agora eu posso ter uma visão mais global, porque estou olhando de cima, estou vendo tudo agora [...] quem são as pessoas, o que elas fazem, como fazem [...] Então, eu me vejo olhando o departamento de cima. Talvez mais para frente eu esteja numa outra maior, não sei, acho importante” (Sofia).

(2:26) “Ah! Isso é uma coisa complicada de responder. Eu não queria parar naquela tríade ensino, pesquisa e extensão, porque a função administrativa [...] as decisões como são até hoje feitas no Conselho do Departamento, e eu não conseguia entender como eles chegavam nessas decisões; então, a primeira coisa que eu fiz foi pedir para ouvir; se eu podia participar das reuniões como ouvinte [...] Comecei a entender a legislação da universidade, o que era o regimento geral, quais eram as metas do departamento, quais eram as metas do instituto, como é que a gente tinha que trabalhar [...] eu comecei a entrar nesse meio [...]” (Lili).

(2:29) “[...] em todo lugar tem o grupo da direita e o grupo da esquerda, então chegou a hora, chegou a minha hora, enquanto grupo de direita, de manter para não dar para um membro da esquerda. [...] mas eu sabia que se não entrasse alguém que tivesse a coragem de enfrentar determinadas barreiras, nós íamos continuar na mesmice [...] eu parei e perguntei para mim mesma: ‘Eu quero ser orientadora de um programa quatro, de um programa três ou de um programa cinco? Então, para mim mesma, eu quero trabalhar num programa cinco; para eu trabalhar num programa cinco, eu tenho que ir para coordenação’. Então não tinha outra opção [...]” (Lili).

(1:27) “É difícil o começo, já faz três anos que estou aqui, mas ainda é muito recente, tem gente que está aqui há 20, 30 anos, gente aposentada e voltou [...] sempre tem os grupos que se formam para decidir, para discutir, então essas coisas são complicadas ainda, porque você não está em nenhum grupo, e eu não gosto muito disso, eu não sei se vou ficar em algum grupo [...]” (Beatriz).

(1:28) “Fazer parte do Conselho é... discutir para onde vai, o que nós vamos fazer, ele pede para sair, você vê que é importante ele sair, mas como vai ficar, os alunos, a pesquisa [...] A parte administrativa eu não gosto. Odeio” (Beatriz).

Ao ingressar no meio acadêmico, o docente acaba percebendo que existem grupos e que precisa se posicionar frente a eles. Busca, então, alianças por afinidade teórica, política, ética e até pessoal. Mas o interessante é saber como esse “grupo” opera nas malhas do poder, qual a localização exata de cada um na rede de poder, como o exerce. Não se trata de fazer julgamentos morais ou éticos sobre condutas, mas compreender como é o seu funcionamento. Podemos citar como exemplo a representação dos altos cargos políticos neste *campus*. A percepção é de que, quanto mais alto é o cargo, mais o jogo político comanda as decisões. As redes de poder que perpassam o meio acadêmico desvendam estratégias utilizadas para alcançar os cargos administrativos, que, sendo mais políticos do que “técnicos”, revelam serem guiados mais por acordos e conchavos do que pela competência exigida para aquele cargo. “Você não entende por que uma pessoa está lá, parece que não tem competência”, revela Raquel. Sendo assim, a incompetência utiliza condutas perversas para encobrir as próprias deficiências.

Ao analisarmos como se dá o poder nesse tipo de organização, é importante sinalizar o que entendemos por poder. Assim, o poder não está localizado na pessoa, não é uma entidade sujeita a ser possuída; o poder é uma técnica de dominação, uma prática ou relações que funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos que se difundem através do corpo da organização, e, portanto, está disseminado em todos os níveis da sociedade. É o que Foucault chama de micropoder.

“O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali [...]. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação [...] o poder não se aplica a indivíduos, passa por eles” (Foucault, 1984, p.183).

Machado, na introdução da obra *Microfísica do poder* de Foucault (1984), coloca que a consideração dos micropoderes mostra que ele possui uma eficácia produtiva, uma positividade, o que explica o fato de ter como alvo o corpo humano, de forma a utilizá-lo ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades, na produção de corpos dóceis e úteis. É o que Foucault (1986) chama de poder disciplinar – conforme já visto na história de Raquel –, uma anatomia política, um mecanismo do poder, do “detalhe”, que aumenta as forças do corpo no sentido de termos

econômicos de utilidade e diminui essas mesmas forças em termos políticos de obediência (Foucault, 1984, 1986).

A grande importância estratégica das relações de poder disciplinares é uma das teses fundamentais da genealogia do poder: o indivíduo é uma produção do poder e do saber, não o destrói, mas o fabrica. Mas as análises de Foucault são históricas e consideram um tipo específico de poder: “[...] A existência de um tipo de poder que pretende instaurar uma dissimetria entre os termos de sua relação, no sentido em que se exerce o mais possível anonimamente e deve ser sofrido individualmente [...]” (Machado in Foucault, 1984, p. XX). A ação sobre o corpo tem como objetivo separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, ou seja, o homem passa a ser produto do poder. mas também, e ao mesmo tempo, objeto do saber. É este saber que determina o poder, ou seja, é o próprio determinismo do saber que gera poder. Essas reflexões sustentam a análise que fazemos deste relato de Raquel e Lili, ou seja, se o saber gera poder, é pela destituição do saber que se tem produção de um sujeito disciplinado. Para Heloani, a instauração de um processo de dominação exige que haja algo que o outro não tem, mas que é de especial importância para a sua sobrevivência, ou ainda, “seja necessário desapossar alguma coisa fundamental ao outro, de modo que não lhe reste alternativa a não ser submeter-se às regras do jogo de seu expropriador” (2003, pp. 174).

(1:15) “[...] porque na verdade as pessoas têm uma sede muito grande pelo poder e muitas vezes *esse poder está associado, nem tanto ao que eu faço, mas ao que o outro vai deixar de fazer*, o que o outro não pode fazer; eu me garanto a partir do momento que o outro não faz, tem muita gente assim [...]” (Raquel).

(4:1) “Por exemplo, quando você discorda de mim, eu tenho que montar argumentos para tentar trazer você para o meu lado, essa oposição é saudável [...] Agora, sacanagem não, debochar, rir... achar que os panacões ficam trabalhando oito horas por dia, doze, às vezes; ontem foram 15 horas de trabalho até a gente chegar em casa, entendeu? Esses que são ‘os bobões’ que estão ganhando o mesmo salário [...] eles diminuía a carga didática deles para poder ter mais tempo para trabalhar fora; e faziam a secretária fazer às vezes de chefe, ela decidia tudo e tinha uma instrução, tudo que a gente pedia a resposta era não [...] ou então, para *que eu ganhe aquilo preciso pisar em você, então, eu não vou ser melhor porque eu sou melhor; eu vou ser melhor tornando você pior*, é nesse sentido e é isso que incomodava a gente” (Lili).

Mas para que as redes de poder possam estabelecer uma produção é necessário o funcionamento de um discurso. Para tanto, Foucault sinaliza a intensidade e constância do poder, ou seja, somos obrigados, pelo poder, a produzir verdade e, por outro lado, estamos submetidos à verdade na medida que ela é lei e produz discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz. Assim, Sofia nos coloca como se sentiu obrigada a desempenhar um certo modo de viver em função de discursos “verdadeiros”, o que ela chama de jogo social da representação, que nada mais é do que efeitos de verdade que trazem consigo efeitos específicos de poder.

“Não há possibilidade do exercício do poder sem uma certa economia do discurso de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade” (Foucault, 1984, p. 179).

(2:3) “[...] e eu estou aprendendo uma coisa que eu abomino, que é esse jogo social de representação que você tem que fazer, cada vez mais eu tenho que representar; não posso falar a verdade do que eu estou vendo, das pessoas; [...] na universidade, que eu não domino e que eu estou aprendendo... é um jogo hipócrita mesmo, mas não acho que é só da universidade;... as relações de trabalho têm um jogo muito hipócrita e infelizmente é um jogo que você precisa dominar; eu achava que eu nunca ia ter que participar desse jogo, mas eu vi que se eu não participasse desse jogo eu ia ser ‘guspida’... não que eu vá me vender, mas não dá para falar tudo que pensa a respeito das coisas nem das pessoas [...] então, isso está sendo um aprendizado mesmo... eu vou ter que levar esse jogo social porque [disso] depende a sobrevivência do departamento” (Sofia).

Na modernidade, o que impera é a lógica do capital, a lógica do agir instrumental. As mudanças de condutas e valores iniciadas com a descentralização do poder social do masculino diante da dinâmica familiar e nos deslocamentos das mulheres da vida privada do lar para outros âmbitos, reivindicando o reconhecimento e participação social menos desigual; ao mesmo tempo em que promete crescimento, alegria, autotransformação e transformação das coisas ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos e tudo o que somos. Habermas (1983), ao desenvolver a teoria da comunicação, estabelecendo a categorização do agir instrumental e o comunicativo, do mundo do trabalho e do mundo da vida, e ao afirmar que para o incremento da racionalidade no agir comunicativo depende o desenvolvimento de normas intersubjetivamente válidas (está incluída a questão da identidade), explicita um movimento evolutivo na direção de uma realidade mais humanizada, concebida como aquela que pressupõe uma convivência

comunitária, construída a partir de valores de liberdade e igualdade. Quando menciona a “identidade do Eu” refere-se a uma fase de superação, de deslocamento da realidade e da reprodução de papéis estabelecidos. A “identidade do Eu” ou identidade autônoma só se concretiza quando o indivíduo adquire uma autonomia no exercício dos papéis desempenhados, assim como uma generalização destes, que permitam ver-se como uma totalidade diferenciada da soma do conjunto dos papéis desempenhados.

A maternidade e a universidade enquanto instituições exigem, para sua consolidação, garantir sua autoconservação e se, historicamente, esse interesse não convergir com o interesse da razão humana, torna-se, para a humanidade, irracional. Concorda-se com Ciampa (1994) que as organizações e instituições também precisam sofrer suas metamorfoses, para preservar sua racionalidade e não a racionalidade da desrazão. A progressiva concretização de uma identidade humana (antes de feminina) será sempre uma questão política: nas condições dadas, o que merece ser vivido? Que possibilidades reais (e não meramente formais) devem ser favorecidas? Que condições necessárias devem ser produzidas? Que desejos desejar? Que trabalhos trabalhar? Que trabalho desejar? Que desejos trabalhar?

Capítulo 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Para se descobrir caminhos é preciso sair dos trilhos”
(Albert Einstein)

A abordagem histórico-dialética utilizada nesta pesquisa privilegiou uma visão dinâmica e conflitante da realidade a partir das categorias materialistas de conflito e movimento. Expressou a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o “conflito dos interesses”. Implicou também a noção do ser humano como um ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e sociais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos. A fim de buscar um alcance desta abordagem fez-se uma incursão pelo movimento da história da família, da maternidade e do trabalho feminino ao longo do tempo.

Nos institutos A e B pesquisados, as docentes-mulheres continuam minoria nas áreas de Ciências Exatas e da Terra, sendo que nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Saúde a distribuição do trabalho entre homens e mulheres é mais equilibrada. No Instituto A os homens ainda são maioria na maior parte dos departamentos, e no Instituto B, elas são maioria ou se apresentam em igualdade apenas nos departamentos de Biologia, Botânica e Educação. Os cargos de diretoria, de chefia e de representação continuam sendo ocupados por homens. O cargo de Coordenação de Pós-Graduação foi assumido em menor proporção pelas mulheres do Instituto A em comparação com o Instituto B, onde as mulheres foram maioria para esse cargo, no período de 1991 a 2003. A participação das mulheres nos quadros hierárquicos mais altos possibilita a elas fazer parte do processo decisório, questão destacada por Lili e Sofia.

Vários são os problemas enfrentados pelas mulheres para se inserirem nessas áreas: dificuldades em conciliar família e profissão; o fato de a maternidade coincidir com o período de independência como cientista; dificuldades de participar de compromissos profissionais e estudos no exterior. Articulando esses dados à análise dos depoimentos, podemos inferir que a relação direta professor/cientista esperada para os homens sofreu, no caso das mulheres, uma série de interferências introduzidas pela variável gênero.

Quando se utilizou as relações sociais de sexo/gênero como referencial teórico para explorar o trabalho da mulher na universidade, demonstrou-se que as experiências de homens e mulheres são distintas, portanto, as trajetórias de vida e as dificuldades para galgar os caminhos para se tornar uma docente-pesquisadora, por exemplo, são diferentes e talvez mais penosas para as mulheres. Isso significa dizer que, além dos problemas enfrentados por qualquer mulher que trabalha fora – gerenciamento do lar, cuidados com crianças e parentes idosos, acompanhamento do desenvolvimento escolar dos filhos, compras domésticas, etc. –, vêm somar-se, ao trabalho da mulher na universidade, as alterações decorrentes do processo de reestruturação produtiva, especialmente as questões que envolvem a reforma universitária, que tem aproximado a universidade ao modelo empresarial e exigido novos requisitos de desempenho profissional, novas tecnologias, novos métodos de organização e gestão do trabalho. A análise na perspectiva de gênero e da divisão sexual do trabalho revelou ainda que as mulheres ainda são submetidas a um peso histórico que tornou possível apenas o deslocamento das fronteiras do feminino e do masculino, jamais a supressão da própria divisão sexual.

O estudo das histórias dessas mulheres concretizou a possibilidade de explicitar a constituição de suas identidades. Diante das contradições, tais mulheres, cada uma a sua maneira, encontrou uma forma de tornar singular a manutenção de seus objetivos como indivíduos. Nas análises que foram realizadas buscou-se resgatar as atividades e a consciência das mulheres, o movimento e a dialética da definição de si mesma, captando as representações e significações de “estar no mundo” e de sua relação com este mundo, em especial o mundo da vida e o mundo do trabalho. Isso foi fundamentado na convicção de que a identidade, como um processo dialético, se dá na interação social, ou seja, o indivíduo é visto não como ser isolado, mas como relação com outros “[...] que o negam e por isso o determinam” (Ciampa, 1994, p.137).

As análises efetuadas mostraram não um modelo, mas uma multiplicidade de modelos femininos, revelando formas de pensar, agir e viver diferenciadas. Essas mulheres são portadoras de um modo de viver em transição, e por isso, apesar de tentarem romper com o padrão de divisão sexual da geração de suas mães, encontram dificuldades de superar a questão da hierarquia familiar, criando, como coloca Sarti (1997), um conflito difícil de compatibilizar, especialmente quando se trata de funções diferenciadas, como as de mãe e pai, que devem ser negociadas.

A conjuntura edificada pela família dessas mulheres sustentou-se, de certa maneira, numa forte identificação com as figuras femininas, as quais em vários momentos incentivaram e possibilitaram a elas um salto qualitativo como indivíduos e profissionais no mundo da produção. Já o pai, como figura de autoridade, ou aparece representado como herói, como no caso de Táci e Sofia, ou “temperado” em suas decisões pela influência da mãe, como no caso de Beatriz e Lili. Deve-se ressaltar que as mães dessas mulheres, mesmo incentivando suas filhas, mantinham-se coesas às normas, regras e proibições pertinentes ao mundo patriarcal, internalizado por suas mães como herança do modelo patriarcal. De qualquer forma, elas encontraram na família o ambiente favorável à formação intelectual.

Todas mostraram grande afinidade com os estudos, desde pequenas, sendo alunas dedicadas tanto no período escolar quanto no curso superior, e envolvendo-se com várias atividades e projetos. Começaram a trabalhar na adolescência, algumas por necessidade, outras buscando a emancipação financeira. A opção pela continuidade dos estudos na pós-graduação foi motivada pela busca de respostas às suas inquietações no seu cotidiano de trabalho e para obter condições de acesso à carreira acadêmica. O mestrado, em especial, abriu uma nova possibilidade de trabalho, e a carreira acadêmica pôde proporcionar o *status* que não tinham em outros setores do ensino.

Houve, especialmente no início da carreira, uma forte identificação com o ensino, mas, no momento em que foram feitas as entrevistas, parecia haver uma maior aproximação com a pesquisa. Já a extensão é percebida como importante, mas somente valorizada se articulada à pesquisa.

Essas mulheres apontaram existir hoje uma desqualificação na relação professor-aluno, apesar de Lili, Beatriz e Táci se mostrarem preocupadas com a formação dos alunos como pessoas além da profissional. Verificou-se que aquelas que estão há mais tempo na carreira (com exceção de Táci) encontraram no cargo administrativo uma forma de participação nas decisões e nas regras do “jogo”, representando uma ascensão na carreira, do ponto de vista político.

Ao construírem suas próprias histórias, as mulheres entrevistadas redefiniram seu lugar social. Verificou-se uma alteração significativa na identidade social, as esferas de referência mudaram. Passaram a ter prestígio e reconhecimento profissional, o que implicou uma mudança significativa no seu modo de vida, refletindo no próprio sentido do trabalho feminino, ou seja, a

inserção dessas mulheres no mercado de trabalho acadêmico passou a ser vista não só como manutenção de um padrão socioeconômico da família, mas também como emancipação e igualdade entre os sexos. Contudo, o estereótipo da mulher moderna também impõe a obrigatoriedade de ser bem-sucedida e a difícil tarefa de se mostrar forte, sujeitando-a a agir conforme essas predicções, questão destacada por Raquel e Sofia. Quando não corresponde ao ideal de boa mãe e profissional de sucesso, ou seja, quando se sente incapaz de conciliar esses âmbitos, culpabiliza-se, ou ainda, continua repondo as personagens que sustentam essa lógica impedindo-a, desse modo, de construir novas personagens que possibilitem a superação. A referência marcante das figuras femininas da família como mulheres fortes revelou uma identificação com esse modelo, numa tentativa de afirmar a própria identidade.

Retomando Habermas (1983), nas modernas sociedades complexas a noção de emancipação passou a ser referida à felicidade, entendida de modo individualista – ser bem sucedida profissionalmente. Ainda persistem obstáculos à autonomia do sujeito. Para Habermas (1983), o sujeito autônomo só se concretiza quando o indivíduo adquire uma autonomia no exercício dos papéis desempenhados, assim como uma generalização destes, que permitam o auto-reconhecimento como uma totalidade diferenciada da soma do conjunto dos papéis. Ou ainda, só é possível concretizar a emancipação quando, através do agir comunicativo, houver possibilidades de estabelecer projetos coletivos que conduzam homens e mulheres a um estado em que realmente o ser humano como um todo seja responsável pela construção de sua história.

Do ponto de vista macroestrutural, em se tratando de uma realidade globalizada, surgem profundas mudanças de sentido em todos os setores da vida. As mudanças no sentido do trabalho, da profissão, da carreira, para atender as demandas do mundo sistêmico, dificultam a constituição de identidades autônomas e inviabilizam seu processo de emancipação, ao mesmo tempo que mantêm encoberto o conflito capital-trabalho. Ou seja, em nome de uma realização profissional, muitas mulheres estão sendo usadas para manter essa ordem e se convergindo à flexibilização e racionalização do trabalho acadêmico num contexto neoliberal – a lógica do trabalho sem fim, *in home*, ou da extensão do trabalho profissional. Contudo, essas mulheres não foram vítimas de sistema. Retomando Foucault (1984), o sujeito é, ao mesmo tempo produto e produtor das relações de poder que se exerce sobre o seu corpo, desejos e forças. Assim, nunca se está totalmente aprisionado pelo poder. A resistência somente é possível no interior das próprias práticas de poder.

Para Heloani (2003), o neoliberalismo, como elemento imprescindível para a consecução do pós-fordismo, aparentemente se mostra como um projeto técnico, apolítico, mas na verdade é eminentemente político em suas ações e objetivos.

“O reordenamento da subjetividade no interior do processo laboral serve não só para otimizá-lo dentro do quadro da globalização do capital, mas também para garantir, em outras bases, seu domínio sobre a força de trabalho. [...] O que o grande capital verdadeiramente deseja é a canalização dos esforços estatais para a realização de seus escopos” (Heloani, 2003, p.175).

A inserção dessas mulheres no mundo do trabalho acadêmico trouxe ainda conseqüências para as relações familiares, pois, mesmo contabilizando conquistas, tal inserção acarretou perdas e danos em relação ao mundo da reprodução. Para Sarti (1997) existem ambigüidades na definição de quem cuida das crianças dentro de casa, como também na divisão de responsabilidades entre família e instituições sociais.

“A discussão de ‘quem’ e de ‘como’ se exerce o que a psicanálise nomeia de ‘funções’ paterna e materna, nos novos arranjos domésticos, acontece separadamente da discussão das questões de gênero no mercado de trabalho, como se aquela fosse exclusivamente um problema ‘de família’, alheia ao mundo do trabalho” (Sarti, 1997, p. 52)

A equiparação do homem e da mulher na função de prover o sustento material da família certamente alterou a dinâmica familiar e abalou as funções de pai e mãe. Já não se tem a família patriarcal que, apesar de ser desejada, pensada ou até aceita irrefletidamente como o jeito certo de se viver em família, como mostra Szymanski (2002), não é mais a família que emerge do cotidiano familiar, que se apresenta de uma forma mais flexível. Muitas vezes, por exigências do trabalho da mulher, o pai tem que exercer funções antes ditas como femininas. Assim, “[...] eles são filhos de um pai só, quando está um não está outro”, como coloca Lili; em outras vezes, a mulher assume o papel de chefe da família, como é caso de Beatriz, Táti e Raquel.

Explorou-se, no decorrer das análises, o sentido do trabalho para essas mulheres. São mulheres altamente escolarizadas e realizam um trabalho com muito significado e muito prazeroso no sentido da produção de conhecimento e da formação de novas gerações, o que

possibilita uma maior e melhor compreensão de mundo. Assim sendo, proporciona satisfação pessoal, realização profissional, engrandecimento e a manutenção de um padrão de vida familiar. Ou seja, é um trabalho que, apesar de todos os problemas possibilita uma liberdade de ação e criação que poucos trabalhos permitem. Seu trabalho aproximou-se do mesmo código moral que sustenta o trabalho do homem, de trabalhador e provedor, e adquiriu um sentido particular de honra e de afirmação de si como indivíduo. Portanto, é privilegiado, tanto do ponto de vista do conteúdo do trabalho como da remuneração.

No entanto, as características positivas deste trabalho acabam por seduzir de tal forma que o envolvimento com o trabalho pode comprometer os próprios limites a ele. Ao articular gênero e classe social, as análises possibilitaram apreender como, no espaço, tanto do trabalho formal como no trabalho doméstico, essa articulação pode ser apropriada como elemento de racionalização do trabalho e de hierarquização, diferenciando trabalho de homem e trabalho de mulher e mais ainda, desqualificando o trabalho das mulheres. Ou seja, a sedução subjetivamente apropriada pode ser objetivamente usada para fins de exploração.

Nesta perspectiva, o sucesso da mulher pode incomodar muitos homens e o seu trabalho pode ser visto como uma forma de competição, ameaçando o papel masculino provedor. Além disso, a inversão de papéis – mulher-provedora e homem-do-lar – ainda é uma questão que gera conflitos na relação conjugal. Há uma tendência de o companheiro menosprezar o trabalho da mulher e ver a sua dedicação a este trabalho como uma ameaça à integridade da família. Isso se intensifica se ele tem o papel provedor ameaçado pelo desemprego. Apesar de haver uma disposição dos homens de co-participarem na arena das responsabilidades domésticas, isso não significa que eles aceitem – de maneira incondicional – a dedicação exclusiva da esposa ao trabalho. Dessa forma, retomando Scott (1995) e Foucault (1984), as relações de gênero são a forma primária de dar significado às relações de poder. Mas este poder pode operar de várias formas: desde a apropriação de um discurso científico para exercer o controle e a disciplina, passando pelas manipulações e ameaças que, muitas vezes se mostram implícitas até o concreto abandono ou afastamento do companheiro nos casos de separação.

Assim, o fato de se fazer uma carreira de sucesso nem sempre garante vida feliz nos relacionamentos e mesmo na própria sociedade, que pode ser bastante dura na cobrança. As análises desta pesquisa mostraram que as relações entre mulher e marido/companheiro

apresentaram problemas em estabelecer os limites pessoais necessários à administração bem-sucedida dos relacionamentos, na medida em que o desenvolvimento das potencialidades da mulher representarem uma ameaça, dificultando o estabelecimento da autonomia. Portanto, a afirmação de si como profissional poderá ser abalada porque se subordina ao universo familiar e relacional (das “pessoas”), que referencia, sustenta e apóia as realizações individuais, persistindo dificuldades de se tornarem moralmente legítimas e socialmente aceitáveis. Quando um projeto “igualitário” de relacionamento entre homem e mulher envolve o reconhecimento das potencialidades de cada um (e não uma ameaça ao outro) e permite o respeito às necessidades e o momento do outro, o casal consegue conciliar casa, trabalho e família sem grandes conflitos, como aparentemente é o caso de Lili.

A maternidade representou um ponto de inflexão em todas as histórias. Cada uma a seu modo vivenciou este fato: “Estou grávida!”. Raquel e Táci revelaram que aparentemente assumiram tranqüilamente a situação, Sofia entrou em desespero, Beatriz buscou intensamente a maternidade, mas quando recebeu a notícia ficou assustada e, junto com Lili, teve depressão pós-parto, revelando a ambigüidade inerente a essa fase, caracterizada por alguns como uma crise e por outros como transição. Com exceção de Sofia, que explicitamente disse que ser mãe não estava nos seus planos, as mulheres (objetos desta pesquisa) não revelaram uma gravidez indesejada. Isto não significa que não desejaram seus filhos, mas o que se quer destacar é que moralmente, em uma cultura católica como a nossa, onde a igreja até hoje coloca restrições ao uso do preservativo, como uma mulher fica grávida e não deseja ficar grávida? Como expor que este filho em algum momento não foi desejado? O que não é concebível hoje é construir uma imagem de mulher sempre diretamente relacionada à maternidade, pois o fato de ser mulher não implica ser mãe.

Contudo, foi no papel de mãe que essas mulheres se depararam com a dificuldade de se confrontar com o modelo patriarcal, pois a relação com o bebê implicitamente exigiu o reconhecimento do “outro” em “si mesma”. As condições sociais, culturais e históricas da construção do mito do amor materno cobram que toda mãe, a partir do momento que está grávida, fique iluminada, e impõem uma série de preconceitos, como, por exemplo, que sua vida vai mudar, que tudo vai ficar complicado, que mãe é realmente “padecer no paraíso”. Essa situação evidenciou contradições: ao mesmo tempo em que acrescentou mais um papel, a

maternidade colocou limites à personagem profissional. Cada uma a sua maneira vivenciou o conflito entre o trabalho e a maternidade.

Frente à identidade social bem-sucedida dessas mulheres, a maternidade mudou os rumos de suas biografias. Segundo Goffman (1963), a biografia tem se mostrado um recurso importante para os estudos da identidade. A posição social ocupada por essas mulheres imprimiu marcas na sua identidade social como símbolos de prestígio. Já o lugar de mãe mostrou ser o lugar das inseguranças, incertezas e culpas, que influenciaram suas identidades pessoal e social de mãe, e, em alguns momentos, pode servir para o seu descrédito como mãe. Frente a essa situação, as mulheres, em seus discursos, manifestaram uma tentativa de se auto-afirmar perante os outros significativos (filhos, marido, família) na busca do reconhecimento do seu “novo” papel de mãe e profissional.

Todas as histórias mostraram os movimentos da identidade, mas a história de Raquel foi mais clara nesse sentido. “Quando um momento biográfico é focalizado não o é para afirmar que só aí a metamorfose está se dando; é apenas um recurso para lançar mais luz num episódio onde é mais visível o que se está se afirmando” (Ciampa, 1994, p. 141).

A história de Raquel revelou a forte influência do papel profissional-provedor, de forma que ao assumi-lo acabou fetichizando-o. Esse papel foi introjetado de tal forma que ocorreu uma cristalização identitária desse personagem, fetichizado pelo estereótipo da “mulher bem-sucedida” que cria a identidade-mito, o mundo da mesmice (da não-mesmidade) e da má infinidade pela não superação das contradições. Os referenciais femininos de sua família atestaram a ausência da figura paterna, o que se concretizou no papel provedor assumido pela avó e pela mãe. Quando surgiu a personagem mãe, esta entrou em conflito com a personagem profissional-provedor. Assim, idealizava uma profissional de sucesso e uma boa mãe, e como não conseguiu uma articulação dessas esferas, culpou-se.

A sociedade, através das políticas de identidade, cobrou de Raquel que fosse uma excelente mãe e esposa, mas também existiu uma forte coerção social para que tivesse sucesso profissional e isso foi incorporado à sua identidade. O fetichismo da personagem profissional a manteve presa à mesmice imposta até ficar a zero. Ciampa (1994) coloca que ao aprender a ser outro, como que sai de si, torna-se outra, exterioriza-se na realidade. O subjetivo (mãe exemplar-profissional “bem-sucedida”) torna-se objetivo (uma mulher, uma mãe, uma profissional, com

qualidades e defeitos, imperfeita, portanto, limitada). A personagem que tinha que fazer tudo bem feito humanizou-se, compreendendo seus limites e, ao reconhecê-los, possibilitou que o outro *outro* se manifestasse. Ciampa (1994) esclarece que essa expressão *outro outro* consiste na alterização, na metamorfose e na superação da identidade pressuposta (que deixa de ser re-posta). A maternidade estabeleceu fronteiras ao fetichismo da personagem profissional-provedor. Ela foi o elemento desencadeador de um certo grau de questionamento a essa personagem, instigando-a a refletir sobre si mesma, sobre seu trabalho, sua relação com os filhos e com o companheiro e, dessa reflexão, nasceu um certo grau de consciência e a necessidade de mudar, revelando que identidade é metamorfose, como unidade da atividade, da consciência e da identidade.

Diante do exposto, a afirmação de metamorfoses no universo feminino tornou-se visível. O desvendar dos significados foi um processo contínuo de desconstrução e (re) construção da feminilidade na maternidade, no trabalho, nas relações de gênero e na dinâmica familiar. Fez-se necessário buscar uma “vida que mereça ser vivida”, orientada pelos princípios universais de justiça, de reciprocidade, de igualdade de direitos e de respeito à dignidade dos seres humanos como pessoas individuais, mesmo que isso se apresente de forma ainda incipiente e aparentemente contraditória.

A reconstrução da trajetória dessas mulheres pôde indicar algumas pistas da importância da variável subjetiva para a compreensão dos desejos e realidades no trabalho e na maternidade, e, por outro lado, a realização deste trabalho, ao longo de todos estes anos, também trouxe resultados pessoais não previstos. A cada encontro eu ia deixando de vê-las como meras personagens para se tornarem seres humanos em toda a sua plenitude. Isso também provocou uma mudança na minha postura. De observadora passiva, fui me transformando em colaboradora participante, co-autora das narrativas e descobridora do outro e de mim mesma. Algo foi se transformando no interior de nós mesmas e muitos conflitos foram partilhados. Na busca de compreender a vivência dessas mulheres, eu encontrei um pouco de autoconhecimento daquilo que realmente merece ser vivido, o que não significa fazer menos, nem menor produtividade, mas fazer o melhor de mim com a consciência de que foi o possível fazer. A luta sempre é consigo mesmo. O que eu quero? O que eu posso? O que eu devo fazer?

“O trabalho não pode ser uma negatividade da vida, mas, muito pelo contrário, sua expressão, coisa que o capitalismo, em suas mais variadas versões apresentadas no decorrer da história, não permitiu que ocorresse. Eis a Esfinge que cabe ao homem contemporâneo decifrar, para não ser definitivamente devorado por ela” (Heloani & Capitão, 2003, p. 108).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, L. Inserción laboral de las mujeres en America Latina: una fuerza de trabajo secundaria? **Rev. Estud. Fem.**, v. 12, n. 2, p. 224-235, ago. 2004.

AQUINO, E.M.L.; MENEZES, G.M.S.; AMOEDO, M.B. Gênero e saúde no Brasil: considerações a partir da pesquisa nacional por amostra de domicílios. **Rev. Saúde Públ.**, v. 26, n. 3, p. 195-202, jun., 1992. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034. Acesso em: 16 jun. 2004.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ASSUMPCÃO, M.E.O.; BOCCHINI, M. O. **Para escrever bem**. São Paulo: Manole, 2002.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1985.

BAPTISTA, S.M.S. **Maternidade e profissão**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.

BARROS, S.M.O. et al. **Enfermagem obstétrica e ginecológica: guia para a prática assistencial**. São Paulo: Roca, 2002.

BASSANEZI, C. Mulheres dos anos dourados. In: PRIORE, M.D. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001, pp. 607-39.

BERGER, P.I.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

BERNARDES, M.T.C.C. **Mulheres de ontem?** Rio de Janeiro – século XIX. Rio de Janeiro: T. A. Queiroz, 1988.

BOCCHINI, M.O. Valores conservadores em Ana Maria e Viva Mais! In: FARIA, N; SILVEIRA, M.L. (orgs.). **Mulheres, corpo e saúde**. São Paulo: Sempre Viva Organização Feminista, 2000, pp. 57-70.

BOITO Jr, A. Modelo econômico, sistema universitário e defesa da universidade pública. **Boletim Associação de Docentes da Universidade Estadual de Campinas (Adunicamp)**, n. 18, p. 5, 2004.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: TA Queiroz, 1979.

BRIOSCHI, L.R.; TRIGO, M.H.B. Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas. **Rev. Ciência e Cultura**, v.39, n.7, pp.631-7, jul. 1987.

BRUSCHINI, M.C.A. O trabalho da mulher no Brasil: tendências recentes. In: SAFFIOTI, H. I.B.; MUÑOZ-VARGAS, M. (orgs). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994, pp. 63-93.

_____. **Trabalho das mulheres no Brasil: continuidades e mudanças no período 1985-1995**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais, 1998.

CAMPOS, M.C.S.S. Mulheres de diferentes classes sociais em São Paulo: a família e a penetração no mercado de trabalho. In: MEIHY, J. C. S. B. (org.). **(Re)introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996, pp. 179-96.

CASSIOLATO, R.A. **Stress e identidade em profissionais de enfermagem: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade São Marcos, São Paulo, 2003.

CIAMPA, A.C. **A estória de Severino e a história de Severina**. 4. ed. São Paulo:: Brasiliense, 1994.

_____. Políticas de identidade e identidades políticas. In: DUNKER, C.I.L.; PASSOS, M.C. **Uma psicologia que se interroga**. São Paulo: Edicon, 2002.

COSTA, J.F. **Ordem médica e norma familiar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

DEJOURS, C. Introdução à psicopatologia do trabalho. **Tempo Social: Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v.1, n.2, pp.73-103, 1989.

_____. **A loucura do trabalho**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1981.

D'INCAO, M.Â. Mulher e família burguesa. In: PRIORE, M. D. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997, pp. 223-40.

DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica, para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução: Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FABBRO, M.R.C. **O processo de formação da identidade da enfermeira: trabalho e poder no contexto hospitalar**. 1996. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1996.

FERES-CARNEIRO, T. Casamento contemporâneo: o difícil convívio da individualidade com a conjugalidade. **Psicol. Reflex. Crit.**, v.11, n.2, p.379-394, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102. Acesso em: 14 fev. 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Vigiar e punir**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

GAMBOA, S.A.S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 91-115.

GIFFIN, K.M. Nosso corpo nos pertence: a dialética do biológico e do social. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, pp.190-200, abr./jun., 1991.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

GROTTA, E.C.B. **O processo de formação do leitor**: relato e análise de quatro histórias de vida. 2000. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Unicamp, 2000.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HAHNER, J.E. **A mulher no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas**: 1850 – 1937. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HELOANI, J.R. **Modernidade e identidade**: os bastidores das novas formas de exercício do poder sobre os trabalhadores. Tese de Doutorado em Psicologia Social. PUC, São Paulo, 1991.

_____. A revista de Organização Científica do IDORT e o conceito de saúde mental da década de 30. In: OLIVEIRA, E. M.; SCAVONE, L. (orgs.). **Trabalho, saúde e gênero na era da globalização**. Goiânia: Cultura e Qualidade, 1997, pp. 69-80.

_____. Organizações qualificantes ou neurotizantes? **Pro-posições**. Campinas, v. 8, n. 3, p. 24, nov., 1997.

_____. **Gestão e organização no capitalismo globalizado**. São Paulo: Atlas, 2003.

HELOANI, J.R.; CAPITÃO, C.G. Saúde mental e psicologia do trabalho. **São Paulo em perspectiva**, v. 17, n. 2, p. 102-108, 2003.

HELOANI, J.R.; LANCMAN, S. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Rev. Produção**, v. 14, n.3, pp.77-86, set./dez., 2004.

HELOANI, J.R.; PIOLLI, E. A falácia da qualificação: dilemas do (des)emprego dos profissionais de nível superior. **Rev. USP**, n. 64, pp. 201-10, dez./fev., 2004-2005.

HELOANI, J.R. Assédio Moral: um ensaio sobre a expropriação da dignidade no trabalho. **RAE – Eletrônica**. v.3, n.1, Art.10, jan/jun. Disponível em:

<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Secao&Secao=ORGANIZA&Volume=3&numero=1&Ano=2004>. Acesso em: 14 dez. 2005.

HIRATA, H. **Nova divisão sexual do trabalho?** São Paulo: Boitempo, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

HUFTON, O. Mulheres, trabalho e família. In: DUBY, G.; PERROT, M. (orgs.). **História das mulheres no Ocidente**: do renascimento à idade moderna. Tradução: Alda Maria Durões, Egito Gonçalves, João Barrote, Jose S. Ribeiro, Maria Carvalho Torres e Maria Clarinda Moreira. Porto: Afrontamento, 1991, v. 3, pp. 23-69.

HUNT, L. Revolução francesa e a vida privada. In. PERROT, M. (org). **História da vida privada 4**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, pp. 21-51.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KERGOAT, D. Da divisão do trabalho entre os sexos. **Tempo Social**: Rev. Sociol. USP, v.1, n. 2, pp. 73-103, 1989.

_____. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: LOPES, M.J.M; MEYER, D.E; WALDOW, V.R. (orgs.) **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, pp. 19-27.

_____. A propósito de las relaciones sociales de sexo. In: HIRATA, H.; KERGOAT, D. **La división sexual del trabajo**: permanencia y cambio. Argentina: Asociación Trabajo y Sociedad, Piette del Conicet; Chile: Centro de Estudios de la Mujer, 1997, pp. 31-40.

_____. A relação social de sexo: da reprodução das relações sociais à sua subversão. **Pró-posições**. Campinas, v.13, n.1, p.37, jan./abr., 2002.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAURENT, C.; BARROS. M.N.F. Identidade: questões conceituais e contextuais. **PSI – Rev. Psicol. Soc. Instít.**, v.2, n.1, jun. 2000. Disponível em:<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/index.htm>. Acesso em 19 dez. 2005.

MEIHY, J.C.S.B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Abrasco, 1994.

NAKANO, A.M.S. **O aleitamento materno no cotidiano feminino**. Tese de Doutorado em Enfermagem. Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1996.

NEVES, M.A. Reestruturação produtiva, qualificação e relações de gênero. In: ROCHA, M.I.B. (org.) **Trabalho e gênero**: mudanças, permanências e desafios. Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP), Núcleo de Estudos da População (Nepo/Unicamp); Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (Cedeplar/UFMG); São Paulo: Ed. 34, 2000.

NUNES, R. Universidade e empresa: ligações perigosas. **Econ. Empresa**. São Paulo, v. 2, n. 3, pp.71-4, jul./set., 1995.

OLIVEIRA, E.M. **A mulher, a sexualidade e o trabalho**. São Paulo: Hucitec; CUT, 1999.

PEDRO, J.A. **Metamorfoses masculinas**: significados objetivos e subjetivos: uma reflexão psicossocial na perspectiva da identidade humana. Tese de Doutorado em Psicologia Social. PUC, São Paulo, 2002.

PERROT, M. Figuras e papéis. In: PERROT, M. (org.). **Histórias da vida privada 4**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, pp. 121-91.

_____. **Mulheres públicas**. São Paulo: Unesp, 1998.

PORTELLI, A. Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. **Rev. Projeto História**, São Paulo, n.14, p. 7- 39, fev., 1997. Núcleo temático: Cultura e Representação.

PROST, A. O trabalho. In: PROST, A.; VINCENT, G. (orgs.). **História da vida privada 5**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, pp. 21-59.

QUEIROZ, M.I.P. Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva. São Paulo: T.A.Queiroz, 1991.

RAGO, M. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, M.D. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997, pp. 578-605.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, M.C.B. (org.). **A família contemporânea em debate**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 73-88.

ROMITO, P. Trabalho, maternidade e saúde das mulheres: algumas notas metodológicas. In: OLIVEIRA, E.M.; SCAVONE, L. (orgs.). **Trabalho, saúde e gênero na era da globalização**. Goiânia: Cultura e Qualidade, 1997, pp.15-27.

SAFFIOTI, H.I.B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.O.; BRUSCHINI, C. (orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992, pp. 183-216.

SAFFIOTI, H.I.B; MUÑOZ-VARGAS, M. (orgs.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura Municipal. Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. **Mulheres em São Paulo**: um perfil da cidade. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.

SARTI, C. Os filhos dos trabalhadores: quem cuida das crianças? In: OLIVEIRA, E.M.; SCAVONE, L. (orgs.). **Trabalho, saúde e gênero na era da globalização**. Goiânia: Cultura e Qualidade, 1997, pp. 51-60.

_____. A família e a individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, M.C.B. (Org.). **A família contemporânea em debate**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 39-49.

SCAVONE, L. (org.). **Tecnologias reprodutivas: gênero e ciência**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

SCAVONE, L. A produção do conhecimento em trabalho e saúde: um olhar de gênero. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MULHER, TRABALHO E SAÚDE, 2, 1999, Rio de Janeiro: Revista... São Paulo: Instituto de Saúde; Unifesp, 1999. p. 9-12.

_____. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v. 5, n. 8, p. 47-60, fev., 2001.

_____. **Dar a vida e cuidar da vida: feminismo e ciências sociais**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

SCHIRMER, J. Trabalho e maternidade: qual o custo para as mulheres. In: OLIVEIRA, E.M.; SCAVONE, L. (orgs.). **Trabalho, saúde e gênero na era da globalização**. Goiânia: Cultura e Qualidade, 1997, pp. 101-13.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, pp. 71- 99, jul./dez., 1995.

SEGNINI, L. **Mulheres no trabalho bancário: difusão tecnológica, qualificação e relações de gênero**. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. Educação, trabalho e desenvolvimento: uma complexa relação. **Rev. Trabalho e Educ.**, Belo Horizonte, v. 6, pp. 14-47, 2000.

_____. **Desemprego e (des)proteção social: mulheres na região metropolitana de São Paulo**. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação, 2003 (mimeo).

SINA, A. **Mulher e trabalho: o desafio de conciliar diferentes papéis na sociedade**. São Paulo: Saraiva, 2005.

SIMÃO, L.M. Interação pesquisador-sujeito: a perspectiva da ação social na construção do conhecimento. **Rev. Ciência e Cultura**, n. 41, p.12, dez., 1989.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002a.

_____. Teorias e “teorias” de famílias. In: CARVALHO, M.C.B. (org.). **A família contemporânea em debate**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002b, pp. 23-7.

TEIXEIRA, B.J. **Influência dos estereótipos nos julgamentos do selecionador de pessoal**. Dissertação de Mestrado em Administração de Empresas. Escola de Administração de Empresas de São Paulo - FGV/EAESP, São Paulo, 1994.

TRIGO, M.H.B. A mulher universitária: códigos de sociabilidade e relações de gênero. In: BRUSCHINI, C.; SORJ, B. (orgs.) **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil**. São Paulo: Marco Zero, 1994, pp. 89-110.

VENÂNCIO, R.P. Maternidade negada. In: PRIORE, M.D. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997, pp. 189-222.

VON SIMSON, O.R.M. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento: o exemplo do Centro de Memória da Unicamp. In: FARIA FILHO, L.M. (org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000, pp. 63-74. (Coleção Memória da Educação).

ANEXOS

ANEXO 1

Carta de apresentação

Cara Profa. _____

Meu nome é Márcia. Sou professora do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de São Carlos e Doutoranda da Faculdade de Educação/ UNICAMP. Esta carta tem o objetivo de convidá-la para participar de minha pesquisa de Doutorado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com entrevistas em profundidade com docentes-professoras sobre a construção da carreira acadêmica ao lado do exercício da maternidade. Meu interesse pelo tema nasceu da minha Dissertação de Mestrado, quando, ao entrevistar enfermeiras, elas contavam as mudanças na relação com o trabalho após a maternidade. Como professora universitária, esposa, mãe, doutoranda e trabalhando fora da cidade onde resido (resido em Rio Claro e trabalho em São Carlos), me perguntei como colegas como eu vivenciam estas situações, as dificuldades, exigências, alegrias e frustrações de trilhar a carreira acadêmica com todas as mudanças no mundo do trabalho e criar/educar/compartilhar com nossos filhos as inquietações de uma sociedade dita pós-moderna. São questões intrigantes e não procuro respostas, mas motivar reflexões, entendimentos de aspectos subjetivos e veicular opiniões diversas sobre o tema. O caminho metodológico para alcançar este objetivo se chama história oral, mais especificamente, história de vida, onde será explorada a trajetória acadêmica e materna. A metodologia também prevê que sejam escolhidos “a dedo” pessoas que tenham vivenciado o objeto de pesquisa e, de preferência, indicados. Além disso, a metodologia ainda prevê várias entrevistas e uma participação ativa do entrevistado, tanto na condução da entrevista como na construção da análise dos dados de sua própria entrevista. Vale ressaltar a questão do sigilo e do anonimato tanto do entrevistado como da instituição. Você nos foi indicada por preencher estes requisitos. Gostaria de, posteriormente, fazer um contato por telefone e agendar um encontro para uma conversa informal, sem compromissos, de acordo com sua disponibilidade de tempo. Obrigada pela atenção. Um abraço,

Márcia Regina Cangiani Fabbro

Anexo 2

Roteiro de questões

1. Fale da sua infância
2. Fale da sua adolescência
3. Fale sobre sua formação acadêmica.
 - Por que escolheu este curso?
 - Quando você se formou você já trabalhava?
4. Fale sobre o seu trabalho
5. Por que escolheu ser docente?
6. O que é para você ser profissional da universidade?
7. O que no seu trabalho influencia na sua vida pessoal?
8. Fale sobre sua família
9. Como sua família vê seu trabalho?
10. Fale sobre seus filhos
11. Como seus filhos vêem seu trabalho?
12. O que na sua vida pessoal influencia no trabalho?
13. Você gostaria de colocar mais alguma coisa?

Anexo 3

Questionário

1. Nome (iniciais):

Departamento:

2. Idade:

3. Profissão:

4. Grau de instrução dos pais:

____ 1º grau completo ____ 2º grau completo ____ Curso Superior completo

____ 1º grau incomp. ____ 2º grau incomp. ____ Curso Superior incomp.

5. Profissão do pai:

Profissão da mãe:

6. Estado Civil: casada solteira viúva amaziada divorciada separada

Há quanto tempo:

7. Profissão marido/companheiro:

Local de trabalho:

Não tem marido: ____

8. Número de filhos: 1 2 3 4 +4

9. Idade dos filhos:

____ 0 a 2 anos ____ 4 a 8 anos ____ 12 a 16 anos

____ 2 a 4 anos ____ 8 a 12 anos ____ 16 a 20 anos ____ + de 20 anos

10. Escolaridade dos filhos:

____ Pré-Escola

____ Ensino Superior

____ Ensino Fundamental

____ não estudam

____ Ensino Médio

____ não tem filhos

11. Moradores na casa:

____ filhos e/ou marido

____ mãe e/ou pai

____ irmão

____ sogro e/ou sogra

____ tio/tia

____ afilhado

____ outros

12. Você cuida de algum parente adoentado?

- mãe pai avô avó
 sogro sogra tio/tia outros

Como?

13. Tem empregada doméstica?

_____sim. Quantas:_____ não _____ diarista(faxineira/passadeira, etc.)

14. Empregos anteriores:

1º emprego: Local_____ Por quanto tempo:_____

Por que saiu?_____

2º emprego Local_____ Por quanto tempo:_____

Por que saiu?_____

3º emprego Local_____ Por quanto tempo:_____

Por que saiu?_____

15. Local de trabalho atual:

Departamento:

Há quanto tempo?

16. Titulação:

Há quanto tempo? (última titulação):

17. Participa da Pós-Graduação? sim_____ não_____

Como:

Onde (quais universidades):

18. Participa de grupo de pesquisa ou algo semelhante?

_____sim _____não Qual:_____ Qual o seu papel:Coordenação:_____

Participante:_____

19. Reside na cidade onde trabalha? sim_____ não_____

20. Reside na cidade onde faz Pós? sim_____ não_____ não faz Pós_____

21. Renda familiar

_____4 a 8 salários mínimos (s.m) _____12 a 16 s.m _____20 a 24 s.m.

_____8 a 12 s. m. _____16 a 20 s.m. _____24 a 28 s.m. _____+28 s.m

22. Enumere (1, 2, 3...) em ordem decrescente o que mais dificulta(ou) sua Pós (da maior dificuldade para a menor dificuldade):

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> falta de bolsa de estudos | <input type="checkbox"/> problemas com o projeto (definição do objeto/referenciais teóricos/metodologia) |
| <input type="checkbox"/> trabalhar | <input type="checkbox"/> problemas com o orientador |
| <input type="checkbox"/> família | <input type="checkbox"/> viajar para estudar |
| <input type="checkbox"/> trabalho e família | <input type="checkbox"/> prazos |
| <input type="checkbox"/> estrutura do curso da Pós | <input type="checkbox"/> n.d.a ou outro _____ |

23. O marido/companheiro participa das atividades domésticas e cuidado com os filhos?

____sim ____não ____ não tem marido

Como?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> compras domésticas | <input type="checkbox"/> estudando provas dos filhos |
| <input type="checkbox"/> limpando casa | <input type="checkbox"/> levando filhos ao médico |
| <input type="checkbox"/> lavando roupa | <input type="checkbox"/> cuidando de parentes |
| <input type="checkbox"/> lavando louça | <input type="checkbox"/> deixando trabalhar quando filhos doentes |
| <input type="checkbox"/> levando/buscando filhos na escola | <input type="checkbox"/> fazendo almoço/jantar |
| <input type="checkbox"/> tarefas escolares dos filhos | <input type="checkbox"/> outro: _____ |

24. Marque com um X fatos marcantes de sua vida pessoal e/ou familiar que, de alguma forma, tenham influenciado a sua carreira/trabalho:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> morte de cônjuge | <input type="checkbox"/> mudança nas condições de moradia (nº de pessoas, vizinhança, construção, etc.) |
| <input type="checkbox"/> divórcio | <input type="checkbox"/> nascimento, adoção ou inclusão de criança na família |
| <input type="checkbox"/> separação do casal | <input type="checkbox"/> mudança na frequência de brigar com o cônjuge (para + ou para -) |
| <input type="checkbox"/> morte de alguém da família | <input type="checkbox"/> cônjuge começa ou pára de trabalhar |
| <input type="checkbox"/> doença ou acidente pessoal | <input type="checkbox"/> doença ou acidente de algum membro da família |
| <input type="checkbox"/> casamento | <input type="checkbox"/> problemas de relacionamento com o cônjuge |
| <input type="checkbox"/> reconciliação com cônjuge | <input type="checkbox"/> problemas de relacionamento com os filhos |
| <input type="checkbox"/> gravidez | <input type="checkbox"/> problemas de relacionamento com parentes |

estudos

outros: _____

25. Marque com um X fatos marcantes de sua vida profissional que, de alguma forma, esteja influenciando sua vida particular:

excesso de trabalho

falta de pessoal

dificuldade nas relações de trabalho

dificuldades

com colegas de trabalho

financeiras

ambiente de trabalho

pressão nos estudos

pressão no trabalho

falta de infra-estrutura

nenhum fato

no trabalho

outros: _____

26. Você tem algum problema de saúde?

diabetes

hipertensão

cardiopatia

doença renal

enxaqueca

ansiedade e nervosismo

estresse

outros: _____

gastrite

27. Em que situação de trabalho estes problemas de saúde pioram?

excesso de trabalho

falta de pessoal

dificuldade nas relações de trabalho

com colegas de trabalho

isolamento no trabalho

dificuldades financeiras

ambiente de trabalho

pressão no trabalho

pressão nos estudos

falta de infra-estrutura no trabalho

outros: _____

28. Você gostaria de ser entrevistada de novo e participar da montagem da sua história?

____sim

____não

29. Você gostaria de indicar alguém para uma próxima entrevista?

Quem?

ANEXO 4

Distribuição dos depoimentos pelas temáticas e sínteses: exemplificação

Temáticas e sub-temáticas	Síntese geral
MATERNIDADE	
MODELOS DE MÃE	<p>Raquel</p> <ol style="list-style-type: none">Modelo da sua mãe:<ul style="list-style-type: none">pelo sim: acolhimentopelo não: nega o modelo de mãe que abre mão dos seus sonhos, de sua individualidade. Negar a idéia de que “mãe é padecer no paraíso”Modelos sociais: ficar com os filhos para a mãe é obrigação, para o pai é favor. Para a mãe não é aceitável socialmente deixar de ficar por uma viagem, por exemplo. <p>Beatriz</p> <ol style="list-style-type: none">Nega o modelo de mãe que vive pelos filhos e que fica em casa esperando o maridinho.Cultura do padecimento: ser mãe é difícil, é penoso.Filho como objeto de consumoNega que foi predestinada para ser mãeNecessidade de dividir com alguém a maternagemRejeita o preconceito que algumas mulheres tem contra outras mulheres que são mãe em determinados momentos da vida: por exemplo, quando está estudando, como se a gravidez devesse ser sempre planejada.Preconceitos com as mulheres que não assumem a responsabilidade da maternidade. <p>Sofia</p> <ol style="list-style-type: none">Preconceito de que as mulheres que não trabalham têm menos problemas com os filhos.Preconceito da mãe que larga o filho na escolinha com 1 mês de vida.Modelo feminista: a mulher não deve mostrar fragilidade por conta da maternidade ou qualquer outra questão feminina. Mulher tem que ser forte. <p>Táti</p> <ol style="list-style-type: none">Modelo de mulher na família: para a casa, para casar. <p>Lili</p> <ol style="list-style-type: none">Comparação dos filhos com o modelo da mulher do larNegação deste modelo pela incorporação do papel provedor da mulher na família.

<p>SENDO MÃE</p>	<p>Raquel 1. Ser mãe no próprio processo de ser mãe é uma aprendizagem contínua no sentido de descobrir-se sendo mãe.</p> <p>Beatriz 1. Ser mãe só é efetivamente alcançado quando você tem os filhos. 2. Diferença entre a teoria e a prática.</p> <p>Sofia 1. Ser mãe traz inseguranças e dúvidas, por ser uma experiência nova e como se nada, antes disso, pudesse ajudar. 2. Ser mãe é uma aprendizagem constante na relação/interação com o filho.</p> <p>Táti 1. Ser mãe provedora</p> <p>Lili 1. Ser mãe e profissional é se adaptar às condições do momento 2. Mãe que assume a vigilância dos filhos</p>
<p>RESPONSABILIDADE DA MATERNAGEM</p>	<p>Raquel 1. Assumir a responsabilidade significa hoje monitorizar os filhos. 2. Nega a idéia da mãe que se entrega para os filhos, de que eles são a única prioridade dela. 3. Estar presente mesmo ausente significa estabelecer uma rede de suporte.</p> <p>Beatriz 1. Ser mãe é participar da vida do filho.</p> <p>Sofia 1. Ser mãe é dedicar-se exclusivamente ao filho no período de amamentação. 2. Ser mãe é mais difícil que ser profissional.</p> <p>Táti 1. Ser mãe é entender que você também é um ser humano imperfeito, que às vezes esquece, se atrasa, etc.</p> <p>Lili 1. Ser mãe é assumir o compromisso junto com a família da educação dos filhos.</p>
<p>SENTIMENTOS DE CULPA E DE DIVISÃO</p>	<p>Raquel 1. O papel de provedor é muito intenso de forma que a mulher assume a chefia do lar e não consegue desempenhar o papel de mãe. Em decorrência disso, se sente dividida e culpada. 2. Mas, para assumir estes papéis de profissional-provedora e mãe, é necessário todo um suporte da família. Ao deixar de fazer uma série de coisas, se culpa por não conseguir fazê-las.</p> <p>Beatriz 1. Se culpa por não estar presente ou por ter que deixar a filha para ir trabalhar. 2. Sentimento de insegurança no cuidado com o filho.</p> <p>Sofia 1. A maternagem impedindo que a personagem profissional se manifestasse. 2. Atribui alguma alteração de comportamento do filho ao pouco tempo que fica com ele.</p>

	<p>Táti</p> <p>1. A adoção é reconhecida socialmente como um ato de caridade que de certa forma a alivia de outras obrigações ou do não cumprimento do seu papel materno, por trabalhar, por exemplo.</p> <p>Lili</p> <p>1. Existe um discurso social que impõe à mãe ficar 24 horas com o filho. Em contraposição à isso, aparece o discurso de que o que importa é a qualidade do tempo com os filhos. Ambos não se sustentam. O primeiro gera um sentimento de culpa na mulher, e o segundo não consegue resolver o conflito que passa de social para pessoal.</p>
TRABALHO ACADÊMICO	
SENTIDO DO TRABALHO	<p>Raquel</p> <p>1. Envolvimento com o trabalho. Prazer no que faz. 2. Trabalho acadêmico como possibilidade de renovação.</p> <p>Beatriz</p> <p>1. Trabalho como sobrevivência. 2. Trabalho como sofrimento e adoecimento.</p> <p>Sofia</p> <p>1. O estudo como 1ª. opção 2. Trabalho conduzindo a vida pessoal e social. 3. O envolvimento do trabalho intelectual. 4. Trabalho profissional como um aspecto indissociável da identidade 5. Cargo administrativo como possibilidade de controle e acesso às decisões.</p> <p>Táti</p> <p>1. Trabalho como prazer, como incentivo para buscar coisas novas. 2. Preocupação com o aluno que tem mais dificuldade</p> <p>Lili</p> <p>1. Trabalho acadêmico como possibilidade de renovação. 2. Importância da relação/interação com o aluno para a sua formação profissional. 3. Cargo administrativo como possibilidade de acesso às decisões.</p>
SEDUÇÃO DO TRABALHO	<p>Raquel</p> <p>1. Trabalho como fuga 2. Trabalho que seduz pelos apelos, pela falta de gente, pela necessidade de manter um programa, por exemplo.</p> <p>Beatriz</p> <p>1. O trabalho acadêmico gera mais trabalho, não tem fim.</p> <p>Sofia</p> <p>1. Prazer no trabalho 2. O trabalho sendo sedutor leva você a buscar mais e mais conhecimento. 3. Sedução também no sentido de levar você a assumir, a se envolver com mais coisas. 4. Trabalho como alienação 5. Trabalho intelectual como possibilidade de autoconhecimento.</p>

	<p>Táti 1. O trabalho na pós-graduação como satisfação pessoal, idealismo, mas tem que saber equilibrar senão você compromete sua saúde, sua relação familiar. Vale a pena?</p> <p>Lili 1. Prazer nas pequenas coisas para não se angustiar com a infinitude do trabalho acadêmico.</p>
<p>LIBERDADE DE EXPRESSÃO E DE CRIAÇÃO</p>	<p>Raquel 1. Idéia de que, de certa forma, você pode traçar o seu desenvolvimento profissional considerando que os filhos precisam de sua atenção e você não pode se dedicar integralmente ao trabalho. 2. O trabalho acadêmico oferece flexibilidade, você pode se organizar conforme outras necessidades.</p> <p>Beatriz 1. A universidade não só traz coisas boas, ela te cobra uma série de coisas que consomem muito tempo.</p> <p>Sofia 1. Liberdade de ir e vir, de buscar aquilo que te agrada.</p> <p>Táti 1. Liberdade de conduzir sua aula da forma como quiser.</p> <p>Lili 1. Liberdade de ir e vir 2. Liberdade de traçar seu desenvolvimento profissional</p>
<p>SOBRECARGA DE TRABALHO</p>	<p>Raquel 1. Menos pessoas trabalhando mais trabalho. 2. Aumento da demanda 3. Sensação de provisoriedade 4. Sobrecarga de trabalho evidenciada pela falta de recursos humanos técnicos. 3. A solicitação burocrática para a captação dos recursos fica na mão do docente.</p> <p>Beatriz 1. Poucos recursos humanos em termos de número de docentes em comparação com o aumento da demanda de trabalho. 2. Cobrança implícita para oferecer cursos extras 3. Critérios de produtividade da universidade</p> <p>Sofia 1. Sobrecarga de trabalho evidenciada pelo aumento das exigências de produtividade associada à sedução pelo trabalho acarretando uma sensação de que não vai dar conta.</p> <p>Táti 1. Desvalorização do trabalho com a graduação 2. Desvalorização do trabalho de extensão e a sensação de que só ganha mais trabalho com ele.</p>

	<p>Lili</p> <p>1. Aumento da demanda de trabalho de forma que o docente trabalha também aos fins de semana para se manter com a produtividade exigida.</p>
RELAÇÕES DE PODER	<p>Raquel</p> <p>1. Para os altos cargos da universidade importa mais a competência política do que técnica.</p> <p>2. Relações de poder utilizadas para prejudicar o outro.</p> <p>Beatriz</p> <p>1. Relações e poder evidenciada pelos conchavos</p> <p>2. As decisões são de cima para baixo</p> <p>Sofia</p> <p>1. Relações de poder entre docentes às vezes são evidenciadas pelo ocultamento ou deformação de informações.</p> <p>2. Jogo social da representação</p> <p>Táti</p> <p>1. Papel de mediadora dos conflitos interpessoais que pode ser confundido com a idéia de uma pessoa que aceita qualquer coisa.</p> <p>Lili</p> <p>1. Uso de estratégias de poder para se beneficiar</p>

Anexo 5

Declaração de livre consentimento esclarecido

Rio Claro, ____ de _____ de 2003.

Eu, _____, estado civil _____, RG _____ declaro estar ciente de que se trata de uma pesquisa para obtenção do título de Doutor, de Márcia Regina Cangiani Fabbro, Professora da Universidade Federal de São Carlos e aluna do Programa de Doutorado da Faculdade de Educação da Unicamp e cujo objetivo é analisar como a mulher vivencia o trabalho acadêmico, mais especificamente a construção da carreira acadêmica ao lado do exercício da maternidade, buscando o sentido que a mulher atribui ao trabalho docente e à maternidade. Para tanto, estou esclarecida dos procedimentos de coleta dos dados e da minha participação tanto na coleta como na análise dos dados. Declaro, também, estar ciente do sigilo de meu nome e da instituição garantidos pela pesquisadora. Portanto, cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para leitura e realizada nos dias _____, _____ e _____ de _____ de _____ bem como os dados referentes ao questionário para Márcia Regina Cangiani Fabbro, para ser usada em sua Tese de Doutorado ou publicações futuras, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Assinatura

Pesquisadora: Márcia Regina Cangiani Fabbro. Telefones de contato: 19-3534-4211 (residência)
ou 16-3351-8334 (trabalho).

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas –Unicamp.
Telefone: 19- 3788-8936