



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PÓS-GRADUAÇÃO MULTIUNIDADES EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

LAÍSSA MAYARA DA SILVA PAZ

**“UMA MÃE COMO SE NÃO TIVESSE FILHOS”: CONTRADIÇÕES ENTRE
MATERNIDADE E AS PRÁTICAS CURRICULARES E INSTITUCIONAIS EM UM
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

CAMPINAS – SP
2022

LAÍSSA MAYARA DA SILVA PAZ

“UMA MÃE COMO SE NÃO TIVESSE FILHOS”: CONTRADIÇÕES ENTRE
MATERNIDADE E AS PRÁTICAS CURRICULARES E INSTITUCIONAIS EM UM
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências e Matemática, na área de Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: prof^a Dra^a MARIA INÊS DE FREITAS PETRUCCI DOS SANTOS ROSA

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DE DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA LAÍSSA MAYARA DA SILVA PAZ E
ORIENTADA PELA Prof^a. Dr^a. MARIA INÊS DE
FREITAS PETRUCCI DOS SANTOS ROSA

**CAMPINAS – SP
2022**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Física Gleb Wataghin
Maria Graciele Trevisan - CRB 8/7450

P298m Paz, Laissa Mayara da Silva, 1995-
"Uma mãe como se não tivesse filhos" : contradições entre maternidade e as práticas curriculares e institucionais em um curso de ciências biológicas / Laissa Mayara da Silva Paz. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Física Gleb Wataghin.

1. Aprendizagem narrativa. 2. Maternidade. 3. Biologia - Estudo e ensino. I. Petrucci-Rosa, Maria Inês, 1962-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Física Gleb Wataghin. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: "A mother as if she had no children" : contradictions between maternity and curricular and institutional practices in a course of biological sciences

Palavras-chave em inglês:

Narrative learning

Motherhood

Biology - Study and teaching

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Titulação: Mestra em Ensino de Ciências e Matemática

Banca examinadora:

Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa [Orientador]

Dora Maria Grassi Kassis

Sandra Lúcia Escovedo Selles

Data de defesa: 17-11-2022

Programa de Pós-Graduação: Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-0082-518X>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/4913148078155840>



COMISSÃO EXAMINADORA

Data: 17 / 11 / 2022

Prof(a). Dr(a). Maria Inês De Freitas Petrucci Dos Santos Rosa (Presidente – Orientadora)

Prof(a). Dr(a). Dora Maria Grassi Kassis – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Prof(a). Dr(a). Sandra Lúcia Escovedo Selles – Universidade Federal Fluminense (UFF)

A Ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes – nº do processo: 88887.479537/2020-00, código de financiamento 001) pela bolsa de mestrado concedida.

Agradeço à minha orientadora Maria Inês por me apresentar uma nova possibilidade de fazer e estar na pesquisa e me permitir pôr em prática esses novos e diários aprendizados sob sua orientação. Foi muito bonito e rico poder aprender tão de perto com uma pesquisadora, professora e mulher (facetas que na realidade são indivisíveis) excepcional. As lições que me ficam vão muito além de discussões teóricas e conceitos. Foi, de fato, uma aprendizagem narrativa onde ouvindo e contando histórias pude trazer mais sentido às minhas experiências, às minhas ações, à minha identidade e ao meu propósito de vida.

Agradeço aos colegas do GePraNa, em especialmente a Maira, que desde o meu dia zero de Unicamp embarcou comigo, me acolheu em sua casa sem nem me conhecer me levou pra lá e pra cá no campus fazendo um tour. Da nossa primeira manhã na Faculdade de Educação, fazendo cadastro para usar os computadores até o momento em que, por coisas de destino, acabamos indo parar no mesmo grupo de pesquisa. O mestrado não é das coisas mais fáceis que já fiz, mas com você (e a Pri Leite!) com certeza foi muito mais leve. Obrigada!

Obrigada Alessandra, Julia (ou Julha?), Ângela e Rodrigo. Meus cristaizinhos perfeitos e autênticos. As nossas lives, mesmo raras, salvaram minha vida. Os únicos dias em que não penso “não vejo a hora de ver minhas sadgirls de novo”, são os dias em que estamos juntos. Sinto muito por quem não pode ter vocês como amigos. Ainda bem que eu tenho.

Bruno, você acreditou em mim até nos dias em que eu não acreditava e me lembrava de que eu dava conta, sim e muito bem! Você me ensina muito todos os dias por ser quem é do jeito que é. Que sorte a minha (e sua também).

À minha mãe, Nilza, você me trouxe a esse mundo e me deu uma irmã muito melhor do que eu jamais poderia desejar, a Gabi. Sou grata por poder contar com vocês.

RESUMO

A imposição da maternidade como um "destino biológico" de todas as mulheres e algo necessário para sua completude como indivíduos é um estereótipo que silencia suas individualidades. A historicidade da relação mãe-filho mostra que os discursos e normas sobre a mesma foram profundamente modificados em vista de esforços governamentais e sociais para atingir fins políticos e econômicos. Nesse sentido, as Ciências Biológicas têm contribuído para a naturalização de modos de pensar e agir taxados como "masculinos" ou "femininos"; as diferenças anatômicas e fisiológicas são tidas como as responsáveis por estereótipos de gênero. Sendo os cursos de Ciências Biológicas dentro das universidades um dos mais relevantes espaços diretamente relacionados a produção e disseminação de conhecimentos que possam estar atrelados a ideias que interseccionam maternidade e determinismo biológico, é importante olhar para tais processos para investigar forças que atuam nos mesmos. Apoiada nos referenciais teóricos sobre estudos narrativos e feminismo matricêntrico, a presente pesquisa busca responder à questão: "Como a identidade profissional da Biologia imprime o que professoras do curso de Ciências Biológicas pensam sobre a maternidade e ser mulher?". Para isso, professoras mães do curso de Ciências Biológicas de uma universidade pública paulista foram entrevistadas para contarem suas histórias de vida, de modo a ser possível compreender como o dispositivo da maternidade se manifestou ao longo de suas trajetórias acadêmicas e pessoais; quais as dificuldades específicas ligadas ao fato de serem mulheres e mães elas encontraram no ambiente acadêmico; e como a relação entre biologia e maternidade aparece em suas vidas pessoais e acadêmicas. As docentes narram entraves em suas carreiras relacionadas à queda da produtividade, falas machistas explícitas ou em formas de "brincadeiras", ausências de políticas que permitam conciliar seu trabalho com a maternidade e ausência de formas justas de avaliar sua produtividade acadêmica, que é dificultada uma vez que se tornam mães. Apesar de terem um elevado grau de instrução e jornadas integrais de trabalho, o que representa um avanço em relação a pautas feministas de longa data, uma vez que se tornaram mães, essas narradoras viram antigas premissas sobre mulheres se concretizarem em suas vidas, mantendo-se os moldes tradicionais de família, onde a mulher é a principal responsável pelos cuidados domésticos e com os filhos, agora com o aditivo de terem que conciliar uma carreira de tempo integral. Também se evidencia a contradição da instituição onde trabalham entre conciliar o que se ensina sobre comportamento e fisiologia em relação à maternidade com suas próprias práticas institucionais para com as mães. Ressalta-se aqui a importância de considerar aspectos políticos e sociais que permeiam o conhecimento biológico e a sua historicidade, de modo a dar espaço a outras possibilidades de ensinar e produzir conhecimento. Pontua-se que a prática de um currículo narrativo, o qual permita que histórias como a das professoras aqui entrevistadas possam fazer parte do processo de ensino e aprendizagem para além dos conteúdos, é de grande importância para desnaturalizar práticas curriculares e institucionais machistas e pensar em novos rumos sociais e educacionais.

ABSTRACT

The idea of motherhood as a "biological destiny" for all women and also something necessary for them to feel fulfilled as individuals is a stereotype that ignores their individuality. The mother-child relationship historicity shows that discourses and norms about it have been greatly modified over time by governmental and social efforts in order to achieve political and economic ends. In this sense, the Life Sciences have contributed to naturalizing ways of thinking and acting that are labeled "masculine" or "feminine"; in addition, anatomical and physiological differences are considered to be responsible for gender stereotypes. Since Life Sciences courses within universities are one of the most relevant spaces directly related to the production and dissemination of knowledge that may be linked to ideas that intersect motherhood and biological determinism, it is important to look at such processes to investigate what influences them. Supported by theoretical frameworks on narrative studies and matricentric feminism, this research seeks to answer the question: "How does the professional identity of biology influence what Life Science professors think about motherhood and being a woman?". For this purpose, professors of the Biological Sciences course at a public university in São Paulo state and who are also mothers, were interviewed to tell their life stories to make it possible to understand how the motherhood dispositif manifested itself throughout their academic and personal trajectories; what specific difficulties linked to the fact of being women and mothers they encountered in the academic environment; and how the relationship between biology and motherhood appears in their personal and academic lives. The professors narrate obstacles in their careers related to the drop in academic productivity, explicit sexist speeches or in forms of "jokes", absence of policies that allow them to reconcile their career with motherhood, and lack of fair ways to evaluate their academic productivity, which is hampered once they become mothers. Despite having a high level of education and full-time work, which represents an advance in relation to long-standing feminist agendas, once they became mothers these women experience old assumptions about women coming true in their lives. The traditional molds of family are maintained, where the woman is primarily responsible for housekeeping and childcare, now with the addition of having to balance a full-time career. In the institution where they work is also evident the contradiction between reconciling what is taught about behavior and physiology in pregnancy and motherhood with their own institutional practices towards mothers. The importance of considering historical, political and social aspects that permeate biological knowledge and their historicity is emphasized here, in order to make room for other possibilities of teaching and producing knowledge. It is pointed out that the practice of a narrative curriculum, which allows stories like that of the teachers interviewed in this research to be part of the teaching and learning process beyond the content, is of great importance to denaturalize sexist curricular and institutional practices and to think in new social and educational directions.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LGBTQ	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e <i>Queer</i>
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Propostas Pedagógicas Curriculares
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1: Localizando a pesquisa e seus antecedentes	15
Categoria I: Gênero nos contextos educacionais	18
A. Currículo prescrito e políticas	18
B. Concepções dos estudantes	21
C. Práticas docentes	23
1.2 Categoria II: Construção do dispositivo da maternidade	31
A. O que é uma mãe?	31
B. Amamentação	37
C. O que é uma mulher?	40
1.3 Categoria III: Gênero nas relações sociais	44
Considerações	46
Capítulo 2: Referencial Teórico	50
2.1 Estudos Maternos	50
2.1.1. Estudos maternos e o Feminismo Matricêntrico	51
2.1.2 Maternidade e Maternagem	52
2.1.3. Pensamento e prática materna	54
2.1.4 Subjetividade cindida pós-feminismo	55
2.1.5. Feminismo matricêntrico e feminismo acadêmico	56
2.2 Estudos narrativos para uma outra proposição de currículo	59
2.2.1 Memória e lembrar	59
2.2.2 Aprendizagem Narrativa e futuro social	60
Capítulo 3: Os fios de narrativas que tecem a pesquisa	67
3.1 Mônadas como rupturas de uma história linear e causal	67
3.2 História sobre ouvir histórias	68

Capítulo 4: O que as professoras nos contam	71
4.1 Retrato Narrativo de Lygia.....	71
4.2 Retrato Narrativo de Rachel.....	83
4.3 Retrato Narrativo de Ana.....	89
4.4 Retrato Narrativo de Carolina.....	98
4.5 Retrato Narrativo de Cecília	107
Capítulo 5: O que podemos aprender com essas narrativas?	115
5.1 Choques de temporalidades: a mulher do passado encontra a do presente	115
5.2 Corpos etéreos no mundo biológico.....	117
5.3 Ciência feminina ou feminista?.....	122
5.4 Biologia e história (não) natural.....	124
Para não concluir	128
Referências Bibliográficas	131
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado às professoras entrevistadas.....	137
ANEXO A – MEMORIAL	141

INTRODUÇÃO

A cultura machista que impera no Brasil é a catalisadora do genocídio de mulheres. A produção e a reprodução de identidades masculinas violentas e dominadoras e, por outro lado, identidades femininas submissas e objetificáveis, naturalizam a ocorrência dos abusos. Nesse sentido, não só as violências física e psicológica devem ser consideradas, mas a própria socialização de mulheres, desde muito jovens, para caberem em modelos de identidades femininas socialmente aceitas. Essa socialização também pode ser encarada como uma violência, nesse caso, às suas subjetividades.

A disseminação de uma ideologia machista, a qual “determina que homens controlam o mercado, o governo, a atividade pública e que as mulheres são subordinadas a eles” (ARRAZOLA; ROCHA, 1996), tem se ancorado em vários elementos de modo a naturalizar uma condição dita inferior e submissa das mulheres.

Dentre os discursos usuais que compõem tal ideologia está o da maternidade como uma obrigatoriedade das mulheres, uma espécie de “destino biológico” necessário para sua completude como indivíduos. Entretanto, essa idealização da “função natural” das mulheres atrelada à maternidade é um estereótipo que silencia suas individualidades, negando que possam ser sujeitos diversos, complexos e autônomos de vontades.

Tal idealização de mulheres como mães se faz presente não só na expectativa de que estas tenham filhos, mas também se estende para formar um ideal de identidade feminina ligada ao cuidado do outro e à negação dos próprios desejos e objetivos. Não obstante, isso tem um impacto negativo na saúde mental de mulheres de todo o mundo, estando também associado às dificuldades econômicas que estas enfrentam.

As barreiras existentes para as mulheres ingressarem e se manterem no mercado de trabalho perpassam as dificuldades em conciliar filhos e carreira. Esta dificuldade, por vezes, as leva a aceitar empregos com cargas horárias menores, com baixas remunerações, ou a nem mesmo serem contratadas, pois muitos empregadores consideram não lucrativo contratar mulheres, já que estas podem engravidar ou precisar se ausentar do trabalho para atender às demandas da maternidade. Há também a dificuldade de acessar cargos com melhores

remunerações, pois, entre outros fatores, ainda há quem não nos considere competentes para exercê-los.

Ao remontar a historicidade da relação mãe-filho em um contexto europeu, Badinter (1985) conta que a partir do século 20, como forma de diminuir os altíssimos índices de mortalidade infantil ocasionados pela negligência parental, os governos e a sociedade concentraram grandes esforços sobre a maternidade. Levantou-se o argumento da afetividade e do amor materno incondicional, assim, as mulheres tinham uma dupla tendência à maternidade: uma de caráter biológico e outra de caráter sentimental.

Em diversas áreas da Biologia, como a Fisiologia Hormonal, Neurologia e Ecologia Reprodutiva, a ideia de modos de pensar e agir taxados como “masculinos” ou “femininos” está presente não só nos meios de divulgação científica, mas também no próprio viés do fazer científico. Diferenças anatômicas e fisiológicas são tidas como as responsáveis por estereótipos de gênero¹. Um exemplo é a ideia de que devido às diferentes capacidades de produção de gametas, fêmeas humanas são monogâmicas e machos são naturalmente promíscuos (ALCOCK, 2011, p. 528). Tal enunciado também é usado como motivo pelo qual mães investem mais em cuidado parental, afinal, estas possuem capacidade limitada de produzir descendentes com seus gametas em comparação aos pais, portanto, devem garantir a sobrevivência dos filhotes que gerou (ALCOCK, 2011, p. 528). Tais premissas fundamentadas em um determinismo biológico corroboram fortemente com a manutenção do dispositivo da maternidade. Foucault descreve o conceito de dispositivo como parte das técnicas de governo. O dispositivo surge em certos momentos históricos para responder a uma urgência. Trata-se de um conjunto heterogêneo, composto pelo dito e não dito; uma rede que se pode estabelecer entre “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2003, p. 243). O dispositivo consiste em estratégias de relações sustentando certos tipos de saber e por eles sendo sustentadas (FOUCAULT, 2003).

A maternidade pode ser descrita como um dispositivo, pois nela estão contidos normas, discursos, enunciados científicos, leis e outras formas de enunciação que

¹ Aqui, considera-se gênero como um sistema criado culturalmente e compreendido como uma construção social da identidade sexual dos humanos (SCOTT apud NIELSSON; WERMUTH, 2018).

ditam como a mesma deve ser exercida e qual deve ser a conduta da mulher que a exerce. Além disso, esse dispositivo contribui para formar e normalizar identidades femininas ligadas ao cuidado e ao autossacrifício, já que é isso que se criou no imaginário como ideal de mãe. Aqui, os discursos das Ciências Biológicas podem atuar naturalizando um dito instinto materno, presente em todas as mulheres, que emerge dos seus genes, hormônios, anatomia e de sua fisiologia reprodutiva.

Essa tendência sexista na produção de conhecimento é citada pela historiadora da ciência Londa Schiebinger (2008), que descreve o viés de gênero na ciência como possível de ser analisado dentro de três níveis:

1. Participação das mulheres na Ciência: refere-se ao engajamento das mulheres nas instituições científicas e ao contexto histórico e sociológico nos quais esse ocorre.
2. Gênero nas culturas da Ciência: questiona a cultura da Ciência enquanto algo historicamente construído por homens. O domínio dos códigos e dos rituais da Ciência, criados majoritariamente por homens, é o que garante o sucesso nessa área. Código aqui diz respeito à linguagem, estilos de interações, modos de vestir e hierarquias de práticas e valores.
3. Gênero nos resultados da Ciência: refere-se a como as práticas e as ideologias fundamentadas no gênero estruturam o conhecimento produzido pela Ciência.

Considerando o impacto de tais narrativas biológicas na manutenção de uma ideologia machista, é importante olhar para o processo de produção desse conhecimento de modo a compreender forças que atuam no mesmo. Um dos principais espaços de produção científica em nossa sociedade é a universidade e, dentro desta, os cursos de Ciências Biológicas estão diretamente relacionados à produção e disseminação de conhecimentos que possam estar atrelados a ideias que interseccionam maternidade e determinismo biológico.

Tais cursos podem atuar na reflexão e transformação a respeito da cultura machista, entretanto isso não é possível se seu currículo trazer a sexualidade humana, sobretudo, a maternidade, apenas sob uma ótica determinista. A proposta curricular de um curso consiste na seleção de parcelas da realidade e tais recortes são decisivos na configuração do cidadão que se quer produzir (SANTOMÉ, 1996). É

nessa seleção que se faz sentir o poder político, econômico, cultural e religioso (SANTOMÉ, 1996).

Ivor Goodson (1992) destaca que um importante fator para a compreensão das práticas docentes é vir a conhecer as experiências vividas pelos professores. A partir disso e do exposto acima sobre os cursos de Ciências Biológicas e currículo, entende-se que conhecer a história de vida de docentes do curso faz emergir marcas do currículo que os formou e das práticas curriculares produzidas em suas aulas.

A partir da exposição acima da problemática sobre a maternidade e o discurso biológico, o presente trabalho busca responder à questão “Como a identidade profissional da biologia imprime o que professoras do curso de Ciências Biológicas pensam sobre a maternidade e ser mulher? “. Para isso, delineou-se como objetivos da pesquisa: compreender como o dispositivo da maternidade se manifestou ao longo das trajetórias acadêmicas e pessoais dessas mulheres; compreender quais as dificuldades específicas ligadas ao fato de serem mulheres e mães elas encontraram no ambiente acadêmico; compreender como a relação entre biologia e maternidade aparece em suas vidas pessoais e acadêmicas e, por fim, produzir subsídios para apoiar a construção de um currículo narrativo no curso de Biologia, que considere a presença de mulheres, seja enquanto estudantes ou docentes.

Cabe ressaltar aqui que, como todo trabalho científico, esse se delinea a partir do recorte de um problema maior. As maternidades e maternagens são tão numerosas quanto as mães. Obviamente, dentro de diferentes contextos sociais e econômicos certos comportamentos são favorecidos ou silenciados, certos privilégios existem ou são desconhecidos e certas dificuldades se compartilham. Aqui, as mães entrevistadas pertencem ao contexto acadêmico e estão em condições socioeconômicas privilegiadas em relação a muitas outras mulheres. Aspectos de suas vidas, angústias e alegrias podem ser compartilhados por mães de grupos sociais distintos. Porém, outros aspectos dizem respeito ao meio acadêmico e certas discussões não podem ser simplesmente extrapoladas para outros âmbitos, pois dizem respeito às dificuldades e vivências encontradas dentro de um ambiente específico. Seria impossível dar conta de todos os problemas possíveis dentro do campo da maternidade de mulheres acadêmicas, quanto mais da maternidade como um todo. Repito: as formas de ser mãe são tão numerosas quanto as próprias mães.

Capítulo 1: Localizando a pesquisa e seus antecedentes

Sendo a maternidade um tema passível de ser discutido dentro de diversas áreas, penso ser importante investigar o que se tem produzido sobre a maternidade em diálogo com as histórias de vida, no sentido aqui já exposto e com as Ciências Biológicas. Além disso, como esse trabalho se baseia na escuta de professoras de um curso de Ciências Biológicas, aspectos da formação docente e da formação de biólogos em interface com discussões de gênero também foram levantados na revisão.

O trabalho de revisão é importante para avaliar como um novo projeto de pesquisa se situa dentro de um campo de conhecimento já estabelecido, mostrando ao pesquisador as tendências, os saberes já consolidados, as lacunas desse campo e, assim, fazendo emergir possibilidades a serem exploradas na produção de conhecimento. Entre os objetivos do trabalho de revisão de literatura, pode-se citar o aprendizado sobre certa área do conhecimento, a identificação e seleção de métodos e técnicas que o pesquisador poderá utilizar e o suporte teórico para a escrita de diferentes seções de um trabalho científico (PIZZANI et al, 2012).

A pesquisa, levantamento ou revisão bibliográfica consiste no levantamento de literatura científica sobre as principais teorias correntes em um determinado tema, mostrando o que a comunidade científica já produziu sobre ele e quais as tendências de pesquisa a respeito (PIZZANI et al, 2012; TREINTA et al, 2012). A mesma pode contribuir para melhor definir o objeto de estudo e auxiliar na formulação de hipóteses, especialmente quando se trata de temas pouco explorados.

O uso de operadores booleanos AND, OR e NOT facilitam o trabalho de pesquisa (PIZZANI et al, 2012). OR pode ampliar os resultados encontrados, sendo útil principalmente quando um termo de busca possui acrônimos, sinônimos ou variantes. AND restringe os resultados selecionando trabalhos que representam a intersecção dos termos de pesquisa buscados. NOT serve para excluir um assunto da expressão de busca, incluindo o primeiro termo e excluindo o segundo termo da pesquisa.

As fontes de pesquisa contidas nas bases de dados podem ser primárias, quando contém os trabalhos originais publicados pela primeira vez pelos autores; secundárias, quando se tratam de trabalhos que citam, revisam e interpretam trabalhos originais; ou terciárias, quando contém índices categorizados de trabalhos

primários e secundários, com ou sem resumo (PIZZANI et al, 2012). Devem ser estabelecidos critérios para a seleção dos trabalhos encontrados nas bases de dados. Lima e Miotto (2007) sugerem como critérios, além de estar dentro dos temas a serem investigados, o idioma, o tipo de fonte (periódico, teses, livros) e o período de publicação. O pesquisador pode estabelecer outros critérios de acordo com suas necessidades e particularidades de sua pesquisa e do campo no qual ela se insere e é imprescindível que tais critérios sejam explicitados na redação de seu texto.

Após o levantamento e leitura dos trabalhos, é necessário que os mesmos sejam relacionados entre si e com o tema de pesquisa (LIMA; MIOTTO, 2007) de modo a, de fato, compreender as tendências de pesquisa que emergem dentro do tema e como um novo trabalho de pesquisa pode contribuir para a área.

O presente levantamento bibliográfico foi realizado no Portal de Periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Lançado em 11 de novembro de 2000, o Portal tem como missão fortalecer os programas brasileiros de pós-graduação a partir da democratização, pela internet, do acesso à informação científica internacional de alto nível. Atualmente, seu acervo é de 45 mil títulos com 130 bases referenciais.

Os descritores utilizados nas buscas no Portal de Periódicos da Capes encontram-se na Tabela 1. Realizou-se uma filtragem inicial, a partir da leitura dos títulos e resumos, para analisar se os trabalhos condiziam com temas relacionados à minha pesquisa de mestrado. Após essa seleção de artigos e ao longo da leitura dos mesmos, alguns outros foram descartados por não discutirem, de fato, tópicos relacionados ao escopo da minha pesquisa. A partir dos critérios abaixo listados, excluíram-se textos:

- duplicados;
- cujos termos da busca não estavam presentes no título ou no resumo
- que discutem gênero no campo jurídico;
- apoiados em contextos ou artefatos muito específicos, que não permitem traçar paralelos com o tema da pesquisa ou que demandam conhecer certo livro ou filme;
- onde “gênero” se refere a “gênero textual”;

- onde a discussão é centrada em aspectos da sexualidade e diversidade sexual, sem discutir o machismo e estereótipos sexuais, embora tragam “gênero” no título ou no resumo;
- que não estão escritos em português.

A instituição de origem dos autores, a nota do programa de pós-graduação no qual o estudo foi realizado, o fator de impacto h dos autores, o índice Qualis da revista de publicação, o número de citações do artigo e o ano de publicação não foram critérios para a inclusão ou exclusão de trabalhos nessa revisão.

Tabela 1: Descritores utilizados no levantamento de artigos no Portal de Periódicos da Capes

Descritores	Artigos encontrados	Artigos selecionados
"Dispositivo da maternidade"	7	5
Maternidade + Determinismo Biológico	68	8
"história+de+vida" + Maternidade	96	5
Instinto Materno	87	2
"Determinismo biológico"	327	13
"discurso biológico"	42	2
Biólogos + determinismo	73	0
Formação de biólogos + sexismo	4	0
"Formação de biólogos" + determinismo	0	0
Formação de biólogos + machismo	2	0
Formação docente + Sexismo	67	3
Formação docente + gênero	307	11
Formação de professores + sexismo	16	0
Formação de professores + machismo	6	0
Total	1102	49

Fonte: Da autora.

Após a seleção e leitura desses artigos, os mesmos foram organizados dentro de três categorias temáticas, criadas por mim, baseadas em temas que emergiram durante as leituras. Apresentarei o conteúdo dos artigos escolhidos articulando-os dentro de sua categoria. Algumas das categorias temáticas apresentam subcategorias e todas estão listadas abaixo:

- **Categoria I: Gênero nos contextos educacionais**
 - A. Currículo prescrito e políticas
 - B. Concepção dos estudantes
 - C. Práticas docentes

- **Categoria II: Construção do dispositivo da maternidade**
 - A. Amamentação
 - B. Como é uma mãe?
 - C. O que é uma mulher: O discurso biológico em cena

- **Categoria III: Gênero nas relações sociais**

A seguir, apresento o detalhamento do conteúdo dos artigos encontrados dentro de suas respectivas categorias temáticas.

Categoria I: Gênero nos contextos educacionais

A. Currículo prescrito e políticas

Nesse conjunto de artigos, há uma ideia comum de que o currículo prescrito deve ser mais explícito sobre os objetivos para a discussão de gênero e sexualidade na escola. É defendido que, a partir disso, é mais provável que as discussões ocorram em sala de aula. Também é discutida a importância da formação de professores trabalhar gênero e sexualidade para além dos aspectos biológicos e de saúde, propiciando uma educação que leve estudantes a questionarem as relações sociais nas quais se inserem. Os artigos agrupados nessa subcategoria estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Artigos agrupados na subcategoria I - A: Currículo prescrito e Políticas

Título	Referência
Gênero na Educação Básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil	(VIANNA; UNBEHAUM, 2006)
As abordagens de corpo, gênero e sexualidades no projeto político pedagógico em um colégio estadual de Aracaju-SE	(DIAS; OLIVEIRA, 2015)
Gênero e sexualidade em políticas contemporâneas: entrelaces com a educação	(GUIZZO; FELIPE, 2016)

Gênero e sexualidade na graduação em Saúde Coletiva do Brasil (SILVA; PAULINO; RAIMONDI, 2020)

Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil (CARVALHO; RABAY, 2015)

Total: 5 trabalhos

Fonte: Da autora.

Vianna e Ubbenhaum (2016) e Guizzo e Felipe (2016) analisam documentos oficiais que direcionam os conteúdos a serem ensinados nas escolas. No caso dessas pesquisas, o foco é no que é dito sobre gênero e sexualidade.

Vianna e Ubbenhaum (2016) exploram a tratativa sobre gênero nas principais leis e documentos que orientaram as reformas da educação pública brasileira no período de 1998 a 2002. O artigo tem grande enfoque nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e ressalta que os mesmos foram inovadores por introduzir a perspectiva de gênero como uma dimensão importante da construção da identidade de crianças e jovens e de organização das relações sociais. Nos PCN, gênero figura dentro do tema transversal Orientação Sexual, que coloca como objetivos:

Combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação, incentivando, nas relações escolares, a diversidade de comportamento entre homens e mulheres, a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino, o respeito pelo outro sexo e pelas variadas expressões do feminino e masculino. (Brasil, 1997, v. 10, p. 144-146 apud Vianna; Ubbenhaum 2016 p. 417)

No entanto, as autoras criticam o fato desse tema estar restrito ao tópico Orientação Sexual, que aparece vinculado à promoção da saúde entre crianças e adolescentes. Tal associação, além de colocar a sexualidade como um problema inerente ao corpo, circunscrito na saúde pública e separado das relações de gênero, restringe a discussão de gênero ao âmbito da sexualidade, quando a mesma é atravessada por vários outros temas e questões sociais e políticas, o que a torna pertinente de ser abordada em outras áreas de conhecimento, não só a relativa à sexualidade.

No trabalho de Guizzo e Felipe (2016), as autoras analisam documentos oficiais referentes a políticas públicas que mencionam as questões de gênero e sexualidade. Entre os principais documentos analisados estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o

Plano Nacional de Educação (PNE). Também trazem entrevistas com professores do ensino fundamental, realizadas pelo grupo de pesquisa do qual fazem parte.

As autoras trazem que, nesses documentos, existem propostas para discutir, na escola e na formação de professores, gênero e educação sexual, diferenças sexuais e de gênero e estereótipos sobre as mulheres. Porém, os objetivos para a educação ainda permanecem vagos nesse quesito.

Nas escolas, a abordagem sobre gênero é tratada de maneira episódica e pontual, não constituindo uma nova forma de olhar para os conteúdos e relações escolares. Tal abordagem ainda se restringe ao âmbito científico-biológico. As famílias também aparecem como um fator que dificulta tais discussões na escola, por não autorizarem a participação das crianças na aula, mesmo quando o assunto se restringe ao campo do científico-biológico.

Dias e Oliveira (2015) e Silva, Paulino e Raimondi (2020) discutem currículo prescrito em contextos mais específicos. Dias e Oliveira (2015) analisam o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola estadual de Aracaju-SE, buscando como estão postas as abordagens sobre corpo, gênero e sexualidade nos objetivos, metas e metodologias presentes no documento. Os autores percebem o PPP como elemento que integra prática e teoria, conhecimento e realidade e consideram ser importante que este documento dialogue com pressupostos de uma educação crítica e transformadora.

O artigo destaca a importância de inserir nos objetivos norteadores das ações pedagógicas: a equidade de gênero, dos grupos socialmente marginalizados e das mulheres. A partir da análise do documento, os autores notam que as questões de gênero aparecem juntamente com sexualidade e raça no discurso de combater discriminação e de tratar a todos com igualdade. Esse discurso é esvaziado de sentidos uma vez que no PPP a escola não reconhece a existência de casos de discriminação em seu espaço nem se propõe a pensar em como, de fato, combater diferentes formas de discriminação. Os autores ligam tais ausências à falta de familiaridade dos agentes escolares com os temas e a não abordagem dos mesmos em suas formações inicial e continuada.

Silva, Paulino e Raimondi (2020) realizam uma análise de conteúdo das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) de cursos de graduação em Saúde Coletiva no Brasil. Verificou-se em quais PPC apareciam os descritores "gênero" e/ou

“sexualidade” e em quais não. Entre os que continham os descritores, os autores buscaram disciplinas obrigatórias onde esses temas eram abordados e analisaram suas respectivas ementas. Dos 16 cursos investigados, 7 abordam gênero e/ou sexualidade em disciplinas obrigatórias, os demais, o fazem em optativas.

Os autores reconhecem que as discussões produzidas por tais disciplinas convidam os discentes a questionarem a realidade corporal pautada somente na dimensão biológica e a "ordem social" que busca organizar e hierarquizar corpos e sujeitos. Porém, destacam que as disciplinas ainda apresentam um enfoque em apresentar aos discentes os determinantes sociais de gênero e sexualidade

(...) como “fatos a serem conhecidos” e não como “condições a serem desafiadas”. Isso ocorre pois explicita-se nos PPC e nas várias unidades curriculares analisadas o debate em torno do sexo, mas não do sexismo, da raça e etnia, mas não do racismo, da LGBTlidade e não da LGBTfobia. (p. 2342)

Carvalho e Rabay (2015) assinalam usos e incompreensões sobre o conceito de gênero no campo educacional brasileiro e suas implicações para as políticas e práticas educacionais.

As autoras destacam o uso de "gênero" como sinônimo de "sexo" no PNE 2001-2010, que alegava que pelo fato das matrículas femininas representarem 49,5% do total na educação infantil e as masculinas, 50,5% e desse equilíbrio ser uniforme em todo o país, a questão da disparidade não demandava preocupação em nosso país. Para as autoras, isso significa reduzir as questões de gênero ao alcance da paridade de sexo nas matrículas, quando, na verdade, isso não implica que meninos e meninas tenham iguais oportunidades de aprender e se desenvolver sem restrições sexistas e androcêntricas.

Carvalho e Rabay (2015) também entrevistaram docentes de cursos predominantemente "masculinos" ou "femininos", quanto ao número de docentes, de uma Instituição Federal de Ensino Superior. Entre os entrevistados, o conceito de gênero mostrou-se desconhecido ou pouco compreendido, o que contribui para negar a problemática e perpetuar desigualdades.

B. Concepções dos estudantes

Os artigos dessa seção tratam das concepções e reflexões de estudantes de ensino superior sobre gênero e sexualidade. Souza e Dinis (2008) e Dinis e Cavalcanti (2008) acessam tais concepções e buscam como as disciplinas do curso contribuíram, ou não, para formá-las. Castro (2016a) traz os diários de bordo como

uma possibilidade na construção de si como sujeito e como docente, a partir do estímulo para refletir sobre as relações onde se está inserido. Os artigos agrupados nessa subcategoria estão listados no Quadro 2.

Quadro 2: Artigos agrupados na subcategoria I - B: Concepções dos estudantes

Título	Referência
Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em Biologia	(SOUZA; DINIS, 2010)
Pensando sobre formação docente, subjetividade e experiência de si a partir da escrita de estudantes da Pedagogia	(CASTRO, 2016a)
Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em Pedagogia	(DINIS; CAVALCANTI, 2008)
Total: 3 trabalhos	

Fonte: Da autora.

Souza e Dinis (2010) investigaram, a partir de questionários abertos, as concepções sobre gênero e sexualidade que aparecem na formação de futuros e futuras docentes de Biologia no curso de Ciências Biológicas da UFPR.

Nas respostas obtidas, os estudantes rejeitaram perspectivas exclusivamente biológicas ou culturais em relação ao gênero e à sexualidade, o que indica uma formação que concilie as duas dimensões. Porém, as escassas ou sucintas justificativas dadas pelos discentes indicam que pode não existir uma consistência teórica sólida para tomar tais posicionamentos. Ainda sobre as justificativas, apesar de rejeitarem o determinismo biológico, os discentes se aproximam do "fundacionalismo biológico", que consiste em um primado da biologia em relação às outras dimensões humanas, como um porta-casaco das diferenças culturais: o dado biológico seria a base objetiva ou material sobre a qual se constroem as diferenças de gênero.

Os e as discentes também colocaram que as discussões sobre gênero que tiveram ocorreram principalmente nas disciplinas de licenciatura. Apesar delas, não se consideram preparados para abordar o tema em sala de aula como professores.

Por fim, os autores reforçam que é importante pensar em políticas que nos levem para além da interiorização de uma tolerância politicamente correta, que pouco questiona entendimentos binários que mantêm exclusões.

Dinis e Cavalcanti (2008) discutem as concepções de gênero e sexualidade de formandos/formandas em Pedagogia da UFPR por meio de suas respostas a questionários. Os autores destacam a contradição entre a maioria dos estudantes se declararem "não preconceituosos", mas adotarem em suas respostas justificativas que dizem o contrário.

A ideia de papéis masculinos e femininos, determinados pela biologia e que não devem ser contraditos, mostrou-se forte entre os discentes. 66% dos discentes questionados disseram não ter tido discussões sobre gênero no curso de Pedagogia e 82% consideram o tema importante.

Castro (2016a) analisa produções, que chama de "diários de bordo" de alunas do curso de Pedagogia. Esses diários contêm narrativas escritas a partir das experiências que tiveram ao cursar uma disciplina sobre gênero, sexualidade e educação e suas reflexões sobre tais temas ao longo da mesma.

O foco de análise são as produções das estudantes em textos denominados "diários de bordo", que contêm narrativas escritas a partir das experiências vividas e de suas reflexões sobre as temáticas abordadas nas aulas. Os diários também surgem como estratégias para que as estudantes possam se manifestar com maior liberdade, pois é nítido o desconforto de muitas durante as aulas para se manifestarem diante de temáticas geralmente tidas como sensíveis.

Em seus diários, muitas relataram que a partir da disciplina passaram a ter outro olhar para as relações de gênero em suas interações sociais na família, na escola, na universidade e em outros espaços. A partir dos registros nos diários, as estudantes fazem emergir redes de saber e poder que sustentam processos formativos de sujeitos docentes e produzem um saber sobre si articulado com os saberes veiculados e produzidos nas aulas e "ao mesmo tempo, produzem-se como sujeitos, como mulheres, como futuras professoras, como pessoas que experimentam prazeres e desejos" (p.51).

C. Práticas docentes

Esse conjunto de artigos trata de como estereótipos de gênero se manifestam na prática docente, falando de concepções de professores sobre gênero e sexualidade, como esses temas aparecem nas aulas e como a formação continuada é relevante na construção de conhecimentos úteis para promover uma educação para a equidade.

Souza e Ferrari (2019), Brol e Martelli (2018), Badalotti e Tondin (2015), Silva (2019), Guizzo e Ripoll (2015); Rios, Cardoso e Dias (2018), Santos e Santiago (2010) e Silva (2016) trazem impressões de docentes, a partir de suas vivências na escola, sobre como é abordar gênero e sexualidade nas aulas. Esses artigos mostram que a abordagem de tais tópicos, sobretudo da sexualidade, quando ocorre, ainda é muito restrita à saúde sem discutir aspectos sociais. Badalotti e Tondin (2015), França e Calsa (2010), Silva (2019) e Ferrari e Castro (2013) também discutem como a formação continuada é importante para que docentes venham a ter mais entendimento sobre essas temáticas e mostram que participar delas teve um impacto positivo em suas práticas. Beck e Guizzo (2013) trazem algumas contribuições dos Estudos de Gênero e Estudos culturais para a pesquisa em Educação e para o entendimento da prática docente e das relações sociais na escola. Já Teixeira (2010) discute como as relações de gênero se interseccionam com a desvalorização do trabalho docente.

Quadro 3: Artigos agrupados na subcategoria I - C: Práticas docentes

Título	Referência
Inquietações sobre gênero e sexualidade em espaços formativos: o caso do Pibid de Ciências	(SOUZA; FERRARI, 2019)
Abordagem da sexualidade nas formações continuadas de professores e professoras da rede básica de ensino	(BROL; MARTELLI, 2018)
Representações de profissionais da educação sobre sexualidade e gênero	(BADALOTTI; TONDIN, 2015)
Intervenção pedagógica: a contribuição dos estudos de gênero à formação docente	(FRANÇA; CALSA, 2010)
Concepções de gênero e sexualidade dos docentes do curso de licenciatura em pedagogia: por um currículo queer	(RIOS; CARDOSO; DIAS, 2018)
Magistério do gênero - Impactos da vida de discentes e docentes	(TEIXEIRA, 2010)
Relações de gênero na perspectiva dos/das professores/as do ensino fundamental	(SANTOS; SANTIAGO, 2010)
Caminhos possíveis para produção de práticas pedagógicas no enfrentamento das violências de gênero e sexualidade	(SILVA, 2019)
"Educação e docência": um estudo sobre as relações de gênero e diversidade na escola	(SILVA, 2016)
Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a sub-representação de meninas entre os alunos superdotados	(REIS; GOMES, 2011)

Sobre educar médicas e médicos: marcas de gênero em um currículo de Medicina	(LEITE; DE OLIVEIRA, 2015)
Gênero e sexualidade na Educação Básica e na formação de professores: limites e possibilidades	(GUIZZO; RIPOLL, 2015)
Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão	(ALÓS, 2011)
"Nossa! Eu nunca tinha parado pra pensar nisso!" - Gênero, sexualidade e formação docente	(FERRARI; CASTRO, 2013)
Estudos culturais e estudos de gênero: proposições e entrelaces às pesquisas educacionais	(BECK; GUIZZO, 2013)

Total: 15 trabalhos

Fonte: Da autora.

Beck e Guizzo (2013) falam das contribuições dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero para as pesquisas em Educação. A partir da perspectiva dos Estudos Culturais, uma grande contribuição para o campo da Educação veio da compreensão de que não é somente no interior da escola que se produz educação. O conhecimento é produzido em todo lugar e os saberes que circundam esse processo de produção vão além dos limites impostos pelas instituições familiar e escolar.

Já os Estudos de Gênero têm contribuído com as pesquisas educacionais a partir da problematização das distinções e hierarquizações que se fazem entre corpos masculinos e femininos. Essas problematizações têm o intuito de desestabilizar as certezas postas sobre o corpo e as identidades de gênero.

Souza e Ferrari (2019) investigaram questões e incômodos envolvendo gênero, sexualidade e educação que emergiram durante discussões desenvolvidas no espaço formativo do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) interdisciplinar de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental. O foco foi as narrativas de sala de aula trazidas pelas supervisoras e pelos estudantes do PIBID. A investigação ocorreu na Universidade Federal de Juiz de Fora e além das supervisoras (professoras das séries iniciais) havia 15 estudantes ingressos entre os cursos de Pedagogia, Licenciatura em Química, Física e Biologia.

A partir das narrativas das professoras, os autores destacam o grande investimento feito no controle da sexualidade das mulheres quando elas ainda são meninas. Vários relatos trazidos pelas professoras envolviam indignação com certas posturas das meninas em se mostrarem desejanter ao paquerarem os meninos, ao

fugirem do ideal de recato. Enquanto que, para os meninos, é normalizado que façam isso e não é visto como um problema. As professoras também relatam que os debates na escola se restringem ao campo da saúde reprodutiva e, ainda assim, muitos pais proíbem que seus filhos participem dessas aulas.

Sobre os graduandos do Pibid, refletindo a respeito de suas experiências enquanto estudantes na educação básica, os mesmos relataram ter tido pouco espaço para discutir gênero e sexualidade e, quando ocorria, era de forma superficial e pautada nos aspectos da reprodução.

Brol e Martelli (2018) quantificaram e analisaram os cursos de formação continuada com a temática “sexualidade” ofertados para docentes da rede básica de ensino em Cascavel-PR entre 2006 e 2016. Além disso, aplicaram questionários com alguns docentes que participaram de alguma dessas formações para avaliar a relevância que tiveram em suas práticas. A importância que dão para a educação sexual na escola se dá pelo estímulo que essa abordagem fornece para trocar ideias e possibilitar mudanças nas relações sociais, superando o machismo e outras formas de preconceito.

As autoras destacam que as formações continuadas aparecem de forma esparsa ao longo do período de tempo analisado e reforçam a importância de que ocorram mais frequentemente. Além disso, a partir dos questionários respondidos pelos professores, os mesmos demonstram ter curiosidade em saber mais sobre o tema e justificam as dificuldades em lidar com ele devido à falta de conhecimentos aprofundados, aos preconceitos e à falta de apoio de gestores e demais colegas, além da pressão social e do conservadorismo das famílias.

Badalotti e Tondin (2015) entrevistaram professoras, coordenadora e diretora de uma escola de ensino fundamental da região Sul com o intuito de analisar as representações sobre a sexualidade na perspectiva das relações de gênero. Também consultaram o planejamento dos conteúdos ensinados nos anos iniciais, buscando identificar temas relacionados a gênero e sexualidade.

A partir dos conteúdos ensinados na escola, é evidente que a sexualidade é restrita à disciplina de Ciências, sendo associada às diferenças biológicas entre os sexos e padrões normalizadores de conduta. As autoras também destacam que, nas entrevistas, a maioria das profissionais relatam não ter tido uma formação acadêmica

que possibilitasse um aprofundamento das questões de gênero tendo como base a desconstrução de atitudes sexistas e o respeito à diversidade sexual.

França e Calsa (2010) entrevistaram professores e professoras da 5ª e 7ª série do ensino fundamental de uma escola. As entrevistas foram feitas antes e depois de uma série de sessões de discussão com o grupo abordando o conceito de gênero. A pesquisa buscou responder quais as compreensões sobre gênero para esses e essas docentes e se elas poderiam ser ampliadas ou reconstruídas por meio de uma formação continuada.

Na entrevista pós-intervenção, os pesquisadores perceberam mudanças na compreensão sobre gênero, que passou a abarcar aspectos socioculturais, não mais restringindo-se apenas ao biológico.

Percebe-se, nesse sentido, a necessidade de problematização, por parte dos professores, sobre a construção do conceito de gênero e sexualidade. Uma formação continuada que gere discussões, explicações e debates sobre as práticas cotidianas pode ser um dos caminhos possíveis para a desconstrução dos conceitos que reproduzem preconceitos e discriminações.

Silva (2019) analisa relatos de experiência de quatro professoras da rede municipal de Nova Iguaçu-RJ para conhecer memórias, práticas e percepções relacionadas à violência, marginalização e produção de desigualdade tratando-se de gênero e sexualidade. As professoras ouvidas participaram do curso de extensão Gênero e Diversidade na Escola, promovido em 2014 pela UFRJ.

As professoras apontam o desafio do diálogo sobre gênero, sexualidade e diversidade dentro da escola e apontam a falta de interesse e resistência, por parte dos demais docentes, em saber sobre o tema como ponto que atrapalha ações coletivas. Elas relatam ter como fundamento de sua prática o questionamento, buscando pôr em xeque ofensas e agressões que ouvem entre os alunos e todo o arcabouço discursivo que produz elementos para que sujeitos se tornem agressores e agredidos.

Outro ponto relevante que o autor traz, é que não necessariamente a presença do debate sobre diversidade na escola significa que exista uma preocupação da mesma com relações de poder que hierarquizam as diferenças, incluindo em sua estrutura como instituição. Os próprios sentidos ligados a palavra "diversidade" podem ser subvertidos para marginalizar lutas que já assim o são

costumeiramente e colocar a aceitação de grupos que já têm a hegemonia na cultura e saberes no guarda-chuva da diversidade.

Guizzo e Ripoll (2015) analisam e problematizam como as questões de gênero e sexualidade têm sido abordadas na Educação Básica e em cursos de formação de professores. Para tal, foram analisadas situações vivenciadas pelas autoras em um encontro presencial com turmas de 5º ano de uma escola pública do Rio Grande do Sul, para a discussão de perguntas sobre gênero e sexualidade; entrevistas com professoras dessas turmas; a participação em uma comissão do Programa Nacional do Livro Didático, para análise de livros didáticos do Ensino Médio; e algumas atividades de formação de professores no Ensino Superior.

Nota-se que dentro da escola, docentes se apoiam na abordagem biológica e de saúde sobre o corpo e a sexualidade. Nos livros didáticos, essa centralidade da saúde e da biologia também emerge, juntamente com a responsabilização das mulheres pela contracepção e um grande enfoque no que marca e difere um corpo masculino de um corpo feminino.

Rios, Cardoso e Dias (2018) entrevistaram docentes da Pedagogia da Universidade Federal do Sergipe para entender o que estes compreendiam sobre gênero e sexualidade. Os autores perceberem que, por parte dos docentes existe um aprofundamento e uma discussão problematizada na inserção da temática de corpo, gênero e sexualidades no currículo. Contudo, ressaltam que a discussão nas aulas ainda acontece no âmbito do comprometimento individual de cada docente acerca das temáticas de gênero, sexualidade, diversidade sexual e corporeidade.

Ferrari e Castro (2013) fizeram observações das aulas de uma disciplina eletiva chamada "Tópicos especiais: gênero, sexualidade e Educação" do curso de Pedagogia de uma universidade federal.

Os autores levantam um questionamento a respeito da finalidade de uma disciplina como a analisada. Disciplinas com esse perfil podem reforçar uma visão já presente de que, uma vez cursando a mesma, os futuros professores serão capazes de lidar com as questões-problemas da escola. Os autores argumentam que talvez o propósito de formações iniciais e continuadas possa ser o desafio de "manter viva a pergunta" para não produzir identidades totalizadoras, que não saberiam lidar com a dúvida e com as novidades vivenciadas pelos alunos.

Santos e Santiago (2010) entrevistaram professores da rede pública e particular de Campina Grande-PB para analisar seu entendimento sobre as relações de gênero. As autoras notaram que há pouca aproximação dos/as entrevistados/as com a discussão travada no seio da academia sobre os estudos de gênero. Ainda assim, há o reconhecimento, por parte deles/as, da importância de esse tema ser trabalhado junto aos educandos, porque seria um dos fatores que os ajudaria a se conhecerem melhor e saberem conviver com a diversidade.

Silva (2016) faz uma pesquisa bibliográfica procurando entender de que forma os docentes têm contribuído para desmistificar as diferenças socialmente construídas sobre as relações de gênero. A autora destaca que, apesar dos avanços nesse tema dentro das escolas brasileiras e que muito se fale hoje sobre "aceitação dos diferentes", o desafio vai além da aceitação, cabendo à escola e a/o professor/a o compromisso de garantir a aprendizagem desses estudantes. Silva (2016) destaca que esse movimento exige envolvimento não apenas de docentes, mas de todo o sistema educacional, não residindo somente na criação de mais políticas públicas, mas da efetivação concreta das políticas já existentes.

Reis e Gomes (2011) e Alós (2011) tratam de como estereótipos de comportamentos esperados para meninos e meninas podem impactar sua experiência escolar. Já Leite e Oliveira (2015) analisam como esses estereótipos aparecem em um curso de Medicina.

Reis e Gomes (2011) realizaram um levantamento de dados de uma rede escolar pública urbana sobre o número de alunos e alunas participantes das salas de recursos do Programa de Atendimento ao Aluno com Altas habilidades/Superdotação entre 2002 e 2007.

Os autores também entrevistaram alguns professores responsáveis pela indicação dos alunos para o programa e psicólogos responsáveis pelo diagnóstico e permanência desses alunos.

Ao solicitar aos professores que apontassem critérios usados para identificar características/comportamentos de superdotação e suas variações por gênero, observou-se que esses critérios são muito subjetivos, pautados na observação e percepção do professor. O artigo mostra que, nos diversos componentes curriculares analisados, o número de meninos com altas habilidades/superdotação é maior do que o de meninas. O total de meninos com altas

habilidades/superdotação nas regiões analisadas nesse estudo é de 408, enquanto o de meninas é 89.

Os docentes entrevistados, apesar de, no geral, dizerem que meninos e meninas podem ser igualmente capazes intelectualmente, associam características tidas como tipicamente masculinas ou femininas à preferência por certas áreas de conhecimento, como meninos nas ciências exatas e meninas com as linguagens.

O autor reforça que, embora os dados sobre matrícula na educação básica mostrem uma aparente igualdade no número de meninos e meninas matriculados, isso não garante a equidade de oportunidades dentro da escola e no mercado de trabalho. As desigualdades de gênero constroem barreiras internas e externas que, ao mesmo tempo dificultam que meninas possam ser reconhecidas por um alto desempenho acadêmico e dificultam que estas se sintam confiantes e confortáveis para mostrar seu potencial.

Alós (2011) discute os estereótipos sobre meninos e meninas dentro da escola e a postura dos professores e professoras em relação a isso. É dito que os e as docentes encaram, por vezes, como um problema quando o comportamento de algum ou alguma estudante foge do esperado para o seu sexo e, por isso, veem que existe uma necessidade de "disciplinar" esse ou essa estudante.

Também discute que nos espaços de saber institucional, as avaliações e categorias criadas por feministas, lésbicas e gays são, via de regra, taxadas de "não-científicas" ou "comprometidas ideologicamente", uma vez que se tem a ideia de universalidade e neutralidade atrelada à heterossexualidade.

Coloca como importante dentro das escolas a discussão de representações sexuais que não reproduzam os imperativos heteronormativos, como alternativa para vencer o silenciamento imposto às diferentes manifestações de gênero e sexualidade.

Fundamentados na análise de discurso foucaultiana e partindo da premissa de que o binarismo entre os sexos se sustenta no âmbito dos discursos biomédicos, Leite e de Oliveira (2015) realizaram observação participante em aulas de uma turma do curso de Medicina para ver como o currículo do curso tem lidado com posições de sujeito criadas pela matriz normativa de gênero. Os autores destacam a contradição existente na área médica em relação a tomar o corpo como uma referência tangível para a essência de uma identidade de gênero, ao mesmo tempo em que a Medicina pode modificar esse corpo e apagar ou modificar tais marcas. Criticam a moralidade

sexual em relação às mulheres e a ideia de reprodução como destino para um corpo feminino, ambas fortemente presentes nos discursos que se engendram com os saberes médicos ali aprendidos.

Teixeira (2010) reflete sobre como as organizações escolares arquitetam identidades de gênero. Destaca que embora exista, dentro das escolas, um discurso pela igualdade entre os sexos, isso é contradito pela prática. A autora ilustra essa afirmativa a partir da persistente ideia das professoras possuírem características tidas como tipicamente femininas, como o afeto e o "dom" para cuidar de crianças, que as torna ideias para o magistério. O estímulo para que as professoras atuem como "cuidadoras universais" desonera o corpo administrativo escolar, os pais e o governo de responsabilidades sociais para com as crianças. Isso também contribui para o que Teixeira chama de "desintelectualização" do trabalho docente, já que pela ótica machista uma professora acaba sendo vista como uma mulher cumprindo sua função natural de cuidar de crianças e não uma profissional que estudou, se especializou e continua a se especializar, para cumprir a função docente.

1.2 Categoria II: Construção do dispositivo da maternidade

A. O que é uma mãe?

Mendonça (2021) traduz e apresenta conceitos de Andrea O'Reilly, professora titular na Universidade de York (Toronto), que cunhou o termo *Motherhood Studies* para demarcar os Estudos Maternos (em tradução livre) como uma disciplina distinta e autônoma na América do Norte. Os demais artigos desta sessão acabam dialogando com e ilustrando as ideias de O'Reilly. Como as mesmas serão apresentadas no capítulo de referencial teórico, esse artigo não será abordado aqui.

Alzuguir e Nucci (2015), Souza (2018); Oliveira-Cruz, Freitas e Severo (2021) e Moreira e Nardi (2009) apresentam a realidade de grupos de mães, expondo expectativas e idealizações que se fazem sobre elas e as angústias e contradições que as acompanham, mostrando que a maternidade não é universal. Já Marcello (2005) e Matias, Barone e Rodrigues (2021) falam da maternidade em sua historicidade, ressaltando seu caráter de construção social. Castro (2016b) fala de subversões que acompanham grupos de mães que se envolvem em movimentos

sociais e assumem o papel de “mães de todos”. Os artigos apresentados nessa seção estão listados no Quadro 4.

Quadro 4: Artigos agrupados na subcategoria II - A: O que é uma mãe?

Título	Referência
Família modos de usar e abusar. Maternidade e deslocamentos ou ensaiando indisciplinas	(CASTRO, 2016b)
Maternidade mamífera? Concepções sobre natureza e ciência em uma rede social de mães	(ALZUGUIR; NUCCI, 2015)
Maternidade, culpa e ruminação em tempos digitais	(SOUZA, 2018)
Mãe é mãe, né pai?: Maternidade, trabalho e desigualdade social em debate no facebook	(OLIVEIRA-CRUZ; FREITAS; SEVERO, 2018)
Maternidade e maternagem: os assuntos pendentes do feminismo	(MENDONÇA, 2021)
Mãe é tudo igual? Enunciados produzindo maternidade(s) contemporânea(s)	(MOREIRA; NARDI, 2009)
Enunciar-se, organizar-se e controlar-se: modos de subjetivação feminina no dispositivo da maternidade	(MARCELLO, 2005)
Fazendo ruir o dispositivo da maternidade e reinventando maternagens possíveis	(MATIAS; BARONE; RODRIGUES, 2021)
Casamento contemporâneo: revisão de literatura acerca da opção por não ter filhos	(RIOS; GOMES, 2009)
Total: 9 trabalhos	

Fonte: Da autora.

Moreira e Nardi (2009) realizaram entrevistas com 14 mulheres mães e trabalhadoras com origens e inserções sociais distintas. Nos relatos das trajetórias dessas mulheres, as autoras encontraram preocupações, dilemas e dificuldades semelhantes na forma de lidar com os filhos. Embora tais mulheres venham de contextos sociais diferentes, todas são transpassadas por enunciados que configuram o que é norma dentro da maternidade, seja almejando atingir esses padrões estabelecidos ou os utilizando como parâmetro para se avaliarem como mães "boas" ou "ruins". Tais enunciados dizem respeito a quantidade ideal de filhos que uma mulher deve ter, a idade ideal de ter filhos e as condições financeiras ideais para isso.

As redes sociais parecem atuar como uma grande vitrine do que se pode chamar de “bons” e “maus” exemplos do que é ser mãe e os conteúdos ali postados podem tanto serem úteis para continuar a propagar ideias patriarcais sobre a

maternidade, como para indicar quais pensamentos sobre a maternidade se fazem presentes na sociedade.

No artigo de Oliveira-Cruz, Freitas e Severo (2021) realizou-se a análise interpretativa, por meio da Análise de Conteúdo, de comentários em uma postagem no Facebook onde uma mãe expunha, a partir de fotos, seu cotidiano com seus dois filhos. A partir dos pontos de vista expostos nesses comentários, torna-se possível analisar posições que sustentam a concepção hegemônica/opressora da maternidade em oposição a processos de resignificação ou de resistência a essa estrutura. Entre as ideias que predominam nos comentários analisados, está a da alta responsabilização das mulheres pelo trabalho do cuidado.

Embora em alguns momentos, os internautas se identificassem com a rotina da autora do post e demonstrassem compreender o funcionamento da sociedade em relação ao trabalho das mulheres, ainda entendem essa estrutura social como posta e atemporal, como se não fosse possível problematizar preceitos que posicionam a mulher como única responsável pela casa, pelos filhos e até pelos maridos. Muitas ainda apontam o amor dos filhos como recompensa por esse árduo trabalho e pelas renúncias. Nesse trabalho também se destaca os ataques diretos à autora do post e a falta de empatia, mostrada na forma de críticas diretas e questionamentos de suas escolhas, de sua competência e de seu afeto. Isso mostra que as redes sociais podem ser um espaço hostil para tratar a maternidade quando se questiona a maternidade hegemônica.

Alzuguir e Nucci (2015) analisam relatos de parto e amamentação compartilhados em um blog chamado "Maternidade Ativa - Vila Mamífera". A escolha por esses dois temas se deu por considerarem a similaridade entre humanos e demais animais presentes nas narrativas desses eventos e também por serem campos privilegiados de enunciação da identidade das "mães mamíferas".

Essas mães defendem o que chamam de "maternidade ativa", que se refere a adotar orientações científicas sobre os cuidados dos bebês para fazer escolhas e questionam a perda do protagonismo no cuidado dos filhos, valorizando a dimensão de um prazer instintivo da mulher enquanto materna. Entre os pontos principais de discussão dessas mães, está a defesa do parto natural e humanizado e a amamentação prolongada e em livre demanda. A noção de extensão das fêmeas do reino animal se acentua nesses dois contextos.

As autoras ressaltam o paradoxo presente nessas práticas que, enquanto se apresentam como resistência à lógica capitalista de reprodução e práticas comuns de mães da classe média, também são capturadas pelo sistema capitalista, ao apelarem para escolhas individuais da mulher e restringirem as possibilidades de "escolha" para as que tem recursos financeiros e rede de apoio para se dedicarem à primeira infância dos filhos. Segundo as autoras: "as mamíferas não problematizam a dimensão política da maternidade no que diz respeito à escassez de políticas públicas de apoio às mães de diferentes camadas sociais para o cuidado na primeira infância." (p. 234)

Por fim, Alzuguir e Nucci (2015) questionam se esse discurso não seria uma atualização do discurso higienista e de responsabilização das mães de preservar o bem-estar social pelo cuidado dos filhos:

Os discursos de naturalização da maternidade têm sido apropriados por uma vertente mais conservadora que, amparada pelo reducionismo científico, acirra a divisão sexual do trabalho e a valorização de certo modelo de família aquela formada por mãe e pais biológicos (p. 235)

Por outro lado, as redes sociais, onde mulheres mães podem compartilhar suas vivências, podem ser espaços que sirvam não só para reforçar estereótipos e expectativas sobre as mães, mas também para abrir possibilidades de construir novas subjetividades e outros discursos sobre a maternidade. Souza (2018) analisa comentários em três postagens feitas no Facebook por páginas de maternidade que proporcionam discussões e reflexões sobre o tema. A temática das postagens analisadas é o sentimento de culpa das mães e o seu conteúdo gira em torno de afastar tal sentimento.

A autora remonta ao incentivo à amamentação iniciado ao século 19 no Brasil, onde o discurso da medicina social atribuiu um status de nobreza à função de amamentar e atuou para modificar a conduta física, moral e sexual da família burguesa, com foco em orientar o papel da mulher-mãe, tida como responsável por nutrir e instruir as futuras gerações de brasileiros. Nesse contexto, a ideologia da culpa, do devotamento e do sacrifício são normalizados na condição materna, sendo silenciados sob a justificativa de que o amor pelos filhos fazia "valer a pena" tal condição.

A análise dos comentários revela que o sentimento de culpa por não fazer o suficiente pelos filhos, por não ter sempre uma conduta exemplar como mãe estão ainda muito presentes, porém, a possibilidade de terem espaços para poderem falar

sobre suas vivências como mães abre possibilidade para construir novas subjetividades e construir discursos que possam quebrar concepções impositivas, hierarquizantes e misóginas como únicas possibilidades. Possibilita desconstruir a ideia de que a maternidade é sempre integralmente prazerosa, gratificante e harmônica; ideia essa propagada, inclusive, por outras mães.

Marcello (2005) e Matias, Barone e Rodrigues (2021) ao mostrarem narrativas que promovem fissuras nos ideais sobre as mães e a maternidade, mostram que os modos de ser mãe são históricos e, portanto, não são dados pela natureza, o que abre a possibilidade de construir novas subjetividades e novos modos de maternar. A autora busca discutir como o dispositivo da maternidade é organizado na mídia para produzir modos peculiares de subjetivação feminina. Ela analisa matérias da Revista Veja sobre a Xuxa Meneghel, Vera Fischer, Cássia Eller e Luciana Gimenez entre 1992 e 2003.

Para compreender a produção dos processos de subjetivação, Marcello se concentra no que Foucault denomina de “tecnologias do eu”, privilegiando três delas na discussão. A primeira diz respeito a como o sujeito-mãe é convidado a controlar-se em suas atitudes; a segunda é a da auto-organização, ou seja, a ideia de que para exercer a função de mãe designada pelo dispositivo da maternidade, é necessário que o sujeito-mãe se enuncie como organizado e preparado para as tarefas; por fim, há as formas pelas quais o dispositivo se organiza para promover o olhar da mãe para si mesma e, a partir disso, enunciarem-se como autoras de seus ditos e de suas maternidades.

A partir da análise das matérias, Marcello constata que o movimento das mães de olhar para si, parte de saberes e da normatividade elaborados e historicamente construídos pelo dispositivo da maternidade. Dessa forma, os saberes e a normatividade articulados por esse dispositivo são históricos e, da mesma forma, os modos de subjetivação e modo de ser mãe também o são.

Matias, Barone e Rodrigues (2021) caracterizam o dispositivo da maternidade e ilustram enunciados deste a partir de narrativas retiradas de redes sociais, matérias de revista ou sites de notícia que dizem respeito à maternidade. Também ilustram possibilidades de reinventar a maternidade a partir de narrativas que fissuram os pressupostos estabelecidos no dispositivo materno ao se oporem ao que é tido como norma. As narrativas apresentadas são: a de uma família composta por

uma mulher, dois homens e um filho; outra de uma mãe solo que é garota de programa e não esconde isso de sua filha; e, por fim, a de um casal heterossexual e transexual, onde o pai foi quem gestou a criança. Tais narrativas são ditas como potentes de transformação por criarem táticas que subvertem, recusam, invertem e desestabilizam a configuração do dispositivo da maternidade e de seus elementos.

Castro (2016b) retoma o pensamento de Nancy Chodorow sobre as expectativas em torno das mulheres em relação ao cuidado de crianças. Diz-se que além de se esperar que mulheres naturalmente cuidem de crianças de todas as idades, há a crença de que as qualidades "maternas" das mulheres podem e devem estender-se ao trabalho não "maternante" que elas fazem.

Castro (2016b) fala sobre a "mãe de todos" um tipo de mãe que assume a maternidade de maneira simbólica, tornando-se mãe de muitas pessoas. Essas mulheres emergem nos contextos de pobreza e rompem as dicotomias entre o público e o privado. São mulheres que se lançam na defesa dos seus pares em movimentos sociais por direitos humanos. Cita como exemplo os movimentos de mães que lutam por justiça após terem seus filhos assassinados pelo Estado como as Mães de Maio, as Mães de Copacabana, as Mães do Rio e as Mães de Acari.

Castro (2016b) problematiza que conhecemos as histórias dessas mulheres como militantes, como mães de muitos, mas não sobre como foram ou são mulheres, sujeitos de desejos. Essas mulheres em sua luta pública subvertem não só a ideia de maternidade como restrita ao privado, mas também o disciplinamento que reduz a mãe à família consanguínea ou de parentesco. A autora coloca que essas mulheres, embora tenham rompido com o disciplinamento de mãe como domínio do privado, não conseguiram romper com sua representação como mulheres assexuadas, algo também atribuído às mães que se restringem à esfera privada.

Rios e Gomes (2009) realizaram um levantamento bibliográfico em bases nacionais e internacionais com artigos, dissertações ou teses produzidas nos últimos 10 anos sobre a decisão de casais em não ter filhos.

As autoras destacam a escassa produção sobre o tema no Brasil e que os assuntos mais abordados nas pesquisas encontradas foram: as motivações por trás dessa escolha; se essas motivações estão ligadas a aspectos da infância e da família de origem; a qualidade de vida e de relacionamento conjugal de quem optou por não ter filhos; e o preconceito e o estigma com essas pessoas. As autoras pontuam que

os trabalhos levantados contribuem para evidenciar uma dimensão política da escolha ativa da mulher por ter ou não filhos.

B. Amamentação

Como um forte simbolismo que une o biológico e o social, a amamentação foi um tema discutido em alguns dos artigos selecionados. Foi recorrente nos trabalhos a tentativa de conciliar os aspectos biológicos referentes à amamentação e os ditos benefícios dela para a mãe e os aspectos sociais, tentando considerar a realidade das mulheres que amamentam e fatores relevantes para a decisão de amamentar. De forma geral, esse olhar social para a amamentação vem acompanhado do intuito de compreender como é possível fazer ações mais efetivas para o seu incentivo. Os artigos agrupados nessa categoria encontram-se listados no Quadro 5.

Quadro 5: Artigos agrupados na subcategoria II – B: Amamentação

Título	Referência
Aleitamento materno: fatores de influência na sua decisão e duração	(FALEIROS; TREZZA; CARANDINA, 2006)
Representação social da amamentação: estudo entre gestantes	(DUTRA et al., 2012)
A produção da maternidade nos discursos de incentivo à amamentação	(CADONÁ; STREY, 2014)
O aleitamento materno enquanto uma prática construída. Reflexões acerca da evolução da amamentação e desmame precoce no Brasil	(MONTEIRO; NAKANO; GOMES, 2011)
Total: 4 trabalhos	

Fonte: Da autora.

Cadoná e Strey (2014) analisaram 11 folders e um cartaz que compõem a Campanha Nacional de Amamentação, elaborados pela Sociedade Brasileira de Pediatria entre 1999 e 2010, com a colaboração do Ministério da Saúde desde 2004. Esses materiais configuram-se como dispositivos que pretendem atingir as mães brasileiras que possuem crianças em período de lactação. O intuito é sensibilizá-las, através da apresentação de uma série de vantagens para a saúde dos filhos, a aderir à amamentação. As mães são colocadas como principais responsáveis para garantir o sucesso da prática de amamentar.

A pesquisa investiga quais modos de ser mães se imprimem nesses materiais, que tipo de sujeitos eles pretendem formar, qual a posição ocupada pelo pai em meio aos discursos proferidos e o que significam como "cuidar de uma criança".

Tais campanhas reforçam a ideia da amamentação como um ato natural e de amor para com o filho, além de responsabilizar de forma individual as mães por esse cuidado e pelas consequências que a escolha por o fazer ou não pode trazer para o futuro do filho e de toda a população. Embora tido como ato natural a todas as mulheres, as campanhas chamam a atenção dos profissionais de saúde para orientar corretamente as mães sobre as técnicas mais adequadas de amamentar, reforçando qual deve ser a posição da criança e a pega com a boca. Essas campanhas constituem-se como mecanismos reguladores da vida das mães, estabelecendo padrões de normalidade sobre práticas maternas e ignorando que mulheres são indivíduos distintos, vivendo em contextos distintos que permeiam o ato de amamentar e a escolha por realiza-lo ou não e por quanto tempo.

Dutra et al. (2012) produziram um estudo com 50 gestantes de Campina Grande - Pb para identificar quais representações sociais elas construíam sobre a amamentação. Para tal, o instrumento de coleta foi o teste de livre associação de palavras à expressão "dar de mamar". A pesquisa se fundamenta na Teoria das representações sociais que estuda as regras que regem o pensamento social, identificando a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos, bem como suas tomadas de posição (Abric, 2000 apud Dutra et al 2012). A análise dos dados indicou que a amamentação está associada a três sentidos: carinho, alimentação e saúde.

As pesquisadoras ressaltam a importância de os profissionais de saúde olharem a amamentação para além do biológico, compreendendo as nutrizes em todas as suas dimensões de ser mulher, seus sentimentos e medos, para poderem ajudá-las verdadeiramente. Ainda, dizem que a expectativa desses profissionais sobre a amamentação ser um processo natural e instintivo ofusca intercorrências mamárias, já que pode levar as mulheres a esconderem seus problemas em função do sacrifício esperado para desempenhar o papel de mãe, ou por medo da reprovação social por não conseguirem amamentar exclusivamente.

Faleiros, Trezza e Carandina (2006) realizaram uma revisão bibliográfica com artigos publicados em diferentes bases de dados entre 1990 e 2004, para analisar diferentes fatores que podem influenciar na escolha das mães por amamentar ou não,

na duração da amamentação e razões para o desmame. Partindo da premissa de que a Organização Mundial de Saúde recomenda o aleitamento exclusivo até os 6 meses de vida e complementar até os 2 anos, as autoras buscam entender até que ponto isso seria viável no Brasil e em outros países, em suas palavras, mais desenvolvidos.

A partir dos artigos, as autoras encontraram alguns fatores como grandes influenciadores nas decisões sobre amamentação. A idade da mulher, sua renda, anos de instrução, número de filhos e situação conjugal são fatores citados que parecem ter grande influência sobre a decisão de amamentar e sobre o desmame precoce. Esse artigo, apesar de apresentar diferentes fatores que influenciam na decisão por amamentar, reconhecendo que esse ato nem sempre pode ser agradável e natural para as mulheres, tem esses fatores como algo a ser considerado pelos profissionais da saúde para tornar a amamentação um momento prazeroso.

Monteiro, Nakano e Gomes (2011) partem da questão "O desmame precoce é uma realidade que se configura como própria do mundo contemporâneo?". Ao longo do século 20, a mulher se afastou do aleitamento por um desestímulo dos profissionais de saúde, devido à pressão das indústrias de leite e produtos alimentícios, pelas mudanças no estilo de vida das mulheres e pela desinformação no geral. No Brasil, a partir dos anos 80, inicia-se uma campanha para sensibilizar políticos, autoridades de saúde, meios de comunicação e líderes comunitárias para atuarem em favor do aleitamento materno. Em 1981, é lançado o Programa Nacional de Aleitamento Materno.

A partir dessa trajetória histórica e social, vemos que a amamentação é uma prática permeada por interesses e valores sociais, políticos e econômicos que a podem moldar em diferentes períodos. Nessa trama de interesses, a mulher torna-se objeto de investidas no sentido de moldar seus desejos e comportamentos ante a função de amamentar. No discurso oficial dos programas e políticas públicas e na sociedade em geral, as ações pró-aleitamento priorizam as crianças e ressaltam características biológicas do corpo feminino para exercerem a função de nutriz, mas não convidam as mulheres para o diálogo para exporem a concretude do ato de amamentar e os anseios e dificuldades que o permeiam, inclusive o medo do julgamento de sua conduta enquanto mãe.

C. O que é uma mulher?

Os artigos dessa seção discutem sexo e gênero, questionando os pressupostos biológicos, por vezes tidos como inquestionáveis, pois são tomados como dados por natureza, utilizados para naturalizar e manter as distinções e hierarquias entre masculino e feminino. Os trabalhos agrupados nessa subcategoria estão listados no Quadro 6.

Quadro 6: Artigos agrupados na subcategoria II – C: O que é uma mulher?

Título	Referência
Revisitando o binômio sexo-gênero	(DINIS, 2013)
Ciências humanas e neurociências: um confronto crítico a partir de um contexto educacional	(DUARTE, 2018)
Crítica feminista à ciência: das "feministas biológicas" ao caso das "neurofeministas"	(NUCCI, 2018)
Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento	(CITELI, 2001)
Toda a biologia é queer	(FERRARO, 2020)
O feminino e o masculino na Etologia, Sociobiologia e Psicologia Evolutiva: Revisão de alguns conceitos	(RAMOS; LENCASTRE, 2014)
Nosso corpo nos pertence: A dialética do biológico e do social	(GIFFIN, 1991)
Medicina, estado e reprodução no Brasil do início do século XX	(ROHDEN, 2013)
Afinal, o que é uma mulher? E quem foi que disse?	(OLIVEIRA; NORONHA, 2016)
Total: 9 trabalhos	

Fonte: Da autora.

Giffin (1991) e Citeli (2001) articulam ideias de diversos autores e autoras a respeito da discussão do biológico e do social no campo de análise da condição feminina. Giffin (1991) percorre diversas vertentes de estudos e destaca que, apesar da comprovação científica do papel biológico do homem na reprodução e na constituição genética dos filhos, isso não implicou em uma definição social de paternidade, com direitos e deveres atribuídos aos homens. Segundo a autora "a equivalência biológica entre os sexos "não pegou" ao nível da construção social dos gêneros" (p. 198).

A autora também problematiza a tendência mundial pelo uso de pílulas contraceptivas. Contrapõe que, embora as mesmas tenham permitido o exercício da sexualidade evitando a gravidez, também trazem consequências negativas pouco

estudadas sobre a saúde. Outro ponto é que as pílulas aumentaram a dependência do sistema médico e não favoreceram a igualdade de responsabilidades de homens e mulheres em relação a contracepção e o cuidado dos filhos.

Embora o artigo tenha sido escrito em 1991 e, atualmente, o debate sobre as consequências negativas das pílulas anticoncepcionais seja mais difundido, as questões levantadas por Griffin ainda são muito pertinentes. Muitas mulheres permanecem utilizando esse método por desconhecerem os riscos e não terem conhecimento ou acesso a outros métodos. Ademais, seguimos com a sobrecarga das mulheres e desoneração dos homens em relação a responsabilidade pela contracepção e pelo cuidado com os filhos.

Sobre a superação desse paradigma de papéis masculinos e femininos nas esferas pública e privada, Giffin traz que:

Reverter a definição social/ científica da reprodução como "assunto de mulher" implica (...) reivindicar uma maior responsabilidade dos homens na reprodução biológica e social — desde as questões do desenvolvimento e uso de métodos contraceptivos masculinos até as questões de valorização social de reprodução, passando pelas relações sócio-sexuais e as relações com os filhos. A aparente tensão entre "maior controle pelas mulheres" e "maior responsabilidade dos homens" é superada apenas pelo ideal da participação compartilhada e equilibrada em ambas as esferas — de produção e de reprodução — que venha a substituir o quadro histórico, não necessariamente universal, em que ao gênero feminino cabem as responsabilidades da reprodução, mas não o seu controle. (p. 198)

Citeli (2001) faz uma divisão de três principais linhas de estudos sobre mulheres, gênero e ciências desenvolvidas nos países anglófonos nos últimos 30 anos.

A primeira linha diz respeito aos estudos que investigam e interpretam a presença ou ausência das mulheres em atividades científicas e busca trazer visibilidade para elas. A segunda, consiste nas investigações epistemológicas em relação ao que se entende por gênero dentro da ciência e levanta questões sobre a possibilidade e a capacidade das ciências em explicar a natureza. A terceira, compreende os estudos que têm como foco os contextos sociais onde os conhecimentos científicos são estruturados e procura identificar vieses de gênero presentes nos conhecimentos produzidos por diversas disciplinas, especialmente a Biologia.

Dinis (2013) e Oliveira e Noronha (2016) discutem sobre os conceitos de sexo e gênero. Oliveira e Noronha (2016) apresentam alguns conceitos e ideias de

Judith Butler. A partir do livro “Problemas de Gênero” da autora, trazem a problematização que a mesma faz de sexo como decorrente da natureza, anterior à lei e indeterminado pela política e pela cultura, enquanto o gênero seria a subordinação social instaurada sobre o sexo. Para Butler, os discursos ditos “naturais” que classificam os corpos com conceitos de anatomia, biologia e natureza se afastam das possibilidades de um questionamento crítico, das investigações das condições de sua formação e de suas consequências para a atual distribuição de poder. Se o sexo ganha um caráter de essência, ele fica intangível, fora do alcance das relações de poder ou do debate político sobre elas.

Dinis (2013) destaca que, embora a distinção entre sexo e gênero signifique um avanço, por reconhecer uma dimensão social e cultural na construção de gênero e se afastando de uma compreensão estritamente biológica, essa distinção também contribui para encobrir outras possibilidades de construção de identidades sexuais e de gênero, já que muitas vezes também recaem no binarismo feminino/masculino.

Ramos e Lencastre (2014) apresentam conceitos sobre o que constitui o masculino e feminino em obras das áreas de Etologia Humana, Sociobiologia e Psicologia Evolutiva. Os autores alertam que estas disciplinas correm o risco de reduzir a distância entre causas e efeitos sobre as questões biológicas. Porém, ao apresentarem conceitos dessas áreas, recaem em falas deterministas e preconceituosas, citando, por exemplo o excesso ou falta de testosterona nas mulheres como responsável por um comportamento mais dominador ou submisso e associando a homossexualidade como consequência de abusos na infância.

Duarte (2018), com base na exposição sobre o cérebro humano no Museu do Amanhã, analisa como a cultura e a experiência humana são apresentadas nesse importante espaço de divulgação científica. O autor faz considerações sobre a tendência das Ciências Biomédicas em produzir uma compreensão do humano a partir de uma perspectiva biológica e reducionista. No caso da exposição, critica a ideia de subordinar a cultura e a experiência humana a meros resultados da atividade cerebral, quando mais tem a ver com interações entre processos internos e externos ao corpo humano. Por fim, conclui que o modo como o ser humano é apresentado na exposição do Museu faz dele um subproduto de seus órgãos.

Tal visão sobre nossos comportamentos estarem inflexivelmente e imutavelmente condicionados ao cérebro, seja por sua fisiologia e/ou anatomia,

também aparecem no trabalho de Nucci (2018). A autora reflete sobre a relação entre feminismo e ciência a partir da produção de um grupo interdisciplinar de pesquisadoras chamado *NeuroGenderings*.

Para Nucci (2019), o atual discurso científico não fala mais sobre a inferioridade feminina, mas reforça a diferença entre homens e mulheres a partir de características fisiológicas, psicológicas, intelectuais e comportamentais particulares dos dois sexos. Atualmente, o cérebro é acionado como o "local privilegiado" para explicar as diferenças entre homens e mulheres. Ao mesmo tempo em que existem pesquisas que buscam continuar propagando tais diferenças, há críticas feministas dentro e fora da neurociência que buscam questionar o sexismo e a misoginia por trás do discurso das diferenças biológicas entre os sexos.

As feministas dessa rede procuram examinar a produção de conhecimento em neurociência, de modo a combater o que chamam de neurosexismo, que consiste em estereótipos em relação a masculinidade e feminilidade que estariam presentes em grande parte da produção neurocientífica, bem como na divulgação desses conhecimentos. Essas cientistas buscam produzir conhecimento em neurociência que coloque em cheque a naturalização dessas diferenças, que têm consequências sociais negativas para as mulheres.

Enquanto esse grupo de cientistas propõe investigar o viés sexista e misógino por trás da produção de conhecimento na área biológica, Ferraro (2020) defende que o discurso biológico também pode compreender modos de vida que fujam dos ideais de masculino e feminino. O autor defende que, sendo a Biologia fundada na e pela biodiversidade, sua epistemologia compreende os modos de existência *queer* como "arranjos singulares responsáveis pela constituição dessas subjetividades — processos de individuação relacionados às formas de desejo, aos modos de afecção e às performances" (p. 179).

Rohden (2013) fala sobre as políticas eugênicas presentes no Brasil nas primeiras décadas do século 20, motivadas por ideias nacionalistas e racistas, que pregavam o engrandecimento da nação por meio do seu embranquecimento. Havia uma preocupação governamental com a quantidade e o que julgavam "qualidade" da população. Nesse contexto, passou-se a discutir sobre a esterilização e contracepção para aqueles considerados "degenerados", que representavam pessoas pobres, não-brancas e não-heterossexuais e o aumento da natalidade entre mais ricas e brancas.

As especialidades dedicadas às mulheres e à reprodução assumiram como meta fundamental melhorar a reprodução dos cidadãos e, assim, tornavam-se aliadas do Estado. A mulher passa a ser vista como a responsável pelo futuro do "capital humano" e a assistência a elas passa a ser vista como essencial para chegar a uma "raça mais forte". A partir dessa perspectiva, os médicos passaram a insistir na necessidade de educar as mulheres para cumprir seu "destino natural". Uma educação concebida como um "reaprender", a partir da medicina, seu "papel original".

1.3 Categoria III: Gênero nas relações sociais

O determinismo biológico contribui para constituir o imaginário sobre o que é ser homem e o que é ser mulher e quais papéis e atitudes se esperam de ambos nas relações sociais e políticas. Os artigos que discutem esses aspectos constituem essa subcategoria e estão listados no Quadro 7.

Quadro 7: Artigos agrupados na subcategoria III: Gênero nas relações sociais

Título	Referência
A reprodução simbólica das desigualdades entre mulheres e homens no Brasil	(SCHABBACH, 2020)
Vozes católicas no Congresso Nacional: Aborto, defesa da vida	(ALDANA, 2008)
Sexismo, misoginia e LGBTQfobia: desafios para promover o trabalho inclusivo no Brasil	(CORTEZ et al., 2019)
Gênero, educação e ciência	(CARVALHO, 2010)
Total: 4 trabalhos	

Fonte: Da autora.

Schabbach (2020) mostra como o determinismo se difunde socialmente nos espaços públicos e privados a partir da análise de representações sociais de homens e mulheres, tendo como base a "Pesquisa Nacional "Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado". A pesquisa foi aplicada pela Fundação Perseu Abramo e pelo Serviço Social do Comércio (Sesc) em agosto de 2013. O levantamento abrangeu os seguintes assuntos: a) percepção de ser mulher, machismo e feminismo; b) divisão sexual do trabalho e tempo livre; c) corpo, mídia e sexualidade; d) saúde reprodutiva e aborto; e) violência doméstica; f) democracia, mulher e política.

Os autores pretendem investigar a difusão entre mulheres e homens de representações sociais sobre a participação da mulher na política institucional e como governante; sobre quem deve recair a responsabilidade pelo trabalho assalariado,

pelo sustento da casa e pela organização do trabalho doméstico; sobre a possibilidade de voto em candidato homossexual, que apoia a legalização do aborto ou que defenda a união civil homoafetiva. Também há o objetivo de comparar as opiniões femininas e masculinas sobre tais assuntos.

O conjunto dos dados da pesquisa mostra não haver distinções expressivas entre as opiniões de mulheres e homens sobre as questões concernentes ao espaço público e à participação da mulher na política institucional.

Os autores concluem que, embora a maioria dos entrevistados tenha reconhecido uma melhora da situação das mulheres, muitas de suas representações sociais/opiniões legitimam e reproduzem as assimetrias que embasam a organização social de gênero. Ao mesmo tempo, essas representações sociais/opiniões reforçam a dicotomia entre o espaço público, hegemonicamente masculino e o privado, tido como hegemonicamente feminino.

Argumentos de cunho biológico aparecem, geralmente de forma descontextualizada e deturpada, para defender a manutenção da proibição do aborto seguro para as mulheres. Aldana (2008) analisa em seu ensaio alguns dos debates em torno da temática anti-aborto que ocorreram no Congresso Nacional a partir da Proposta de Emenda Constitucional - PEC25/95 de autoria de Severino Cavalcanti. A proposta pretendia mudar a redação do artigo 5º da Constituição Federal acrescentando ao "direito à vida" a expressão "desde a concepção".

O conjunto de ideias que forma o bloco discursivo contrário à interrupção da gravidez foi extraído dos depoimentos dos participantes da Audiência Pública acima citada, os quais enfatizam argumentos baseados na fé católica.

Tais discursos contra o aborto se centram numa concepção meramente biológica de vida humana, reconhecendo apenas o aspecto da sobrevivência e ignorando aspectos subjetivos, culturais, sociais e políticos da mulher. Há, nesse caso, uma tentativa de passar o processo reprodutivo humano para o âmbito "político", de modo a evitar a crítica de que defender o feto contradiz a separação entre Igreja e Estado. A autora também critica a convicção da hierarquia católica em se intitular como intérprete da vontade divina, pensando, assim, que pode impor sua vontade a todos os homens.

Cortez et al. (2019) fazem uma revisão bibliográfica sobre a violência contra as mulheres e LGBTQs nos espaços de trabalho no Brasil, procurando literatura

publicada entre 1995 e 2017 na base de dados do Scielo. Para tal, utilizaram os descritores "trabalho" e "preconceito" ou "discriminação".

Os trabalhos levantados apontam como principal prática violenta contra as mulheres as menores remunerações e oportunidades de ascensão profissional. Outra violência recorrente foi o assédio, em sua forma moral e sexual, manifesto principalmente na forma de piadas. A limitação de crédito e financiamento para mulheres que buscavam empreender também apareceu. O esteticismo apareceu como prática violenta, ao exigir uma imagem feminina estereotipada com o uso de maquiagens e adereços como requisito para as mulheres executarem suas atividades de trabalho.

Carvalho (2010) fala sobre a ausência de mulheres na produção cultural e científica. A autora fala desde a baixa porcentagem de mulheres entre ganhadoras de premiações científicas, como o Nobel, em listas de cientistas notáveis como as feitas pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e entre ganhadoras do Prêmio Pesquisador Emérito do CNPQ.

Embora exista uma ampla presença feminina no campo da Educação, as mulheres se concentram na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, os níveis de ensino menos profissionalizados e remunerados. São poucas as que estão em posições elevadas de poder, seja como ministras da educação (só tivemos uma até hoje), ou como secretárias municipais e estaduais de educação.

Mesmo representando a maioria de estudantes no ensino superior, as mulheres têm presença baixa em cursos de exatas e situam-se em grande número em cursos de Pedagogia, Nutrição, Letras e Enfermagem. A autora destaca que

A persistência da divisão de gênero do conhecimento e do trabalho segrega as mulheres a ocupações desvalorizadas, precárias e mal pagas, reforçando a invisibilidade do trabalho de reprodução, paralelamente ao ingresso de algumas delas em carreiras masculinas (p. 239).

E, mesmo em carreiras tradicionalmente masculinas e com melhor remuneração, os ganhos das mulheres são sempre inferiores aos dos homens.

Considerações

Observa-se, a partir do levantamento realizado, que os discursos que diziam diretamente sobre características biológicas nas mulheres corroboraram com o lugar social pretendido para elas, com o tempo, deram lugar a outros discursos sexistas, porém camuflados sob a neutralidade científica.

Investiu-se, dentro da produção de conhecimento científico, em buscar nos corpos femininos e masculinos formas de justificar os estereótipos e, conseqüentemente, as desigualdades.

Todo o aparato que constitui o sexo, além dos genitais, como os hormônios e o comportamento, ainda são colocados como dados da natureza e, portanto, inquestionáveis, universais e atemporais. Vimos que existe um movimento de questionar o sexo como dado da natureza, em oposição ao gênero, que seria uma construção. O próprio sexo, como parte de um conhecimento produzido dentro do entendimento da ciência, também pode ser encarado como construção.

O conflito entre naturalização e construção se estende para outros conceitos que envolvem aspectos biológicos. A maternidade, por séculos, homogeneizada como se existisse uma única forma possível e correta de ser mãe, é posta em xeque quando nos deparamos com trabalhos que expõem conflitos, angústias e vivências de mães de diversos contextos. Quando essas mães expõem suas frustrações por se sentirem incapazes de seguir um roteiro de “mãe ideal”, temos a prova de que essa “mãe ideal” não faz parte de uma natureza instintiva e universal a todas as mulheres. Ainda assim, o mito do amor materno prevalece e martiriza mulheres-mães com a culpa, por se sentirem incapazes de seguir o que é tido como sua natureza de mulher.

A amamentação também se mostrou um campo de enunciação relevante quando se trata de aproximar as mulheres da natureza. O ato de amamentar, observado em outras fêmeas mamíferas, foi e ainda é usado para reforçar essa crença do materno instintivo, do materno como um destino biológico. Por outro lado, o investimento que se faz a respeito da amamentação expõe uma contradição do discurso biomédico, uma vez que, embora seja tido como ato natural a todas as mamíferas, as campanhas de amamentação buscam convencer mulheres a amamentar e investem em mostrar para essas qual é a forma correta de fazê-lo. Sendo um ato natural e instintivo, por que seria necessário convencer mulheres sobre os benefícios da amamentação para que amamentem e por que elas não sabem fazer isso de forma instintiva, sendo necessário que as ensinem?

Nesse contexto da aproximação da maternidade com o campo do instinto, do visceral, do animal observamos que, contemporaneamente, há um movimento de mulheres que se apropriam desse discurso como forma de empoderamento. No intuito

de tentar retomar o controle sobre o próprio corpo, essas mulheres se apoiam na natureza instintiva do materno, de que seu corpo sabe como gestar, parir e criar seu filhote.

Embora com uma nova roupagem, essa empreitada facilmente pode se confundir com os discursos há muito proferidos que buscavam responsabilizar de forma exaustiva as mães pelo cuidado e desenvolvimento dos filhos. Se antes o discurso médico dizia sobre as virtudes da mulher que amamentava seus filhos, como o futuro da nação estava nas mãos dessas mulheres; essa nova representação da maternidade internaliza nas mesmas a responsabilidade de recorrer aos seus instintos para criar os filhos, desonerando o papel do poder público e dos pais e, novamente, responsabilizando as mulheres de forma exaustiva pelo cuidado.

Como um espaço possível de produção, reprodução ou desconstrução de identidades masculinas e femininas, o campo educacional, em sua interface com as discussões sobre gênero, também foi analisado aqui. Os trabalhos encontrados, em consonância com o contexto social e político no qual vivemos, mostram que ainda existe grande resistência em falar sobre gênero e sexualidade dentro das escolas. As discussões sobre sexualidade, além das discussões diretas sobre as violências sofridas pelas mulheres, também se fazem importantes não só pelo aspecto da saúde, de prevenção de doenças e gravidez, mas também porque esse âmbito contempla discussões sobre papéis masculinos e femininos e o que define o que é masculino e feminino seja na materialidade dos corpos ou na subjetividade e nos comportamentos. Assim, é possível pensar em outras formas de ser e estar no mundo que rompam com esse binarismo e com o machismo.

Vemos que não só as famílias dos estudantes, mas integrantes da própria escola resistem a essas discussões. Os próprios professores que, por vezes, demonstram considerar a importância desses temas dentro da escola, dizem sentirem-se despreparados para abordá-los. Nesse sentido, podemos ver que as formações de professores, inicial ou continuada, têm grande impacto em como os docentes passam a ver e a discutir sobre esses temas. Porém, ainda é válido questionar qual tem sido o sentido dessas formações, se têm considerado que, não se trata de simplesmente instruir o professor ou professora com informações e conceitos sobre gênero e sexualidade, mas sim, de conscientizá-los que o debate não

se esgota em uma disciplina. Não é possível preparar totalmente um docente para o que pode emergir em seu cotidiano em sala de aula.

No capítulo a seguir serão apresentados os referenciais teóricos centrais da presente pesquisa, introduzindo os campos dos estudos maternos, dos estudos narrativos e da produção sobre atuação e inserção das mulheres nas ciências.

Capítulo 2: Referencial Teórico

A investigação para responder à questão de pesquisa apoia-se em alguns referenciais teóricos sobre maternidade, narrativas de vida e mulheres na ciência. O presente capítulo introduz o campo teórico dos estudos maternos e a perspectiva do feminismo matricêntrico, a partir de conceitos cunhados e/ou discutidos por Andrea O'Reilly. Também introduz os estudos narrativos e importantes conceitos deste, como memória e rememorar, com base nos escritos de Walter Benjamin e Ivor Goodson; além de aspectos relativos ao ingresso e atuação das mulheres nas ciências, a partir das discussões de Londa Schiebinger.

2.1 Estudos Maternos

Os conceitos e discussões abordados no presente capítulo são fundamentados na obra de Andrea O'Reilly, a partir de seus estudos sobre maternidade. Apoiei-me no livro *Matricentric Feminism: theory, activism and practice* (2021) no qual O'Reilly apresenta o feminismo matricêntrico e faz considerações sobre o mesmo em relação ao feminismo acadêmico. O livro contém conceitos importantes que dão base para sua produção acadêmica sobre maternidade e são retomados em suas demais produções escritas. Como sua extensa obra não está traduzida para o português, alguns dos termos utilizados serão os traduzidos por Maria Collier de Mendonça, que realizou um período sanduíche de doutoramento com O'Reilly e tem traduzido e aplicado em sua produção os conceitos cunhados pela mesma.

Andrea O'Reilly é professora titular na *School of Gender, Sexuality and Women's Studies* da Universidade de York, em Toronto, Canadá. Coeditou / editou 22 livros sobre maternidade e maternagem, além de ser fundadora e editora chefe no *Journal of the Motherhood Initiative* e na *Demeter Press*, primeira editora canadense dedicada aos estudos maternos.

Maria Collier de Mendonça atualmente é professora adjunta na Universidade Federal de Pernambuco, atuando no campo de comunicação e semiótica. Em 2013 realizou parte de seus estudos de doutoramento na Universidade de York, em Toronto, sob supervisão de Andrea O'Reilly. Em seu artigo "Maternidade e maternagem: os assuntos pendentes do feminismo" (2021) propõe-se a traduzir e apresentar alguns dos conceitos desenvolvidos por O'Reilly sobre os Estudos Maternos e o Feminismo Matricêntrico.

2.1.1. Estudos maternos e o Feminismo Matricêntrico

Em 2006, Andrea O'Reilly cunhou o termo "*Motherhood studies*" para demarcar os Estudos Maternos (tradução de Mendonça, 2021) como disciplina autônoma e legítima na América do Norte. A autora considera importante não somente realizar estudos sobre a maternidade, mas que os mesmos sejam feitos tendo a perspectiva materna como central. Utiliza o termo "feminismo matricêntrico" para delinear uma perspectiva feminista feita para e sobre as mães, explorando suas necessidades particulares, experiências e desejos que seguem sendo marginalizados, se comparadas as mulheres não-mães.

É central no Feminismo Matricêntrico articular e teorizar a voz das mães, isso é, analisar o devir e o ser mãe a partir da perspectiva das próprias. Nesse panorama, a maternidade é compreendida mais como prática do que como identidade e há o questionamento dos seus pressupostos como natural para as mulheres e do trabalho de maternar como instintivo para as mesmas.

O'Reilly também argumenta sobre as razões para escolher "matricêntrico" e não "materno". Isso se deu para distinguir o feminismo focado nas mães da teoria e política do maternalismo. A autora cita Judith Stadman Tucker, a qual define que o maternalismo se conforma à ideologia dominante de maternidade, que enfatiza o bem-estar materno como importante para a saúde das crianças. Na ideologia maternalista prevalece a ideia das mulheres como responsáveis únicas do trabalho de maternar.

O Feminismo Matricêntrico se alicerça em várias disciplinas acadêmicas incluindo a Antropologia, a História, os Estudos literários, a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, os Estudos da Sexualidade e os Estudos Femininos ("Women's Studies"). O'Rilley lista o que vê como objetivos e princípios centrais e norteadores do feminismo matricêntrico (2021):

- assume que as discussões sobre mães, maternar e maternidade merecem investigação acadêmica séria e substanciada;
- entende o maternar como trabalho valioso para a sociedade, mas enfatiza que o mesmo não deveria ser responsabilidade e dever somente das mães;
- contesta, desafia e contrapõe a instituição opressiva e patriarcal da maternidade e busca imaginar e implementar uma prática e identidade materna que sejam empoderadoras para as mães;

- busca corrigir a centralidade das crianças, que define muito dos estudos e ativismo sobre mães, procurando desenvolver pesquisa e ativismo centrados na perspectiva das mães;
- compromete-se com justiça e mudança social entendendo a maternagem como empreendimento socialmente engajado e um loci de poder no qual a criação dos filhos e o ativismo podem gerar mudança social;
- entende a maternidade e o maternar como culturalmente determinados e variados, comprometendo-se a explorar a diversidade da experiência materna através das raças, classes, cultura, etnia, sexualidade, faixa etária e localização geográfica;
- esforça-se em estabelecer a teoria materna e os estudos maternos como uma disciplina autônoma, independente e legítima;

2.1.2 Maternidade e Maternagem

Partindo dos escritos de Adrienne Rich em *Of Woman Born* publicado em 1976, O'Reilly faz uma importante distinção entre *motherhood* e *mothering*, ou maternidade e maternagem respectivamente (MENDONÇA, 2021). Sobre a escolha dos termos para a tradução em português, Mendonça (2021) coloca:

(...) a definição de *motherhood* foi cunhada por Adrienne Rich (1976) e diz respeito ao poder biológico e aos significados institucionais, simbólicos e culturais da maternidade. Em decorrência disso, maternidade é a palavra que melhor traduz o conceito de *motherhood* para o português. Já o termo *mothering* resulta da fusão do verbo *to mother* (RUDDICK, 1989) com o sufixo *-ing*, que indica ação e processo contínuo. Portanto, a palavra maternagem corresponde ao termo que melhor traduz o conceito de *mothering* para o português, pois inclui o sufixo *-agem*, de origem latina, que expressa, exatamente, a ideia de ação ou resultado de ação (p. 61).

Em seu livro, Rich distingue dois sentidos de maternidade. O primeiro é a relação possível de qualquer mulher com seu potencial reprodutivo e com as crianças; o outro, é a instituição, que visa assegurar que esse potencial e todas as mulheres permaneçam sob controle dos homens. Nesse contexto, "maternidade" se refere à instituição patriarcal de maternidade, que é definida e controlada por homens e opressiva para as mulheres. Já "maternagem" se refere às experiências de maternar e é definida por mulheres e centrada nas mesmas, além de ser potencialmente empoderadora para elas. Nos estudos maternos, o termo "maternagem" é usado para se referir às experiências vividas pelas mulheres no maternar, enquanto elas se

conformam e/ou resistem à instituição patriarcal da maternidade e sua ideologia opressiva.

Ainda citando Rich, é dito que a instituição patriarcal da maternidade não é uma condição humana. A maternidade não é uma função natural ou biológica e sim, uma prática cultural que é continuamente redesenhada em resposta a mudanças econômicas e fatores sociais. Como construção cultural, seu sentido varia com o tempo e lugar. Não existe uma experiência essencial ou universal de maternidade e, da mesma forma que a instituição patriarcal é socialmente construída, ela pode ser desafiada e modificada.

Rich destaca dois aspectos da maternidade patriarcal moderna que são particularmente prejudiciais às mulheres. O primeiro é de que o cuidado, a maternagem, é vista como natural para as mulheres e a criação das crianças é tida como responsabilidade biológica somente da mãe. O segundo é as mães serem designadas a assumirem sozinhas o trabalho materno, mas não terem o poder de determinar as condições sob as quais maternas. A partir disso, buscando explicar porque a instituição patriarcal da maternidade é opressiva para as mulheres, O'Reilly (apud MENDONÇA, 2021) propõe dez pressupostos ideológicos que a moldam. São eles:

1. Essencialização: maternidade como fundamento da identidade feminina;
2. Privatização: situa o trabalho materno de forma restrita às esferas reprodutiva e doméstica;
3. Individualização: transforma a maternagem em um trabalho de responsabilidade individual, centrado unicamente na figura feminina;
4. Naturalização: reforça o trabalho materno como guiado por instintos, ao pressupor que todas as mulheres já nascem sabendo instintivamente como maternas;
5. Biologização: enfatiza os laços sanguíneos, posicionando a mãe biológica como a autêntica;
6. Normalização: coloca a família nuclear como molde para as práticas maternas, onde a esposa é a cuidadora dos filhos e o marido, provedor econômico;
7. Especialização: defende que especialistas guiem a criação dos filhos;
8. Intensificação: pauta que a criação dos filhos seja guiada por especialistas centrados nas crianças, com métodos que demandam grande esforço materno, sendo emocional e financeiramente custosos para as mães. Esta ideologia contribui para

manter hierarquias de gênero, porque situa a criação dos filhos como trabalho doméstico, privado e feminino. Assim, reforça a subordinação das mulheres e desobriga os homens, os políticos e o Estado de prestarem a assistência que mães e crianças necessitam.

9. Idealização: reforça a expectativa das mães sobre si e da sociedade sobre as mães ao estabelecer modelos maternos inatingíveis;

10. Despolitização: coloca a criação e educação dos filhos como atividades privadas sem relações nem implicações sociopolíticas.

Tais pressupostos enfraquecem a importância da maternagem, desvalorizam socialmente o trabalho materno e, ainda, promovem modelos maternos inatingíveis. Consequentemente, sobrecarregam as mães e reforçam o sentimento de culpa, o cansaço físico e o estresse psicológico. Apesar disso, O'Reilly acredita que da mesma forma que estes pressupostos foram construídos culturalmente, eles podem ser desconstruídos, pois não são naturais nem inerentes às práticas de maternagem.

Rich e demais teóricas concordam que o que torna esse discurso opressivo para as mulheres não são as necessidades das crianças e sim, a cultura a qual dita que apenas as mães biológicas é quem são capazes de suprir tais necessidades. Essas características da ideologia moderna da maternidade tornam o ato de maternar opressivo para as mulheres porque requerem que as mesmas neguem suas individualidades, a autoridade e a agência de determinar suas próprias experiências de maternagem.

Teóricas sobre maternidade reconhecem que a distinção de Rich entre maternidade e maternagem é o que permitiu às feministas perceberem que a maternidade não é natural e inevitavelmente opressiva. Na verdade, se retirada das amarras da maternidade, a maternagem pode ser vivida e encarada como local de empoderamento e mudança social. Tal diferenciação feita por Rich é uma ruptura na narrativa patriarcal sobre a maternidade e abre espaço para articular contra-narrativas de maternagem, que permitam às mães vislumbrarem e praticarem um modo empoderado de ser mãe.

2.1.3. Pensamento e prática materna

O'Riley também explica os conceitos de *maternal thinking* e *maternal practice*, respectivamente, pensamento materno e prática materna (em tradução

nossa). Tais conceitos foram cunhados por Sandra Ruddick em seu livro *Maternal thinking*. O pensamento materno diz respeito ao trabalho mental que as mães realizam de lembrar, preocupar-se com, planejar, coordenar e antecipar os cuidados com os filhos, a família e a casa. Exemplifica que as mães são as responsáveis por lembrar de comprar o leite, planejar aniversários e observar indicativos sobre a saúde nos filhos. Quando as mães se engajam para suprir as demandas do trabalho materno, elas se engajam na prática materna, ou maternagem.

Ainda que tais tarefas sejam delegadas aos pais, isso não promove equidade, pois, ainda requer que as mães tenham a responsabilidade psicológica de lembrar, gerenciar e preencher as demandas da casa e da vida familiar. O pensamento materno dificilmente se desliga e é infinito, dado que o nível de detalhes para se preocupar também o é.

Ruddick defende que o que confere o título de mãe a alguém não é um imperativo biológico, mas a prática da maternagem. Assim, o título de "mãe" não deveria ser limitado às mães biológicas, ou mesmo às mulheres. Ruddick utiliza "*mother*" como verbo e não substantivo, assim, compreende a maternagem como prática e o comprometimento com ela como consciente e voluntário e não inevitável e ditado por natureza. Essa compreensão da dimensão consciente e voluntária de se engajar na maternagem, implica que essa não é sinônimo de identidade da mãe, mas sim, que pode ser performada por qualquer um que se comprometa com as demandas da prática materna.

2.1.4 Subjetividade cindida pós-feminismo

O'Reilly argumenta sobre o que chama de subjetividade cindida pós-segunda-onda feminista (*women's post-second-wave split subjectivity*). Nesse âmbito, defende que há uma tensão entre uma mais recente liberdade conquistada pelas mulheres e a permanência da discriminação que sofrem uma vez que se tornam mães.

Hoje é possível que mais mulheres jovens cresçam com novas expectativas sobre o que significa ser mulher, vislumbrando a possibilidade de um futuro que não esteja restrito ao âmbito doméstico cuidando da casa e dos filhos. O'Reilly diz que, atualmente, em contextos privilegiados de raça, classe e sexualidade, a vida das mulheres sem filhos em muito se assemelha a dos homens também sem filhos. Mulheres e homens podem ingressar nas mesmas carreiras e desfrutar de atividades de lazer e autocuidado semelhantes. Porém, nesse novo contexto pós-segunda onda,

"antigas" premissas sobre as mulheres emergem uma vez que elas se tornam mães. As mudanças provocadas na vida de uma mulher por tornar-se mãe não são observadas na vida de um homem que se torna pai; para este, pouco ou nada muda. É como um contexto de transição no qual os ganhos conquistados pelas mulheres, especialmente as de classe média e privilegiadas pela raça e sexualidade, coexistem com antigos padrões e suposições de gênero, que disciplinam homens e mulheres, no âmbito da vida familiar.

Dessa subjetividade dividida entre novas possibilidades de ser mulher e antigos padrões e estereótipos, surge uma configuração familiar. Citando Miriam Peskowitz, essa nova configuração é descrita como "família neotradicional". Muitas famílias contemporâneas, privilegiadas e heterossexuais, por terem tanto um pai como uma mãe com alto grau de instrução parecem inovadoras e progressistas, mas, ainda assim, são problemáticas.

Na família neotradicional, uma vez que os filhos chegam, os papéis e responsabilidades com a família permanecem os mesmos anteriores a segunda-onda: as mulheres continuam a serem as cuidadoras primárias das crianças e da casa, mesmo que tenham um outro emprego de tempo integral. Embora "libertas" de um inescapável destino doméstico como mães, as mulheres contemporâneas não se viram livres de serem as responsáveis primárias, quando não as únicas, pelo trabalho doméstico. Ao mesmo tempo em que devem cumprir as exigentes e intensas normas e expectativas de sua vida profissional, as mães devem atender às demandas estafantes da maternidade e do trabalho doméstico.

2.1.5. Feminismo matricêntrico e feminismo acadêmico

O'Riley defende que o feminismo acadêmico, embora tenha incorporado várias perspectivas para representar grupos particulares de mulheres, não reconheceu nem acolheu o feminismo desenvolvido para e a partir de experiências e interesses das mães. A autora questiona por que não se reconhecem as perspectivas específicas das mães da mesma forma que se reconhecem as de mulheres racializadas, *queer* ou da classe trabalhadora.

Também argumenta que o feminismo acadêmico confunde maternagem e maternidade, além de confundir o essencialismo de gênero com o feminismo matricêntrico. No feminismo acadêmico, a diferença entre a instituição da maternidade e a experiência de maternar não tem sido reconhecida ou compreendida. Assim,

maternagem se confunde com maternidade e ser mãe é compreendido somente na dimensão da entidade patriarcal.

Reconhece que, entre outros, existem dois fatores de grande relevância quando se busca compreender a ausência das discussões sobre maternidade no feminismo acadêmico. O primeiro, diz respeito ao afastamento das feministas em discutir questões biológicas que demarquem diferenças de gênero; e o segundo, é a baixa proporção de mães em posições de poder na academia.

Ao citar Niamh Moore, O'Rilley pontua que questionar e desafiar o determinismo biológico tem sido uma estratégia política crucial para as feministas. O foco primário da segunda onda feminista tem sido combater o essencialismo seja ele biológico, ideológico ou cultural. Dessa forma, discussões que liguem mulheres ao cuidado, a maternagem e a nutrição tornam-se conflituosas, sob o risco de reforçar estereótipos deterministas que tem se buscado combater. O'Rilley coloca que, para muitas feministas, destacar a subjetividade específica de mulheres como mães é reforçar um ponto de vista essencialista e fortalecer o que é visto como diferença de gênero que oprime as mulheres. Como consequência, discutir maternidade torna-se problemático porque marca uma diferença de gênero, afinal, somente as fêmeas de nossa espécie podem, biologicamente, tornarem-se mães.

Esse distanciamento de aspectos que demarcam diferenças entre homens e mulheres também dificulta que se realizem discussões sobre dimensões necessárias e marcadoras de diferenças, da vida das mulheres, como as em relação à menstruação, gravidez, parto e amamentação.

O'Rilley acredita que negar a maternidade não é o caminho para facilitar que o que delimita os gêneros seja desestabilizado. Para ela, é possível discutir gênero enquanto construção e, ao mesmo tempo, a maternagem como importante para o senso de *self* de uma mãe e de sua experiência no mundo. As acadêmicas que estudam maternidade não reduzem ser mulher a isso, muito menos dizem que é isso que faz delas uma mulher ou que a experiência de matinar se sobressai em relação às outras variáveis que constituem o *self*. Elas apenas afirmam que a maternidade é central para entender a vida das mulheres e das mães.

Em relação ao baixo número de mulheres em posições de influência na academia, O'Reilly cita esse fator como relevante para a rejeição das discussões de maternidade no feminismo acadêmico. A autora apresenta diversos estudos que

apresentam dados sobre as mulheres nas universidades e dificuldades por elas enfrentadas.

Citando Mary Ann Mason e Marc Goulden, que publicaram o livro "*Do Babies Matter?*", O'Reilly discute que, embora cada vez mais mulheres estejam obtendo seu título de doutorado e entrando na vida acadêmica, ainda não se observa equidade em relação as mães acadêmicas e seus colegas, mesmo aqueles com filhos. Isso ocorre, pois, as mulheres continuam a ser as principais, quando não as únicas, responsáveis pelo trabalho de cuidar dos filhos e da casa.

Alice Fothergill e Kathryn Felty notam que mesmo com mais mulheres doutoras, a estrutura dos empregos acadêmicos estáveis não foi modificada para acomodá-las, especialmente as mães. Ter filhos parece penalizar mulheres enquanto, para os homens, tem efeito benéfico em suas carreiras. Mason e Goulden argumentam que "casado e com filhos" é a fórmula de sucesso para os homens. Comparando homens e mulheres que tiveram filhos até 5 anos após a conclusão de seu doutorado, Mason e Goulden observam que os homens alcançam empregos acadêmicos estáveis mais rapidamente do que pessoas sem filhos nesse mesmo intervalo. Já para as mulheres, existe um chamado "*baby gap*", que implica em um período maior para atingir estabilidade se comparadas a pessoas sem filhos nesse mesmo período. Esse "gap" se mostra uniforme entre diferentes instituições e áreas de conhecimento.

Concomitantemente, mulheres casadas, especialmente as com filhos, são mais propensas a sair da pós-graduação, interromper ou abandonar suas carreiras, não encontrar empregos ou estarem empregadas em trabalhos em sua área, mas com menor remuneração, ou não relacionados à sua formação.

Outro fator é a natureza do trabalho acadêmico que não apresenta uma delimitação clara entre vida profissional e vida pessoal e familiar, o que o torna praticamente incompatível com a maternidade. Trabalhar na academia demanda habitar um corpo que O'Reilly chama de "desencarnado". Isso significa habitar um corpo cujas funções vitais — gravidez, parto, amamentação, menstruação — devem ser mantidas separadas da vida intelectual para o sucesso na carreira. Enquanto o trabalho acadêmico exige trabalhadores "desencarnados" e coloca como bom pesquisador aquele que age como se não tivesse outras incumbências, mesmo que

as tenha; a maternidade sugere que uma "boa mãe" age como se não tivesse outras demandas de trabalho, mesmo que tenha uma vida profissional.

2.2 Estudos narrativos para uma outra proposição de currículo

Como um grupo de pesquisa que trabalha com narrativas de história de vida, nos aproximamos dos trabalhos de Walter Benjamin e Ivor Goodson. Ambos tratam da importância de contar e ouvir histórias de vida para se enraizar no presente, percebendo problemas sociais e sensibilidades do presente, de modo a pensar em novos rumos do futuro.

2.2.1 Memória e lembrar

As ideias de Walter Benjamin sobre memória, lembrança e narrativa de vida, que também inspiraram outros autores através do tempo, fundamentam a perspectiva teórica-metodológica aqui adotada. Benjamin foi um filósofo, sociólogo, ensaísta, tradutor e crítico literário alemão, nascido em Berlim, tendo vivido entre 1892 e 1940 na Europa. Em suas obras, trazia questionamentos e críticas sobre a modernidade capitalista e como os avanços tecnológicos em nada contribuíram positivamente para as relações sociais. Pelo contrário: esgarçadas pela rapidez dos fatos, dos acontecimentos e das informações, as relações tornaram-se cada vez mais rasas e os sujeitos, cada vez mais solitários e individualistas.

Rememorar é uma ação do presente em direção ao passado, sendo o encontro entre essas duas temporalidades “mediado por uma vida percorrida no tempo” (CUNHA; PRADO, 2017). Nesse intervalo de tempo, as sensibilidades do sujeito que lembra se modificam. Assim, lembrar não se configura como resgate do passado tal qual como aconteceu, do resgate puro e fidedigno de acontecimentos ou de perpetuar o que foi vivido. No movimento contínuo de lembrança, as memórias apresentam o vivido sempre outro, pois se reconfiguram a cada encontro de temporalidades (CUNHA; PRADO, 2017).

A imagem que aqui se faz de lembrança não se dá como tentativa de estabelecer relações de causa e efeito entre passado e presente, ou como forma de explicar a origem de problemas e da configuração do atual (PETRUCCI-ROSA, 2017). Maria Carolina Bovério Galzerani (2004) pontua que lembrar não é um devaneio ou tentativa de não esquecer o passado, mas sim, de agir sobre o presente. Nos trabalhos de Walter Benjamin, entende-se que, para o autor que recorda, o principal

não é o que ele viveu, mas o trabalho de Penélope, de tecer, desmanchar e tecer a recordação (GALZERANI, 2008).

Ao analisar e expandir as possibilidades das imagens benjaminianas, Galzerani (2008) coloca o rememorar como:

(...) ato político, com potencialidades de produzir um “despertar” dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias. Rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro (p.21)

A historiadora Jacy Alves de Seixas (SEIXAS, 2002) escreve que a memória não se possui, mas se percorre. Depende do sujeito e do acaso onde o sujeito que rememora se deterá no seu percurso. Rememorar não é retrospectiva, resgatando passiva e seletivamente partes do passado para ilustrar o presente. Não é algo do presente se fixando no passado, mas o passado se lançando ao futuro (SEIXAS, 2002).

Embora a rememoração seja uma ação intencional, dela não se traz apenas o que é intencionalmente buscado. Das memórias que emergem, juntamente com as memórias voluntárias, vem as involuntárias e, para Benjamin, é aquilo que está profundamente guardado que converge para a formação dos hábitos, frequentemente transmitidos para outras gerações (CUNHA; PRADO, 2017). É na dimensão involuntária da memória que se fixam “os elementos constituídos do vivido, aqueles capazes de constituir as pessoas” (CUNHA; PRADO, 2017 p. 29).

Benjamin articula o conceito de memória e rememorar ao de narrativa. Rememorar seria narrar a experiência de si, do que se viveu. Não de forma a contar histórias, mas localizando a experiência de vida em contextos sociais e políticos mais amplos. A partir do exercício de rememorar e contar a própria história, Galzerani (2008) acredita que:

As práticas narrativas devem se assentar no desapontamento da concepção absoluta da verdade, deixando vir à tona pessoas mais inteiras, na relação com outras pessoas, situadas no presente, dialogando com o passado, mas abertas ao futuro. Pessoas deixando transparecer suas certezas, mas também suas incompletudes. Pessoas que renunciam a tudo preencher para deixar que algo do outro possa dizer-se (p.22).

2.2.2 Aprendizagem Narrativa e futuro social

Esses escritos sobre narrativas de vida em muito se relacionam com as ideias do pesquisador inglês Ivor Goodson, a respeito da importância das histórias de

vida na construção de um futuro social e nas escolas, na construção das relações humanas e do currículo.

Para Goodson, o intuito de narrar e ouvir histórias é entender padrões de relações sociais, interações e construções históricas nas quais as vidas das pessoas se incluem (GOODSON, 2012). As histórias de vida questionam se não seriam públicos os problemas privados (GOODSON, 2012). As narrativas podem trazer sentido à nossa experiência vivida, às nossas ações, à construção do nosso propósito de vida e de nossa identidade (GOODSON, 2019a).

No contexto educacional, o uso das narrativas autobiográficas como ferramenta metodológica permite compreender práticas curriculares rompendo com padrões analíticos usuais e mais conservadores. Não se busca uma verdade ou tentativa de categorizar e classificar ideias. Busca-se regimes de verdade possíveis nas histórias contadas por professores e professoras (PETRUCCI-ROSA, 2017). Ouvir as histórias de vida de docentes permite reconhecer elementos que inspiram sua prática e participam da construção de sua identidade profissional (GOODSON, 1992)

Alinhado à ideia de aprender a partir das histórias de vida, Goodson (2007) discorre sobre a aprendizagem narrativa, definindo-a como:

Um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Entre os motivos que emergem na aprendizagem narrativa estão o trajeto, a busca e o sonho – todos eles motivos centrais para a contínua elaboração de uma missão de vida (p. 248)

A noção de aprendizagem narrativa se opõe ao predominante currículo prescritivo. Sendo esse último alinhado ao que Benjamin critica na modernidade capitalista na qual há um apagamento dos sujeitos, das histórias e das sensibilidades. Onde se prescreve, de cima para baixo, o que deve ser ensinado e aprendido, podendo arestas que tornam indivíduos e seus contextos únicos.

Goodson defende que um currículo comprometido em ouvir o que sonham, anseiam e buscam aqueles que nele se incluem, possibilita o surgimento da narrativa de experiências (PETRUCCI-ROSA, 2009). É a partir disso que se pode combater o presenteísmo e o individualismo, propiciando a busca por um futuro coletivo e social.

É necessário considerar que a aprendizagem não se dá descolada das histórias, é preciso entender que ela se situa em contextos da história de vida do indivíduo que aprende; da história e das trajetórias das instituições que oferecem

oportunidades de aprendizagem formal; e das histórias das comunidades e locais nos quais a aprendizagem informal pode acontecer (GOODSON, 2019b).

O que se propõe aqui não é necessariamente que exista um espaço ou disciplina específicos nos quais as pessoas possam compartilhar suas histórias, anseios e angústias, mas sim, de que essas dimensões dos indivíduos tenham espaço para aparecer ao longo do processo de ensinar e aprender e nas relações construídas. A provocação que aqui se faz é de a partir das histórias de vida, romper com as práticas e narrativas hegemônicas nas instituições. As narrativas podem atuar como rupturas nos discursos e práticas que, ao não darem espaço para as histórias de vida e as subjetividades aparecerem, apagam as diferenças, as falhas e as contradições. É a partir dessas rupturas, como rachaduras, que se rui o velho e constrói-se o novo.

Goodson (2019a) aproxima a aprendizagem narrativa da aprendizagem terciária definida por Gregory Bateson. Para Bateson, existem a aprendizagem primária, que é a dos conteúdos que são lembrados e repetidos; a aprendizagem secundária, referente ao processo de aprender a aprender; e por fim, a terciária seria o aprendizado de romper com a regularidade e reorganizar fragmentos de experiências em novos padrões. Esta última se relaciona com o compromisso de romper com práticas e aprendizagens rotineiras e com um currículo previamente prescrito e determinado. Isso como possibilidade de seguir criando, apropriando-se de e continuamente narrando um currículo próprio.

Quando no processo de aprendizagem estão presentes as narrativas da vida do estudante, as narrativas da comunidade particular da qual ele faz parte e a narrativa que ele tece no processo de construção conjunta do conhecimento, a aprendizagem se dá em um nível pessoal, transformador e duradouro (GOODSON, 2019a)

Partindo da possibilidade de construção de um currículo narrativo no curso de Ciências Biológicas, faço algumas provocações para serem levadas ao longo da leitura das próximas páginas: como as histórias aqui narradas pelas professoras podem contribuir para desconstruir práticas machistas e discriminatórias com as mulheres no currículo e na instituição onde trabalham? O que futuros biólogos e futuras biólogas e professores e professoras de biologia podem aprender em um currículo que também se constrói a partir da história de vida de mulheres e suas

maternidades? Quais práticas científicas e curriculares podem incorporar, enquanto profissionais, a partir desses aprendizados?

2.3 As mulheres na ciência

Em seu livro “O feminismo mudou a ciência”, Londa Schiebinger (2001) traz uma abordagem histórica e filosófica sobre a construção da ciência e como a instituição de sua cultura excluiu mulheres ao longo dos séculos. A autora busca compreender, a partir desse olhar histórico, como mulheres são a minoria entre cientistas, especialmente os de grande prestígio. Além disso, Londa fala sobre como as mulheres cientistas precisam performar de formas específicas dentro desse meio, cuidando da forma como falam, se vestem e se comportam, para se distanciar de estereótipos sobre mulheres e se mostrar digna da alcunha de cientista.

2.3.1 Diferenças entre os sexos: apagamento e entaltecimento

Londa (2001) fala sobre os impactos, no meio científico/acadêmico, do feminismo liberal e sua crença de igualdade entre homens e mulheres, fundamentada na negação ou apagamento das diferenças de gênero. Isso requer que cultural e biologicamente as mulheres sejam iguais aos homens. Nessa vertente do feminismo luta-se para dotar mulheres de habilidades e oportunidades para prosperarem em um mundo masculino. Ou seja, não se pensa em modificar paradigmas, crenças e todo um *ethos* que exclui mulheres no campo científico/acadêmico. As mulheres é quem devem assimilar a cultura e os conteúdos da ciência sem questioná-los, porque não se discute que algo possa estar inadequado com esses.

Schiebinger (2001) também fala do “feminismo da diferença”, surgido na década de 80, que, opondo-se ao apagamento das diferenças do feminismo liberal, as enfatiza. O feminismo da diferença refuta a ideia da ciência como neutra em gênero e afirma que valores geralmente atribuídos às mulheres foram excluídos das práticas científicas dominantes. Assim, reavalia e busca colocar como positivas as características histórica e socialmente consideradas femininas, como a cooperação, a empatia e os sentimentos.

O feminismo da diferença argumenta que a igualdade das mulheres na ciência deve abranger não só mudanças nas mulheres, mas nas aulas de ciências, currículos, teorias, laboratórios, prioridades de pesquisa e programas de pesquisa.

Entre as críticas apresentadas a respeito dessa perspectiva feminista, está a de que a romantização desses valores tradicionalmente femininos pouco ajuda na superação de estereótipos sobre homens e mulheres. Além disso, tal concepção contribui para postular uma “mulher universal” ao estabelecer um conjunto do que são características femininas, ignorando que mulheres não são um grupo monolítico com os mesmos interesses, antecedentes, valores, comportamentos e necessidades.

Em resumo, enquanto na perspectiva do feminismo liberal busca-se introduzir as mulheres na ciência dando-lhes as mesmas oportunidades que aos homens, mas sem modificar a estrutura da ciência enquanto empreendimento humano (e majoritariamente masculino); na perspectiva do feminismo da diferença fala-se em modificar a estrutura da ciência enquanto empreendimento, mas baseando-se em estereótipos sobre homens e mulheres.

Schiebinger prossegue a discussão contando que na década de 90 o debate torna-se menos politizado e levantam-se questões como “as mulheres fazem ciência de uma forma diferente? ”, associando um possível estilo científico ao sexo biológico, ignorando a perspectiva política. Quando olhamos para a história da ciência, há uma contradição em pensar sobre um jeito feminino de fazer ciência e em uma possível complementariedade entre pontos de vista de homens e mulheres no campo científicos. A contradição reside no fato de que essa suposta complementariedade entre os sexos historicamente foi usada para excluir mulheres de serem cientistas.

2.3.2 Homens e mulheres como opostos complementares

Londa remonta a ideia de complementariedade entre os sexos aos séculos 17 e 18. Com o florescimento do Iluminismo, tomou-se como lugar natural dos homens da elite e classe-média a esfera pública, enquanto as mulheres dessa classe ficavam restritas ao lar e à maternidade. Assim, a sociedade europeia divergiu política e economicamente em duas esferas: a pública e a privada.

Para que os direitos dos cidadãos não fossem estendidos às mulheres, a teoria democrática liberal foi alterada. A *teoria da complementariedade sexual*, adaptou-se bem às correntes dominantes do pensamento democrático liberal. Essa teoria postulava que homens e mulheres não seriam iguais, mas sim, opostos complementares. Dessa forma, as mulheres não seriam inferiores aos homens, mas fundamentalmente diferentes e incomparáveis física, intelectual e moralmente.

Nessa reestruturação da cultura no século 18, a ciência fazia parte do masculino por habitar o domínio público. A comunidade científica endossou a noção de complementariedade entre os sexos e o conjunto de características ditas significantes de feminilidade eram opostas ao *ethos* da ciência. As virtudes ideais de uma mulher para a boa manutenção da vida doméstica eram opostas às qualidades tidas como essenciais para ser um bom cientista.

Nesse âmbito, os estudos sobre hormônios sexuais, ainda se consolidando entre os séculos 19 e 20, contribuíram para a ideia de opostos complementares (OUDSHOORN, 2000). Na metade do século 19, com estudos anatômicos e fisiológicos, os ovários, não mais o útero, passam a ser os mensageiros da feminilidade (OUDSHOORN, 2000). Entre os médicos, almejava-se que, a partir da compreensão do funcionamento dos ovários, seria possível compreender completamente as “desordens femininas”. Quanto aos testículos, a ideia dos mesmos como base da sexualidade, longevidade e bravura masculinas, é antiga. A descoberta dos hormônios sexuais consolidou essa noção.

Entre 1905 e 1920 os cientistas definiram os hormônios sexuais como sexo-específicos em origem e função (OUDSHOORN, 2000). Esse conceito sugeria que o sexo deveria ser considerado como estritamente dualístico. Isso também se alinhava à noção de antagonismo sexual, desenvolvida na era Vitoriana e prevalente nas primeiras décadas do século 20. Tal noção considerava que as atividades femininas eram opostas das masculinas. Os hormônios sexo-específicos surgiam como uma justificativa biológica para os papéis tidos como apropriados para homens e mulheres.

Schiebinger (2001) pontua que características generizadas não são inatas nem arbitrarias se formam a partir de circunstâncias históricas que as podem modificar em diferentes períodos e contextos. Os ideais de masculinidade, feminilidade e ciência foram construídos respondendo a necessidades sociais, políticas e econômicas. Dessa forma, tais diferenças historicamente elaboradas entre homens e mulheres não podem servir como base epistemológica para novas práticas e teorias científicas. A autora ainda afirma que:

Não há estilo "feminista" ou "feminino" pronto para ser plugado na bancada do laboratório, ou ao lado do leito na clínica. As metas feministas na ciência não serão realizadas através da invocação de princípios dominados por clichês tirados de um mítico "feminino perdido" (p. 31)

Compreendendo a cultura da ciência enquanto códigos e rituais historicamente construídos e majoritariamente construídos por homens, Londa (2008)

pontua que o sucesso nessa área depende do domínio desses códigos e rituais. Tais códigos incluem a linguagem, os estilos de interações e modos de vestir-se. Em “O feminismo mudou a ciência?” (2001) a autora dá uma série de exemplos de mulheres buscando assimilar os códigos para serem levadas à sério enquanto profissionais da ciência. Mulheres que sistematicamente alteram sua forma de falar e tom de voz, preocupam-se em sorrir mais, abandonam adornos que remetem à "feminilidade", cuidam com seu tempo de fala em reuniões, propositalmente usam roupas "masculinas" e forjam um desdém com sua aparência enquanto estão no ambiente de trabalho. Tudo para não serem consideradas impertinentes, agressivas, tagarelas, arrogantes ou fúteis, todas essas características facilmente associadas às mulheres.

Capítulo 3: Os fios de narrativas que tecem a pesquisa

A escolha de um tema de pesquisa, de uma questão a ser investigada e de como se buscará possíveis respostas é permeada por um posicionamento político, cultural e epistemológico que se reflete em escolhas teóricas e metodológicas. Não compreendemos metodologia como um mero fazer calculado e distanciado, com pretensões de neutralidade e que busque uma verdade única. Como abordado no capítulo anterior, a escolha metodológica por ouvir histórias de vida se pauta na intenção de deixar as pessoas aparecerem inteiras, em suas certezas e incompletudes e para isso, abandona-se uma concepção absoluta e única de verdade.

A produção da presente pesquisa se deu dentro desse posicionamento teórico-metodológico. Nesse capítulo narro o processo de entrevistar as professoras e como trabalhei com suas narrativas para produzir as discussões posteriores. Começo explicando o formato no qual as narrativas serão apresentadas, que consiste nos fragmentos narrativos denominados mônadas.

3.1 Mônadas como rupturas de uma história linear e causal

Inspirado por um conceito do físico alemão Leibniz, Benjamin apresenta suas experiências enquanto criança no livro *Infância em Berlim por volta de 1900*. Os episódios são contados na forma de pequenos fragmentos narrativos denominados mônadas.

Leibniz conceitua as mônadas como elementos indivisíveis das coisas; “substâncias simples e sem partes que conformam o real em sua totalidade” (PETRUCCI-ROSA, 2009 p. 95). Como a própria realidade é múltipla e diferenciada em seus elementos, as mônadas também diferem entre si e estão sujeitas a mudanças naturais (PETRUCCI-ROSA, 2009).

Tratando-se das mônadas como fragmentos narrativos, elas consistem em pequenas histórias as quais ao mesmo tempo em que têm um sentido completo em si mesmas quanto aos acontecimentos que narram, também trazem entendimento de contextos maiores. Os fragmentos de episódios de infância narrados por Benjamin em *Infância em Berlim por volta de 1900* permitem remontar tanto sua vida durante esse período, como o contexto social na Alemanha, onde vivia.

Embora sejam histórias completas em si, mesmo tratando-se de fragmentos, as mônadas não trazem um ponto de vista acabado e objetivo sobre um tema. A intenção em seu uso se dá justamente por permitir que o leitor preencha a

história lida com suas próprias interpretações, de modo que sua história de vida dialogue com a contida na mônada. É a partir disso que os diálogos entre passado, presente e futuro podem acontecer.

Por não haver a preocupação em organizar as mônadas de forma cronológica, rompe-se com uma perspectiva linear, sucessiva e causal de história (PETRUCCI-ROSA, 2017). Tomando esses fragmentos como imagens, é possível pensar nos mesmos como partes de um caleidoscópio, no qual uma imagem se constitui por fragmentos de outras menores (PETRUCCI-ROSA, 2017). Galzerani (GALZERANI, 2002) coloca que as mônadas tornam as narrativas mais do que comunicáveis, mas experienciáveis, como parcelas do mundo onde se pode encontrar o todo social.

Como forma de organização das mônadas para compor o perfil do narrador, formando uma imagem composta de imagens menores, Goodson (2013) propõe os “*portrayals*”, traduzidos por Petrucci-Rosa (2018) como “retratos”. Os retratos narrativos consistem no conjunto de mônadas que irão constituir o perfil do narrador, mônadas essas que emergem a partir de temas relevantes que aparecem nas entrevistas.

Essa perspectiva metodológica de elaborar narrativas a partir de mônadas tem sido utilizada em trabalhos já desenvolvidos em nosso grupo de pesquisa, o GePraNa (Grupo de Estudos sobre Práticas Curriculares e Narrativas Docentes) e parte também da interpretação de Petrucci-Rosa et al (2011).

3.2 História sobre ouvir histórias

A partir da fundamentação nos escritos sobre memória, rememoração, história de vida e aprendizagem narrativa abordados anteriormente, buscou-se ouvir as histórias de vida por meio de entrevistas.

As entrevistadas são professoras mães que fazem pesquisa e lecionam no Instituto de Biologia de uma universidade pública de São Paulo. As mesmas são de faixas etárias distintas e ingressaram na instituição em períodos diferentes.

Inicialmente, as possíveis entrevistadas foram selecionadas em uma lista preliminar de docentes. Após o contato inicial com uma dessas professoras, a mesma indicou outras colegas que são mães e poderiam ter interesse em colaborar com a pesquisa. As demais entrevistadas também indicaram colegas mães que poderiam ter interesse. Ao todo, cinco professoras foram entrevistadas.

O contato com as professoras se deu via e-mail onde eu me apresentava, falando um pouco sobre minha trajetória acadêmica e introduzia o tema da pesquisa e seus objetivos. Ao e-mail de primeiro contato também anexe o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), para que as professoras estivessem cientes dos procedimentos da pesquisa, riscos, benefícios e garantia de sigilo aos seus dados e, assim, escolherem se participariam da pesquisa ou não. O TCLE apresentado às professoras pode ser encontrado na seção de Apêndice.

Devido às condições epidemiológicas impostas no momento pela COVID-19, as entrevistas ocorreram *online* pela plataforma Google Meet. As entrevistas não partiram de um roteiro pré-definido estruturado ou semiestruturado de perguntas; o que se buscou ao longo delas foi direcionar a narrativa para estimular a rememoração de histórias e episódios pessoais. As perguntas eram feitas de acordo com elementos que as próprias narradoras traziam à tona.

“Dá tchau para a moça!”, “Olha como ele é lindo!”, “Desculpa, meu filho acabou de fazer xixi na cama, espera um pouquinho”, “Meu filho está doente, podemos remarcar a entrevista?”, “Ô mãe!” são frases que marcaram alguns momentos desse percurso metodológico. Como elas não aparecem nas mônadas, mas fizeram parte da pesquisa, penso ser importante não as apagar e registrá-las aqui. Afinal, essa pesquisa também é sobre maternidade ser um aspecto importante da vida de muitas mulheres, que não pode simplesmente ser ignorado e mantido à parte de outras dimensões de suas vidas. Também reforço que o fato de os filhos de algumas entrevistadas aparecerem e falarem durante a entrevista em nada atrapalhou de concluir os meus objetivos enquanto pesquisadora.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, com a autorização prévia das docentes. Após, fez-se a transcrição e textualização, para retirar marcas desnecessárias da oralidade e facilitar a compreensão das histórias.

A partir disso, deu-se início ao processo, denominado por Goodson, (2012) de “mergulhar nos dados”, que consiste em uma leitura lenta e incremental das transcrições. Enquanto tal leitura é feita, anotam-se temas principais que emergem dos transcritos. Os temas que com o tempo se tornam “saturados”, isso é, que aparecem em muitas histórias, representam pontos comuns e relevantes. Ao longo desse processo, nota-se que alguns narradores tratam de vários temas relevantes em

suas histórias, enquanto outros podem trazer um número menor de temas, ou mesmo abordá-los de forma rápida e superficial (GOODSON, 2012).

As transcrições originaram os fragmentos narrativos: as mônadas. O processo de feitura das mônadas consiste em selecionar partes das entrevistas que tenham a característica de, ao mesmo tempo em que narram a vida particular da entrevistada, nos dão vislumbres sobre o contexto maior no espaço-tempo onde essas narrativas de desenrolaram. No caso da presente pesquisa, os fragmentos selecionados nos trazem compreensões e possibilidades sobre o que é ser mulher, mãe e cientista; sobre como o discurso biológico se engendra na vida dessas mulheres e quais contradições ou acomodações são geradas a partir disso. Como dito no Capítulo 2, faz parte da leitura o adensamento que o leitor faz ao ouvir/ler a história.

Por fim, as mônadas compõem os retratos narrativos de cada entrevistada. Esse retrato, a partir dos vários fragmentos de histórias, forma uma imagem de quem as contou. Mesmo que uma imagem onde vários pixels faltam, mas, ainda assim, uma imagem. A partir da identificação dos temas principais nas narrativas de vida, os mesmos são utilizados para “conceituar” e apresentar o narrador (GOODSON, 2012). Os retratos ajudam a refinar a análise temática geral, apresentando-a na forma de um retrato individual da narrativa de vida (GOODSON, 2012). A leitura dos retratos nos mostra o que histórias de mulheres diferentes podem trazer em comum. Ao mesmo tempo, evidencia o que há de diferente entre essas narrativas e nos leva a pensar porquê essas diferenças existem.

Os temas relevantes encontrados a partir da leitura lenta e extensiva das narrativas dão o fio da discussão feita no Capítulo 5, fundamentada, principalmente, nos referenciais teóricos já abordados até aqui. Essa discussão é de suma importância para localizar as narrativas no tempo-espaço, mostrando como dialogam entre si e com contextos sociais, históricos e políticos mais amplos. É isso que diferencia o trabalho metodológico com as narrativas de vida de uma mera escuta de casos.

No capítulo seguinte, apresento os retratos narrativos das professoras entrevistadas.

Capítulo 4: O que as professoras nos contam

Aqui serão apresentados os retratos narrativos das professoras entrevistadas. Todas as docentes são mães e professoras no curso de Ciências Biológicas de uma universidade pública paulista. Com diferentes idades e campos de ensino e pesquisa, as docentes também tiveram filhos em momentos diferentes de suas carreiras, porém, nenhuma os teve durante a graduação ou logo após a mesma. Enquanto algumas têm filhos pequenos, que mal alcançaram a idade escolar, outras têm filhos com mais de 30 anos.

As entrevistadas serão apresentadas sob os pseudônimos de Lygia, Rachel, Ana, Carolina e Cecília, não tendo tais nomes qualquer relação com seus nomes verdadeiros. Os retratos narrativos são antecidos de uma breve biografia, para situar em qual área da biologia as docentes e pesquisadoras atuam. O resto da história fica por conta das mônadas a serem lidas e dos adensamentos que quem as lê pode fazer.

4.1 Retrato Narrativo de Lygia

Lygia é graduada em Farmácia e possui mestrado e doutorado na área de Ciências Biológicas. É pesquisadora na área de Fisiologia e docente na universidade há mais de 20 anos.

Mônada 01: Jovens senhoras muito estudiosas

Eu sonhava com curas. Nasci em 1964, então estava me formando no colégio em 1980-1981 e ainda tinha uma ditadura muito forte. O sonho da pesquisa estava presente, fazer Ciência. Mas não era realidade para os meus pais. Sou a primeira a ir para área de mestrado na família e, por coincidência, sou a primeira neta, a mais velha de todas. Tive a sorte de nascer em uma família de estudiosos, de professores. Minha mãe era professora, ela ensinava a ler e escrever. Era professora de escola Normal e aos 18 anos começou a trabalhar concursada. Minha tia-avó foi a primeira professora de uma escola superior de Filosofia e Letras, ela era dona da cadeira de Filosofia e Letras. Era fora do padrão mesmo. Fui criada com essas jovens senhoras muito estudiosas, muito envolvidas com o conhecimento.

Mônada 02: Quero uma família para mim

Na época em que estou na Iniciação científica e enquanto mestranda, vejo famílias desconstruídas. Vi muitas mulheres acadêmicas com filhos, mas nesse momento elas ficavam o dia todo na Universidade e as crianças com babás e os casamentos desconstruídos. Não tinha família. Ninguém queria ir embora para casa e começa a nascer aquele monte de *happy hour*. Fico assustada porque pensava: “nasci em uma família, quero uma família para mim. Não quero me envolver nesse tipo de vida. Não é porque quero ser professora, ser cientista, que quero fazer minha filha ser criada em um ambiente sem pai, sem família, sem nada”. Então, questionava muito o ambiente em que estava convivendo e em que momento eu seria mãe. Pensei muito nisso. Olhava muito os meus relacionamentos. É lógico que não julgava quem havia se separado, hoje sou separada. Hoje minha filha tem 25 anos. Hoje estou sozinha. Mas, na época, eu ficava questionando muito isso.

Mônada 03: Está na hora de ter minha filha

Não consigo, lá em 1994, fazer um doutorado-sanduíche e, pelo contrário, o professor da Europa que vem para o Brasil passar três meses comigo todo ano, em vez de eu ir para lá. Aí falei: “bom, agora está na hora de ter minha filha. Não é o caminho ir fazer o pós-doutorado agora”. Quando terminei a parte experimental, falei: “agora que vou só escrever, fico em casa, engravidando e defendendo grávida. Quando eu defender, minha filha nasce depois. Fico 2 anos em casa esperando ela crescer, andar, tirar frauda, essas coisas todas e aí começo a prestar concurso”. Como eu tinha ficado com bolsa, fazia minha poupança para eu conseguir ficar 2 anos só com ela. Lógico, ainda tinha meu marido, então tinha como pagar água, luz, telefone. O apartamento era nosso, tínhamos comprado. E isso de fato aconteceu como programado. Defendo a tese em dezembro de 1994 e minha filha nasce em maio de 1995.

Mônada 04: Eu com ela e eu e eu mesma com ela

Então eu a tenho, ela é minha filha e nasceu em maio de 1995. Eu não estava na academia na época, já tinha publicado todos os meus artigos. Estava com ela, ficando com ela. Minha família não é daqui e a família do meu ex-marido também não. Eu ficava exatamente com ela. Eu com ela e eu e eu mesma com ela. Como sou

bem inquieta, digamos assim, lia muito para ela, conversava muito com ela. Parecia meio tutorial. Fazia comida e ficava conversando com ela, porque me sentia muito sozinha e, ao mesmo tempo, ela me fazia muita companhia. Ela começou a emitir as primeiras palavras já com 9 meses, olha só! Só que quando foi lá para novembro de 1995, já não estava mais me suportando dentro de casa. Meu marido falava: “Você vai deixar a gente louco! Você não para de pensar, você não consegue aquietar”. Mesmo super exausta, cansada, dando de mamar de noite, de madrugada. Quando foi em novembro desse ano fiz uma conversa na universidade e escolhi o laboratório de uma certa professora porque ela era uma pessoa que era ... mãe! Tudo bem que ela casou cinco vezes, mas ela era mãe e os filhos estavam sempre próximos dela.

Mônada 05: Ele nunca tinha horário disponível

Minha família não é daqui, não tinha como eu deixá-la com o pai porque ele nunca tinha horário disponível para ficar com ela. Paro de ir em congressos por um bom tempo, por muitos anos. Fico só dando aula, fazendo meu trabalho, minha ciência, minha pesquisa; mandando todos os meus alunos para congresso, capacito todos eles para defender o laboratório, apresentar o laboratório para a comunidade. Em um dos congressos, fui convidada para ser palestrante. Fui para Minas Gerais, quando chego lá minha filha está com catapora. O pai a levou com catapora na escola, olha isso! Uma das professoras a levou para casa. Daí nunca mais aceitei convite nem para palestrar por um bom tempo, até ela ser maior e poder ficar na casa de amigas. Em 2007, volto a viajar para ir em congressos, fazer palestras, porque tenho o respaldo das famílias que me ajudam muito aqui nessa cidade, mas só quando ela já estava grande.

Mônada 06: Fiz o melhor que pude

Depois de 18 meses de bolsa aparece o concurso. Passo no concurso. Tinham 32 pessoas e passei em primeiro lugar. Viro professora na instituição lá em 1997. Começo a dar aula de manhã, tarde e noite. Por muitas vezes, eu tinha que levar minha filha comigo a noite. Nós tínhamos um técnico de laboratório que ficava com ela fora da sala, para ela não ter que ficar no ambiente com os alunos. Isso fez com que ela criasse um pouco de aversão à Biologia. Muita aversão à Biologia, porque a Biologia tirava a atenção que ela recebia de mim. Ela não prestou nada da área

biológica, mas ela ... sei lá, faz parte. Os traumas dela são dela, fiz o melhor que pude. E isso é bastante interessante porque estamos sempre juntas o tempo todo.

Mônada 07: Não eram desempregadas, eram mães!

Vou para a Europa e lá as mães me ajudam absurdamente. O diretor do instituto me chamou uma época e falou: “sua filha não pode almoçar todo dia na escola. Ela é muito pequena para ficar tão longe da mãe assim” e ela tinha 3 anos e meio. O lugar em que eu estava, na época, estava com uma política de povoar o país, então as mães eram incentivadas a pararem de trabalhar para receber uma mesada por filho. Seria o equivalente a 5 mil reais por filho. As mães viviam por conta dos filhos. A grande maioria ali da escola onde minha filha estudava era mãe. Não vou falar que eram desempregadas, eram mães! Tinha uma lei lá que quarta-feira, quando você é mãe, você só trabalha meio período para ficar com seu filho, quem era do ambiente acadêmico. O professor com quem fui trabalhar me disse: “mesmo que sua política seja a brasileira, quarta-feira é sua para você ficar com sua filha, sem problema nenhum”.

Mônada 08: Isso gerou uma amizade

As mães lá na Europa me viam na correria porque eu ia de manhã para o laboratório, voltava correndo no almoço, dava comida para ela, botava ela na escola a tarde e ia correndo para o ... e isso eram 3 transportes: ônibus, metrô, ônibus. Seis transportes: três para ir e três para voltar. Mas sempre fui encantada com a vida. As mães me viam correndo e falaram: “Sua filha é uma graça. Ela se dá super bem com minhas filhas. Nós vamos nos revezar para buscá-la para almoçar em casa”. Então 4 mães se revezavam para almoçar com minha filha: uma na segunda, uma terça, uma na quinta e uma na sexta. Na quarta eu pegava porque tinha a tarde livre. Disse que só aceitaria se tivesse uma forma de retribuir. Minha forma de retribuir era pegar as crianças na sexta-feira, fazer um *happy hour* e ficar em casa com elas. Elas faziam companhia para minha filha e as outras mães buscavam seus filhos no sábado depois do almoço, assim, poderiam namorar, sair com os maridos, fazer o que quisessem. Elas amaram a *baby-sitter*. Isso gerou uma amizade.

Mônada 09: Não era só para ser uma filha sozinha

Tive o apoio de amigas, tive. Mas mais amigas lá fora. Apoio de família eu não posso dizer que tive, nem apoio do pai dela. Sou de uma geração que não falava sobre o pai assumir seu papel, o pai “ajudava”. E não é bem a cultura de hoje, em que o marido tem que assumir o papel de marido, de pai de família. Na época não era bem assim. Foi muito difícil, foi muito sofrido por diversas vezes. Tinham horas em que eu estava exausta e aí tinha que fazer lição de procurar notícia de jornal na rua, ir em banca de jornal procurar notícia, porque na época não era muito internet. Então, foram momentos bem difíceis. Mas acreditava que estava fazendo meu melhor e eu tinha decidido que queria uma filha com família. Não era só para ser uma filha sozinha. Fiz o que pude fazer, procurando ser mãe, pai, tia, avó. Tudo ao mesmo tempo.

Mônada 10: Tchau, vai ser mãe

Eu fazia pesquisa na Farmacologia, onde a maioria era homem. Para fazer pós-doutorado escolhi na Biologia porque tinha mulher mãe. E, mesmo sendo mulheres mães, a diferença de idade de 5 anos a mais do que eu, elas não misturavam família com trabalho. Então, foi um choque para elas eu chegar lá com minha filha. Vi que elas ficaram bastante constrangidas e, por diversas vezes, citaram isso depois de uma forma jocosa. Para elas tudo bem eu ter levado minha filha, mas eu só voltaria lá se minha bolsa FAPESP fosse aprovada e seria mérito meu escrever e mandar o projeto. Se eu tivesse uma bolsa FAPESP, que iria contar ponto para elas, aí beleza, eu estaria inclusa. Se não fosse: “tchau, vai ser mãe”. Pela minha formação, a gente aceita. A gente, não, eu! Aceitei porque fui formada de uma maneira que o que elas estavam fazendo seria o normal, porque elas teriam que se postar, mais ou menos, como se fossem homens, sem família, para poderem dizer que eram boas profissionais. Já eu, não. Queria mostrar que eu era mãe e que seria uma excelente professora.

Mônada 11: Você tem marido, né?

Posso dizer que fui uma das alunas de doutorado do meu orientador que mais publicou em revistas de grande impacto. E eu tinha uma rixa com um cara lá que chegava no trabalho e não fazia nada, ficava na escada fumando. Eu varava a noite fazendo experimento com baço de humano e ele não fazia nada. Eu chegava lá 6h da

manhã e ele chegava às 10:30. Chegava e ia tomar um café e fumar um cigarro. Eu ficava: “gente, como esse cara está aí? ”. Depois, defendemos em datas próximas e falei para o meu orientador: “e aí? ” e meu orientador: “você tem marido, né? Para ele vou ter que arrumar emprego, porque ele não tem marido. Para você ... você tem marido, né? Você se vira”. Ouvir essas coisas... não é que fazia parte da cultura popular, mas você não cancelava, você não escrachava a pessoa, não fazia nada, porque fazia parte da cultura da época pensar assim.

Mônada 12: Isso não me intimidou

Venho de uma família de 5 filhos, tenho 4 irmãos. Sou a primeira filha, mas tenho irmão mais velho do que eu. Os meninos ganharam carro para sair de casa, mas eu não precisei, porque obviamente iria arrumar um namorado que teria carro. Meu pai não me levava para sair porque eu tinha que arrumar um namorado para me levar para sair. Então, era assim. Para quem é criada em um ambiente assim, a pessoa fazer comentários como o do meu orientador de doutorado era só: “mais um, igual ao meu pai”. Hoje a gente vê que seria inaceitável, mas era a cultura da época e isso não me intimidou. Pelo contrário: me fazia trabalhar cada vez mais, ser cada vez mais esforçada.

Mônada 13: O dia inteiro, todo dia

Minha mãe chorava muito quando tínhamos que lavar louça à noite. Ela dizia: “Case somente depois que você tiver sua profissão e seu provento. Não case para ser esposa. Você tem que ter o seu salário para você pagar alguém pelo menos para te ajudar a limpar seu banheiro, te ajudar a lavar sua roupa, porque é muito difícil ficar fazendo a mesma coisa o dia inteiro, todo dia”. Minha mãe era professora e eu a via trabalhando muito. Ela mexia na cozinha, dava banho em todo mundo, fazia a janta e meu pai só pedia silêncio porque tinha que assistir jornal. A ajudávamos a passar aqueles mimeógrafos, por tudo para secar, ajudávamos a encapar caderno, essas coisas todas. E isso meio que replicou no meu mundo, o meu foi muito parecido com o da minha mãe, mas vejo que já é totalmente diferente do da minha filha.

Mônada 14: Nunca vi cara feira

Depois de um tempo, mais recentemente, mais próximo de 2010, começou a ser proibido levar crianças ao laboratório. O que acontecia: eu dava aula na Enfermagem das 8h ao meio-dia e 12h ela entrava na aula. Não daria tempo de ir para casa buscá-la para deixá-la na escola. No meu intervalo eu já a trazia para o laboratório para depois levar para a escola. Ela ficava lá escrevendo. Mas aí começou a determinação de que não poderia ficar mais no laboratório.

Quando fui coordenadora de curso em 2004/2008, ela ficava na sala de coordenação. Nas férias de dezembro, eram as piores férias do planeta, porque no meio acadêmico a gente tem prova, tem aula até 23 de dezembro e ela já estava de férias a 15 dias. E para onde ela iria? Ela ficava lá na sala de graduação mexendo no computador.

Eu fingia que não via as caras estranhas. “Ai já chegou ela com a filha dela de novo”. Ela ficava tão quietinha e eu não passava para ninguém a responsabilidade de cuidar dela. Nunca pedi nada para ninguém, para olhá-la, levá-la em algum lugar. Ela ficava quietinha na minha sala e eu nunca vi cara feia, exceto essas professoras que, não fizeram cara feia, mas ficaram espantadas de eu chegar com ela engatinhando ali em cima da mesa, mas me deram as cartas bem claramente: “ou você tem a bolsa, ou não será bem-vinda aqui”.

Mônada 15: Avó, viagens, neve e Bariloche

Acho que veio da família mesmo. Apesar das minhas duas tias, meus grandes exemplos, serem solteironas. Uma casou com um viúvo, depois de muito tempo e a outra era solteirona e o pessoal achava que ela conversava muito com homem. Elas viajavam muito e tudo o mais. Eu ficava muito com minha avó que tinha sete filhos, aquela coisa mais tradicional. Perguntava para ela: “vó, por que você não viajou também? Por que você não foi trabalhar?” ela dizia: “porque resolvi ser mãe, resolvi ser sua avó”. Eu achava que poderia fazer um *mix*: um pouco da minha avó, porque amava aquele ambiente acolhedor da casa dela e amava conversar com minhas tias sobre a vida, sobre viagens, sobre o que era a neve, sobre Bariloche, sobre Jerusalém, sobre o planeta Terra, sobre Amazonas, sobre Manaus. Então era um mundo gigantesco e queria misturar as três senhoras em uma só, que era eu.

Mônada 16: Mulheres não pensam assim, mas eu penso

Eu achava e acho, que me sentiria completa sendo mãe. Sei que muita gente, não. Não julgo. Vivi senhoras que não queriam ter filhos. Tinha minhas tias que não tinham filhos, não era uma coisa padrão para mim qualquer mulher ter filhos. Para mim era normal você não ter filhos, mas também o desejo de ser mãe e ter uma família sentada à mesa na noite de natal é um sonho para mim, mas para mim. Sei que minha irmã não pensa assim, minha filha não pensa assim, que mulheres não pensam assim. Mas eu penso assim. Você entendeu que não posso padronizar?

Mônada 17: Algumas mães

A minha área de ensino na graduação é Fisiologia e dou Fisiologia Comparada. Quando falo de Fisiologia Comparada, de Endocrinologia, do sistema reprodutor, da maternidade, do instinto animal, do instinto materno, de parental que existe de cuidado com a prole, isso é uma coisa que no meu contexto, obviamente, aparece muito mais forte como um dom que vem da mulher, mas ela também é presente no macho animal que também cuida de sua prole, não simplesmente vai embora e volta depois de seis meses. Algumas mães fazem isso. As mães focas, as mães leões-marinhos fazem isso e voltam depois de seis meses porque precisam ficar seis meses longe de seus bebês.

É uma coisa que aparece sempre e aparece mais forte nas mulheres, no sexo feminino, ou na fêmea, se a gente considera esse contexto todo, mas ela não deixa de ter também uma responsabilidade do homem. O fato da mulher ser a que amamenta, a que nutre a prole até a mesma ficar independente, isso, na minha visão, é o que leva a amarrar mais a responsabilidade à mulher. Isso considerando a amamentação, tudo isso.

Mônada 18: Cuidar e deixar pronto para o mundo

Existem relações fortes de falar “mãe científica”, de cuidado, que dentro do meu laboratório ninguém mexe. Porque tem também essa transferência do poder de posse, de possuir o aluno. Então é *meu* aluno de mestrado, *meu* aluno de doutorado. Se eu for falar mal de você para a sua orientadora ela vai ficar doidinha porque: “a Laissa é minha, eu cuido dela, você não vai falar mal dela, não vai maltratá-la, eu vou cuidar dela”. O cuidar não é só da sua prole, é de quem está próximo a

você. Vejo que na formação de alunos de graduação, do laboratório mesmo, de iniciação científica, mestrado, doutorado, você vai pegando esse apego parental também e fica na intenção de cuidar e deixar pronto para o mundo.

Mônada 19: Se eu pudesse, tacava o salto no meio da testa

Tem várias conotações pelas quais você é chamada, simplesmente porque ficou brava com aquela situação e você, por ser mulher, não pode ficar brava, não pode ter piti. Um dos elogios que as pessoas me fazem é que brigo de forma elegante, sem descer do salto. Mas isso é porque brigo no dia seguinte, porque sei que não posso brigar na hora. Se pudesse ser explosiva, eu tacava o salto no meio da testa.

Por diversas vezes construí o raciocínio para que o líder homem tomasse uma decisão. Eu ia dando substratos, as informações. Até que um dia, um colega nosso que era vice-diretor falou “Você que me fez ter essa conclusão, você que me conduziu a pensar assim”, falei: “não, professor. O senhor é quem encaixou as informações”. Até esse tipo de coisa nós temos que construir. Então nessa relação de poder, por mais que você tenha o poder, você não pode ser muito incisiva no ambiente em que eu vivo dentro da universidade.

Mônada 20: A bruxa nos bastidores

É muito triste esse ambiente e aprendi isso de uma forma clara lendo As brumas de Avalon. É todo o reinado do rei Arthur em quatro livros. Fantástico! Tem livros que você lê em duas horas. E essa bruxa, que vive lá nas brumas, é quem vai construindo a Inglaterra e todo o Reino Unido, indicando ao Arthur o que fazer. Ele nem pensa direito, quem luta por ele é Lancelot e quem cria as estratégias é a bruxa. A Morgana é a bruxa que está sempre ali nos bastidores, conduzindo as coisas e as conquistas ficam com o rei Arthur. Isso ainda existe e muito forte. Não vejo que estamos com comportamentos diferentes, não. Ainda acho que a gente é super invisível, ninguém consegue ver a gente. As pessoas não veem o que falamos. Ontem mesmo, em uma reunião de laboratório, falei um monte de coisa e um dos alunos falou a mesma coisa. A referência foi o que o aluno disse. Então você vai ser vista por quem? Infelizmente, não posso dizer que é por mulheres. São poucas.

Mônada 21: Histórias de roupa

Quando tem aula de contracepção, aula de aborto, existe um incômodo que, dependendo da pessoa que toca no assunto, da aula que é dada, existe uma inferência de que a responsabilidade disso tudo é da mulher. Isso as incomoda muito. A gente conversa bastante. Conversamos muito sobre se sentir à vontade com vestimentas. “Eu quero usar uma saia curta e eu vou usar uma saia curta”. Esse é um dos primeiros assuntos a serem tratados no laboratório, porque é um ambiente em que ficamos muito tempo juntos, um é muito carinhoso com o outro. E às vezes a gente tem que ver se a pessoa é muito carente. Mas essa história de roupa nós falamos: “gente, aqui é um laboratório insalubre! Não é porque você é menina que não pode vir de shorts. Ninguém pode vir de shorts!”. Os meninos da Educação Física que vinham para o laboratório passavam no banheiro e punham a calça comprida antes de subir para o laboratório. Mas já vi comentários do tipo “ah aquela pessoa? Olha o tamanho dos shorts que ela usa! “ Tipo, dizendo que a pessoa não tem moral.

Mônada 22: E se eu não tivesse ajudado?

Tem uma história da época em que fui coordenadora de curso. E na Biologia você sabe, não tem professores só da Biologia, tem professores de outras unidades. Uma aluna me procurou porque estava sendo abordada de forma estranha por um professor de outra unidade e várias outras tinham comentado sobre esse fato. A menina, depois de um tempo, chegou para mim e disse: “professora, não estou só incomodada. Acho que eu sofri assédio sexual por esse professor. Teve um dia em que estava chovendo muito, estava sem ônibus e ele me deu carona até o terminal de ônibus. Ele me tocou, eu não gostei nada. O que faço agora? Eu sofri assédio”. Então, fui atrás de como orientar essa pessoa e conseguimos um monte de coisas, no sentido de o professor ser chamado, as direções das unidades conversarem, dizerem que não era um comportamento adequado, que ele tinha que respeitar, que por mais que ele fosse próximo dos alunos, de dar carona e essas coisas, ele não poderia tocar ninguém. Na hora em que terminou tudo, que a aluna, inclusive, se formou, ela foi até mim e levou um pacote grande, um envelope todo fechado e disse: “minha tia mandou para você”. Perguntei: “quem é sua tia? ”, ela me disse: “minha tia é a Maria da Penha”. Pensei “e se eu não tivesse corrido atrás e ajudado essa menina? ”. Porque a gente

não pode fazer a denúncia pela pessoa, mas podemos ajudá-la a denunciar e podemos acompanhar os encaminhamentos. Isso me marcou muito.

Mônada 23: Mulher é quem tem que “andar na linha”

Mais recentemente, um professor fez um comentário inadequado em sala de aula por conta de vasectomia. Disse que todos os homens deveriam fazer vasectomia porque aí é a mulher quem deveria “andar na linha”, o homem não precisaria “andar na linha” e ele era a favor disso. A turma inteira de Medicina foi na ouvidoria fazer a reclamação. Eles já sabiam o caminho, que é a ouvidoria. Foram todos, ninguém quis fazer a reclamação sozinho, porque ficaram todos indignados com a declaração do professor. Vejo que as coisas mudaram de alguma forma, pelo menos a forma de reclamar.

Mônada 24: Isso não é um casal, isso não é uma família

Foi depois de ter feito tanto estudo sobre violência sexual e violência doméstica, com a Diretoria de Direitos Humanos, que a gente criou recentemente na Universidade, que tomei coragem de separar. Então, realmente é falta de conhecimento, por uma formação familiar, por uma coisa não dita, que são modelos que você conhece e estão na novela, nisso, naquilo. Você tem modelos lá do século 17, do século 18 que se perpetuam. É só conhecendo, só estudando que você tem coragem de pôr a pessoa para correr, que você vê que aquilo não é um relacionamento, que não é saudável, que isso não é um casal, que isso não é uma família. Com isso, você fala: “o que eu estava fazendo aqui?”.

Mônada 25: Para a gente também é novo

Temos até receio de quando vamos falar de testosterona, o papel da testosterona na musculatura e que isso dá um poder para o portador de testosterona, aí já não pode falar do homem, se fala: “o portador de testosterona tem um poder maior de força na musculatura”. Para ganhar uma queda de braço, quem porta testosterona é mais forte do que o outro. Agora, quem que normalmente tem testosterona é o homem. Você tem que tomar muito cuidado na hora de estar em sala de aula, de novo, nesse contexto, de quando você vai falar de força, quando vai falar de hormônios, porque tem alunos de primeiro ano que estão em processo de

transformação de menina para menino, de menino para menina. Então, estão tomando hormônios. Para a gente também é novo, mas você vê que o pessoal está se adaptando mais adequadamente nesse contexto da transformação, nesse contexto do gay. Algumas pessoas, alguns professores, claramente não conseguem não citar o poder de macho em algumas aulas, mas a grande maioria já se adequou. Estão sendo supercautelosos na hora de dar aula.

Mônada 26: Ciência para passar o tempo

No meu doutorado, no apagar das luzes, achei que estava sendo uma cientista, uma profissional de destaque e, na verdade, eu era apenas mais uma mulher no mundo e meu marido que cuidasse de mim. Não dá para comentar, não tem como comentar. Foram seis anos, quatro anos impossíveis. Porque se eu tivesse mostrado que era uma profissional de destaque, uma professora de destaque, eu não ia ouvir. Mas não, eu era uma mulher e pronto. É muito forte. Vivi isso muito forte. Vivi muito esse meio em que pensavam que a gente estava fazendo ciência, academia, para passar o tempo, sei lá o que passava na cabeça deles.

Mônada 27: Se é força ou teimosia

Vim para o Brasil com a minha filha porque meu marido não podia ficar com ela na Europa. Ela ficava no hotel comigo e eu estudando para o concurso. Nossa! Fiquei sabendo desse concurso assim, em cima da hora. Do meu concurso! Então não sei, não sei se é força ou se é teimosia, porque, olha, eu continuar nessa universidade é muita teimosia. E eu continuar com a minha família que demorou 35 anos para separar, foi pura teimosia também. Tipo assim, acredito que vai dar certo, acredito que vai melhorar, acredito que vou conseguir melhorar e tudo pondo a culpa em mim. A culpa não né, a responsabilidade de eu mesma melhorar as coisas. Até o dia em que coloquei para fora. Foi muito estranho. Achei que não era eu. Falei: “gente, estou possuída agora. Não são meus hormônios, estou possuída”. Mas é isso, minha história é essa. Não vejo ter feito diferente.

Mônada 28: Imitando a mamãe

Passar pelo que passei, não recomendo a ninguém. Se fosse hoje, acho que eu iria procurar emprego em outra cidade, em outro lugar, em outro mundo. Tive

que vir para o Brasil com a minha filha e depois não conseguia pegar avião para a Europa porque eu não podia voltar sozinha, o pai dela tinha ficado lá! Olha, foi caos. Mas estamos aí. Eu passo batom, ainda arrumo o cabelo. Eu sou muito feminina, não tem como, não vou ser diferente. E minha filha desde pequenininha usava batom e falava: “estou imitando a mamãe”.

Mônada 29: Ser mulher é brilhante

Desde menina queria ter nascido homem, vamos dizer assim, para ter a atenção do meu pai que meu irmão tinha. Mas na hora em que eu deitava chorando, porque meu pai tinha levado meus irmãos, ao invés de levar a mim, eu falava “nunca que eu queria ser homem”. É muito curto, é muito raso ser homem para mim. Queria para ter a atenção do meu pai, mas ser mulher é brilhante. Não é qualquer uma que consegue ser, não é qualquer pessoa que consegue ser mulher, por ser mulher mesmo. Ser mulher que põe os objetivos, que planeja, segue em frente, com filhos ou sem filhos, com certeza vai ter um rol de amigos, de pessoas para cuidar, ela vai estar sempre cuidando. Porque a gente é ser humano, a gente tem o cuidado com tudo, com pets, com o que for. E eu não seria diferente.

4.2 Retrato Narrativo de Rachel

Rachel é graduada em Ciências Biológicas, com mestrado e doutorado na área de Genética. Sua área de pesquisa é a evolução e atua há menos de 5 anos como docente na Universidade.

Mônada 30: As meninas da Biologia

Víamos muitas mulheres na Biologia. A Biologia era dominada por mulheres até 1999. Sempre falo que o marco da divisão homem/mulher na Biologia foi com a ovelha Dolly. A partir de 1999 e a Dolly foi feita em 1998, se não me engano, eu estava na faculdade e os vestibulares começaram a ser dominados por meninos. Até então, até 1998, era praticamente só mulher! O povo até falava: “as meninas da Biologia”. Mais antigamente ainda, na década de 60, 70, quando as mulheres não tinham tanta força assim no mercado de trabalho, até se dizia que as mulheres iam fazer Ciências Naturais ou Biologia para arranjar marido. Ia fazer uma faculdade que era praticamente para dar aula depois. Algumas poucas entravam na vida acadêmica,

mas a ideia era essa de meninas que dominavam o cenário. Isso foi mudando a partir de 1999; dava para ver que só tinha menina e, de repente, entrou um monte de menino. Ficávamos impressionadas! Hoje vejo que muitas faculdades, muitas turmas, considerando a UNESP, a Unicamp, a UFRGS e até a USP, vemos que é quase meio a meio, mas não era assim. Acredito que tenha sido por causa da Dolly e das outras coisas de Biologia Molecular que tenham chamado a atenção das pessoas.

Mônada 31: Um machismo impressionante

Foi lá na Europa que me deparei com essa situação de que todos os professores, diretores, chefes, todos os homens ocupavam cargos de liderança, de chefes de laboratório. As técnicas, as doutorandas eram todas mulheres. A gente tinha um colega que fazia mestrado, um colega que fazia doutorado e um colega que fazia pós-doutorado. Eram poucos homens nesse categoria aluno-trabalhador. Enquanto os professores eram todos homens, as secretárias eram mulheres, as técnicas de laboratório eram mulheres. Um machismo impressionante! As pessoas falavam muito sobre isso, as mulheres falavam muito sobre isso. Acho que em outros lugares da Europa já se falava muito. A partir daí que comecei a olhar e a pensar no assunto. Voltei para o Brasil olhando e pensando: “mas aqui também! ”. Comecei a filosofar mais e caiu a ficha para mim de que aqui no Brasil não éramos tão equitativos. Principalmente nessas relações de poder, quando você vai ver, conforme vai subindo na carreira, os homens vão dominando mais e as mulheres vão ficando para trás, que é o “efeito tesoura”. As mulheres vão saindo ao longo do período.

Mônada 32: Voltando na década de 50

No país da Europa em que fiquei, era feio uma mulher falar que trabalhava em período integral, era malvisto. Ela tinha que trabalhar ou meio-período ou em horas reduzidas na semana. Uma outra situação que aconteceu lá e fiquei muito chocada, é que eu e meu marido fizemos amizade com um menino do mestrado que era bem mais novo do que eu. Fizemos amizade com esse casal, o menino fazia mestrado, era mais novinho e muito simpático. Ele era lá da cidade mesmo e tinha uma namorada japonesa e o Japão também é um país bastante machista, sexista. Não sei como eles se conheceram. Em um jantar em que estávamos nós quatro ela comentou que gostaria de continuar estudando, fazer doutorado e tal e ele olhou para ela, ele tinha

menos de 25 anos e disse: “mas por que você quer continuar estudando? Eu achei que você iria querer casar e ter filhos? ”. Gente, um casal de menos de 25 anos! Parecia que estávamos voltando lá na década de 50, eu fiquei: “como assim? Em qual ano nós estamos? ”. É uma coisa que a gente não imagina ouvir, ainda mais de um menino novo! Mas ele falou isso e nem lembro a resposta dela. Quando eles foram embora, virei para o meu marido e falei: “estou chocada! Estou passada! ”.

Mônada 33: Não tem mulher, não tem galinha, não tem cavalo

Tinha um pesquisador suíço lá que foi questionado do porquê não havia mulheres trabalhando para ele, só tinham meninos em seu laboratório e eram muitos! 20, 30 meninos trabalhando para ele. Em uma reunião o chamaram e perguntaram “por que só tem homens trabalhando com você? Por que não tem mulheres? ” e ele respondeu “não tem mulher, não tem galinha, não tem cavalo! ”. Ele respondeu isso na universidade! Eram anos 2000, não eram 1940! Um colega nosso, aluno dele, que nos contou.

Mônada 34: Estudando nos intervalos

Meu foco de vida sempre foi a carreira, sempre quis trabalhar. Sempre gostei muito de criança! Não sou daquelas que não gosta de criança. Tenho um monte de irmãos, sou a irmã mais velha, a neta mais velha, sempre estive acostumada a cuidar de criança, a coordenar criança. Já fui babá! Com 17 anos trabalhei de babá. Digo que é uma coisa excelente, todas as meninas de 15, 16, 17 anos deveriam fazer, para pensar bem sobre a responsabilidade de ter um filho. Às vezes a pessoa não tem muita noção e tem o descuido ... “ah não, mas tudo bem”. Aquilo me deixou com a consciência de que a realidade era muito difícil. Cuidei de duas meninas e era muito difícil. Fui ser babá quando acabei o colégio, o segundo grau e no meu imaginário era “vou ser babá, cuido da criança e enquanto ela estiver dormindo, eu estudo para o vestibular”. Nunca consegui abrir um livro! Emendava uma mamadeira com uma fralda com um choro... nunca consegui fazer nada!

Mônada 35: Depois dos 35

Acabei o doutorado com uns 26 ou 28, não me lembro. Comecei tudo muito cedo. Não tinha vontade, eu não queria. Sempre focava na carreira. Depois que passei

numa outra universidade pública, já tinha estabilidade profissional, pois era um emprego fixo, o salário estava tranquilo... meu marido ainda não tinha emprego, ele era pós-doutorando, mas pelo menos eu tinha. E começou a chegar perto dos 35. Tive uma médica que me falou “olha, você tem que pensar muito sério, porque depois dos 35 há uma dificuldade muito maior, muitos outros problemas aparecem”. Ela me deu uma cutucada e ninguém nunca tinha tocado no assunto. Também estudei genética, sei as dificuldades e as possibilidades depois dos 35. Lá com 35 comecei a pensar “acho que realmente talvez vou querer ter um filho”. Comecei a tentar lá com 36 e com 38 engravidei. Entrei naquela universidade com 33 ou 35, acho que foi 35. Eu já estava há 3 anos lá, então já tinha meus alunos, meu laboratório, as coisas estavam caminhando e não estavam tão no início. Terminei meu doutorado em 2008 e engravidei em 2015, foram 7 anos depois, então já estava relativamente tranquilo; meus alunos de doutorado já podiam ir seguindo com as pesquisas. Durante a gravidez trabalhei o tempo inteiro. Inclusive, na última semana da gravidez, dei aula com outro professor. A gente até brincava que era ele quem iria me levar para ter meu filho. Tive aula até quinta-feira e meu filho nasceu no sábado. Quase, né?

Mônada 36: Sem licença

Depois que meu filho nasceu enfrentei uma coisa bem interessante, que foi a descoberta de que eu não tinha licença maternidade. Naquela universidade não fui contratada como professora e sim, como pesquisadora. Minha carga didática não era grande, eu só dava aula na pós-graduação. Tinha acabado de dar uma disciplina para a pós, então já não tinha essa preocupação com aulas. Descobri que a licença não existe para a pesquisadora, para a professora, sim! Você não tem que dar aula, é uma maravilha, mas como eu não dava mesmo, o que descobri? Relatório! Meu filho nasceu em julho e tinha relatório para agosto, relatório para o fim de julho. Eram relatórios que não tinha como pedir prorrogação, porque você pede prorrogação e tem que mandar o relatório, então é melhor já fazer o relatório de uma vez. Relatório da FAPESP, do CNPQ, de bolsa de produtividade.

Mônada 37: Pesquisa não tem licença-maternidade

Outra coisa que a gente não tem folga dentro da academia: os orientados! Não tem como dizer “durante seis meses você vai ser orientado por outra pessoa”.

Não existe! Eventualmente o aluno pode até sair para fazer um doutorado-sanduíche, fazer um período fora, mas ele vai ficar te mandando e-mail. Vai ter coisas para você saber, ver como o trabalho está andando e você quer saber também! Você não quer se livrar da criatura. Agora só porque teve filho vai largar todo mundo? Você também tem interesse. Então os orientados continuaram igual, fiquei um pouco mais ausente, mas me mandavam e-mail. Depois, mais no fim da licença, começaram a ir na minha casa. Quando meu filho já tinha 3, 4 meses eles iam na minha casa. É isso: a pesquisa não tem licença-maternidade. Essa é uma grande realidade. Talvez a obrigação, um prazo ou outro, mas o trabalho realmente continua. Artigos voltavam e você tinha 20 dias para mandar resposta. Você pode pedir prorrogação, mas você quer que em 20 dias aquilo acabe e possa publicar. Você quer publicar o artigo! Então, tem essa dificuldade. Você tem a possibilidade, mas tem a dificuldade. Muitas vezes temos a opção, mas não queremos perder aquela possibilidade.

Mônada 38: O que eu iria fazer?

Abriu concurso na universidade onde trabalho atualmente quando eu estava no período de licença-maternidade. Tive que fazer memorial, organizar documentação, escrever projeto com um filho de 2 meses de idade. E o que vou fazer? Pedir para prorrogar o concurso? Não vai acontecer! Ou você se inscreve ou você não se inscreve. Outra coisa que aconteceu foi que em janeiro do ano anterior, quando eu ainda estava grávida, abriu outro concurso aqui nessa universidade. Como meu marido já estava trabalhando aqui, eu ficava de olho nos concursos porque queria vir para cá para ficarmos juntos e lá na outra universidade não abria concurso. Em janeiro abriu esse concurso, ajudou muito porque boa parte da papelada burocrática, o memorial e o currículo atualizei nesse período. A prova foi marcada quando eu estava com 30 semanas de gestação. Com 30 semanas tive um início de parto e fui internada. Foi quando recebi um e-mail chamando para fazer o concurso, que seria quando eu estivesse com 35 semanas. Assim, com 30 semanas eu estava internada, só queria que a criança não nascesse, só estava preocupada com isso. Não tinha condição com um barrigão enorme e passando por uma internação com 30 semanas de gravidez. Desisti do concurso. O que iria fazer? Pedir para prorrogar?

Mônada 39: Ninguém para ajudar

Apareceu o segundo concurso e meu filho já tinha nascido, estava com dois meses. Eu falei “agora tenho que fazer esse”. Ajudou muito estar com grande parte das coisas prontas, mas o projeto era novo, tive que escrever outro porque o concurso era em uma área diferente do anterior. Não tive ninguém para me ajudar porque a minha família não mora em São Paulo, estão todos longe. Meu filho estava com dois meses e foi justo nesse período que a moça que me ajudava faleceu. Não tinha ninguém para me ajudar, nem em termos de funcionária. Tentei achar outra pessoa, mas você não acha alguém assim de uma hora para a outra para cuidar de uma criança. Fiz toda essa documentação, organizei tudo isso sozinha e meu marido ainda trabalhava aqui nessa cidade. Ele viajava, saía 7h da manhã para dar aula e voltava 20h, 21h, às vezes ele dava aula até 23h. Foi difícil, essa situação foi bem complicada, mas consegui me inscrever no concurso, deu certo.

Mônada 40: Rompendo o vínculo

Pedi para minha mãe vir, ela veio de longe e ficou com meu filho para eu fazer o concurso. Ele já estava com 9 meses. Desmamei por conta do concurso também. Lá em fevereiro pensei “vou fazer o concurso em abril, é melhor eu tirar o peito antes do que tirar na hora e ficar aquela situação” porque se rompe um vínculo emocional entre nós dois. Ele já tinha mamado seis, sete meses. Poderia ter ido até um ano, como é indicado, mas eu não teria condições de fazer o concurso; seria bem mais difícil para mim e para ele. É isso que me lembro das dificuldades, complicações.

Mônada 41: Eu a incentivei e ela desistiu

Uma aluna que eu supervisionava ficou grávida, quase mãe solteira. No fim, o pai assumiu, mas não era uma relação estável, era uma situação difícil. Ela acabou largando o doutorado. Ela teve que largar. Inclusive, fui uma das pessoas que a incentivei a largar o doutorado, porque ela não tinha condições nem psicológicas nem de tempo para continuar. Ela havia passado por uma série de dificuldades na vida antes de ficar grávida, depois ficou grávida e não tinha como manter. O pai da criança era de outro estado e ela fazia doutorado em São Paulo. Era uma situação muito difícil e com uma criança pequena. Eu a incentivei bastante. Ela acabou desistindo do doutorado, não voltou. Ela trabalha na área, é bióloga, mas não voltou.

Foi minha única experiência com uma situação dessas. Na graduação nunca tive caso de aluna grávida e nem de aluno, nem de meninos que tenham se tornado pais durante o processo.

4.3 Retrato Narrativo de Ana

Ana possui bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas, com mestrado e doutorado no campo de Bioquímica. Atualmente, é pesquisadora na área de Bioquímica e Biologia Celular. Atua como docente na universidade há mais de 15 anos.

Mônada 42: Legais, mas dentro das leis deles

Demorou um ano de treino até eu engravidar. Já estávamos no exterior a três anos quando consegui. Até viemos fazer um concurso no Brasil, mas não passamos e voltamos. Meu marido continuava no postdoc e eu consegui um emprego no meu laboratório, meu chefe me colocou como *research associated*. Falei com meu chefe e ele era positivo sobre esse assunto, então tivemos nossa filha quando estávamos lá a 4 anos. Tive muita inveja do pessoal do Brasil porque aqui existe uma certa proteção e lá é uma pressão para fazer publicação, para o trabalho e lá não tem licença-maternidade. Pelo menos na universidade não tem. Você tem 1 mês de licença-maternidade e 1 mês de férias. Minha irmã e a minha cunhada tiveram filhos mais ou menos na mesma época e ficaram 7 meses em casa. Quando a minha filha nasceu, com 8 semanas eu voltei a trabalhar. Minha filha foi para a creche com 10 semanas, não são 10 meses, são 10 semanas! Lá é super disputado e tinha uma creche da universidade que era caríssima e disputada. No dia em que soube que estava grávida coloquei meu nome na creche e não consegui vaga quando ela nasceu, mas fiquei na fila esperando. Quando ela fez um ano, consegui uma vaga para ela na creche que era ao lado do trabalho. Eu tinha um chefe muito bom e meu marido também. Eram legais, mas, estavam dentro das leis deles.

Mônada 43: Limpinha e dormindo

Voltei a trabalhar com 8 semanas e fiz um combinado com meu chefe e com o chefe do meu marido, então meu marido saía de casa 5h30 da manhã e trabalhava das 6h às 13h. Ele chegava em casa 13h, eu já tinha dado de mamar e ela

estava limpinha, dormindo. Eu pegava o carro saía correndo para trabalhar até as 19h. Ficamos assim por 2 semanas. Quando ela completou 10 semanas e já estava com todas as vacinas completas, pois não queríamos deixá-la na creche sem as vacinas, ela foi para a creche. Ficávamos morrendo de preocupação, mas criança só quer colo então você passa para o colo e pronto, logo ela está dormindo; e nós no trabalho chorando de preocupação. Era amamentando o tempo todo, de madrugada e tinha que ficar pensando depois no laboratório onde é que estava a pipeta.

Mônada 44: Tendo filho em inglês

Ter filho no exterior é diferente, porque você tem que aprender a ter filho em inglês. “O que você está sentindo?” e você pensa: “como é o que eu estou sentindo em inglês?”. Tinha que abrir um dicionário para ir ao pediatra. Tinha um livro “*What to do when your baby comes?*”, eu andava com um Alberts e um Lehninger e com o manual de instruções do bebê. Aprendemos bastante coisa com o livro. Na época em que nossa filha nasceu resolvemos ter uma vida típica daquele país, então foi uma série de mudanças porque enquanto você não tem filhos você economiza dinheiro. Até tínhamos carro, mas o carro ficava ao relento, não tinha garagem. Nós falamos: “como é que a gente vai fazer com a nossa filha no inverno?”, porque iria colocar ela no carrinho e sair e precisava descongelar o para-brisa para sair de manhã com o carro. Então compramos uma casa, compramos um carro que coubesse direitinho na garagem. Fizemos um monte de coisa muito divertidas, foi muito divertido criar tudo de novo.

Mônada 45: Um grande custo de trabalho

Cismeiei que queria amamentar até 1 ano ou quase isso. Só que lá no país em que morávamos, quando você volta, tem direito a 2 intervalos de 20 minutos por dia, durante o horário de expediente, para amamentar. Se a minha filha estivesse na creche que ficava em frente, era fácil; mas a gente colocou na creche que era mais perto da casa que a gente tinha acabado de comprar e ficava a uns 20 minutos de carro do trabalho. Eram 40 minutos para ir e voltar: uma missão impossível! E aí foi a tal da ordenha. Compramos uma bomba automática de tirar leite e, nos 20 minutos que eu tinha, ordenhava-me duas vezes por dia. Consegui amamentar minha filha até os 9 meses de idade. Até os 6 meses ela não tomou nada além de leite materno, mas

em cima de um grande custo de trabalho. Ela ia para a creche e eu levava os leitinhos todos congelados e eles iam descongelando ao longo do dia para dar a ela. Quando dava 5 horas da tarde eu dizia "vamos sair ou não vamos sair?" porque eu tinha que amamentar rápido, se não vazava o leite. Às vezes eu chegava lá e a moça da creche havia dado alguma mamadeira que sobrou, aí minha filha ficava satisfeita e não queria o peito. Olha que desgraça! O peito vazando e ela já havia mamado. Foi engraçada essa fase de amamentação. Foi divertida e complicada.

Mônada 46: Parente demais faz mal?

Ela ficou na creche até os dois anos, aprendia as musiquinhas, que eu não conhecia, em inglês e vinha cantando: "mãe, *the wheels on the bus go round round*" e eu dizia: "e?". Tive que virar fã do Elmo e do Barney. Fui na creche e disse que não sabia cantar canções de ninar em inglês e a moça de lá, muito gentil, me deu um livro com todas as canções: "olha, essa aqui a gente canta de manhã, canta de tarde, tem que fazer assim com os dedos". Então fiz todo um aprendizado. Tivemos a falta de mãe, de um parente próximo. Tem gente que diz que parente demais faz mal, mas às vezes a gente sente um pouco de ter uma mãe, uma tia ou qualquer coisa do gênero para dividir alguma coisa.

Mônada 47: Doutoranda e babá

Sempre tive um marido muito participativo. Mas já tiveram dias, quando nossa filha era pequenininha, em que nós dois tínhamos aula à noite ao mesmo tempo. Como os dois vão ter aula de noite se não tem creche de noite? Eu pedia à minha aluna de doutorado para vir para cá em casa, então ela era não só doutoranda como era a babá da minha filha. Minha filha é uma pré-cientista. Ela ficava comigo lá no laboratório, sentada na minha sala. Claro, hoje não é para trazer criança pequena, mas ela ficava lá. "Fica aí que a mamãe precisa trabalhar". Tem uma história, nós dois dando aula de noite e meu marido a levou para a sala de aula. Ele virava para escrever na lousa e ela começava a fazer careta; quando ele virava para frente, ela parava; os alunos riram muito. Muitos de nós professores que não têm nenhum parente aqui tem essas adaptações.

Mônada 48: Horários noturnos

Nessa fase em que você tem que optar entre deixar com uma babá ou na escola, sempre optei por deixar na escola. Isso também é uma coisa muito cansativa para a criança, porque ela nunca tem tempo de descansar em casa. Quando ela fez 6 anos a colocamos de novo em uma escola integral. Na creche ela ficava de 7h30 da manhã até 17h30. Depois que ela entrou no ensino fundamental, tinha o horário normal de aula até 12h, almoçava na escola e continuava lá. Fazia um monte de coisas, era violão, inglês, era só pagar, pagar e pagar. É muito caro ter um filho em dupla jornada. O bom desse tipo de organização é que a escola providencia as coisas e você pode interferir: "olha, não está dando. Acho que tem que fazer assim, assado", tinha muita escuta na escola. Não eram muitos, eram 5 criancinhas que ficavam na escola o dia inteiro até 5 ou 6 horas da tarde. Tínhamos aula de noite em alguns dias na semana e tinha que se virar nos horários noturnos. Claro que contávamos com a compreensão de muitos amigos nossos. Nós só tínhamos um carro. Quando eu ou ele dava aula até 11 horas da noite, ou eu ou ele ficava com o carro. A gente combinava de um ir buscar o outro na faculdade e tinha que acordar minha filha, colocá-la para dormir no banco de trás do carro. Tive um monte de amigos, eu pegava carona. Na área de biologia celular a gente sempre teve muito coleguismo. Depois, com o tempo, ela passou a ter muitas atividades quando saiu do horário integral e aí tivemos que comprar mais um carro porque ela fazia tantas atividades e os nossos horários não cabiam. Mas sempre tinha um amigo para dar carona. Tínhamos os colegas para criar uma infraestrutura, quando você não tem parentes perto, é o que você faz. Aqui, não temos ninguém da família.

Mônada 49: É gostar de uma música esquisita

Fui ter filha muito mais velha, tive ela com 39 anos e 9 meses. Quando você tem filho mais velho você já viveu um monte de coisas antes. Não tem nada que eu diga "ai eu não fiz isso". Eu fui a todos os shows de rock, fiz tudo que eu queria antes de ter um filho, então, para mim, ter um filho tarde é totalmente diferente. Por exemplo, a minha cunhada teve um filho com 18 anos, então é quase um meio-irmão. Ela tem uma conexão totalmente diferente do que eu que sou uma mãe mais velha, tanto que minha filha me olha e fala "mãe, você é velha para isso". Você não tem aquela proximidade de idade, mas, ao mesmo tempo, você já conquistou um monte de coisas

e é muito difícil você abrir mão das coisas que você conquistou com o teu trabalho em prol de criar uma criança. Quando fui criar uma criança eu tinha determinadas prioridades: "o que achei que funcionou comigo e com os meus pais?". Tem pai que está dentro de casa, tem mãe que passa o dia dentro de casa, mas fica tão preocupada em ficar limpando, cozinhando e arrumando que não trabalha o filho. Então, às vezes você criar é sociabilizar, estar junto, entender, interagir. Agora já passei do Elmo, agora a minha filha está numa onda de animes, mangás e o que gente tem que fazer? É participar, entender, é gostar de uma música esquisita, é fazer uma coisa diferente. Minha mãe escutava Michael Jackson porque eu era totalmente fã naquela época.

Mônada 50: Da melhor maneira possível

Quando você tem um filho pequeno você está sempre com o celular na mão, preocupado se vai acontecer alguma coisa, se caiu, se quebrou, se teve uma febre, uma dor de ouvido. Existe sempre uma preocupação da qual você nunca está totalmente livre para fazer alguma coisa. O que eu descobri me virando sozinha desde que minha filha nasceu é que não existe como você não se associar a pessoas. Tenho ótimas amigas no grupo de escola da minha filha, mães que trabalham como eu. Quando minha filha ficou um pouco mais velha, com nove, dez anos ela dizia "em vez de ir para a escola ou eu fazer não sei o que, posso ficar na casa da coleguinha fulana de tal?". Depois nós íamos buscá-la. Você acaba criando um círculo de pessoas que vão te ajudar a criar. É totalmente diferente, por exemplo, da visão que a minha sogra teve, porque ficou em casa a vida inteira criando filhos. "Você se arrepende de não ser dona de casa?" e não, na verdade nunca fui criada para ser dona de casa. Meu pai, embora seja uma pessoa que não teve muita instrução, dizia que se preocupava mais da filha mulher ser independente do que do filho homem. Ele dizia assim: "filha minha só precisa depender de um homem: eu!". Ele sempre falava: "você tem que trabalhar!". E a mamãe sempre trabalhou, ela era professora primária, então era só um turno. Mesmo assim, com 3 filhos e um só turno, você já sabe que a hora em que seu filho se quebra é aquela que você está no meio da aula. Nunca vai ser num horário fácil de fazer, de trabalhar. Então, temos que viver se equilibrando, quebrando ovos e dizer: "criei da melhor maneira possível".

Mônada 51: Uma coisa natural que aconteceu

Acho que eu não conseguiria abrir mão. Tem gente que abre o olho e diz: "o sonho da minha vida é ser mãe!". Digo que minha filha é a minha melhor obra genética, mas nunca foi o objetivo da minha vida. O objetivo da minha vida era casar e ter filho? Jamais, *never!* Nunca foi isso. São coisas que foram acontecendo, de você estar trabalhando e encontrar um homem que trabalhava com a mesma coisa e você ficava: "quantos microlitros você colocaria nisso?", era uma discussão muito próxima. E você acha, no meio do caminho, que vocês podem criar um filho juntos. Não foi um objetivo de vida casar, ser mãe e ter filho, mas foi uma coisa natural que aconteceu na nossa vida e eu gosto muito. Acho que a minha filha é perfeita, mas, claro, sou mãe de filha única. Imperfeita é a mãe, a mãe é quem é culpada, que não penteia o cabelo direito. É muito legal e acho que é uma experiência que recomendo muito, mas que é preciso pensar.

Mônada 52: Um massacre

Meu chefe no exterior era muito legal, mas tive uma amiga que teve gêmeos. Ela tinha uma bolsa em um centro de pesquisa e bolsa não tem férias, não tem licença-maternidade. Quando ela teve os gêmeos, o chefe deu um mês de férias para ela. Com 4 semanas ela voltou a trabalhar e estava arreventada! Você pode imaginar: você fez uma cesárea de gêmeos e voltou a trabalhar. Ela estava se arrastando no trabalho e o cara lá cobrando dela: "tem que entregar o relatório anual". É um massacre! E pior, além de ter gêmeos, ela tinha um pequeno de 3 anos. A sogra dela teve que pedir licença do trabalho para ficar em casa com eles, porque nenhuma creche aceita criança antes de 6 semanas. Quando cheguei aqui em Campinas, nenhuma creche aceitava crianças com menos de 6 meses, porque eles fazem a ideia da licença maternidade que é de 6 meses. A creche que minha filha ficou só pegava crianças mais velhas, com quase 1 ano. Agora ela pega crianças de 4 meses, porque nem todos os lugares dão 6 meses de licença. O governo dá 6 meses, mas na CLT são 4. O que você faz depois?

Mônada 53: E se você não tem um apoio desses?

Sou mulher de cientista, meu marido também é um cientista. Se você não tem um apoio desses, o que você faz? Como você vai ser tratada? Então não é só dar

creche, mas é imaginar como você vai fazer. Um exemplo: quando eu morava no exterior, embora não desse tempo de ir amamentar minha filha na escola, eles fizeram um banheiro especial onde poderíamos amamentar. Quando você vai amamentar, como você vai tirar a blusa dentro do banheiro? Nesse banheiro tinha um banquinho, tinha tomada para eu ligar a minha "ordenhadeira". Um monte de nós tinha filha. Se tem uma norma que diz que você tem direito a tirar 2 horas do dia para amamentar ou tirar leite, se alguém perguntar: "cadê fulana? Sumiu?" e não, ela está amamentando. Você não pode depender da boa vontade do seu chefe. Se está no regimento, você não fica malvista. Se está na norma, no regimento, você não precisa ficar dependendo de favor de ninguém para ter a tranquilidade de que você vai poder criar seu filho, amamentar. Tem isso de: "não pode trazer a criança para a universidade", mas se preciso levar meu filho, onde vou enfiar ele? Tem que ter uma área para deixá-lo com seu aluno de pós-doutorado tomando conta (risos).

Mônada 54: Nunca estamos 100%

Gosto muito da minha carreira. A minha carreira está ali e ela sou eu. O filho estamos criando, mas ele vai embora; vai casar, vai ter os filhos dele. O que sou é o que eu vim construindo até agora. E se a gente não constrói? Dificilmente quero abrir mão disso. Se puder não abrir mão e construir junto aí então é bem legal! Isso pode ser feito se você tiver uma normativa mínima, um regulamento: "ela pode? Pode!". Imagino que para um diretor ou chefe de departamento e eu sou chefe de departamento, não dá para dizer para tratar com bom senso; vai que o bom senso do cara dá uma desgraça? Se a pessoa quer amamentar e não tem um espaço, não tem um parquinho. A gente que é da área de biologia, que temos uma ecologia ligada, que temos uma ambientação ligada, podemos fazer isso de um jeito muito mais legal. Acho que é isso que falta, falta a regulamentação. O que a gente precisa para melhorar? Como você vai se sentir confortável? Mas nunca vamos estar 100%: nasce uma mãe, nasce uma culpa.

Mônada 55: Dei sorte

Ninguém disse: "você não pode isso porque você é mãe", mas acho que é uma questão de atitude também. É claro que você tem que se impor muito mais e fazer muito mais sacrifícios por causa disso. Se você quer competir no ombro a

ombro... você pode fazer duas coisas: relaxa e aproveita e não competir ombro a ombro porque está optando por fazer as duas coisas; e quando você é uma só e se divide em duas, você faz metade de cada um. Você quer ser tudo de um lado e tudo do outro? Não é possível! Chega uma hora que você percebe que não é possível ser tudo. Se você quer ser a pesquisadora fodona e a mãe fodona, você não vai ser nenhuma das duas. Ou você pode equilibrar muito bem e pode ser que atrase um pouco. Mas nenhum homem me disse: "você não pode porque é mãe" ou "não pode porque está grávida". Mas dei sorte. Conheço orientador que não gosta de trabalhar com mulheres porque as mulheres engravidam, porque as mulheres casam, porque as mulheres se dividem.

Mônada 56: O que eu quero é um trabalho feito

Já ouvi falar isso, chefe dizia: "trabalhar com mulher é muito difícil. Porque a mulher é sensível, porque não posso falar com uma mulher como falo com um homem". Uma vez eu disse: "você não pode falar grosseiramente com ninguém!". Você não precisa ser estúpido com ninguém, seja mulher ou homem. Nunca me senti assim de não poder fazer, mas confesso que dei sorte. Poderia ter passado por pessoas que não tivessem esse tipo de sensibilidade, mas todos os orientadores que tive ao longo da minha vida sempre foram muito compreensíveis. Meu chefe do exterior era um amor de pessoa; ele foi a primeira pessoa a me visitar no hospital. Sempre fui muito caxias e quando eu falava para ele que precisaria sair mais cedo, ele dizia: "o que eu quero é um trabalho feito". Se eu tinha uma tarefa e ia fazer às 3 da manhã ou às 5 da tarde, para ele não importava. Ele queria o trabalho feito. Ele nunca me cerceou de nada e isso era muito legal. No momento em que decidi ser mãe, não tive nenhum problema, mas tive essa amiga que teve problema, outra que ficou doente e o chefe era um carrasco.

Mônada 57: Nos aventurar a querer fazer

A instituição em que trabalho se renovou muito nos últimos anos e as pessoas estão com uma visão ombro a ombro. Eu estava conversando com outro professor mais antigo do departamento e ele falou assim: "nós estamos dominados pelas mulheres"; porque nós não estamos em 50%, aumentou muito a nossa participação dentro do instituto enquanto professoras. Estava falando com outra

professora sobre termos 6 chefes de departamento e somente 2 são mulheres. Não é porque é proibido ter mulher, acho que temos que nos aventurar a querer fazer. Acho que isso não é uma questão do homem, é uma questão nossa enquanto mulher. Como você faz para tomar uma posição? Você tem que ir lá e tomar posição! É muito complicado você dizer isso, não estou dizendo que é culpa da mulher, mas é uma falta de cultura nossa; "deixa ele ser o chefe" e para quê? Por que eu não posso ser chefe também?

Mônada 58: O relógio vai tocando

Quando me casei, meu marido e eu já discutimos isso. Ele falou: "você quer ter filhos?" eu disse que não estava pensando naquilo naquele momento; ele me disse: "mas eu quero". Concordei, não era como se eu não quisesse um filho de jeito nenhum, mas falei que teríamos filho na hora em que eu decidisse. Ele concordou. Criei parâmetros; quando decidi ter filho eu já tinha carro, casa, emprego, tínhamos uma boa infraestrutura. Quando fomos para o exterior falei que poderíamos ter um filho, mas ele disse que no primeiro ano do pós-doutorado, não; no segundo nós poderíamos ter. Já sabíamos que queríamos o filho, quando teríamos esse filho? Quando tivéssemos dinheiro para sustentá-lo. Claro que o relógio vai tocando também. E porque demorou? Quando decidimos ter filho, eu não conseguia engravidar; perdi um no meio do caminho. Quando consegui engravidar, minha filha nasceu. Nós resolvemos ter pelas condições do meio. Queríamos dar condições ao nosso filho de nascer, não queríamos passar muito aperto.

Mônada 59: Como fera no mundo dos homens

Tem gente que diz que para você ser uma mulher "bacanuda" na ciência, uma mulher importante, você deve deixar todos os outros aspectos de lado: ser mãe, ser boazinha, ser gentil. Conheci muitas cientistas no exterior que, para serem cientistas muito poderosas, tiveram que se tornar mais ríspidas, menos legais ou menos gentis, por que? Porque você tem que viver no mundo dos homens e tem que se comportar como uma fera para sobreviver a isso. Conheci também algumas mulheres cientistas que conseguiram tudo e eram pessoas muito gentis, educadas, simpaticíssimas e que conseguiram ser boas mães, esposas e também serem cientistas espetaculares, reconhecidas também pelos homens. Se você pensar numa

mulher que teve que começar uma carreira a 50 ou 60 anos atrás, talvez ela tivesse que ser muito mais feroz para entrar. O que faz parte de nós agora é a gente continuar sendo a gente. Você poder ser uma pessoa gentil, educada, simpática e não precisar ser aquela mulher-monstro, e: "ah por isso ela é uma cientista" ou aquele cara que é o cientista mais famoso e é um monstro, um cara que não se dá com ninguém, que é ruim. Para ser uma cientista famosa eu tenho que ser isso? Então nunca vou ser uma cientista famosa porque sou meio... boazinha. Já falaram isso para mim: "você é boazinha demais para suceder", eu dizia: "então vou ser uma cientista boazinha" e tudo bem. Faz parte da gente mudar o futuro.

Mônada 60: Nossas características especiais

Acho que com o aumento do número de mulheres trabalhando na ciência, nós podemos imprimir as nossas características e acredito que nós como mulheres temos algum tipo de características especiais, em termos de maternidade, acho que impomos a nossa maternidade. Sou assim com os meus alunos, sou super maternal e acabe que talvez isso torne o mundo melhor. Você não precisa ser um monstro para ser uma boa cientista, você pode ser o que você quiser ser, do jeito que você quer ser dentro da sua personalidade! Você não precisa adquirir a personalidade de ninguém para ser uma boa cientista.

4.4 Retrato Narrativo de Carolina

Carolina possui bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas, com mestrado e doutorado na área de Genética e Evolução, sendo essa sua área atual de pesquisa. Atua na universidade há quase 10 anos.

Mônada 61: A oitava filha

Meus dois avós tiveram oito filhos e tenho que contar essa história porque a posição do nascimento da minha mãe foi o que influenciou tudo na minha vida. Como algumas decisões que acontecem lá no passado e afetam o hoje. Eram esses oito filhos numa situação de bastante pobreza, onde as crianças tinham que trabalhar desde cedo. Elas não tinham sapatos, era uma situação bem comum a tantas famílias do interior e em uma cidadezinha com poucas pessoas. Minha mãe foi a oitava filha, foi a caçula e, por isso, teve mais chances que os irmãos. Quando ela nasceu, quando

ela era adolescente, seus irmãos já trabalhavam e, por isso, a situação da família era um pouco melhor, não era de tanta pobreza. Minha mãe chegou a ter que trabalhar na roça colhendo algodão aos seis anos de idade, mas era uma situação mais tranquila quando ela era adolescente.

Mônada 62: Crescendo entre cientistas

Na adolescência da minha mãe os irmãos dela decidiram ir tentar a vida na capital, melhorar de vida, etc. Ela terminou o ensino médio em uma escola pública, aí veja que já melhorou, porque minha avó foi até o segundo ano do ensino fundamental e minha mãe conseguiu terminar o ensino médio. Nenhum dos meus tios, nem ela, chegaram ao ensino superior. Meu avô não dava um peso muito grande para a educação, se os filhos terminassem o ensino médio ou não, para ele não era importante, pelo contrário. Vindo para a capital ela terminou o ensino médio e chegou a começar Letras em uma universidade particular, mas mal terminou o primeiro semestre, porque não tinha condições financeiras para manter e tinha que trabalhar. Ela tinha muito pouca idade, acho que uns 20 anos, quando surgiu a oportunidade de trabalhar como secretária em um instituto de uma universidade pública. Ela agarrou essa oportunidade e virou secretária lá. E por que tenho que contar essa história? Porque fez toda a diferença na minha vida o fato dela trabalhar nessa universidade. Sendo secretária em um instituto de pesquisa ela teve contato com os professores, com os cientistas e eu cresci nesse ambiente. Minha mãe era responsável por organizar os congressos de uma associação científica, três ou quatro vezes por ano ela fazia eventos científicos, esses que a gente vai, os congressos. Desde muito cedo eu a acompanhava para ajudar na secretaria, então para mim era muito natural estar entre cientistas, vê-los apresentar coisas, estar neste meio.

Mônada 63: Dinheiro bem gasto

Eu era uma aluna muito boa. Você viu que não falei do meu pai. Meu pai não existiu para mim, ele não entra nessa história. Vendo minha mãe sendo mãe solteira e convivendo com minha avó, minhas tias e minhas primas, era uma casa sempre muito cheia, eu via o quanto minha mãe trabalhava. Via minha mãe acordando 4h da manhã, indo dormir às 8h da noite, trabalhando aos finais de semana. Isso fazia com que eu tivesse desde muito cedo uma consciência do trabalho e do esforço que

ela fazia para pagar a minha escola, por mais que depois eu conseguisse bolsa. Por ser uma boa aluna eu conseguia bolsas de quase 100%. Claro que na escola eu era, de longe, a pessoa sem dinheiro. Meus colegas todos tinham muito dinheiro, eu não tinha, mas isso nunca me incomodou. Nunca senti inveja ou problema com os tênis que eu não tinha, ou com o dinheiro, ou com as viagens que eles faziam. Nunca foi uma questão para mim. Eu me esforçava muito na escola porque sabia o quanto minha mãe se esforçava para me manter lá. Para mim, tirar 10 era um modo de dizer para ela que o dinheiro dela estava sendo bem gasto.

Mônada 64: Como eu seria se fosse mãe?

No quarto ano do meu doutorado eu engravidei, sem querer, do meu namorado na época e nós já estávamos juntos há muitos anos. Para mim não foi uma notícia muito feliz, para falar a verdade. Eu dizia que nem sabia se queria ter filhos ou não. Nunca foi um desejo intrínseco de: “nossa, quero muito ter filhos!”, sabe, dessas pessoas que querem, que tem esse desejo de ser mãe. Pelo contrário! Meu desejo era: “não quero ser mãe nesse momento”. Sabia que poderia mudar de ideia no futuro, mas nem passava pela minha cabeça ter filhos naquele momento. Não era um desejo. Nunca imaginei como eu seria se fosse mãe. Nem gostava de criança! Quer dizer, eu até gostava, mas sabe essas pessoas que tem uma aptidão natural para criança? Que vê um bebê e já quer segurar? Eu nunca havia pegado um bebê pequeno no colo, no máximo meu sobrinho, que eu era apaixonada e via de vez em quando.

Mônada 65: Não foi uma alegria

Quando fiquei grávida não foi uma alegria, não fiquei feliz. Demoraram vários meses para me acostumar com a ideia e começar a contar para as pessoas que eu estava grávida. Estava no meu doutorado, indo para o exterior. Fora que minha relação com meu namorado da época não era das melhores. Definitivamente não era com ele que eu gostaria de ter filhos, se é que eu queria ter filhos. Ele ficou feliz desde o início com a gravidez. Nunca passou pela minha cabeça terminar a gravidez porque não é que eu tinha 15 anos, eu tinha 27 anos! Já era dona do meu nariz fazia muito tempo, morava fora, já era completamente independente há muito tempo, então não fazia sentido.

Mônada 66: Como vivi até então?

Não vou dizer que foi um amor imediato. Sabe quando você encontra algumas mães que quando sabem que estão grávidas e imediatamente vira o amor da vida delas, nunca sentiram um amor tão grande ... nunca aconteceu comigo! Foi uma relação totalmente construída aos poucos e que nem terminou quando nasceu. Quando minha filha nasceu, obviamente eu estava feliz, foi um momento marcante para mim, mas não me transbordei desse amor que falavam. Não surgiu assim naturalmente, foi um amor construído. Obviamente eu a amo muito. Hoje ela tem quase 10 anos de idade, mas nunca foi uma coisa natural, dessas coisas de filme ou que se conta nesse romantismo que se imbui da maternidade de: “nossa como eu vivi até então? Não sei como era minha vida”. Nunca! Eu sabia muito bem como tinha vivido até então! Para mim, eu ser mãe não me definiu, nunca me reduzi a somente ser mãe. Pelo contrário! Ser mãe era uma parte importante de mim, mas era tão importante como outras partes, como meu lado profissional, meu lado filha, meu lado namorada. Enfim, eram várias.

Mônada 67: Toda instinto

A maternidade foi muito simples para mim, no sentido de que foi muito natural. Eu falava: “nunca peguei um bebê” e isso que as pessoas dizem de: “quando for o seu, você saberá o que fazer” isso realmente a florou demais em mim. Virei toda instinto. Nunca tive receio de pegar minha filha, amamentar, de fazer o que sentia que estava certo, por mais que fosse contra o que alguns pediatras falavam. Então, desde o início estabeleci uma rotina. Li muito pouco, não li nada de “como ser mãe”. Foi tudo por instinto e deu muito certo. Minha filha era um bebê super tranquilo porque eu estava tranquila. Acredito muito nisso de mães tranquilas, bebês tranquilos. Às vezes você vê de a mãe estar muito nervosa e isso, de certa forma, o bebê sente porque é uma unicidade muito grande entre bebê e mãe, principalmente no primeiro ano de vida. Sempre falo para minhas amigas e meus amigos, principalmente, que se o bebê está chorando, você deve olhar para a mãe e não para o bebê. Se o bebê está alimentado, está vestido, não tem nada para o bebê estar chorando ... o bebê chora o que a mãe cala. Você olha para a mãe, você cuida da mãe e o bebê vai estar tranquilo, porque é uma relação muito íntima nesse momento de recém-nascido, do alimento, do colo. É fisiológico, é mamífero! Somos puros mamíferos!

Mônada 68: Primatas e mamíferos

O fato de eu ser bióloga me trazia muito a questão do animal. O fato de eu ser uma bióloga evolutiva que sabe que humanos são primatas e mamíferos, para mim era muito natural quando se emerge a mamífera de mim, deixando aflorar esse instinto de proteção, de cuidado, de olfato, de audição apurados pensando na cria. Tudo isso que está nos nossos genes e se aflora nesse momento tão ... fisiológico! O fato de eu ser bióloga talvez tenha sim influenciado a minha tranquilidade no maternar. Tranquilidade no sentido de que não me desesperava se chorava, nunca fui essas mães que tem o pediatra no WhatsApp: “chorou diferente! Aumentou minimamente a temperatura”, nunca nem conversei com pediatra nenhum! Para mim era uma coisa muito natural.

Mônada 69: Um bebê sorridente, feliz e tranquilo

Minha filha sempre foi um bebê super tranquilo. As pessoas diziam que eu tinha sorte. Poderia ser sorte, mas sabia que era porque eu também fazia o que achava que deveria fazer. Em relação, por exemplo, a dormir. Para mim ficou muito claro que criando uma rotina noturna, minha filha logo perceberia que ela tinha que dormir a noite inteira. De dia ela dormia no carrinho com claridade e sons. Não era “xiu! não pode falar” era “fala, é dia! Ela tem que entender isso”. Logo no primeiro mês ela dormia a noite inteira, mamou tranquilamente, nunca ficava doente. Era um bebê sorridente, feliz e tranquilo, o que me permitiu, aos dois meses dela, voltar e terminar minha tese de doutorado e culminar com um prêmio de uma entidade científica de melhor tese de doutorado entre 2010 e 2013. Para mim foi um reconhecimento de anos muito difíceis. Uma finalização boa para anos realmente muito difíceis.

Mônada 70: O que fiz para convencer aquelas pessoas?

Quando eles puseram as notas lá, começaram a calcular e meu nome saiu em primeiro, eu não acreditava. Fiquei em choque. Como eu havia passado? Liguei para a minha mãe e ela não acreditava: “mas você disse que não ia passar!” e eu: “mas eu não sabia que iria passar!” Como é que iria saber? Era o meu primeiro concurso. Como agora eu era professora dessa universidade pública tão importante? Nem passei no vestibular dela! Foi um choque que demorei meses para entender. Seis meses depois mudei para cá. Eu ia trabalhar e demorou muito para entender que

eu era professora, para acreditar. Às vezes eu acordava e ficava: “meu deus, sou professora dessa universidade. Como é que pode? Como deixaram isso acontecer? O que fiz para convencer aquelas pessoas de que eu era tão boa a ponto de realmente virar professora aqui? ”.

Mônada 71: O problema não foi o bebê

O primeiro ano do meu filho foi muito tranquilo, no sentido de que para mim era uma coisa muito natural, muito mamífera. De novo, um bebê extremamente tranquilo, sorridente e feliz. De novo, não achei que era sorte. Porque se estou muito tranquila, isso reflete no bebê. Não passei por período de depressão, de dificuldades. Acho que a parte mais difícil da maternidade foi no ano passado, por causa da pandemia, em definitivo. Se me perguntar, o problema não foi o bebê, foi a pandemia que me obrigou a ser a profissional e a mãe ao mesmo tempo. Isso já não dava mais. Quando voltei de licença-maternidade a pandemia surgiu. Eu já vinha há um ano em casa, então foi muito complicado estar em casa e ter que responder à Universidade e cuidar das crianças ao mesmo tempo. Isso foi enlouquecedor. Agora a escola voltou. Meu filho está na escola e as meninas estão fazendo o sistema híbrido. E minha vida está nisso: “Vamos nos falar às 20h. Não vamos mais falar. Vamos nos falar daqui a 2 dias. Não vamos mais. Vamos tentar outro dia? Não vamos mais”. Tem sido isso.

Mônada 72: Era um amor, mas não era isso

Não achei que tinha nada de errado. Achei que tinha algo de errado quando as pessoas falavam isso, comecei a duvidar porque depois comecei a conversar com algumas pessoas e várias me relataram que também não sentiram isso: “nossa, amor da minha vida”. Era um amor, mas não era isso que as pessoas falavam. Então, não achei que tinha nada de errado. Não senti uma rejeição. Senti todo meu ser no sentido de proteção absurdo. Quando ela ia crescendo, eu sentia uma necessidade física muito grande dela. Quando ela tinha sete meses fui a um congresso no exterior e fiquei uma semana fora. Foi a primeira vez que fiquei longe dela. Era uma necessidade física de pegar um bebê. Eu precisava senti-la perto de mim.

Mônada 73: Eu amamentando e zero empatia

Logo que voltei da licença-maternidade, a professora que estava me substituindo tinha assumido uma disciplina que eu nunca tinha dado na minha vida. Como ela tinha saído, simplesmente assumiram que eu iria continuar dando a disciplina. Era uma disciplina de quarta-feira das 21h às 23h. Eu amamentando e zero empatia. Fui conversar com meu chefe de departamento e ele: “ah, o problema é seu. Fala com alguém para dar essa aula no seu lugar”. Falei com uma professora mulher, titular, quando falei para ela pensando em angariar ajuda, porque não tinha a menor condição de eu dar essa disciplina quarta-feira, nesse horário com um monte de criança pequena em casa. Essa professora me disse: “são só por algumas semanas!”. Se pedi ajuda da mulher e foi isso, imagina com os homens. A minha sorte foi que a professora substituta disse que terminaria a disciplina, mesmo sem receber nada. Claramente, não foi a instituição que me acolheu por ser mãe.

Mônada 74: Uma mãe como se não tivesse filhos

Sabemos o quanto se é demandado da mãe, como mamífera que é, no cuidado parental. A gente ignora isso, mas a gente como sociedade que ignora isso em todos os níveis. Quer que a mulher seja uma mãe presente e provedora, ao mesmo tempo que quer que ela seja uma profissional como se não tivesse filhos. Então, não casam essas duas coisas. A sociedade deseja que eu esteja ali para o meu filho e a mesma sociedade deseja que, quando eu trabalhe, trabalhe como se filho eu não tivesse. A conta não fecha. A questão precisa ser discutida e o Instituto de Biologia, mesmo sendo um instituto que tem essa questão biológica muito clara, está longíssimo de aplicar isso na prática e de ter regras, políticas ou ações que ajudem a mãe nesses primeiros anos de maternidade que são os anos mais demandantes.

Mônada 75: Em tom de brincadeira

Em tons de brincadeira sempre ouvi: “também, quem mandou ter tanto filho?”. Eu tenho quatro. Sabe esse tom de brincadeira? Às vezes me incomodava um pouco. Às vezes eu não podia fazer alguma coisa ou outra, era: “você que quis, ninguém mandou” ou se minha produtividade é prejudicada pela questão da quantidade de filhos, ou se eu não poderia ir a uma reunião ou outra, sempre tinha a brincadeira com um fundo de verdade. Ninguém nunca me falou de fato, mas sempre

tinha essa brincadeirinha que me incomodava. Então é isso, mais do que uma ação direta contra mim, tem essas brincadeiras, teve a falta de apoio quando precisei no retorno ao trabalho, tendo um bebê lactante. Não cheguei a sentir tanto porque veio a pandemia quando meu filho tinha 1 ano de idade. Agora ele está mais velho, já tem 2 anos e 2 meses. Vai demorar ainda para voltar e quando voltar ele será uma criança mais velha.

Mônada 76: Nem todos têm filhos e está tudo bem

Por mais que exista esse determinismo, nunca senti isso como da mulher, mas é uma fala determinística mais em relação à fêmea como um todo. Porque ao sermos todos mamíferos, existe esse instinto que realmente se aflora.

Apesar da questão do determinismo da fêmea, existe também algo que os biólogos conhecem muito que é a variabilidade, nós temos muita clareza de que nem todas as fêmeas têm filhos. Então, nunca senti um peso a respeito disso, pela biologia ou pelo biólogo, que você tem que ter um filho. Sabemos que nem todos os indivíduos têm filhos e está tudo bem. Não sinto uma contradição, um peso nisso, não.

Mônada 77: Não sou uma mãe que só é mãe

Nessa pandemia não pude contar com apoio da rede que é a escola e os avós. Não sou uma mãe que fica em casa e só é mãe. Tenho muitas outras obrigações. Como disse, ser mãe é uma parte da minha vida, está longe de ser o todo. Durante a pandemia, quando essas duas obrigações se juntam, aí realmente não tem como. Fiquei muito para trás em relação à pesquisa, em relação à outras pessoas que não têm filhos para cuidar. Tem sido muito mais exaustivo e tudo se compromete, a saúde mental, tudo! Quando você tem que responder aos filhos e à Universidade, ao trabalho, de forma geral. Eu nunca antes havia sentido isso, sentido em menor grau talvez. É muito claro como na Ciência o fato de eu ter filhos me prejudica. Minha produtividade cai, não posso trabalhar até altas horas porque às 17:30 tenho que parar tudo e ir buscar os meus filhos. Tenho obrigações em casa, tenho uma família para cuidar. Não posso simplesmente me dedicar à pesquisa como outros colegas meus que, com certeza, vão ter uma produtividade maior, vão progredir na carreira, vão ganhar mais projetos.

Mônada 78: Vocês não queriam ser iguais?

Sempre senti isso, mas principalmente agora na pandemia, o quanto não levar em conta a questão da maternidade é injusto. E porque a gente não pode falar de igualdade, porque aí vem a fala: “vocês não querem ser iguais?” e é esse tom de brincadeira que me irrita dentro do Instituto. “Vocês não querem tanto ser iguais e agora querem ser avaliadas de forma diferente?”. Não tem como você falar de igualdade quando o trabalho que se requer dos dois não é o mesmo. Você não pode equiparar o trabalho de uma mulher e de um homem na criação dos filhos. Por mais que o pai seja participativo, o pai não gesta, o pai não amamenta, o pai não para a vida dele quando um bebê nasce. Não tem como comparar. Por mais que o pai faça tudo o que ele possa fazer, ainda assim, não tem como comparar.

Mônada 79: Em 2019 ela não publicou

A minha bolsa de produtividade não foi aprovada e em todos os meus pareceres dizia “em 2019 ela não publicou”. Ou seja, há um *gap*, em 2019, que foi o ano em que meu filho nasceu, que vai estar para sempre no meu currículo, no meu histórico. E se exige como se eu devesse publicar sempre porque meus colegas estão publicando, mas meus colegas não têm filhos. E sim, foi uma decisão minha, mas é uma decisão que a sociedade tem que entender e acolher, porque ter filhos e a criação dos filhos faz parte de um todo.

Mônada 80: Como se eles não existissem

Não me arrependo, obviamente, da minha grande família. Fico feliz de tê-la construído. Não acho que eles sejam um entrave na minha vida, na minha produção. O que está errado é o modo como isso é visto e não o meu problema de ter tido filhos. Nunca vou culpá-los por eu não ter progredido na carreira como poderia ou gostaria, porque não acho que a culpa é deles. A culpa é do sistema que quer que eu produza como se eles não existissem. Apesar de antes eu nunca ter querido ter filhos, hoje é muito natural para mim ser mãe, é uma parte muito importante da minha vida que, de novo, continua sendo uma parte. Mas é uma parte que me traz muita alegria e recompensas, de vê-los crescer, de vê-los felizes, de serem crianças tranquilas e de bem, me dá muita alegria.

Mônada 81: Cuidar das crianças é cuidar do futuro

Não acho que toda mulher deva ser mãe, não sou dessas que acha que a maternidade é “padecer no paraíso”. Aliás, nunca vi frase mais ridícula do que essa. Padecer no paraíso? Maternidade é difícil para caramba! Quem disse que é o paraíso? E essa romantização de padecer no paraíso? Gente, para! Odeio essa frase com todas as minhas forças. Não acho que a maternidade tenha que ser romantizada, não acho que todas as mulheres devam ser mães. Se não quiser, está tudo bem. Não acho que é a melhor coisa do universo, não acho nada disso. Acho que tem que “desromantizar” a maternidade. Acho que deve ter filhos quem quiser, quem não quiser não deve ter. Mas sou a favor de uma maternidade leve, que as mães sejam acolhidas de forma empática pelos locais nos quais elas trabalham. E é uma questão de Economia. Uma criança que é bem cuidada na primeira infância, o quanto você vai economizar em educação, em saúde, em tudo mais para frente. Essa primeira infância é muito importante no porvir do adulto. Crianças saudáveis e amadas, que vivem em lares estáveis e felizes e, por estável, não digo pai, mãe, filho, porque não acho que a família seja assim, será um adulto funcional e produtivo que vai contribuir para a sociedade. Então, cuidar das crianças hoje é cuidar do futuro depois. Você tem que cuidar das mães para que elas tenham condições de cuidar de seus filhos de uma forma tranquila e feliz, para que, daqui a 20 anos, colham-se os frutos deste cuidado. É simples assim.

4.5 Retrato Narrativo de Cecília

Cecília é bacharel em Ciências Biológicas, com mestrado e doutorado na área de Ecologia, sendo esse seu campo atual de pesquisa. É docente na universidade há mais de 30 anos.

Mônada 82: Devo providenciar um filho

Casei com 30 anos, antes não estava interessada, não tinha encontrado alguém. Sempre faço uma brincadeira: todo mundo casa para morar junto, eu casei para morar separado, porque meu marido trabalhava nessa universidade e eu tinha acabado de ser selecionada para dar aulas em outra universidade. Casei e durante a semana eu morava lá e nos víamos no fim de semana ou lá ou cá. Então, com mais ou menos 34 anos, o casamento estava indo bem desse jeito, mas com 34 anos eu

disse: “eu deveria providenciar um filho”, até porque minha mãe já estava ali buzinando. Sou filha única e ela ficava “e aí? E os netos? ”. Na verdade, vinha dando muitas aulas e estava pensando em tirar um afastamento para fazer doutorado. Já tinha um título de mestre, mas não tinha o título de doutora; defendi meu mestrado com 30 anos. Pensei: “doutorado vão ser 4 ou 5 anos, não dá para esperar mais esse tempo para ter um bebê, vai ser uma tortura caseira e ao mesmo tempo eu devo providenciar um filho”. Então vamos engravidar.

Mônada 83: O mais jovem participante do congresso

Naquele semestre tive duas atividades importantes: em uma, precisei ir para a região norte porque estavam organizando uma mesa-redonda. Então, conversei com minha mãe e ela se prontificou de ir comigo para lá. Foi o que chamei de *babysitting tour*. Enquanto eu estava na mesa-redonda, ela ficou no jardim com o bebê e eu saía e dava de mamar. Foi algo que aconteceu já nesse primeiro semestre. Já em julho, tinha esse congresso internacional em outra cidade e também fui com ela. Uma amiga minha de lá estaria de férias e deixou o carro comigo e um ex-aluno, colega aqui da pós-graduação, me emprestou o apartamento, de forma que nós não precisaríamos ficar em hotel. Eu tinha o carro, ia para o congresso e levava o bebê com a cestinha. Minha mãe ficava com ele no que era uma como uma enfermaria lá do congresso e eu ia dar de mamar nas horas que funcionava. Lembro que no horário final o pessoal fez algo que não vi, pois estava ocupada em uma atividade do congresso. Eles pediram para minha mãe levar o bebê e deram um diploma para o meu filho de “mais jovem participante do congresso”; ele tinha seis meses. Depois terminou a atividade na qual eu estava e fui para essa atividade final, onde eles entregam as premiações e, de repente, vejo minha mãe com o bebê lá na frente.

Mônada 84: Ajuda da mãe e do marido

Nessa fase de amamentação exclusiva, até os seis meses, eu dizia que era fácil: você botava um pacote de fraldas de baixo de um braço, o bebê de baixo do outro e vai. Não tem esse negócio de comida, esquentar papinha nem nada. Com o segundo filho, lembro que eles pediram para que eu desse um minicurso em outra cidade distante. Falei “mas vou estar de bebê novo”, porque meu filho deveria nascer no fim de agosto ou início de setembro e o curso era em outubro. Aí o pessoal falou:

“se a senhora não se importar de trazer o bebê, a gente dá um jeito”. Levei o bebê e minha mãe também, foi mais um *babysitting tour*. O curso foi em um pequeno zoológico da cidade, então tinha um jardim agradável. Isso permitiu que eu desse o curso e levasse minha mãe, que ficava no jardim com o bebê. Depois, dei um tour para minha mãe pelo Pantanal, ela ganhava depois algum divertimento, vamos assim dizer. Ela sempre foi muito de ajudar. Tive ajuda tanto da mãe como do marido.

Mônada 85: Bebê e tese não são exatamente coisas que combinam

Com as minhas alunas, lembro que uma vez uma delas casou e me convidou, acho que era orientanda de mestrado. Lembro que disse para o marido: “nada de bebês por enquanto” porque, sabe, bebê e tese não são exatamente coisas que combinam. Dá certo, mas pode ser muito complicado. Tive uma aluna de doutorado que ganhou bebê durante o doutorado e defendeu no prazo, tudo certinho. Quer dizer, como ela conseguiu resolver eu não sei. Fiquei muito impressionada, no caso dela não sei se foi meio imprevisto. Recentemente, uma aluna minha de doutorado também engravidou. Ela morava com o namorado há bastante tempo, mas não tinham nem casado. Lembro que casaram e depois... ela ficou muito aflita porque disse que sua mãe, quando estava fazendo doutorado e ganhou o bebê, teve um orientador que desistiu da orientação, aí não sei se ela trocou de orientador ou não. A menina ficou muito aflita com medo de que eu fosse desistir dela como orientadora. Ela veio falar comigo sobre isso e eu: “não, ué. Eu não recomendo. Se você tivesse me perguntando, me consultado, ou mesmo se você tivesse se programado, eu teria dito que seria melhor você esperar mais um pouquinho, porque fazer as duas coisas juntas é complicado”. Ela até conseguiu entregar a tese em tempo, mas aqui temos um sistema de pré-banca e o pessoal dessa pré-banca deu algumas contribuições muito interessantes para incrementar a tese, mas ela acabou preferindo se desligar a entregar uma tese que não teria todas as coisas que ela gostaria de colocar. Ela foi desligada e depois reingressou no programa para defender. O bebê dela teve alguns problemas de saúde também, nada exatamente grave, mas ela ficou muito aflita. Essa complementação da tese, que seria algo simples, que ela poderia fazer em dois ou três meses, acabou levando um ano. Mas falei: “não vou lhe deserdar, não”, é uma coisa que acontece. Normalmente, a ideia é de que a gente na Biologia, pelo menos, teria condições de fazer um certo controle, de se organizar melhor, digamos.

Mônada 86: Um professor viu e ficou muito bravo

Nesse ano, o pessoal da Biologia chegou a fazer uma atividade pensando essa questão da maternidade, sobre as mulheres na ciência, mas, assim, tem algumas coisas que acho complicadas. O pessoal também está comentando sobre colocar no *lattes* quando tem filhos e tal, mas a sensação que tenho é que, na verdade, eles querem mais apoio para as alunas. Tive uma aluna de pós-doutorado que ganhou bebê e aí a Fapesp deu uma licença-maternidade na bolsa, ela também conseguiu algum tempo na creche. Uma vez ela chegou a levar o bebê para uma atividade no nosso laboratório, na sala de alunos e aí um dos professores que era chefe de departamento passou lá, viu e ficou muito bravo, porque ela não poderia levar o bebê. Até considero que talvez ele tenha pensado no sentido de aquele não ser um ambiente saudável. Mas, como disse, era a sala de alunos, não o laboratório, até porque no meu laboratório mexendo com esses cocôs de animais e coisas assim não seria saudável, claro. Lembro que teve esse frisson por conta dessa questão.

Mônada 87: Um ritmo igual ao deles

Mesmo que você tenha apoio e tudo, você tem essas divisões em termos de atividades domésticas ligadas a filhos e tal. Vejo algumas dizerem assim: “ah não, mas eu já fiz todos os concursos e tal”. Acho que também sou meio devagar, devagar porque não fico pensando muito nessas questões de progressão, bolsa de pesquisa, acho que sou meio desligada nesse sentido, mas para os outros, talvez... querem ter um ritmo igual ao masculino, querem um certo apoio para ter um ritmo igual ao masculino... acho que isso não é assim. Não deveria ser assim. Acho que a gente tem que ter o ritmo da gente. Essa competitividade... não sei como deveria ser isso, mas penso que não deveria ser assim para termos um ritmo igual ao deles, sabe?

Mônada 88: Ponto de vista diferentes

Hoje, vejo nos últimos concursos que tiveram lá no departamento, por exemplo, que haviam candidatas femininas, mas só passaram meninos. De uns tempos para cá nós somos o departamento de Biologia Animal que congrega tanto a parasitologia como a zoologia e no lado da parasitologia tem várias professoras e no nosso, todas já têm tempo para aposentar. Somos 3 mulheres entre 15 ou 20 pessoas, não sei exatamente a proporção, mas somos poucas e nessas substituições só tem

entrado meninos. Quer dizer, não estou ... sei lá. Mas enfim, a parasitologia compensa a nossa falta feminina. Mas acho importante porque são pontos de vistas diferentes, não sei.

Mônada 89: O que é favorecido é a cooperação

Essas diferenças sexuais... existem diferenças que penso ser interessantes e importantes. No caso, por exemplo, quando pensamos em papéis masculinos de se concentrar. Muitas vezes se fala que os homens são muito direcionados e as fêmeas conseguem controlar mais coisas, que isso poderia ser uma questão de base genética ou de treinamento. De repente poderiam ser questões, mas não é assim que um vale mais do que o outro. Na verdade, o que é favorecido é a cooperação entre os sexos, como uma forma de aproveitar melhor as habilidades de cada um. Pelo menos nada nunca me chamou a atenção de ser uma coisa que pudesse ter um cunho pejorativo. Lembro que uma vez comprei um livrinho de semiótica. Nem sabia direito o que era e talvez por isso eu o tenha comprado. Era uma tese comentando sobre como alguns termos femininos ou ligados ao sexo feminino são pejorativos, enquanto os termos ligados ao sexo masculino são de valorização. Li isso e falei: “ih, ops. É mesmo! ”. Fiquei: “oh meu deus, olha que loucura! ”, acho que foi uma vez, por assim dizer, que me chamaram a atenção para uma questão assim, mas fora isso, não. Acho que não.

Mônada 90: Essa almofada é perigosa

Quando eu estava fazendo a especialização, no laboratório tinham duas moças que trabalhavam com descrições de espécies de camarões de água doce. Faziam desenhos e estavam trabalhando em suas publicações. Elas usavam uma almofada e as duas depois ficaram grávidas. Lembro que o chefe do laboratório falou: “cuidado com aquela almofada, viu! Ela parece perigosa”. Era uma coisa interessante, porque no laboratório tinham duas alunas gestantes, mas nesse sentido nunca vi nenhum problema, nenhuma situação. Pelo contrário, tinha a ideia de que elas estavam ali, trabalhando numa boa, cuidando da carreira delas sem nenhum problema. Acho que essas duas colegas, que são colegas há muito tempo, já tinham filhos mais crescidos.

Mônada 91: Tem que ter mestrado e doutorado

Na minha época, quando fui contratada naquela outra universidade pública eu tinha mestrado, não tinha doutorado, mas hoje em dia sem doutorado você não consegue nada. Mesmo que você case mais cedo, aí você já está com 30 anos, você quer arranjar um emprego para ter uma certa garantia para ter filhos. Isso tudo acaba empurrando para mais idade. Então, tem essas complicações que talvez na minha época não tinha tanto. 10 anos antes, vários dos meus colegas do departamento foram contratados numa época em que eles ainda faziam o mestrado. Essa coisa foi mudando rapidamente. Vários deles estavam cursando o mestrado e foram contratados pelo departamento. Hoje em dia, imagina? Não contrata mesmo. Tem que ter mestrado, doutorado e muitas vezes o pessoal já está no segundo pós-doutorado para conseguir uma contratação. As coisas estão mudando muito e rápido.

Mônada 92: Ela vai parar de trabalhar?

Quando o pessoal da Biologia, nesse ano, fez o evento do dia das mulheres, pegaram depoimentos. Pediram para que as mulheres do departamento, professoras e alunas de pós-graduação, fizessem um pequeno depoimento sobre o que elas viam como problemas. No meu depoimento falei: “todo mundo casa para morar junto, eu casei para morar separado” e um dos rapazes que estava organizando disse: “mas qual é o problema? A ideia era de que você deveria comentar sobre os problemas da sua vida”; respondi: “mas para mim isso é um tipo de problema. Talvez o que se esperaria é que eu não assumisse um trabalho longe da casa do meu marido”; não sei, será? Acho que isso hoje em dia é algo bastante recorrente, enquanto antigamente o pessoal diria: “ela vai parar de trabalhar”. Tenho uma amiga, engenheira química, que chegou a fazer um MBA e tudo e se casou. Ela trabalhava em Brasília, veio para São Paulo e o marido estava trabalhando por lá e pronto, ela ficou “encalhada” sem progredir na carreira nem nada, abandonou.

Mônada 93: Com licença, preciso amamentar

Lembro-me que quando fiquei grávida, eu tinha um fusquinha e fiquei pensando: “acho que vou ter que trocar por uma Paraty”. Isso porque teria que carregar berço e iríamos continuar morando separados, teríamos que ter um carro que transportasse mais coisas. Como fui contratada aqui, acabou que isso não foi

necessário, mas lembro que pensei nisso. E lá o pessoal era engraçado, porque naquela outra universidade não tinha creche e a minha casinha era em frente ao portão da universidade, portão onde passavam as pessoas. Meus colegas faziam uma brincadeira de que eu iria deixar o bebê em casa com a babá eletrônica e, de repente, iria ouvi-lo chorando e aí eu iria pedir licença ao aluno que estaria atendendo, porque precisaria dar de mamar em casa. O pessoal fazia essas brincadeiras porque a casa era logo ali perto, então seria fácil de ir a pé até lá, dar de mamar e voltar. Mas isso acabou ... não coloquei em prática, nem sei se teria posto em prática uma coisa assim.

Mônada 94: Eu me organizava muito bem

Lembro-me que às vezes fiquei mais ou menos chocada de que de repente tinha algum aluno, alguma aluna que tinha ficado grávida. Gente, como é que alguém fica grávida, uma aluna da biologia, fica grávida durante o curso? Ainda fico impressionada com essa ... não se organiza, não sei qual seria a questão. Porque lembro que eu me organizava muito bem. Eu me casei, enfim. Tanto que uma vez em uma das visitas o pessoal comentando sobre e eu: “eu não, a gente agora não quer ou talvez queira, não sei” e o pessoal falou: “então é importante você fazer uma consulta na esterilidade para conferir, porque pode ser que tenha algum problema”, mas era simplesmente uma questão de organização, que funcionava bem. No dia em que seria a consulta, a universidade estava em greve, foi adiado e na outra consulta eu estava esperando o bebê e pronto, não precisava mais. Então, no meu caso a coisa funcionava direitinho, sem pílulas ou coisa assim. Tive uma amiga que usou pílulas, teve problemas e acabou perdendo um ovário, então eu estava bem escabreada; falei: “vamos fazer um sistema aqui que funcione e não precise disso como uma forma de dar certo”.

Mônada 95: Olha! Ela casou!

Meu marido é professor na Biologia e no meu departamento; agora ele é aposentado. Ao mesmo tempo, ele é uma pessoa que foi importante para o estabelecimento da pós-graduação em Ecologia, então é um nome relativamente importante. Nesse sentido, quando casamos, não quis juntar o nome dele. Achava que precisava ter a minha vida profissional independente. Ao mesmo tempo, eu me lembrei muito que durante o meu mestrado lia artigos de uma antropóloga que tinha

trabalhos muito interessantes, o nome dela era Joan Bamberger. De repente achei uma publicação dela de Bamberger-Turner; fiquei: “olha, ela casou com o Turner” que era outra pessoa importante da área da antropologia. Dali a pouco, vejo um artigo dela, posterior, só com o Bamberger. Falei: “nem conheço a mulher e sei que ela casou e já descasou. Que droga! ”. É uma coisa particular e de repente todo mundo fica sabendo! Achei aquilo muito chato e esquisito.

Mônada 96: Sua família não vai achar ruim?

A lei brasileira, por incrível que possa parecer, permite que você case e não mude de nome. Uma amiga minha alemã não podia, lembro que ela resistiu muito tempo a casar por conta disso. Quando fui casar, falei para meu noivo: “conversa com sua família se eles não vão achar ruim de eu não usar o sobrenome de vocês, porque eles podem achar isso esquisito, chato”. Eu já tinha publicações no meu nome, então achava que para mim isso seria importante. Além disso, sou uma última com meu sobrenome nesse ramo da família, então achava importante manter o nome. Meu marido me disse: “relaxa, eles não vão se importar com isso”. Então casei e não mudei de nome, mantive o meu nome. Eu me lembro que uma vez ele estava ligando para conferir as reservas no hotel, falou o nome dele e o meu nome de solteira, nome de solteira que era o nome de casada. A minha sogra ouviu e vi que ela deu um pulo, só fiquei ouvindo. Depois ele justificou para a mãe: “é porque ela está com esse passaporte antigo que tem o nome de solteira” e eu: “safado! ”. Teve outra situação quando eu estava naquela outra universidade. Um colega de sala foi me apresentar para alguém: “olha, essa é a Cecília. É a esposa de fulano”, eu disse: “eu sou a Cecília e *também* sou esposa de fulano”, espera aí, sabe? Isso realmente era algo importante para mim, ainda mais pelo fato dele ser conhecido na área. Falei: “gente, de repente vou virar esposa dele e pronto? ”. Nesse sentido, também achei interessante, fico falando esse negócio de casar para morar separado, mas achei importante começar a minha carreira numa outra universidade.

Capítulo 5: O que podemos aprender com essas narrativas?

A leitura dos retratos narrativos das professoras evidencia como a dimensão da identidade profissional, enquanto docentes do curso de Biologia, se intersecciona com suas concepções sobre ser mãe e mulher. Além disso, podemos ver que o fato dessas professoras serem mulheres e mães implica em formas específicas de prejuízos e discriminações ao longo de suas carreiras, se comparadas a mulheres que não são mães.

Nesse capítulo, os temas relevantes que emergiram da leitura das narrativas serão destacados e discutidos em diálogo com algumas das referências teóricas aqui já arroladas e outras adicionais, necessárias para fundamentar o debate dos temas.

5.1 Choques de temporalidades: a mulher do passado encontra a do presente

Nas histórias de vida das professoras entrevistadas, é possível perceber o que O'Reilly (2021) denominou de subjetividade cindida pós-segunda-onda-feminista. Esse termo diz respeito às tensões entre uma liberdade mais recente conquistada pelas mulheres e as discriminações que sofrem uma vez que se tornam mães. Também fala de um contexto de transição pós-segunda-onda do feminismo, no qual os avanços sociais e políticos conquistados pelas mulheres, especialmente as de classe média e privilegiadas pela raça e sexualidade, coexistem com antigas suposições e padrões de gênero.

Todas as entrevistadas são mulheres com altíssimo grau de instrução e alcançaram, no contexto nacional, um cargo de enorme relevância na carreira acadêmica, que é ser professora e pesquisadora em uma universidade pública. Apesar de terem podido investir muito em suas carreiras, uma vez que se tornaram mães, antigas premissas sobre as mulheres emergiram.

Na história da professora Lygia, especialmente nas mônadas 04 “Eu com ela e eu e eu mesma com ela” e 05 “Ele nunca tinha horário disponível”, vemos que mesmo com sua carreira acadêmica bem-sucedida e tendo estudado mais do que as mulheres de sua família que a antecederam, a partir do nascimento de sua filha a configuração da “família neotradicional” surge. Nessa configuração familiar, já citada no capítulo 2, apesar dos pais trabalharem ambos em tempo integral e terem alto grau de instrução, a chegada de um filho revive os antigos papéis de gênero e as mães seguem como cuidadoras primárias das crianças e da casa. Essa narradora também

reforça esse “progresso, mas nem tanto” quando relata na mônada 13 “O dia inteiro, todo dia”, que via sua mãe chorar por ter que executar o trabalho doméstico repetitivo cotidianamente, enquanto seu pai apenas pedia silêncio para ver o jornal e diz “E isso meio que replicou no meu mundo, o meu foi muito parecido com o da minha mãe”.

O que ocorre é que, mesmo hoje sendo considerado normal mulheres cumprirem jornadas integrais de trabalho, estando livres do destino exclusivamente doméstico, quando uma mulher vira mãe, as demandas da maternidade apenas se somam às da carreira. Parece não haver uma modificação no âmbito doméstico-familiar ou no trabalho para que as duas coisas sejam saudavelmente conciliáveis.

Esse choque entre mulheres ocupando espaços antes predominantemente masculinos, podendo almejar crescer dentro desses, e as atitudes machistas de colegas ou orientadores também pode ser visto nas mônadas 11 “Você tem marido, né? ”; 26 “Ciência para passar o tempo”; 32 “Voltando na década de 50” e 33 “Não tem mulher, não tem galinha, não tem cavalo”. Lygia evidencia essa tensão em um trecho da mônada 26: “No meu doutorado, no apagar das luzes, achei que estava sendo uma cientista, uma profissional de destaque e, na verdade, eu era apenas mais uma mulher no mundo e meu marido que cuidasse de mim”.

Muito recentemente, lendo o livro *O complexo de Cinderela* de Colette Dowling, deparei-me com outras interpretações possíveis sobre assumir e interpretar esse *script* da mãe cuidadora do lar após o casamento. As ideias desse livro que, quando lidas sem senso crítico podem soar como culpabilização das mulheres, propõem que, devido à sua socialização para buscarem ser protegidas e não correrem riscos, elas sempre vão almejar por esse lugar de proteção.

Quando crianças, muitas de nós ouvimos para não correr, não se sujar, tomar cuidado para não bagunçar o cabelo, para ficarmos quietas e não nos machucarmos; enfim: para não nos pormos em risco. Porém, conforme crescemos, a vida nos demanda arriscar. Não podemos ficar passivamente esperando as coisas acontecerem, temos que estudar, entregar currículo, dar um jeito de pagar as contas. Bancar a princesa em perigo não nos ajuda em nada. Podemos conseguir nos sustentar, caminhar com nossas pernas, mas isso nos angustia, nos dá medo; mesmo que digamos para nós mesmas que somos muito independentes e estamos muito bem, obrigada.

Colette fala de um desejo, uma esperança que nutrimos em nós de que em algum momento alguém irá aparecer e nos salvar dessa vida tão difícil de ter que trabalhar; de tantas preocupações, de fazer tantas coisas para se manter. Como Cinderela, que é salva da pobreza e da madrasta má por um príncipe e vai ser princesa em um castelo, almejamos por alguém que nos salve de peitar o mundo e sustentar nossos desejos e ambições.

Colette pontua que o casamento é esse ponto de virada para muitas mulheres, porque é como a salvação de Cinderela. É onde poderão assumir as tarefas do lar, do cuidado; um roteiro já pronto onde é só dizer as falas e livrar-se da sensação de perigo iminente, de tomar as rédeas da própria vida. Parece estranho pensar que as mulheres, mesmo as com grandes promessas de carreira desde crianças, abririam mão da própria independência tão facilmente, mas não é estranho se pensamos no ganho secundário, que é justamente esse de não correr riscos, de não lidar com o medo e as incertezas que se jogar na vida e traçar o próprio caminho, sem seguir o que já está dado, demanda. É a segurança de cumprir o *script* para garantir que terá um marido provendo as condições da sua existência e lhe fazendo companhia, enquanto você se mantém ocupada cuidando da casa para não se ocupar de pensar e agir em prol de si mesma, pois isso é trabalhoso e até doloroso, afinal, não fomos criadas assim.

Não digo que o Complexo de Cinderela é o que aflige as professoras-narradoras, mas não é de se pensar em como tantas mulheres que são independentes financeiramente e tem suas próprias carreiras e ambições, parecem abandonar essa liberdade e o trabalhoso compromisso que ela exige para, enfim, se protegerem em um casamento? Será mesmo que estamos todas tão desejosas assim de liberdade e independência e do compromisso consigo que elas demandam, além do medo e incertezas que as acompanham?

5.2 Corpos etéreos no mundo biológico

O ingresso de cada vez mais mulheres na vida acadêmica não foi acompanhado por uma mudança na estrutura dos empregos acadêmicos para acomodá-las, especialmente as mães. Conforme O'Reilly (2021) discute, citando Alice Fothergill e Kathryn Felty, ter filhos parece penalizar as mulheres, pois estas seguem como as principais, quando não as únicas, responsáveis pelo trabalho doméstico e de

maternagem. Podemos ver exemplos dessas punições ou prejuízos por serem mães nos relatos das entrevistadas.

A professora Carolina conta de seu relatório de produtividade negado, com um parecer dizendo que ela não publicou em 2019, coincidentemente, o ano em que teve um filho (mônada 79 “Em 2019 ela não publicou”). Na mônada 77 “Não sou uma mãe que só é mãe” narra sobre as dificuldades que teve na pandemia, onde a divisão entre trabalho e vida pessoal basicamente deixou de existir e coloca que ficou para trás na produtividade de pesquisa em relação a outras pessoas que não têm filhos. Sobre isso, ainda pontua que precisa cumprir as obrigações em casa e cuidar de sua família, não podendo dedicar-se integralmente à pesquisa como outros colegas que não têm tais diligências e, em suas próprias palavras, “com certeza vão ter uma produtividade maior, vão progredir na carreira, vão ganhar mais projetos”.

Cecília narra sobre casos que conhece de alunas de pós-graduação que foram abandonadas por seus orientadores ao descobrirem-se grávidas (Mônada 85 “Bebê e tese não são exatamente coisas que combinam”). Na mesma mônada fala de sua própria experiência, enquanto orientadora, com uma orientanda que engravidou e teve medo de ser abandonada por ela; e outra que precisou se desligar do programa após o parto, pois não conseguiu conciliar o trabalho materno com as demandas acadêmicas.

Rachel conta sobre incentivar uma aluna a desistir do doutorado, pois viu a difícil situação financeira e psicológica na qual ela se encontrava ao ter que cuidar sozinha de um filho recém-nascido (Mônada 41 “Eu a incentivei e ela desistiu”). Essa entrevistada também narra suas próprias dificuldades no puerpério em relação às entregas de relatórios de atividades e de produtividade, afinal, não haviam formas de pedir prorrogação do prazo de entrega, mesmo com uma licença-maternidade em curso (Mônada 36 “Sem licença” e 37 “Pesquisa não tem licença-maternidade”).

Nem sempre essas dificuldades ou punições são reconhecidas por essas mulheres. Em vista das dificuldades que viu outras colegas enfrentarem, como narra na mônada 52 “Um massacre”, a professora Ana considera que teve sorte e chefes compreensíveis. Ainda assim, relata que com 8 semanas após o parto voltou a trabalhar (Mônada 43 “Limpinha e dormindo”); que a amamentação de sua filha foi uma fase muito trabalhosa, onde ela conciliava pequenos intervalos no trabalho com as ordenhas (Mônada 45 “Um grande custo de trabalho”); a correria para se organizar

com o marido, também professor, para dar as aulas noturnas e os altos custos para manter a filha em atividades integrais enquanto os pais trabalhavam (Mônada 48 “Horários noturnos”).

Aqui é nítida a autorresponsabilização para “dar conta de tudo”. Ana parece pensar que “é assim mesmo” quando se tem filhos e não há nada que possa ser feito. Parece haver uma conformação com o modo como as instituições estão estruturadas para excluir mulheres que têm filhos. Quando as mulheres não compartilham suas experiências, os problemas coletivos e estruturais parecem particulares. É disso que deriva toda essa autorresponsabilização em contornar os obstáculos e os desafios impostos. O filho é lido como “um problema meu” e isso dificulta que se enxergue a estrutura excludente nas universidades e na própria ciência enquanto empreendimento humano.

Essa autocobrança em conciliar o doméstico e o público é muito perceptível nas trajetórias das professoras Ana, Lygia e Cecília, que são narradoras mais velhas que Carolina e Rachel. As narradoras mais velhas reconhecem que é importante criar políticas institucionais para acolher as mães e as mulheres, mas isso aparece de forma mais contundente nas narrativas das professoras mais novas. Carolina e Rachel também ingressaram como professoras na universidade em um contexto onde discussões sobre feminismo, maternidade e políticas relacionadas, ainda que quase incipientes, se faziam presentes socialmente. Por isso, suas histórias não nos dão tantos episódios de correria, sacrifícios e dinheiro gasto para conciliar os filhos com a vida profissional como as narrativas de Ana, Lygia e Cecília. Isso não significa que essas professoras mais jovens não tiveram tal experiência, mas sim, que parecem ter sofrido em menor grau e têm mais consciência de que isso não é normal e muito menos um problema só delas.

Na mônada 55 “Eu dei sorte”, Ana afirma que nunca ninguém lhe disse diretamente: “você não pode isso porque você é mãe”. Porém, em vista de todos os entraves que as narradoras relataram para conciliar vida acadêmica e o trabalho materno, as falas e os comportamentos machistas que presenciaram ao longo da carreira, penso que, embora nem sempre dito, é claro o enunciado de que mulheres e mães não são bem-vindas no meio acadêmico.

Não se deve considerar como normal uma rotina estafante para conciliar a carreira acadêmica e o trabalho materno. Mesmo que não se diga de forma explícita

que mulheres ou mães não podem ou não são bem-vindas, as dificuldades impostas, as falas depreciativas, as “brincadeiras”, uma após a outra, dão conta de dizê-lo.

Sobre as “brincadeiras”, nas mônadas vemos que não somente na forma de prejuízos diretos na carreira ou em frases explícitas a discriminação com mulheres mães se manifestou no meio acadêmico. Algo recorrente nas histórias foram as “brincadeiras”.

Carolina conta sobre o incômodo ao ouvir de colegas do trabalho, em um pretense tom de piada, “também, quem mandou ter tanto filho?” (Mônada 75 “Em tom de brincadeira”) e “você não queria ser iguais? E agora querem ser avaliadas de forma diferente?” (Mônada 78 “Você não queria ser iguais?”) quando não pode participar de alguma reunião, quando sua produção acadêmica é prejudicada ou quando são sugeridas formas justas de avaliar a produtividade de mulheres mães.

Cecília também narrou episódios de “brincadeiras” quando a questioneei sobre situações em que tenha visto uma mulher ser injustiçada ou prejudicada por ser mulher, ou se passou por situações onde pensou que seria tratada de outra forma, se não fosse mulher. Embora em um primeiro momento a narradora tenha negado ter visto ou vivenciado situações assim, ela parece fazer uma livre-associação entre as questões que fiz e as tais “brincadeiras” narradas nas mônadas 90 “Essa almofada é perigosa” e 93 “Com licença, preciso amamentar”. É possível supor que, embora não reconheça explicitamente o machismo presente nessas pretensas piadas, as mesmas parecem ter gerado algum incômodo e a marcaram quando as ouviu.

Lygia cita o tom jocoso com o qual as professoras que a entrevistaram para a seleção do pós-doutorado se referiram posteriormente ao fato dela ter levado sua filha pequena para a entrevista (Mônada “10: Tchau, vai ser mãe”). Simone de Beauvoir diz algo sobre a força do opressor derivar em parte dos cúmplices que tem entre os oprimidos. Em sua narrativa, Lygia também falou sobre não se sentir apoiada por outras mulheres. Cabe aqui pensarmos em possibilidades para o que motivou a atitude dessas professoras que a entrevistaram. Elas mesmas eram mães, então, por que o choque, o riso e o desprezo, ao invés de empatia, ao ver uma mãe levando a filha para a entrevista na universidade? Enquanto mães, elas não pensaram nas razões pelas quais Lygia precisou fazer isso? Enquanto mães, elas não precisaram fazer algo parecido e, se não fizeram, é porque tinham uma rede de apoio mais sólida?

Soa como se a aceitação de uma mulher na universidade e em outros ambientes infestados de homens, se condicionasse, ao menos em parte, a rir e a estranhar outras mulheres que não se esforçam para performar como os homens. Elas riem do que outra mulher diz, de como age e do que veste para provar que elas não são como “as outras mulheres”. Aqui, performar como homem significa agir como um ser que vive para o trabalho, sem nenhuma ranhura que deixe sua vida doméstica transbordar para a profissional, afinal, que vida doméstica os homens possuem? É cruel como homens conseguem fazer com que, em busca de sua validação, nós estejamos dispostas a apontar, ridicularizar e rir de outras mulheres. Isso é tão entranhado em nós que, mesmo sem um homem sequer na sala, as professoras que entrevistaram Lygia foram seus olhos e suas cúmplices, tentando garantir que ela se dobrasse a norma e se constrangesse por descumpri-la.

O’Reilly (2021) discute a ideia de o sucesso na carreira acadêmica demandar dos pesquisadores habitar um corpo “desencarnado”, isso é, um corpo cujas funções biológicas — Gravidez, parto, menstruação e amamentação — são mantidas paralelas à pesquisa e à vida intelectual. Esse pesquisador ideal deve agir como se não tivesse outras demandas além das acadêmicas. Ainda, O’Reilly (2021) contrapõe esse “trabalhador acadêmico ideal” à “mãe ideal”, a qual deve agir como se não tivesse demandas de trabalho, mesmo que tenha uma vida profissional. Essa natureza do trabalho acadêmico e as demandas impossíveis da maternidade idealizada tornam ambos incompatíveis.

Carolina relata isso nas mônadas 74 “Uma mãe como se não tivesse filhos” e 80 “Como se eles não existissem”. Na mônada 74, aponta a contradição da instituição em ter a questão biológica muito clara sobre o quanto é exigido da mãe, enquanto mamífera, nas fases iniciais de crescimento e desenvolvimento da criança, mas não aplicar isso na prática ao não ter regras ou políticas que ajudem as mães nesses primeiros anos que são os mais demandantes. Em outras palavras, é como se na própria instituição a realidade biológica, corpórea das mães fosse ignorada. Na mônada 80, Carolina reforça que o entrave na sua produção e no progresso de sua carreira não é sua família, mas sim, um sistema que quer que ela produza como se essa família não existisse.

Schiebinger (2001) sintetiza esse apagamento das funções biológicas do corpo ao dizer que, embora se saiba que mulheres podem ter filhos, “espera-se que o

parto ocorra exclusivamente aos fins de semana e feriados, para não perturbar o ritmo do trabalho cotidiano” (p. 23). Ao longo dos relatos percebe-se a preocupação das professoras em relação ao nascimento do filho não atrapalhar suas atividades acadêmicas, como Rachel coloca ao dizer “A gente até brincava que era ele [meu colega professor] quem iria me levar para ter meu filho. Tive aula até quinta-feira e meu filho nasceu no sábado. Quase, né?” (Mônada 35 “Depois dos 35”).

Parece incômodo explicitar diferenças biológicas entre corpos sexuados masculinos e femininos, como se isso fosse sinônimo de vulnerabilidade, incompetência em se planejar e falta de comprometimento com o trabalho. Há um notável esforço para não deixar a vida familiar invadir a vida profissional, mas uma barriga grávida não se pode retirar para ir ao trabalho e, em parte, ela simboliza esse cruzamento de fronteiras. Como forma de se redimir por estarem ali grávidas, as mulheres docentes e cientistas parecem torcer para que mais sinais dessa gravidez, como um mal-estar e o próprio trabalho de parto, não apareçam no trabalho, sob o risco de demarcar ainda mais um estereótipo de fragilidade feminina do qual buscam se afastar.

Esse temor permanece após o nascimento dos filhos. Sendo as mães as principais responsáveis pelo trabalho materno, é quase inevitável que sua vida familiar não transborde para o âmbito do trabalho. E quando as professoras levam seus filhos para o ambiente de trabalho ou não podem estar presentes em atividades do mesmo por causa deles, são ridicularizadas e expostas de alguma forma. As “brincadeiras” já relatadas acontecem, a bronca de algum superior na hierarquia institucional vem (mônada 86 “Um professor viu e ficou muito bravo”) e a proibição de levar crianças para o ambiente de trabalho ocorre.

5.3 Ciência feminina ou feminista?

A ideia de um modo feminino de fazer ciência, ou de homens e mulheres terem pontos de vista complementares, que podem contribuir para avanços científicos, apareceram nas mônadas.

O cuidado para com os alunos nas relações de orientação foi citado como uma extensão da maternidade na vida acadêmica. Na mônada 60 “Nossas características especiais”, Ana fala sobre “impor a maternidade” nessas relações e ser maternal com seus alunos. Lygia na mônada 18 “Cuidar e deixar pronto para o mundo”, fala sobre a “mãe científica” que cuida, prepara e protege seus orientandos.

Nessa linha de características especiais, ainda na mônada 60, Ana cita acreditar que nós mulheres “temos algum tipo de características especiais, em termos de maternidade”. Assim como a professora Cecília, que na mônada 88 “Ponto de vista diferentes”, expõe que é importante uma equidade no número de homens e mulheres em seu departamento, pois acredita que isso traga visões e percepções distintas. Essa crença da professora também aparece na mônada 89 “O que é favorecido é a cooperação” onde reforça que, em questões de características masculinas e femininas, não é que um conjunto destas valha mais do que o outro. Em seu entendimento “o que é favorecido é a cooperação entre os sexos, como uma forma de melhor aproveitar as habilidades de cada um”.

Essas ideias de complementariedade entre os sexos e de características especiais das mulheres na ciência, no contexto dos Estados Unidos e Europa, são discutidas por Londa Schiebinger em seu livro “Ofeminismo mudou a ciência?” (2001). Conforme mostrado no capítulo 2, Londa (2001) diz que há uma contradição em pensar sobre um jeito feminino de fazer ciência e em uma possível complementariedade entre pontos de vista de homens e mulheres no campo científicos. A contradição reside no fato de que, historicamente, essa suposta complementariedade entre os sexos foi usada para excluir mulheres de fazer ciência. Isso porque enquanto se dizia que características tidas como inerentes aos homens (racionalidade, lógica, ação) os capacitavam para exercer a função de cientista, os atributos tidos como inerentes às mulheres (passividade, emoções predominam sobre racionalidade, aptidão para cuidar) as desqualificavam para serem cientistas.

Londa defende que é tempo de nos afastarmos da concepção de ciência feminista como uma ciência empática, não-dominadora, ambientalista ou “favorável às pessoas”. Devemos nos focar em instrumentos de análise que permitam que a ciência possa ser desenvolvida e criticada em linhas feministas. E isso não é para criar uma ciência “feminista especial,” mas sim, para incorporar na formação de jovens cientistas e no cotidiano da ciência, uma consciência crítica de gênero.

A autora também discute a ideia da cultura da ciência, enquanto códigos e rituais, ter sido construída majoritariamente por homens (2008) e como o sucesso nessa área depende do domínio desses códigos e rituais. Ela exemplifica (2001) como mulheres procuram performar essa cultura instituída por homens, de modo a se

afastar do que possa ser relacionado a traços de feminilidade, buscando serem bem-sucedidas como cientista.

Sendo a ciência moderna um produto de séculos de exclusão das mulheres, trazer mais mulheres para a ciência demandou e vai continuar demandando mudanças estruturais na cultura, nos métodos e no conteúdo das ciências. Como Schiebinger coloca “Não se deve esperar que as mulheres alegremente tenham êxito num empreendimento que em suas origens foi estruturado para excluí-las.” (SCHIEBINGER, 2001 p. 37).

Mais mulheres cientistas não é sinal de equidade nem garantia de mudanças na cultura da ciência. Não é uma questão de simplesmente estimular mais meninas a ingressarem nas carreiras científicas, pois, mesmo mulheres que chegam a pós-graduação e conseguem um emprego, ainda têm duas vezes mais chances de abandonarem as carreiras em ciência e engenharia em relação aos homens. Os custos de tempo, emocionais, físicos e psicológicos para uma mulher seguir na carreira científica ainda são muito maiores do que para um homem na mesma posição na carreira. Enquanto os âmbitos doméstico e profissional não forem reestruturados, dificilmente teremos mulheres em situação de equidade nas carreiras científicas/acadêmicas.

5.4 Biologia e história (não) natural

Em relação ao determinismo biológico possivelmente relacionado à maternidade ou a estereótipos de gênero, parece haver uma certa cegueira ou desconhecimento em relação a linguagem e ao discurso possivelmente sexista da Biologia. Embora, atualmente, dificilmente se diga no contexto de ensino de Biologia no nível superior que certas características biológicas de homens e mulheres representem inferioridade ou certa obrigação social, é indelével que a história da biologia se constrói no machismo e isso se projete nos conhecimentos ainda hoje ensinados e aprendidos.

Nas entrevistas, há uma ausência nas falas das professoras sobre possíveis exemplos de discursos ou vieses sexistas dentro da biologia. Em suas narrativas, as docentes negaram terem presenciado falas desse tipo no instituto onde trabalham, além de parecerem não ter ciência desse tipo de viés presente no conhecimento biológico. Somente a professora Lygia menciona na mônada 25 “Para a gente também é novo” que há um cuidado de boa parte dos docentes ao falar da

testosterona e seu papel na musculatura, não mais dizendo que a testosterona confere maior força muscular ao macho e sim, que a testosterona confere mais força a quem a porta.

Na Biologia, um viés de gênero muitas vezes é expresso na descrição dos dados, em premissas e hipóteses de pesquisa sexistas ou androcêntricas, incorporado a um fazer científico pretensamente neutro (HEERDT, 2019). A forma como dados são descritos e metáforas empregadas nas diversas áreas da Biologia evidenciam um viés de gênero (SCHIEBINGER, 2008; HEERDT, 2019).

Emily Martin, antropóloga estadunidense, em seus estudos procurou mostrar como aspectos ideológicos patriarcais podem influenciar as práticas cotidianas e a produção científica, contribuindo com o que poderia constituir o léxico dos discursos que caracterizam os processos “naturais”. Em seu clássico artigo “*The Egg and the Sperm: How Science has Constructed a Romance based on Stereotypical Male-Female Roles*” (MARTIN, 1996) problematiza a forma como o processo de concepção humana é descrito no âmbito científico. Os gametas são antropomorfizados e a linguagem metafórica utilizada para descrever o processo de fecundação mostra o espermatozoide como ativo, ágil, competitivo, enquanto o ovócito é representado como lento, passivo, arrastado ou imóvel (MARTIN, 1996). Tais descrições encobrem o real papel do ovócito no processo de fecundação e, embora mais recentemente existam trabalhos experimentais e novas descrições promovendo um novo entendimento sobre a dinâmica da fertilização, essas explicações não se fazem muito presentes em materiais técnicos e didáticos (HEERDT, 2019).

Outros exemplos podem ser citados como a escolha de Lineu pelo nome Mammalia (da mama em latim) para o clado dos mamíferos e o envolvimento do mesmo com os movimentos de incentivo ao aleitamento materno e o fim das amas de leite (SCHIEBINGER, 1998). Se formos a fundo, diversos são os episódios semelhantes na história da Biologia.

O ponto central é que, enquanto educadores dessa área de conhecimento, é necessário conhecer os contextos históricos, políticos e sociais nos quais os conhecimentos e as bases epistemológicas da ciência que ensinamos se fundam. É isso que nos permite olhar para o mundo “natural” e entender que a Biologia e o que ensinamos não é o mundo natural em si: a Biologia é uma explicação e organização

possível desse mundo. Não compreender isso nos cega para novas possibilidades, para novas pesquisas e conhecimentos que indicam outros caminhos.

Outro ponto é em relação a priorização da Biologia para justificar questões que também têm desdobramentos sociais e culturais. Por exemplo, na mônada 76 “Nem todos têm filhos e está tudo bem”, Carolina coloca a variabilidade, conceito da biologia, para explicar que é normal que nem todas as pessoas queiram ter filhos. Em linhas gerais, as professoras explicitam reconhecer que nem toda mulher quer ou precisa ter filhos para se realizar enquanto pessoa. Carolina também fala nas mônadas 65 “Não foi uma alegria” e 66 “Como vivi até então” sobre não ter sentido um amor imediato pelo bebê que gestava quando soube que estava grávida. Ela reforça que foi um amor construído, que foi surgindo com o tempo e a convivência com a criança.

Sobre o primado da Biologia para explicar aspectos da personalidade e do comportamento, Linda Nicholson (NICHOLSON, 2000) conceitua a noção de fundacionalismo biológico. Diferente da noção de determinismo biológico, que postula uma relação direta entre Biologia e esses aspectos, no fundacionalismo os dados biológicos coexistem com os mesmos. Nesse caso, a influência da Biologia nos aspectos da personalidade e do comportamento é mais fraca que no determinismo, porém, não fraca o suficiente para ser considerada acidental. Para Nicholson, a rejeição do determinismo biológico não implicou na ausência do biológico para pensar o social, pois este ainda foi assumido como a base sobre a qual os significados culturais são construídos. Nesse contexto, postula o corpo na noção do fundacionalismo como um “porta-casacos” da identidade:

Tal concepção do relacionamento entre biologia e socialização torna possível o que pode ser descrito como uma espécie de noção ‘porta casacos’ da identidade: o corpo é visto como um tipo de cabide de pé no qual são jogados diferentes artefatos culturais, especificamente os relativos a personalidade e comportamento (p. 12)

A autora critica essa perspectiva pois compreende que a mesma permite reconhecer apenas de forma limitada “diferenças entre mulheres, diferenças entre homens e diferenças em relação ao que pode ser considerado como homem ou mulher” (p. 13). Isso porque as diferenças entre as mulheres são percebidas como coexistentes e não como interseccionais. Isso gera a "tendência de se pensar o gênero como o representativo do que as mulheres têm em comum e aspectos de raça e classe como indicativos do que elas têm de diferente" (p.13).

Em outras palavras, numa visão fundacionalista biológica não há um entendimento de que gênero, raça, classe e outras diferenças se articulam de maneiras específicas gerando formas diferentes de opressão e violências. Não se trata de um somatório de características coexistindo.

Para não concluir

As leituras dos retratos narrativos possibilitaram adensamentos sobre as incoerências presentes no fato de em um instituto onde se pesquisa e ensina sobre biologia, as demandas e necessidades das mulheres enquanto mães (e mamíferas!) serem, por vezes, ignoradas e desrespeitadas.

Não considero que um instituto de Biologia tenha maior responsabilidade em atender demandas de mulheres mães em relação aos demais de outras áreas, o que está em foco aqui é a cegueira que surge em transpor o que se ensina sobre comportamento e fisiologia para as práticas institucionais com as mães. Em outras palavras, ressalta-se a contradição existente entre recorrer à Biologia, mesmo que em uma visão fundacionalista, para explicar comportamentos, mas ignorá-la completamente nas práticas institucionais quando se trata de mulheres mães. É a essa contradição principal que me refiro no título da pesquisa.

Ao mesmo tempo, tal incongruência não se restringe ao instituto onde as narradoras trabalham. Algumas de suas experiências em outras universidades, inclusive fora do Brasil, apontam para essa mesma cegueira. As práticas institucionais acadêmicas parecem ignorar completamente o peso da maternidade para as mulheres e seu impacto em suas relações no e com o mundo do trabalho.

Como exposto anteriormente no capítulo 2, O'Rilley (2021) pontua que o trabalho de maternagem não necessariamente deve ser exercido exclusivamente pela mãe. Porém, ainda hoje são elas as principais responsáveis por fazê-lo. Tomar essa esfera familiar como hermeticamente isolada da vida e trabalho acadêmico das mulheres, como vimos nas narrativas, em muito as prejudica. É irreconciliável deixar que mulheres lidem sozinhas com o ônus da maternidade e suas consequências para sua produtividade acadêmica e esperar que magicamente alcancem os mesmos números e métricas que seus pares homens com ou sem filhos.

Não obstante a exclusão em consequência da maternidade, existem as demais formas sistêmicas de machismo nas relações dentro das instituições acadêmicas. As “brincadeiras” e demais formas de descredibilizar as falas, as demandas e o trabalho de mulheres, constantemente nos lembram de que não somos bem-vindas no meio científico e acadêmico.

É urgente discutir sobre o dispositivo da maternidade que coloca mulheres na situação de cuidadoras únicas e obrigatórias. A lógica desse dispositivo naturaliza as inúmeras dificuldades das mulheres para progredirem na carreira, afinal, os filhos devem ser sua prioridade e maior preocupação. Se sobrar tempo e libido para destinarem à carreira: ótimo; se não, é bom que pelo menos seus filhos estejam bem cuidados.

Também é urgente discutir as políticas e as relações institucionais não só na instituição onde essas professoras trabalham, mas em todas as outras instituições acadêmicas. Essas políticas e relações interferem diretamente nas escolhas curriculares e nas práticas docentes, que por sua vez, impactam a formação dos estudantes de graduação.

No caso de um curso superior de Ciências Biológicas, como o que as professoras lecionam, é inadmissível continuar formando professores de Biologia, os quais irão atuar na Educação Básica, que não tenham a mínima noção das violências que reproduzem perpetuando ideias completamente desatualizadas e erradas sobre uma identidade masculina ou feminina que emerge de elementos biológicos como os genes e os hormônios. Mulheres não são cuidadoras natas porque possuem instintos para isso. Mulheres cuidam e falam de ter filhos desde pequenas porque são ensinadas e empurradas para isso desde o nascimento. Mal nascemos e já enfiam uma boneca para ninar em nossos braços. Gestar e parir um filho pode ser entendido como natural, biológico, mas maternidade é uma construção histórica e social.

Goodson (2012) coloca que as histórias de vida questionam se não seriam públicos os problemas privados e é justamente isso que é feito nesse trabalho. Deu-se espaço para narrativas de professoras-mães, narrativas essas que foram entrecruzadas, buscando padrões e mostrando que o que aconteceu com uma das professoras não é um caso isolado e sim, sistêmico e estrutural. A exclusão das mulheres estruturou nossa sociedade para que façamos o trabalho do cuidado e manutenção da vida (cozinhando, limpando, zelando), enquanto homens produzem riqueza para si. Estruturou a ciência e o surgimento dessas instituições de ensino e pesquisa, todas tomadas por homens que só podem fazer o que fazem e chegar onde chegam porque nós mulheres estamos fazendo o trabalho pesado. Não vamos ser aceitas de bom grado rapidamente nessas instituições criadas para nos deixar de fora. E não é só porque estamos dentro que estamos incluídas.

Novamente, referindo-me ao contexto dos cursos de graduação em Ciências Biológicas, é responsabilidade desses espaços de produção de conhecimento combater discursos deterministas e se posicionar veementemente quando distorcem o conhecimento biológico para fins ideológicos, o que ocorreu em vários momentos da história da humanidade e ainda ocorre.

É responsabilidade de cada pesquisador e pesquisadora, de cada professor e professora manter-se atualizado e não somente repetir máximas que aprendeu quando se formou no século passado (talvez até nesse século) e nunca se questionou se de fato aquilo se sustentava. É responsabilidade de quem constitui esse instituto não se colocar somente como um pesquisador ou professor de Biologia e tirar o corpo fora quando se trata de debater questões sociais, ou de mesmo relacionar um conhecimento biológico com o uso que se faz dele socialmente. É problema seu também. A Biologia não existe em uma esfera isolada do mundo e o próprio curso de biologia também não existe em tal esfera isolada.

É com histórias de vida como as aqui apresentadas que nos deparamos com nossos próprios preconceitos, com nosso individualismo e com nossos erros. Mas não é porque é feio que devemos virar a cara. Os homens e as mulheres que desrespeitaram as nossas narradoras, que riram, que as subjugaram, são professores, orientadores, pais, mães, avós, tios de alguém. Poderiam ser eu e poderiam ser você que lê. Poder ler histórias como essas é um presente e uma grande oportunidade para não só ver o outro que narra, mas nos enxergarmos através de seus olhos, por meio das violências, das tristezas e das alegrias provocadas por personagens de suas histórias. Já não fomos esses personagens em nossas próprias histórias e nas de outros?

Referências Bibliográficas

- ALCOCK, J.. A evolução do comportamento humano. **Comportamento animal: uma abordagem evolutiva**. Porto Alegre: Artmed, p. 528, 2016.
- ALDANA, M. Vozes católicas no congresso nacional: Aborto, defesa da vida. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 2, p. 639–646, 2008.
- ALÓS, A. P. Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 421–449, 2011.
- ALZUGUIR, F. V.; NUCCI, M. F. Maternidade mamífera? Concepções sobre natureza e ciência em uma rede social de mães. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, v. 20, n. 1, p. 217, 2015.
- ARRAZOLA, Laura D.; ROCHA, Irene. Mulher, natureza, cultura: apontamentos para um debate. RABAY, G. (Org.) **Mulheres e sociedade**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, p. 45-55, 1996.
- BADALOTTI, R. M.; TONDIN, C. F. Representações de profissionais da educação sobre sexualidade e gênero. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 69, n. 2, p. 167–182, 2015.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1985.
- BECK, D. Q.; GUIZZO, B. S. ESTUDOS CULTURAIS E ESTUDOS DE GÊNERO: PROPOSIÇÕES E ENTRELACES ÀS PESQUISAS EDUCACIONAIS. **HOLOS**, v. 4, p. 172–182, 2013.
- BROL, I. S.; MARTELLI, A. C. Abordagem da sexualidade nas formações continuadas de professores e professoras da rede básica de ensino. **Revista Ártemis**, v. 25, n. 1, p. 274–291, 2018.
- CADONÁ, E.; STREY, M. N. A produção da maternidade nos discursos de incentivo à amamentação. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 2, p. 477–499, 2014.
- CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G. Uses and misunderstandings of the concept of gender in educational discourse in Brazil. **Revista Estudos Feministas**, v. 23, n. 1, p. 119–136, 2015.
- CARVALHO, M. E. P.. Gênero, Educação e Ciência. In: MACHADO, C. J. DOS S.; SANTIAGO, I. M. F. L.; NUNES, M. L. DA S. (Ed.). **Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares**. Campina Grande: EDUEPB, p. 233-250, 2010.
- CASTRO, M. G. Família, modos de usar e abusar. Maternidade e deslocamentos ou ensaiando indisciplinas. In: MESSEDER, S.; CASTRO, M. G.; MOUTINHO, L. (Ed.). **Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero**. Salvador: EDUFBA, p. 41–65, 2016b.
- CASTRO, R. P. de. Pensando sobre formação docente, subjetividade e experiência de si a partir da escrita de estudantes de Pedagogia. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 37–55, 2016a.
- CITELI, M. T. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento.

Revista Estudos Feministas, v. 9, n. 1, p. 131–145, 2001.

CORTEZ, P. A.; SOUZA, M. V. R. DE; SALVADOR, A. P.; OLIVEIRA, L. F. A. Sexismo, misoginia e LGBTQfobia: desafios para promover o trabalho inclusivo no Brasil. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 29, n. 4, p. 1–22, 2019.

CUNHA, N. R. de C.; PRADO, G. D. V. T. Memórias e sensibilidades numa produção de conhecimentos histórico-educacionais. **Revista Memória em Rede**, v. 9, n. 17, p. 26, 2017.

DIAS, A. F.; OLIVEIRA, D. A. de. As Abordagens De Corpo, Gênero E Sexualidades No Projeto Político Pedagógico Em Um Colégio Estadual De Aracaju, Se. **Holos**, v. 3, n. 31, p. 259–271, 2015.

DINIS, N. F. Revisitando o binômio sexo-gênero. **Revista Ártemis**, v. XV, p. 123–134, 2013.

DINIS, N. F.; CAVALCANTI, R. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 99–109, 2008.

DUARTE, L. F. D. Ciências Humanas E Neurociências: Um Confronto Crítico a Partir De Um Contexto Educacional. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 33, n. 97, 2018.

DUTRA, R. karine D.; BRITO, S. M. de O.; EULÁLIO, M. do C.; LIRA, A. A. D. Representação social da amamentação: estudo entre gestantes. **Motricidade**, v. 8, n. 2, p. 134–141, 2012.

FALEIROS, F. T.; TREZZA, E. M. C.; CARANDINA, L.. Aleitamento materno: fatores de influencia na sua decisao e duracao. **Revista de Nutricao / Brazilian Journal of Nutrition**, v. 19, n. 5, p. 623–630, 2006.

FERRARI, A.; CASTRO, R. P. “Nossa! Eu nunca tinha parado pra pensar nisso!” - Gênero, sexualidade e formação docente. **Interfaces da Educação**, v. 3, n. 7, p. 69–83, 2013.

FERRARO, J. L. Toda a Biologia é *queer*. **Locus: Revista de História**, v. 26, n. 1, p. 172–188, 22 abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/29804>>.

FOUCAULT, M.. Sobre a história da sexualidade. FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, p. 243-247, 2003.

FRANÇA, F. F.; CALSA, G. C. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA : A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DE GÊNERO À FORMAÇÃO DOCENTE. **Revista de educação PUC - Campinas**, n. 28, p. 21–31, 2010.

GALZERANI, M. C. B. Memória, História e tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 21, n. 28, p. 15–32, 2008.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e (re) invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. **Educação, memória, história: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado das Letras**, p. 287-330, 2004.

GALZERANI, M. C. B. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de

conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. G. ET AL (Ed.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. p. 48–68, 2002.

GIFFIN, K. M. Nosso corpo nos pertence: a dialética do biológico e do social. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 7, n. 2, p. 190–200, 1991.

GOODSON, I. F.; CRICK, R. D.. Currículo como narrativa: Contos dos filhos dos colonizados. In: GOODSON, I. F. (Org.). **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. 1ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, p. 91-116, 2019a.

GOODSON, I. F.. Conhecimento, narrativa pessoal e futuro social. In: ____ (Org.). **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. 1ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, p. 271-288, 2019b.

GOODSON, I. F. **Developing narrative theory: Life histories and personal representation**. Routledge, 2012.

GOODSON, I. F.. Currículo, Narrativa e o Futuro Social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-252, mai./ago. 2007.

GOODSON, I. F.. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p. 63-78, 1992.

GUIZZO, B. S.; FELIPE, J. Gênero E Sexualidade Em Políticas Contemporâneas: Entrelaces Com a Educação. **Roteiro**, v. 41, n. 2, p. 475–490, 2016.

GUIZZO, B. S.; RIPOLL, D. Gênero E Sexualidade Na Educação Básica E Na Formação De Professores: Limites E Possibilidades. **Holos**, v. 6, p. 472, 2015.

HEERDT, B. A Ciência é masculina ? É , sim senhora . E o Ensino de Ciências ? **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1–9, 2019.

LEITE, A. F. dos S.; DE OLIVEIRA, T. R. M. Sobre educar médicas e médicos: Marcas de gênero em um currículo de Medicina. **Revista Estudos Feministas**, v. 23, n. 3, p. 779–801, 2015.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

MARCELLO, F. de A. Enunciar-se, organizar-se, controlar-se: modos de subjetivação feminina no dispositivo da maternidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 139–151, 2005.

MARTIN, E. The egg and the sperm: How Science has constructed a romance on stereotypical male-female roles. In: KELLER, E. F.; LONGINO, H. (Ed.). **Feminism and Science**. New York: Oxford University Press, 1996. p. 103–120.

MATIAS, A. G. T.; BARONE, M. A.; RODRIGUES, A. Fazendo ruir o dispositivo da Maternidade e (re)inventando maternagens possíveis: Narrativas infames e potentes! **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, v. 18, n. 1, p. 1–18, 2021.

MENDONÇA, M. C. de. Maternidade e maternagem: os assuntos pendentes do feminismo. **Revista Ártemis**, v. XXXI, p. 56–72, 2021.

MONTEIRO, J. C. dos santos; NAKANO, A. M. S.; GOMES, F. A. O aleitamento materno enquanto prática construída. **Investigação e Educação em Enfermagem**, v. 29, n. 2, p. 315–321, 2011.

MOREIRA, L. E.; NARDI, H. C. Are mothers all alike? Statements producing contemporary motherhoods. **Revista Estudos Feministas**, v. 17, n. 2, p. 569–594, 2009.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Revista de Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 8–41, 2000. Disponível em: <<http://www.marcoareliossc.com.br/Nicholson.pdf>>.

NUCCI, M. F. Crítica feminista à ciência: Das “feministas biólogas” ao caso das “neurofeministas”. **Revista Estudos Feministas**, v. 26, n. 1, p. 1–14, 2018.

OLIVEIRA-CRUZ, M. F. de; FREITAS, M. J. dos S.; SEVERO, I. “mãe é mãe, né pai?” Maternidade, trabalho e desigualdade em debate no facebook. v. XXXI, p. 158–182, 2018.

OLIVEIRA, A. V. de; NORONHA, J. Afinal, o que é “mulher”? E quem foi que disse? / What is a “woman” after all? And who said so? **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, p. 741–776, 2016.

OUDSHOORN, N. The Birth of sex hormones. In: SCHIEBINGER, L. L. (Ed.). **Feminism and the body**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 87–117.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez., 2012.

PETRUCCI-ROSA, M, I.. **Currículo de ensino médio e conhecimento escolar: das políticas às histórias de vida**. Curitiba: CRV, 2018.

PETRUCCI-ROSA, M. I. Práticas Curriculares na formação profissional: uma compreensão singular para as narrativas como forma de transgressão. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 52, p. 560–577, 2017.

PETRUCCI-ROSA, M. I.; RAMOS, T. A.; CORRÊA, B. R.; ALMEIDA JUNIOR, A. S. de. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198–217, 2011.

PETRUCCI-ROSA, M. I. Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos. In: MACEDO, ELIZABETH; MACEDO, ROBERTO SIDNEI; AMORIN, A. C. (Ed.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. FE / Unicamp, p. 93–99, 2009.

RAMOS, C. M.; LENCASTRE, M. P. A. O feminino e o masculino na etologia, sociobiologia e psicologia evolutiva: Revisão de alguns conceitos. **Psicologia**, v. 27, n. 2, p. 33, 2014.

REIS, A. P. P. Z. dos; GOMES, C. A. Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a subrepresentação de meninas entre alunos superdotados. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 503–520, 2011.

RIOS, M. G.; GOMES, I. C. Casamento contemporâneo: revisão de literatura acerca da opção por não ter filhos. **Estudos de Psicologia**, v. 26, n. 2, p. 215–226, 2009.

RIOS, P. P. S.; CARDOSO, H. D. M.; DIAS, A. F. Concepções De Gênero E Sexualidade D @ S Docentes Do Curso De Licenciatura Em Pedagogia : Por Um Currículo Queer Gender Conceptions and Sexuality of Teachers of the Course of Degree in Pedagogy : By a Curriculum Queer Concepciones De Género Y Sexualidad D. **Educação & Formação**, v. 3, n. 8, p. 98–117, 2018.

ROHDEN, F. Medicina, Estado y reproducción en el Brasil de inicios del siglo XX. **Íconos - Revista de Ciencias Sociales**, n. 28, p. 47, 2013.

SANTOMÉ, J. T.. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 5-26, 1997. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novoportal/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_03_JURJO_TORRES_SANTOME.pdf> . Acesso em: 31 jul. 2019.

SANTOS, E. R. F.; SANTIAGO, I. M. F. L.. Rleações de gênero na perspectiva dos/as professores/as do ensino fundamental. In: MACHADO, C. J. DOS S.; SANTIAGO, I. M. F. L.; NUNES, M. L. DA S. (Ed.). **Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares**. Campina Grande: EDUEPB, p. 171–185, 2010.

SCHABBACH, L. M. A reprodução simbólica das desigualdades entre mulheres e homens no Brasil. **Opinião Pública**, v. 26, n. 2, p. 323–350, 2020.

SCHIEBINGER, L. Mais mulheres na ciência: Questões de conhecimento. **Historia, Ciencias, Saude - Manguinhos**, v. 15, n. SUPPL., p. 269–282, 2008.

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

SCHIENBINGER, L. Mamíferos, primatologia e sexologia. In: PORTER, R.; TEICH, M. (Ed.). **Conhecimento sexual, ciência sexual: a história das atitudes em relação à sexualidade**. São Paulo: UNESP, p. 219–246, 1998.

SEIXAS, J. A. de. Os tempos da memória: (des)continuidade e projeção. Uma reflexão (in)atual para a história? **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 24, 2002.

SILVA, D. V. Caminhos Possíveis Para Produção De Práticas Pedagógicas No Enfrentamento Das Violências De Gênero E Sexualidade. **Periferia**, v. 11, n. 2, p. 424–441, 2019.

SILVA, F. M. “Educação e Docência”: Um Estudo Sobre as Relações de Gênero e Diversidade na Escola. **Revista Ártemis**, v. 22, n. 1, p. 17–31, 26 dez. 2016. Disponível em: <<http://www.bibliotekevirtual.org/index.php/2013-02-07-03-02-35/2013-02-07-03-03-11/2046-artemis/v22n01/21070-educacao-e-docencia-um-estudo-sobre-as-relacoes-de-genero-e-diversidade-na-escola.html>>.

SILVA, J. M. N.; PAULINO, D. B.; RAIMONDI, G. A. Gender and Sexuality in Brazilian Public Health undergraduation. **Ciencia & saude coletiva**, v. 25, n. 6, p. 2335–2346, jun. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000602335&tlng=pt>.

SOUZA, M. L. de; FERRARI, A. Inquietações sobre gênero e sexualidade em espaços formativos: o caso do Pibid de Ciências. **Ensino em Re-Vista**, v. 26, n. 1, p. 40–59, 2019.

SOUZA, A. L. D. F. Maternidade, culpa e ruminação em tempos digitais. **Revista Ártemis**, v. 25, n. 1, p. 89, 2018.

SOUZA, L. C.; DINIS, N. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. **Pro-Posições**, v. 21, n. 3, p. 119–134, 2010.

TEIXEIRA, A. B. M. “Magistério” do gênero: impactos da vida de discentes e docentes. In: MACHADO, C. J. DOS S.; SANTIAGO, I. M. F. L.; NUNES, M. L. DA S. (Ed.). **Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares**. Campina Grande: EDUEPB, p. 37–50, 2010.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 407–428, 2006.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado às professoras entrevistadas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisa: Discursos sobre maternidade em um curso de Ciências Biológicas:
dimensões científicas e socioculturais no dispositivo da maternidade.**

Pesquisadora responsável: Laissa Mayara da Silva Paz

Orientadora: Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Número do CAAE: (40678520.1.0000.8142)

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pela pesquisadora e pela participante, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Estereótipos sobre homens e mulheres contribuem para naturalizar violências perpetuadas contra essas últimas. Em diversos espaços de formação, identidades femininas submissas e objetificáveis são produzidas e reproduzidas, contribuindo para que abusos contra mulheres sejam vistos como algo natural, apenas consequência de tais identidades. Entre os estereótipos sobre as mulheres está o de um “instinto materno”, algo como uma predisposição natural de se tornar mãe, como sendo inerente a toda e qualquer mulher.

O objetivo da pesquisa consiste em escutar a história de vida de professoras do curso de Ciências Biológicas e compreender como o dispositivo da maternidade se manifestou ao longo de suas trajetórias acadêmicas, pessoais e docentes.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidada a ser entrevistada com o intuito de narrar sua história de vida, especialmente momentos ao longo de sua formação acadêmica, trajetória pessoal e docente onde questões relacionadas à maternidade emergiram. O tempo previsto para a entrevista é de 2 horas.

Sua entrevista será gravada em vídeo, de modo a facilitar a compreensão acerca dos fatos narrados por você no momento de análise dos dados, já que o vídeo permite o registro das expressões faciais.

Os dados gerados a partir da entrevista são os próprios episódios de sua biografia por você contados, episódios esses, que serão transformados em fragmentos narrativos, de modo a trazer compreensão não só do fato ali ocorrido, mas do contexto social em que se deu. O intuito das entrevistas é justamente esse: a partir

de episódios de sua trajetória de vida, compreender contextos sociais maiores nos quais você está ou esteve inserida, para elucidar como o dispositivo da maternidade se manifestou ao longo de sua trajetória acadêmica, pessoal e docente.

Reitero que o conteúdo das entrevistas e sua identidade estarão protegidos. Somente a pesquisadora responsável terá acesso a gravação da entrevista e seu nome não será divulgado.

Desconfortos e riscos:

Não há riscos diretamente envolvidos na participação da pesquisa.

Benefícios:

Não há benefícios diretos em participar da pesquisa.

Acompanhamento e assistência:

As participantes do estudo não serão identificadas na divulgação dos resultados, bem como o nome da universidade onde trabalham. Também poderão desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo moral ou material.

Durante todo o processo de coleta de dados e posteriormente a ele, eu, pesquisadora responsável, me disponibilizo a sanar qualquer dúvida a respeito da utilização dos dados coletados e finalidades da pesquisa. Também garanto que os resultados do estudo serão divulgados de forma pública.

Serão minimizados os possíveis desconfortos a partir da garantia de um local reservado para realizar as entrevistas e a não violação de suas gravações. Serão asseguradas a confidencialidade, proteção da imagem e não estigmatização das participantes.

Você tem o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

As participantes e seus acompanhantes terão direito ao ressarcimento de todos os gastos efetuados ao participar da pesquisa. Os participantes também terão direito à indenização em casos de danos decorrentes da pesquisa.

Armazenamento do material:

Os dados coletados serão guardados por no mínimo 05 (cinco) anos, após o término da pesquisa e estarão sob a responsabilidade da pesquisadora responsável.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Pesquisadora responsável: Laissa Mayara da Silva Paz

Aluna de mestrado do Programa de pós-graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática

Endereço: Faculdade de Educação da Unicamp — Avenida Bertrand Russel, 801 — Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, Campinas-SP

e-mail: laissapz5@gmail.com

Telefone: (16) 98154-3849

Orientadora: Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Professora Doutora na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM) da UNICAMP.

Endereço: Faculdade de Educação da Unicamp — Avenida Bertrand Russel, 801 — Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, Campinas-SP

e-mail: inesrosa@unicamp.br

Telefone: (19) 3365 - 7473 / (19) 99188-6119

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome da participante:

(Assinatura da participante da pesquisa)

Data: ____/____/____.

Responsabilidade da Pesquisadora:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades

previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

(Assinatura da pesquisadora)

Data: ____/____/____.

ANEXO A – MEMORIAL

Apresento aqui alguns textos que produzi durante o mestrado para algumas disciplinas que cursei e mais algumas mônadas.

Mônada 1 – Não sou eu quem está dizendo

“As fêmeas, pela limitação em produzir gametas, procuram machos com recursos para garantirem a sobrevivência da cria. Não sou em quem está dizendo, é o que os estudos em comportamento animal demonstram“. Um slide com um homem usando correntes de ouro e um carro importado e cercado de mulheres com roupas curtíssimas, bem ao estilo rapper ostentação dos Estados Unidos, emoldurava o professor que parecia sustentar um risinho de divertimento em uma aula de comportamento animal.

Durante a fala, as meninas da sala se entreolhavam. Laura, ao meu lado, disse baixinho “meu Deus, esse cara é nojento”.

Mônada 2 – Se as mães ...

O professor entrou na sala e imediatamente começou a falar. Ficou uns 20 ou 30 minutos discorrendo sobre seu trabalho como voluntário em uma ONG que auxiliava pessoas com certos problemas neuromotores. Ele passou um longo momento explicando as dificuldades motoras dessas pessoas, o quão dificultoso e sofrido poderia ser para elas executar atividades rotineiras. Descreveu tudo de um jeito que deixou a todos muito chocados e intrigados, tanto por querer saber que doença era aquela da qual ele falava e por qual motivo ele estava falando daquilo. Por fim, ele disse que a maioria dos acometidos eram assim porque foram gestados sob deficiência de ácido fólico. Suas mães não ingeriram ácido fólico o suficiente durante a gravidez. Reforçou como algo tão simples poderia fazer toda a diferença posteriormente para que essas pessoas tivessem sido poupadas desses problemas neuromotores. E concluiu: “meninas, tomem ácido fólico! ”.

Mônada 3 – Eu não deixei você falar?

Eu havia preparado uns slides para uma aula que daria no estágio da licenciatura. Era uma aula de dispersão de sementes. Passei por várias partes do campus coletando as mais diferentes sementes para mostrar aos alunos e fazer uma

atividade. Guardei tudo em uma caixinha plástica, obviamente vazia, de ponteiros de pipeta e que eu havia pegado no laboratório onde fazia iniciação científica. Não lembro mais o motivo, mas antes da aula começar pedi para uma colega, a Flávia, guardar a caixinha com ela. Acho que minha mochila havia ficado no laboratório.

O professor que dava a disciplina de estágio em questão era desses professores bacanudos, que conquistam os alunos destilando seus conhecimentos de cultura pop e eventualmente usando alguma camisetinha nerd: Star wars, Pokemon, Game of thrones e sei lá mais o que. Alguém quase endeusado e tão legal, mas tão legal e tão descolado aos olhos dos estudantes que era como se a possibilidade de ele dizer alguma besteira ou ter posicionamentos e/ou atitudes questionáveis era como que inexistente entre os alunos da Biologia. A fada sensata, como se dizia há pouco tempo.

Por uma eventualidade, essa turma de estágio era pequena e composta por mais três meninas além de mim. Quando preparei a apresentação, deixei vários slides extras, que eram textos e coisas que usei para me ajudar a planejar e dar a aula. Aquilo não era parte do que eu mostraria para os alunos, só estava ali e seria deletado depois, tanto que quando o professor bacunudo disse: “Vamos ver o que você preparou, Laissa”, eu não mostrei esses slides; finalizei onde era para ser finalizado.

Mal acabei de mostrar a apresentação e o bacunudo disse: “Nossa! Mas tem um monte de slide aí, você não pode mostrar isso para os alunos, você não pode só ficar mostrando slide para eles, tem que ser prático, tem que ser investigativo, tem que blábláblá”. Respondi algo como: “mas não vou mostrar tudo o que está aqui para os alunos. É só o que mostrei para vocês, o resto é coisa minha. Esses slides são imagens de apoio para a atividade. Separei várias sementes para fazer uma atividade prática”. Ele mal me deu tempo de concluir. Na verdade, mal me deixou falar. Foi atropelando minha fala e dizendo: “venham aqui fora, é assim que tem que ser a aula”. E fomos para a parte externa do prédio onde tinham várias árvores e ele nos falou para pegar sementes que estavam no chão e olhando para mim o tempo todo dizendo: “é assim que tem que ser, vocês não podem mostrar um monte de slides e achar que isso é uma aula”. Eu havia mostrado uns 5 slides para eles, com algumas poucas perguntas e imagens para ajudar na explicação. Durante toda essa exibição do bacunudo de como é que se dava uma aula, cheguei a dizer: “sim, separei algumas

sementes, estão em uma caixa que pedi para a Flávia guardar”, mas ele estava mais preocupado em se ouvir.

Quando voltamos para a sala, arrumamos as coisas para ir embora, pois a aula já havia acabado. Fiz questão de dizer em voz alta: “Flávia, você pode me dar a caixinha?” assim como fiz questão de, mesmo não tendo sentido em fazer isso, abrir a tal caixa plástica e mexer nas sementes ali em cima da mesa, na frente do bacanudo, para ver se ele saía do transe machista de autopromoção e finalmente se tocava de que antes mesmo dele se achar o inovador falando para coletarmos sementes, eu já estava com o bolo pronto. Vendo eu mexer nas sementes, lembro-me que ele disse “Laissa, mas essa sua caixinha é maravilhosa. Por que você não me falou que tinha isso? Eu não deixei você falar?”.

Só continue calada. Não tinha a menor vontade de falar com ele e com seu cinismo, muito menos fingir que o cinismo, quase encarnado de tão presente, não estava ali. Tem gente que faz doutorado, até dá aula e segue burra pra caramba.

Apresento alguns textos que fiz ao longo de duas disciplinas do mestrado e que, assim como as mônadas, permitem construir uma imagem de mim, do que penso e do que vivi.

Disciplina de Produção de Conhecimento e Currículo em Ensino de Ciências

Texto 1. Trecho de um texto de outubro de 2020

O texto é sobre John Dewey, mas antes, eu gostaria de falar de Dani Noce. Noce é uma empresária que produz conteúdo para as redes sociais. Com frases como “crie seu próprio mercado” ao ser questionada por um professor sobre o que fazer diante das poucas oportunidades de trabalho e baixos salários, ela incentiva uma atitude empreendedora nos seus seguidores pautada na lógica meritocrática. Há algumas semanas em seu Instagram, respondendo à pergunta de uma seguidora, Dani disse que não fazia serviços domésticos e pagava alguém para tal, assim, ficava livre para fazer o trabalho que, em suas próprias palavras, “realmente importa”. Desde então, tenho reparado ainda mais em quanto tempo o trabalho doméstico consome de quem o faz e penso no que poderíamos estar fazendo em seu lugar. Também tenho me atentado ao ler sobre pessoas e seus grandes feitos, muitas leituras e muitos

escritos. Pergunto-me: quem possibilitou que essa pessoa pudesse fazer tudo isso? Quem possibilitou que a mesma pudesse se desonerar de preocupações domésticas para que seu cérebro pudesse estar atento e criativo?

Ao ler o texto sobre Dewey meus questionamentos iniciais não foram diferentes. Ao longo de sua grande carreira de 7 décadas com 37 volumes publicados e seu envolvimento com causas sociais, educacionais e políticas, quem comprava, lavava, picava e guardava seus legumes? Ele limpava sua casa? Preocupava-se com seu armário desarrumado? Ou com as roupas que precisavam ser lavadas? Ou com a vacina de seus filhos? Ou estava atento para quando os sapatos de suas crianças começassem a lhe apertar os pés conforme cresciam? Mesmo com seu ativismo e envolvimento em causas sociais, sendo Dewey um homem branco de seu tempo, posso inferir quais as respostas para tais perguntas. Também penso em como rapidamente tomamos outros homens de seu tempo e anteriores e posteriores, como gênios e excepcionais quando, talvez, eles só não tivessem que se preocupar *todos os dias* em lavar a louça ou com o que iriam preparar para o jantar.

Texto 2. Trecho de outro texto de outubro de 2020

Toda a ideia de que é possível se realizar plenamente como pessoa por meio do trabalho é cruel. É como se houvesse uma inclinação natural humana para o trabalho; como se cada indivíduo tivesse uma profissão ideal com a qual nasceu e sua felicidade depende de descobrir qual é a mesma e exercê-la para sempre. Nossos desejos são muito mais complexos do que isso. A experiência de viver não se resume às realizações de uma carreira. Passamos uma vida trabalhando, estudando e criando (esse último se temos sorte) para resolver problemas e suprir necessidades que nós inventamos para aprisionar uns aos outros. Estruturamos toda uma sociedade em torno disso. Criou-se um sentimento constante de angústia fortemente observável em jovens vestibulandos escolhendo um curso e em adultos frustrados sem saber ao certo com o que em relação ao seu trabalho, uma angústia gerada porque ao contrário do que lhes disseram, o trabalho não é fonte plena de felicidade e realização pessoal. E é normal que não o seja, porque trabalho não serve primeiramente para isso.

Por um bom tempo me torturei pensando ter algo errado comigo por não conseguir pensar em uma profissão que se encaixasse perfeitamente com coisas que eu gosto de fazer e que sou boa fazendo e que gosto tanto a ponto de só querer fazer

aquilo para sempre. Tenho percebido cada vez mais que isso é só uma mentira que me contaram a vida toda e não há nada errado comigo. E sobre isso, tem uma passagem do texto que penso se encaixar que é “condicionar a vítima de modo que se sinta feliz por estar condicionada é, indubitavelmente, menos humano do que a coerção aberta ou o suborno”. Talvez estar insatisfeita por não sentir que exista uma profissão ideal para mim ou por não poder me demorar mais do que gostaria nos textos que preciso/quero ler (em nome da tal produtividade), seja um sinal de que está tudo bem aqui dentro.

Nos últimos tempos, a ideia de produtividade parece ter transbordado das narrativas sobre trabalho para as narrativas sobre o próprio viver. Parece haver uma obsessão para contar quantos filmes se assistiu, quantos países se visitou (e agora é moda ostentar as bandeirinhas nos perfis de redes sociais para descrever quem se é), quantos livros se leu; você pode aproveitar o tempo da sua corrida para ouvir um *podcast* em velocidade 1,5 vezes mais rápida; e pode aumentar a velocidade ao ver um vídeo divertido no YouTube, assim consegue ver mais vídeos ou ficar livre mais rapidamente para fazer outra coisa. O que deveria ser lazer também tem entrado na conta para medir nosso valor, pois o mesmo parece consistir na métrica do que produzimos e consumimos.

Eu poderia tentar me demorar mais escrevendo, mas tem um texto, com o qual me deparei no Facebook na última semana, de um encontro online com Ailton Krenak que sumariza com beleza coisas que penso e algumas que expus aqui. É um trecho de sua fala para o SIM 2020, evento organizado pela comunidade online O lugar.

“A vida não é para ser útil. Isso é uma besteira. A vida é tão maravilhosa que a nossa mente tenta dar uma utilidade para ela. A vida é fruição. A vida é uma dança. Só que ela é uma dança cósmica e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária, a uma biografia: alguém nasceu, fez isso, fez aquilo, fundou uma cidade, inventou o fordismo, fez a revolução, fez um foguete, foi para o espaço... tudo isso, gente, é uma historinha tão ridícula! A vida é mais do que tudo isso. [...] Nós temos de ter coragem de ser radicalmente vivos. E não negociar sobrevivência.”

Texto 3. Mais um trecho de outubro de 2020

Estudei em uma escola central, com gente de vários bairros, mas pouquíssimos do mesmo bairro que eu, um bairro periférico. Logo percebi que as

peças com quem eu convivia falavam de um jeito diferente do que era aceito na escola, que as coisas que eu presenciava seriam estranhas ou inúteis se ditas ali. Eu vivia uma realidade dual, do portão da escola para dentro eu deveria esquecer tudo o que eu vivenciava lá fora, porque aquilo não tinha qualquer utilidade no ambiente escolar, na verdade, apenas serviria para que se construíssem estigmas sobre mim, afinal, eram comuns as piadas sobre as pessoas do meu bairro não saberem falar direito ou serem ladrões.

Era como se a escola me falasse de um mundo à parte que eu deveria almejar um dia; minha realidade deveria ser deixada para trás em algum momento. Eu não compreendia problemas do lugar onde eu morava, porque eu simplesmente não os enxergava (drogas, violência). Tinha a sensação de que a minha realidade, os lugares que eu frequentava não eram “bons o bastante” ou que quase não eram reais, porque não existiam dentro da escola.

Saber jogar, discernindo a forma certa de me expressar, os exemplos concretos que eu poderia ou não trazer, me permitiu adentrar em espaços onde gente do meu bairro não costuma entrar. Quando morei em Ribeirão Preto, enquanto estudei na USP e precisava pegar carona para Indaiatuba, nunca, em 6 anos, qualquer pessoa do mesmo bairro de onde eu vim me deu carona. E sempre quando eu respondia em qual bairro de Indaiatuba eu morava, a surpresa suprimida na voz de quem perguntou era nítida. O mesmo ainda acontece quando preciso pegar carona de Indaiatuba para a Unicamp e vice-versa.

Hoje, me sinto aliviada, de certa forma, por sentir que aspectos da minha vivência têm espaço para existir, para serem narrados e somarem em discussões. Também me sinto feliz em ver que pessoas com trajetórias diversas estão entrando e se formando nas universidades.

Texto 4. Dezembro de 2020

Em um período entre o ensino fundamental II e o ensino médio surgiu na minha escola algo chamado “Meta de leitura”. O objetivo, diziam, era fazer com que os alunos lessem mais. Funcionava assim: cada docente formulava uma lista de livros da sua disciplina e os alunos escolhiam qual livro leriam. Os alunos, por sua vez, deveriam fazer uma resenha do livro lido e entregá-la ao professor. Com isso, garantia sua nota PSA.

No Sesi, até então, as notas eram dadas pelos conceitos PS (para progressão satisfatória) e PI (para progressão insatisfatória). Com a meta de leitura, a nota máxima passou a ser PSA, para diferenciar o aluno que havia “atingido” a meta e PSP para os que não a atingiram (não me lembro mais o que o P e A finais das siglas significavam). Toda essa descrição de notas aqui é muito chata e, talvez, até inútil, mas assim também são certas burocracias.

Sobre a minha experiência com a meta de leitura: foi horrível e tediosa. Eu tinha que parar de pegar livros que realmente queria ler (logo eu, que estava sempre no topo da lista da turma com mais retiradas de livros na biblioteca. Outro ranqueamento neoliberal estúpido, eu sei) para dar conta da meta de leitura. Logo eu percebi que não precisava de fato *ler* os livros, eu poderia só ler alguns trechos de modo a conseguir remontar uma história coesa com começo, meio e fim, para fazer a resenha e entregar. Mas, mesmo isso, era muito enfadonho (não tanto quanto ler aqueles livros). Depois de um tempo, nós estudantes vimos que não valia a pena a chateação de ler tanta coisa chata, sobre a qual não ouviríamos ou falaríamos uma palavra a respeito ao longo das aulas, só para ter uma letrinha diferente na nossa nota no boletim.

Por um tempo, as professoras e professores ainda insistiram para que continuássemos tentando cumprir a meta, depois, a meta virou algo como sugestão de leituras (com as quais nenhum dos alunos se importava) até que, enfim, morreu. Tenho a impressão de que minhas idas à biblioteca da escola diminuíram drasticamente após a meta de leitura, mesmo após sua extinção. Ficou quase como um estresse pós-traumático.

Hoje, olhando da perspectiva do que sei sobre currículo, ensino e educação a ideia de “Meta de leitura” se torna ainda pior e mais odiosa. Que coisinha mais limitada e idiota colocar o ato de ler e sua importância como atingir um certo número de livros lidos.

Em 2018 fiz aulas de teatro enquanto ainda estudava na USP lá em Ribeirão Preto. Para nossa apresentação final ensaiamos uma adaptação do livro Fahrenheit 451 (Eu seria a Clarisse. Uma delas, na verdade, porque haviam três). O livro é um romance de ficção científica sobre uma sociedade onde bombeiros queimam livros, pois estes eram proibidos e a temperatura de queima do papel era de 451°F. Na escola, quando eu não podia mais ler coisas que gostava e quando

escolheram deixar de se demorar em um certo livro e aproveitá-lo para explorá-lo nas várias disciplinas, em nome de atingir uma meta, sinto que é como se estivéssemos acendendo fósforos e deixando livros queimarem a 451°F (ou 233°C).

Texto 5. Janeiro de 2021

Acho bonito como as memórias dos nossos primeiros livros ficam conosco. Goodson fala de Lone Pine 5 e eu me lembro que meu primeiro livro, lá nos meus 4 anos de idade, foi um livrinho com a Eliana (sim, a apresentadora de TV) e números muito coloridos em uma capa de fundo azul-claro. Não sei se nessa primeira vez em que entrei em uma biblioteca eu já sabia ler, provavelmente, não, mas devo ter aprendido pouco depois, pois sei que ainda aos 4 anos eu o fiz (como minha mãe também costuma contar).

Depois da Eliana (que obviamente não escrevia aqueles livros) vieram alguns outros livrinhos que não me marcaram tanto, até que conheci meus mais queridos escritores durante a infância: Ana Maria Machado e Ziraldo. As histórias com crianças maluquinhas e que tinham criatividade de sobra para dar um jeito de fazer acontecer me marcaram muito e, de certo, são parte de quem fui e sou.

Depois, lembro de ter entrado em uma era de ler contos de fadas. Ao contrário dos filmes, os contos originais (ou próximos disso) que os livros traziam, tinham um lado sombrio, tinha gente que não era boa ou má o tempo todo. Aquilo me atraía e eu sentia como se estivesse desvelando um grande segredo que quem só via os filmes não tinha acesso.

As visitas à biblioteca da escola eram um grande momento para mim. Durante todo o ensino fundamental nós íamos quinzenalmente à biblioteca. No ensino médio a frequência diminuiu, mas se manteve. Alguns dos livros que me lembro dessa época são: A lista de Schindler, Forrest Gump e A insustentável leveza do ser. Esse último, lembro de não ter achado nada demais na época, em vista do que eu ouvia falar a respeito. Hoje, tenho a impressão de que eu não havia vivido o suficiente para gostar daquele livro. Às vezes acontece e quando revisitamos um livro ou filme no momento certo, a mágica acontece. Ainda nessa época, em uma das propostas da professora de literatura, acabei conhecendo talvez o que seja meu livro favorito: Suave é a noite, do Francis Scott Fitzgerald. O encantamento que eu tive com a forma do autor descrever as paisagens da Riviera francesa e as personagens foi como se

aquele livro acendesse em mim uma luz que eu nem sabia que existia, como se satisfizesse uma vontade que eu nem pensava ter.

Olhando para essa época, vejo um enorme privilégio em ter não só uma escola com uma boa biblioteca e que se comprometia a fazer com que seus alunos a visitassem, mas também em ter uma bibliotecária que parecia de outro mundo de tão sensacional. O nome dela era Lúcia. Estava lá na minha primeira ida à biblioteca aos 4 anos e, ainda hoje, trabalha na mesma escola. Na época eu lembro que nós alunos não gostávamos muito da Lúcia por achar ela chata. Exigindo que não corrêsemos ou andássemos rápido demais na biblioteca, ou que fizéssemos silêncio absoluto (acho tão bonitinho quando lembro de nós fazendo sinais para nos comunicarmos lá dentro sem levar bronca).

Conforme fui crescendo passei a gostar mais da Lúcia e hoje, a admiro enormemente. Ela parecia ter lido todos os livros dali e saber exatamente onde cada um estava. Quando eu entregava um livro em sua mão, para registrar o empréstimo, ela às vezes dizia “esse livro é muito bom”, “excelente escolha, acho que você vai gostar” e até sugeria outras leituras baseando-se nas escolhas anteriores que fiz.

Hoje, eu consigo perceber que mais do que manter o silêncio na biblioteca, o que a Lúcia queria era nos familiarizar com a cultura de leitura, com a cultura da biblioteca. Saber como uma biblioteca é organizada, como se comportar em uma, o que se pode ou não fazer lá dentro (em respeito aos livros e as pessoas que a frequenta) é empoderador. Nenhuma biblioteca pode te meter medo, por mais altas e compridas que sejam suas estantes, porque você já está familiarizado. Na graduação, lembro de ver colegas sofrendo um tantinho para conseguirem se localizar nas prateleiras de livros e com seus códigos e para mim era muito fácil, porque já havia feito aquilo várias outras vezes.

Minha história com a leitura e com as bibliotecas poderia ser muito diferente se não fosse a Lúcia. Ela jamais verá esse texto, mas, ainda assim, deixo a ela um grande e afetuoso agradecimento. Obrigada, Lúcia.

Texto 6: Texto final da disciplina. Dezembro de 2021

Um mosaico fotográfico consiste em uma imagem maior formada por miniaturas de várias outras imagens justapostas. Você pode formar a imagem de uma

gaiivota juntando várias fotos de pássaros. São pequenas mônadas formando uma história de vida, ou histórias de vida se juntando em uma narrativa sistêmica.

Comecei a fazer ciência na Biologia Molecular, onde tudo para ver se válido tem que ser mensurável. Mede-se o brilho emitido por uma célula, a intensidade da cor de uma banda em um gel de agarose, quantas células existem em 10uL de solução. Tudo só é se atinge o limiar, se não, não é válido, não existe. Eu poderia escrever que estranhei o que talvez eu possa chamar de falta de métrica, quando ingressei na pesquisa em ensino de Biologia (ainda na graduação), mas isso não seria verdade. Para mim, o fato de pessoas, ideias, histórias, atitudes não serem mensuráveis, sempre foi muito natural. Parece até óbvio, mas talvez não o seja, em vista de quem pensa que as ciências humanas são “menos ciência”.

Mesmo aceitando com naturalidade que pessoas não são mensuráveis, confesso que antes dessa disciplina tinha certa dificuldade em enxergar como histórias de vida podem ser tão ricas para entender um contexto maior. Penso que a constante pressão dentro da universidade para que nós, estudantes, deixemos de lado nossa história, nossos exemplos baseados em nossas vivências para expor o que pensamos e debater ideias, contribuiu para tal. Claro, penso que é importante nos distanciar de certos apegos, mas não somos folhas em branco pensando e agindo racionalmente com base no que parece mais lógico em contextos e circunstâncias dadas no momento. Nós temos história, paixões, feridas e desgostos que nos aconteceram e que nos fazem, desfazem e refazem; que nos saem pela boca ao ensinar ciência, que escolhem diante de que nossos punhos se fecham, quais linhas de um livro nossos olhos pulam.

Pessoas não tem limiar para serem permitidas ser, só são. Cada história é completa por si só. Um episódio, um fragmento de uma história é completo por si só. Uma pessoa é completa por si só. Poder entender nossa história e a história do mundo pela ótica da história de vida de outras pessoas é um grande presente. Identificar-se com tais narrativas (como eu me identifiquei com tantas ao longo dessa disciplina) é um grande presente. A partir de tais narrativas poder traçar outros caminhos, é um grande presente.

Penso que ter feito essa disciplina me mudou não apenas como pesquisadora ou educadora, até porque, eu sou essas e outras de um jeito indissociável. Uma mudança é sempre uma mudança em todas elas.

Disciplina de Seminário Avançado I: Diálogos sobre memória, história e educação das sensibilidades na formação docente (FE194)

Texto 7. Texto final para a disciplina. Julho de 2021

Por muito tempo torci o nariz para a palavra “inefável”. Achava que era palavra de preguiçoso e que para um bom escritor nada era inefável. Tenho uma ideia sobre a escrita de que esta serve para descrever todas as criações do que se pode chamar de Deus, ou Universo ou o que seja. As coisas estão aí soltas na vastidão, mas passam a existir e se delinear a partir da palavra do escritor. Há uma beleza nessa ideia da palavra como sopro de vida; é magia muito antiga encantar as coisas ao lhes dar um nome. Existimos no mundo porque alguém nos deu um nome e por ele nos chamam e por ele podemos tomar parte no mundo, amando, odiando, admirando, invejando, trocando, pensando em e com outros seres nomeados. O mundo é caos, é mescla; são coisas derretidas umas sobre as outras, sem distinção de começo e fim, mas a palavra o organiza. Há quem diga que tudo é uno.

A memória é o que é, o inefável em nosso cérebro e nossas fibras, ou o que dizemos sobre ela? Ela muda de identidade a cada vez que a encantamos com a palavra? A memória inefável do cérebro e do corpo se modifica e, assim, muda a palavra, ou as palavras, ao serem outras, mudam a memória inefável do corpo e do cérebro? Talvez sejam os dois.

Há alguns meses li um conto de H. P Lovecraft no qual um homem, um violinista, guardava um grande segredo em seu apartamento. Por fim, um curioso vizinho descobre o terrível mistério: era uma janela que se abria para uma vastidão intergaláctica sideral, na falta de palavras melhores. O horror de tudo residia na mudez que aquela janela aberta provocava. Não porque magicamente roubava a voz, mas porque não havia palavras para dizer sobre aquilo, para descrever aquilo. A própria necessidade de dizer e escrever sobre o que se avistava sumia perante a vastidão, a infinidade. Restava ao homem tocar seu violino com a janela aberta, como forma de aplacar aquela imensidão de mistério que se estendia diante de si e talvez aplacar a si mesmo. Pode ser que o conto seja um pouco diferente, mas é assim que eu me lembro e é assim que eu o conto.

Encarar a vastidão costuma nos apequenar, pois nos lembra de nossa própria finitude. Talvez, se nos lembrássemos que nossa finitude encerra um infinito, poderíamos ficar mais tranquilos. O quão belo é um esqueleto mineral coberto de carne e atravessado por impulsos elétricos poder olhar para o mundo e dizer sobre ele infinitas combinações de palavras, de gestos, de cores, de acordes, de números e todos esses, nossas próprias criações? Há quem diga que somos falhos por, a cada vez que reavivamos uma memória com palavras, usarmos palavras diferentes e, assim, evocamos a memória em uma nova forma¹. Penso que a graça de tudo é justamente poder contar tudo a cada vez de uma forma diferente porque mudamos sempre e já logo depois do ocorrido não somos mais o mesmo que éramos no momento em que ele ocorreu ou antes dele ter ocorrido. Mudar de ideia não é falha, é humano.

Apesar do nosso anseio com a finitude, estranhamente, ao invés de nos aproximarmos de uma talvez reconfortante ideia dos infinitos que podemos criar, nos afastamos deles. Em uma tentativa de viver para sempre, criamos máquinas e algoritmos inoxidáveis e inexoráveis e, em algum momento, passamos a acreditar que deveríamos nos assemelhar a essas formas animadas e não vivas, para sermos eternos².

Criamos a Ciência para explicar a humanidade, os não humanos, as forças naturais e a fazemos como se fossemos as formas animadas inoxidáveis, que mensuram e descrevem puramente o que foi escaneado. Temos a ânsia de descrever extensivamente o que podemos ver, mesmo o subatômico, que não vemos com os olhos, mas temos máquinas que veem para nós. Tentamos aplicar essa lógica a tudo. A ideia é escavar, medir, esticar, observar até acharmos que não há mais nada para se extrair. A pura substância e essência da coisa foi obtida para análise. Está ali dado, é só olhar com os olhos nus, despidos de lentes divergentes que induzam ao erro, despido dos seus vieses tão humanos, tão pequenos. E quando o objeto de análise é uma pessoa ou o que dela se pode extrair? Tem gente que acha que dá para escavar, medir, esticar e observar do mesmo jeito, mas o núcleo duro do bendito (e mal dito, assim, separado mesmo) inefável resiste e insiste em se chocar com nossas escavações de pesquisador. O incomodo de saber que há algo ali que não pode ser acessado e traduzido é agonizante mas pode ser suportável; e para olhos que, de fato, enxergam, é instigante.

Compartilhar memórias é ao mesmo tempo servir o que há de mais seu no mundo, o mais próximo que se pode ter do suco de nossa essência e, ao mesmo tempo, é esfregar na cara de quem ouve que há algo em nós que simplesmente não pode ser acessado, não é dizível, mas, de alguma forma deixa sua aura. Penso que as memórias carregam essa aura por circundarem o núcleo inefável e ao mesmo tempo se fazerem dele e através dele e são o mais próximo deste que conseguimos acessar. As memórias são as mensageiras do inefável. Hoje respeito essa palavra. Guardadas as proporções, ela tem sua importância. Em algum momento o fio de palavras que tecemos esbarra no inefável e ali deve parar. Deve-se respeitar porque certas coisas simplesmente não são possíveis de serem ditas, mas as sentimos, sua aura está ali.

Ouvindo histórias de mulheres para fazer minha pesquisa, descobri que um efeito secundário de partilhar memórias é criar esperança, pelo menos em quem as ouve. Em suas histórias coisas improváveis acontecem e a vida nos lembra que ela própria é viva e se move e se contorce. Talvez suas histórias e reviravoltas me tirem do marasmo e me lembrem da vida como possibilidade. Apesar de tantas memórias dolorosas sobre episódios machistas de suas vidas, toda a dor que os mesmos podem ter causado e o que passar por essas situações lhes tirou, há algo que não se perde, que está incrustado em todas elas, que é a possibilidade de lembrar, ressignificar e se curar por meio disso. Isso ninguém nos tira, salvo a própria materialidade do nosso cérebro que pode envelhecer e/ou adoecer e começar a esvanecer e apagar as memórias.

Talvez eu devesse fazer citações com todos ou vários dos autores que li na FE194 e me levaram a pensar o que pensei para escrever tudo isso, mas queria escrever algo de meu, deixar que as palavras trouxessem mensagens e pistas do meu inefável. Como é que se nomeia todas as pessoas que são parte da gente? Como é que se distingue o que de seu pensamento veio de quem ou de onde? As palavras são miscíveis e aquareláveis, se misturam em ideias formando tons e camadas distintas. Deixo pistas do que aprendi e do que penso no presente de onde escrevo sobre memória, sobre modernidade, sobre ciência e sobre ser uma pesquisadora que ouve histórias de vida. Deve haver outras coisas aí no meio também. Talvez eu consiga resumir o que foi essa disciplina para mim dizendo que, por meio dela, minhas

ideias sobre viagem no tempo foram atualizadas. Essa última parte deixo para você adensar, professora. Se eu explicar muito, muito se perde.

¹ Acho que a maior inspiração para essa parte foi o texto lindíssimo da Jacy Alves de Seixas, “Os tempos da memória: (des)continuidade e projeção: uma reflexão (in)atual para a história?”. As imagens de memória como um espiral no espaço tempo, que se inicia e atualiza no presente e do percurso da memória depender do sujeito e do acaso me marcaram muito.

² Em “Imagens entrecruzadas de infância e produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin”, Maria Carolina critica a hierarquização de saberes, onde os saberes acadêmicos, científicos são tidos como legítimos e outras formas de produção de conhecimento são marginalizadas. Também ressalta o caráter positivista, mecânico e utilitarista que é impresso na leitura e produção de conhecimentos na academia. Cita Walter Benjamin para dizer que o avanço tecnológico não resolveu questões sociais como o esfacelamento das relações, a opressão e dominação. As discussões sobre a modernidade capitalista e o positivismo na ciência ao longo da disciplina também compõem desse parágrafo.