



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

SUELLEN PEIXOTO DE REZENDE

**O *PER-TECER* DO MATERNAR NO *STRICTO SENSU*: TESSITURAS DA
INVISIBILIDADE MATERNA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

**GOIÂNIA
2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Suellen Peixoto de Rezende

3. Título do trabalho

OPER-TECER DO MATERNAR NO STRICTO SENSU: TESSITURAS DA INVISIBILIDADE MATERNA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Carolina Eiras Coelho Soares , Professor do Magistério Superior**, em 03/04/2025, às 10:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) .



Documento assinado eletronicamente por **Suellen Peixoto De Rezende , Discente**, em 27/04/2025, às 15:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5276480** e o código CRC **D8F9C2C0**.

SUELLEN PEIXOTO DE REZENDE

**O *PER-TECER* DO MATERNAR NO *STRICTO SENSU*: TESSITURAS DA
INVISIBILIDADE MATERNA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Faculdade de História, da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de doutora em História.

Área de concentração: Culturas, Fronteiras e Identidades.

Linha de pesquisa: Fronteiras, Interculturalidade e Ensino de História.

Orientadora: Ana Carolina Eiras Coelho Soares.

**GOIÂNIA
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

REZENDE, SUELLEN PEIXOTO DE
O PER-TECER DO MATERNAR NO STRICTO SENSU:
TESSITURAS DA INVISIBILIDADE MATERNA NAS POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS [manuscrito] / SUELLEN PEIXOTO DE
REZENDE. - 2025.
CCLXXVI, 276 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Ana Carolina Eiras Coelho SOARES.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
História (FH), Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia, 2025.
Bibliografia.

Inclui abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de
tabelas.

1. Gênero. 2. Políticas Públicas. 3. Invisibilidade Materna. 4.
Stricto Sensu. I. SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho, orient. II. Título.

CDU 94

Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº **010/2025** da sessão de **Defesa de Tese** de **SUELLEN PEIXOTO DE REZENDE**, que confere o título de **Doutor(a) em História**, na área de concentração em **Culturas, Fronteiras e Identidades**.

Ao/s **vinte e seis dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e cinco**, a partir da(s) **14h00min**, em formato **Híbrido** (Videoconferência e na Sala de Defesas do PPGH, situada no prédio de Humanidades I), realizou-se a sessão pública de **Defesa de Tese** intitulada **“O PER-TECER DO MATERNAR NO STRICTO SENSU: TESSITURAS DA INVISIBILIDADE MATERNA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS”**. Os trabalhos foram instalados pela Presidente da banca, Professor(a) Doutor(a) **Ana Carolina Eiras Coelho Soares (PPGH/UFG)**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Ana Maria Marques (UFMT)**, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **Vanessa Clemente Cardoso (SEDUC-Goiás)**, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro (PUC-Goiás)**, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **Jiani Fernando Langaro (PPGH/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, a fim de concluir o Julgamento da **Tese**, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Ana Carolina Eiras Coelho Soares**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **vinte e seis dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Pereira Alencar Arrais, Coordenador de Pós-Graduação**, em 31/03/2025, às 15:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jiani Fernando Langaro, Professor do Magistério Superior**, em 31/03/2025, às 15:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Carolina Eiras Coelho Soares, Professor do Magistério Superior**, em 03/04/2025, às 10:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5174711** e o código CRC **9C26887A**.

Referência: Processo nº 23070.009144/2025-60

SEI nº 5174711

BANCA DE DEFESA

Presidente, Prof.^a Dra. Ana Carolina Eiras Coelho Soares - UFG
(Orientadora)

Prof. Jiani Fernando Langaro- UFG
(Membro interno)


Prof.^a Dra. Ana Maria Marques
(Membro externo)

Prof.^a Dra. Maria do Espírito Santo Rosa C. Ribeiro- PUC- Goiás
(Membro externo)

Prof.^a Dra. Vanessa Clemente Cardoso- SEDUC- Goiás
(Membro externo)

Prof. Dr. Álvaro Ribeiro Regiani- UEG
(Suplente)

Prof. Dr. Cristiano Nicolini
(Suplente)

A close-up photograph of a baby's hand, showing the fingers and palm. The skin is soft and pinkish, with visible creases and texture. The hand is positioned in the lower half of the frame, with the fingers slightly curled. The background is a plain, light color.

Dedico esta tese de doutorado especialmente àquele que me experienciou a oportunidade de ser mãe, artífice da minha história e sujeita da minha pesquisa, meu infinito Heitor, filho amado que reconfigurou minha existência, me transformando em águas mães, imensidão de amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Eterno Deus, fonte que me sustentou, me carregou no colo e enxugou todas as minhas lágrimas na trajetória da minha pesquisa acadêmica e na minha vida.

Agradeço a todas as mulheres que teceram a urdidura da minha potência, mamãe Maria Cláudia Peixoto (*In Memoriam*), que vive em mim em seu legado, mas principalmente à minha tia de coração Izoé, que maternou enquanto eu pesquisava. Ela me possibilitou ser, enquanto eu imaginava ser possível, que cuidou do meu resguardo, foi comigo em cada consulta médica, que encheu meu prato de alimento, mas que, no fundo, alimentava a minha alma com seu cuidado e afeto. A ela, que me ensinava seus saberes ancestrais, que com olhar doce, é a avó do meu infinito Heitor. Agradeço a cada banho dado no meu filho, em cada carinho no pezinho e em cada risada com ele, acalentando a falta da mamãe, enquanto eu estudava, escrevia ou trabalhava. Sem a maternidade da Zozó, a pesquisadora Suellen Peixoto jamais conseguiria ser doutora! Obrigada, por fortalecer os fios da minha existência.

À minha professora Dra. Ana Carolina, que me permitiu resistir e ocupar, mostrando que é possível. A você minha mestra, toda a minha reverência, admiração, respeito e amor, me permitindo fortalecer a urdidura da tessitura materna, sendo Ana Carolina, o fio mais forte de toda a minha trama e trajetória acadêmica.

Ao homem que fortaleceu os meus fios de pertencimento, Lindomar meu companheiro, muito obrigada pelo apoio nessa jornada.

Agradeço a todas as mulheres da minha vida que me forjaram, me inspiraram e corroboraram a minha visibilidade. Sintam-se todas contempladas neste agradecimento, amigas, familiares, pessoas queridas e que, de algum modo, torceram por mim, sobretudo, nessa última década, dedicada à pesquisa acadêmica. A consolidação deste sonho, foi forjada em muitos sacrifícios e renúncia, a fim de construir uma mãe, que não abre mão de nenhum sonho, fortalecendo a resiliência.

Águas que se encontram, que se separam, que se transformam, que alimentam, que geram vida, que estão em constante movimento, que são tormentas, mas também calmaria, que têm diferentes tons de cores, de sons, de emoções. Nós, filhas e filhos, somos rios, sempre corremos para o encontro dos mares e oceanos que equilibram a nossa vida, águas mães, mares de imensidão de amor, que se tornam oceanos com o tempo. Aos rios, esses repletos de curvas e obstáculos, aprendizados e aventuras ao longo de sua jornada, corremos como águas, buscando o curso do amor na imensidão do mar, ao encontro das águas mães. (Rezende, 2020, p. 33).

RESUMO: A presente tese expõe uma investigação sobre a invisibilização materna nas Políticas Públicas Educacionais em programas *stricto sensu*. Problematizarei as tessituras da construção de sujeitas a partir das relações de gênero, analisando as discursividades envoltas aos planos de educação (Louro, 1997), nas esferas federal, estadual e municipal e, posteriormente, analisarei como possíveis entrelaçamentos de resistência surgem oriundos da força dos coletivos maternos. Me pautarei nas percepções entre espaços virtuais nas redes sociais, em especial do *Instagram*, por meio dos discursos de mães discentes do *stricto sensu* nos relatos públicos. Como arcabouço teórico-metodológico, utilizei a análise de discurso (Orlandi, 2003) inferindo posições de poder (Foucault, 1999) na construção das políticas públicas educacionais (Altmann, 2003). Presumo que o ciberfeminismo (Lemos, 2009), como ferramenta de emancipação e ampliação da voz das mulheres, tensiona epistemologias inusurgentes maternas na contemporaneidade. Para tanto, tomei por base as epistemologias feministas e a teoria dos estudos das relações de gênero a partir das contribuições de Perrot (2005) e Scott (1992, 2012). A pesquisa aponta as assimetrias de gênero, compondo o campo das Políticas Públicas Educacionais, delineando uma profunda violência simbólica intrínseca na desigualdade de gênero para mães na pós-graduação, ancoradas nas teoricamente nos dados do Parent in Science (2023).

Palavras-chave: Gênero; Políticas Públicas; Invisibilidade Materna; *Stricto Sensu*.

ABSTRACT: This thesis presents an investigation into maternal invisibility in Public Educational Policies in *stricto sensu* programs. I will problematize the fabric of the construction of subjects based on gender relations, analyzing the discursivities involved in education plans (Louro, 1997), at the federal, state and municipal levels and, subsequently, I will analyze how possible intertwinings of resistance arise from the strength of maternal collectives. I will base myself on the perceptions between virtual spaces on social networks, especially Instagram, through the discourses of *stricto sensu* student mothers in public reports. As a theoretical-methodological framework, I used discourse analysis (Orlandi, 2003) inferring positions of power (Foucault, 1999) in the construction of public educational policies (Altmann, 2003). I assume that cyberfeminism (Lemos, 2009), as a tool for emancipation and amplification of women's voices, puts pressure on insurgent maternal epistemologies in contemporary times. To this end, I took feminist epistemologies and the theory of gender relations studies as a basis, based on the contributions of Perrot (2005) and Scott (1992, 2012). The research points to gender asymmetries, composing the field of Educational Public Policies, outlining a profound symbolic violence intrinsic in gender inequality for mothers in postgraduate studies, theoretically anchored in the data from Parent in Science (2023).

Keywords: Gender; Public Policies; Maternal Invisibility; *Strictu Sensu*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. CAPÍTULO 1: INTERLOCUÇÕES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO COM OS DIREITOS HUMANOS: AVANÇOS E RETROCESSOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	21
1.1 O olhar de Gênero na construção do Plano Nacional de Educação (PNE) e das políticas públicas educacionais	21
1.1.2 Os silenciamentos de gênero nas políticas públicas e o <i>Per-tecer</i> do maternar no <i>stricto sensu</i> pela lente dos Planos Estadual de Educação de Goiás e Municipal de Educação de Goiânia.....	45
2. CAPÍTULO 2: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: ENTRELAÇAMENTOS DE RESISTÊNCIAS MATERNAS.....	91
2.1 Um histórico da legislação materna na pós-graduação.....	91
2.2 Afirmações maternas nas Universidades Públicas brasileiras: entrelaçamentos de exíguas conquistas maternas docentes e discentes na graduação	114
2.3 Afirmações maternas nas Universidades Públicas brasileiras: tessituras discentes no <i>stricto sensu</i>	125
2.4 CAPES: Entre permanências e rupturas androcêntricas no Brasil.....	191
CAPÍTULO 3: REDES SOCIAIS COMO FRONTEIRA: LUGAR DE OCUPAÇÃO, RESISTÊNCIA E ACOLHIMENTO.....	201
3.1 Perspectivas teórico-metodológicas das redes sociais como fontes históricas no tempo presente.....	201
3.2 O <i>Per-tecer</i> do maternar nas relações de gênero: ciberfeminismo como campo de insurgências.....	209
3.3 Entre fios de <i>per-tecimento</i> : coletivos maternos no <i>Instagram</i> e as urdiduras do ativismo materno no <i>stricto sensu</i>	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
REFERÊNCIAS.....	248

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	128
Gráfico 2	233

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAAF- Coordenadoria de Ações Afirmativas
CCE - Conselho Estadual de Educação
CONAE- A Conferência Nacional de Educação
CPESQ -Coordenação de Pesquisa
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
E1- Estudante 1
E2- Estudante 2
GEPEG- Grupo de estudos e pesquisa em Gênero
GT- Grupo de Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES- Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
PCN - Parâmetro Curricular Nacional
PEE-GO - Plano Estadual de Educação de Goiás
PeNSE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBITI- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PME-Goiânia - Plano Municipal de Educação de Goiânia
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEDH- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PROVIC- Programa Voluntariado de Iniciação Científica

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	47
Tabela 2	48
Tabela 3.....	49
Tabela 4.....	57
Tabela 5.....	58
Tabela 6.....	59
Tabela 7.....	79
Tabela 8.....	81
Tabela 9.....	83
Tabela 10.....	125-126
Tabela 11.....	130
Tabela 12.....	132

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	97
FIGURA 2	102
FIGURA 3.....	104
FIGURA 4.....	106
FIGURA 5.....	108
FIGURA 6.....	110
FIGURA 7.....	111
FIGURA 8.....	112
FIGURA 9.....	113
FIGURA 10.....	132
FIGURA 11.....	137
FIGURA 12	139
FIGURA 13.....	143
FIGURA 14.....	144
FIGURA 15.....	145
FIGURA 16.....	146
FIGURA 17.....	154
FIGURA 18.....	158
FIGURA 19.....	160
FIGURA 20.....	161
FIGURA 21.....	161
FIGURA 22	161
FIGURA 23.....	165
FIGURA 24.....	166
FIGURA 25.....	175
FIGURA 26.....	176
FIGURA 27.....	177
FIGURA 28.....	181
FIGURA 29.....	184

FIGURA 30.....	185
FIGURA 31.....	186
FIGURA 32	187
FIGURA 33.....	188
FIGURA 34.....	218
FIGURA 35.....	222
FIGURA 36.....	224
FIGURA 37.....	226
FIGURA 38.....	228
FIGURA 39.....	229
FIGURA 40.....	230
FIGURA 41.....	230

INTRODUÇÃO

A construção da proposta analítica deste escrito parte da experiência recente da maternidade na pós-graduação. Pauta-se, sobremaneira, sobre o aspecto político da maternidade. A pesquisa insurge contra a omissão do Estado em relação às tessituras que constituem a trama da invisibilidade materna nas políticas educacionais no *stricto sensu*.

No forjar do construto social que me impôs a maternagem, a manutenção no doutoramento reconfigurou a reflexão acerca das relações de gênero na educação, sobretudo, no que concerne a pós-graduação. A proposta de investigação permeia o tempo presente, sobretudo, tendo em vista as transformações que as redes de internet propiciaram nos séculos XX e XXI.

Trilhamos, neste escrito, um caminho que alia teoria e experimentação. Discutiremos a relação entre mulheres, educação e produção de conhecimento, apresentando teorias sobre margens e as suas potências dentro da perspectiva feminista materna. Na complexidade da diversidade das maternidades apresentadas, além do contato próximo com o campo pesquisado, simultaneamente, a pesquisadora se constitui também como o campo de pesquisa¹ qualitativa nesse escrito. A tese proposta, busca explorar a complexidade das relações entre sujeitas mães por meio da metáfora do tecer.

Insta ressaltar que o projeto inicial da pesquisa se ancorava na análise sistemática das violências simbólicas nas políticas educacionais no *stricto sensu*. Ao desenvolver as análises das fontes, na fase inicial, a pesquisa ampliou o olhar de problematização a partir das análises dos planos de educação em caráter nacional, estadual e municipal. Entretanto, na práxis da pesquisa, em um encontro de orientação coletiva, deparei-me com a necessidade de levar o meu filho para a reunião e esse foi o fio que faltava para que toda a trama da pesquisa fosse maternamente alterada.

¹ Como pesquisadora e artífice da minha história, me deparei com a maternidade institucionalizada, que se ampara na imagem da mãe disposta a tudo sacrificar pelos filhos, pela falta de política pública materna capaz de legitimar a minha permanência de pesquisadora e mãe. Entretanto, contraposta a outras formas coletivas de se maternar, as quais se amparam na comunidade, minha experiência, objeto da pesquisa oriunda das tessituras no *stricto sensu*, se encontra nas maternidades plurais de todas nós mulheres e mães. O escrito se desmembra tanto em 1ª pessoa do singular quanto em 3ª pessoa do plural, justificando a complexidade e a diversidade das maternidades apresentadas. Somos todas aqui representadas em nossas singularidades e invisibilidades fraturadas, silenciadas, mas certamente resistentes e re(existentes) na carreira acadêmica, quase sempre amparadas por outras mães.

Em meio a um turbilhão de emoções, com um filho por volta de um ano de idade, aquele encontro de orientação transformou-se em um imenso desafio. Lembro-me que olhei fixamente nos olhos da minha orientadora e relatei que meu coração estava no tópico das maternidades, pois ali, eu havia me encontrado como fonte historiográfica. A partir desse encontro, minha orientadora permitiu que esse brilho no olhar, permeasse toda a urdidura da pesquisa e que o foco central fosse o que me havia atravessado: a maternidade. A minha orientadora me ensinou naquele encontro, sobre a pedagogia dos afetos e sobre um outro tipo de maternar, que não é de sangue, mas de amor.

Além de todo esforço que a maternidade se impunha à pesquisadora, os desafios se intensificaram quando a então professora de ensino fundamental se torna coordenadora pedagógica, forjada agora por um concurso público estadual, que me permitiu ampliar o olhar ainda mais sobre o que seria às mais variadas formas de maternar. Entretanto, me tomou oito horas diárias, intensas, cansativas, inigualavelmente desafiadora, como nunca antes havia experienciado.

Um filho, um concurso, uma tese e uma imensidão de sonhos que o doutoramento tornasse realidade. A exaustão era indubitavelmente o maior desafio a ser enfrentado por mim, pesquisadora, objeto da pesquisa como mãe do Heitor. A aquarela de forma amadora, me acompanhou nas dores e nas alegrias da vida, como demonstrado na apresentação da defesa de doutorado, honrando a memória da matriarca que propiciou a minha existência.

Nesse percurso, a COVID-19 foi um intenso enfrentamento também, por duas inesquecíveis vezes. Mas parafraseando Camus, em *O Mito de Sísifo*, o sofrimento nunca é provisório para quem não acredita no futuro. E eu acredito. Assim, com os olhos marejados, tenho a esperança que essa tese pioneira na Universidade Federal de Goiás, abrirá caminhos para outras mulheres, tangenciarem a maternidade como problematização histórica. Carrego comigo a imensa dificuldade da revolucionária pesquisa sobre mães e a ousadia que dias mulheres virão.

Nesse momento, com a rota da pesquisa alterada pelo visceral encontro com a minha orientadora Ana Carolina, concatenamos as pesquisas já realizadas e as fontes já articuladas a novas possibilidades de abordagens, até então, inicialmente não planejadas, mas que fizeram todo o sentido quando me percebi no campo de pesquisa explorado, vivenciando a maternidade. A partir de então, a pesquisa dos documentos oficiais foi esgarçada, e o olhar da tese foi enviesado para o recorte das políticas públicas maternas (Zanello, 2016, p. 114), como já supracitado, ancorado na metáfora do tecer.

Justifica-se o título da tese de doutorado, fazendo uma analogia ao ato de tecer, pode ser entendido como uma alegoria para a construção de laços afetivos e simbólicos que reforçam o senso de pertencimento dos indivíduos a um grupo. Além disso, ao ancorarmos no arcabouço teórico do feminismo materno, convergimos entre a vivência das mulheres como mães e sua luta por igualdade de direitos e reconhecimento na universidade, sobretudo no *stricto sensu*. O feminismo materno, nesse sentido, propõe uma reflexão sobre o papel das mulheres como agentes de transformação social e política no que tange à conquista dos direitos políticos na universidade.

Por conseguinte, a analogia do tecer, nos convida a refletir sobre a complexidade e a fluidez das maternidades e sobre a importância de considerar o *per-tecimento* materno com equidade, como um elemento chave na construção e reconstrução das narrativas históricas das políticas públicas educacionais no *stricto sensu*. Encontrei-me como artífice e objeto da pesquisa, simultaneamente, entretanto, a perspectiva do *per-tecimento*, ocorreu sob o acolhimento do ciberfeminismo e do feminismo materno. Dentre o destaque das teorias do feminismo materno, os oceanos maternos², destacados do e-book *Maternidades Plurais*.

Dessa forma, a análise do tecer como metáfora para o entendimento do pertencimento materno oferece uma perspectiva incipiente para a compreensão das relações entre as novas narrativas de sujeitas históricas (Butler, 2001; Nicholson, 2000), corroborando a valorização do papel das mulheres e mães na construção de políticas públicas educacionais nas universidades públicas no Brasil.

Por meio desta tese de doutorado, busca-se não apenas contribuir para o avanço do conhecimento acadêmico, mas, também, para a promoção de uma reflexão crítica sobre as dinâmicas de poder que permeiam as relações de pertencimento materno no contexto contemporâneo. Pautaremos as análises, problematizando a perspectiva do maternar e, posteriormente, nas relações de gênero na pós-graduação *stricto sensu* (Zanello, 2016).

² Embora o termo "maternidades oceânicas" não seja amplamente utilizado como um conceito formalizado nos estudos de gênero e maternidades, a ideia de conectar a maternidade com a natureza, especialmente o oceano, ressoa com algumas autoras e áreas de pesquisa. O e-book "Maternidades Plurais" apresenta relatos de mães cientistas, incluindo aquelas que atuam nas ciências oceânicas. Essa obra, embora não se concentre exclusivamente no conceito de maternidades oceânicas, destaca a interseção entre maternidade e a relação com o oceano como metáfora de imensidão e diversidade. As autoras que participam deste e-book, compartilham suas experiências e reflexões, contribuindo para a construção de uma narrativa que conecta a experiência materna com o vasto oceano.

Dialogando com Scoot acerca das desigualdades de gênero, Bourdieu afirma que as relações de poder são exercidas de forma sutil; neste escrito, chamam a atenção dois vieses importantes na institucionalização do saber: A educação e o materno. A metáfora do tecer é oriunda do latim *texere*, ‘tecer, tramar’³, de uma raiz Indo-Europeia *teks*, ‘fazer’.

Concomitante à ideia de entrelaçamento dos fios, gerando um resultado com consistência própria, assim é a entrada e a permanência de mães na dedicação acadêmica, sobretudo, nos estudos referentes ao *stricto sensu*. A entrada nas fissuras das tessituras da construção acadêmica se depara com as legitimadas e arraigadas estruturas de poder, historicamente construídas. “Assim, as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material e simbólico acumulados pelos agentes” (Bourdieu, 1998, p. 11).

*O per-tecer*⁴ nas relações de gênero resiste a androcentrismos legitimados historicamente, e re(existe) como possibilidade de construção de políticas públicas equitativas e, por esse motivo, é insurgente. Consequentemente, entremear fios de emancipação com a maternidade, historicamente, tem sido desafiador.

Mormente, é preciso ressaltar que o termo foi utilizado em outro contexto no artigo intitulado, *Não Ver, (Não) Ser Visto, Per-Tecer: narrativas de alunos com deficiência visual na Universidade*, dos autores Jordana Gracielle de Jesus Sousa, Regis Lopes Silva, Rayane de Sousa Lopes, Marcos Vinicius Cieri de Moura, Alan Jonas Lopes de Araújo, Paulo Cesar Benites e Domenico Uhng (2022), em que contextualizaram a inclusão de pessoas com deficiência visual. Embora o termo central deste escrito dialogue com o sentido da inclusão do artigo, problematizarei de forma aprofundada outros sentidos do termo referido. De acordo com os autores, o termo é oriundo do tecer do coletivo institucional. Assim,

Etimologicamente, do latim, *peré* através, por meio de, e por essa razão afirmamos que o pertencimento das pessoas com deficiência visual no âmbito da Universidade é um tecer produzido na trama do coletivo institucional. É na tessitura de um aparecer singular no mundo compartilhado, sua corporeidade

³ Cf. <https://www.dicionarioetimologico.com.br/tecido/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

⁴ A utilização do prefixo *per*, que em latim remete à ideia “através de, acima de, muito, exprime a noção de acabamento, conclusão” perpassa as tessituras envolvidas nas dificuldades de pertencimento histórico, discutido por diversos autores e autoras nas relações de poder, sobretudo nas violências simbólicas estruturadas (Bourdieu, 2009). O verbo *tecer* evoca a construção social imbuída nas diversas lutas feministas, e nos espaços de poder conquistados arduamente no Brasil, sobretudo na redemocratização, a partir dos anos 1980. Assim, como resistência materna, apesar de androcentrismos historicizados nas políticas públicas, entrelaçamos e construímos fortes conquistas, ocupando diversos espaços de poder, sejam estes, públicos ou privados.

e visibilidade, partindo das próprias condições de ação no mundo, que o sujeito se faz pertencente e se percebe como pertencido ao mundo/espço comum. (Sousa; Araújo; Benites; Uhng, 2022, p. 270).

Na problematização do termo do presente escrito, proponho a reflexão de que o tecer da construção materna na pós-graduação não acontece oriundo das instituições, como o trabalho supracitado; pelo contrário, essas instituições reverberam violências simbólicas históricas, negando ou dificultando a permanência e acesso das mães pós-graduandas na universidade, e que essa rede de apoio se dá fora dela. Nesse sentido, embora busquemos espaços de inclusão, a problematização do termo é distinta, pois problematizarei minhas análises pela lente da equidade de gênero.

A intersecção entre ciberfeminismo e feminismos maternos oferece um campo fértil para a análise de como as tecnologias digitais moldam e são moldadas pelas experiências maternas, desafiando as narrativas tradicionais da maternidade. O ciberfeminismo, corroborou para a pesquisa, uma vez que traz em seu escopo, o questionamento das dicotomias tradicionais de gênero, explorando como a tecnologia pode ser um espaço de resistência e empoderamento para as mulheres. Donna Haraway, em "Manifesto Ciborgue"⁵ (1985), desafiou as noções essencialistas de gênero, propondo um sujeito híbrido que transcende as fronteiras entre humano e máquina.

Os corpos como objetos de conhecimento são nós generativos material-semióticos. As suas margens se materializam na interação social entre humanos e não humanos, incluso máquinas e outros instrumentos que mediam as trocas com interfaces cruciais" (Haraway, 1992, p. 14).

Essa perspectiva do ciberfeminismo se conecta com os feminismos maternos, que também buscam desconstruir a visão da maternidade como um papel fixo e naturalizado. As plataformas digitais oferecem às mães um espaço para compartilhar suas experiências, desafiar estereótipos e construir comunidades de apoio mútuo.

Os feminismos maternos, ao se apropriarem do ciberespaço, encontram um ambiente propício para a troca de informações, a criação de redes de apoio e a articulação política. No recorte desse escrito, o *Instagram*, corroborou como mídia social, permitindo que as mães compartilhassem suas vivências, questionando as normas sociais e reivindicando seus direitos, sobretudo, através dos coletivos maternos, e foi nesse espaço de acolhimento, que me encontrei como mãe do Heitor.

⁵ De acordo com Haraway, ciborgue é uma criatura em um mundo pós-gênero; não tem nenhuma relação com o bissexualismo, a simbiose pré-edipiana, o trabalho não alienado, ou outros sonhos de totalidade orgânica através da restauração final da unidade original, que é o 'outro' do patriarcado. (Haraway, 1985).

Conforme Molina (2006), historicamente, a primeira responsabilidade da mulher em relação a filhos é a de gerar a prole. O espaço doméstico era naturalmente feminino, enquanto o espaço público era representado hierarquicamente, com a valorização positiva atribuída aos homens, enquanto o cuidado era exclusivamente feminino. Este trabalho só é viável graças a uma rede de suporte e, principalmente, aos breves intervalos entre o trabalho profissional e o doméstico. Neste contexto, enfrento o imenso desafio de ocupar espaços fora do contexto materno, resistindo e re(existindo) enquanto acadêmica no campo do materno, culminando em um burnout. De acordo com Maria Collier de Mendonça,

[...] é enquanto a elasticidade “é uma demanda que sintetiza a busca do ideal da perfeição multitarefas, a exaustão é o seu outro lado da moeda. Afinal, elásticos podem romper-se. E a ruptura dessa elasticidade vem se manifestando por meio de psicopatologias que estão afetando as mães contemporâneas: estresse, burnout, depressão pós-parto, síndrome do pânico, dentre outras (Mendonça, 2014, p. 41)

A pesquisa se concentra nas percepções das discursividades nas políticas públicas educacionais, reverberadas em silenciamentos e na invisibilidade materna caracterizadas nos planos de educação (Louro, 2010). A partir da efervescência de engajamento de luta dos espaços virtuais, o *Instagram* configura-se na contemporaneidade como lugar de fala e resistência de ativismos feministas maternos. Buscarei analisar as tessituras⁶ da construção de *per-tecimento* como uma construção de fios de resistência de mães na pós-graduação, na construção como sujeitas de direitos equivalentes (Bitencourt, 2013).

O recorte de gênero na investigação perpassa a minha trajetória de vida como mãe doutoranda, assim, justifica-se pelo fato do ônus da maternidade surgir como uma problemática que implica as mulheres, na sobrecarga do trabalho doméstico, uma vez que

⁶ Refiro-me ao contexto relacionado semântica e historicamente com tecer e tecido, foi ela introduzida em português como estrangeirismo de origem italiana, língua em que se escrevia com ss por razões relacionadas com a fonética histórica do italiano, como aponta o Dicionário Houaiss: «[“tessitura vem do] italiano tessitura (sXIV) 'organização de um discurso religioso', (1640) 'ação de fazer tapeçaria sobre uma tela ou o trabalho assim tecido', (1737) 'organização e composição de uma obra literária, contextura', (1879) acepção em música, (1881) acepção 'modo de dispor ou ordenar', do verbi italiano tessere, este, **do latim texo, is, xui, xtum, ère** 'tecer, fazer tecido; **entraçar, entrelaçar; construir sobrepondo ou entrelaçando** (grifos nossos). A palavra "tessitura", originária do latim "texere", que significa tecer, evoca a imagem de fios entrelaçados, de uma trama que se forma, optei metaforicamente, utilizar o termo tessitura, para representar a construção da identidade materna no contexto universitário, onde as mulheres se entrelaçam em redes de apoio, conhecimento e experiências. Nesta análise, a tessitura será abordada como um processo dinâmico de construção do pertencimento feminino em universidades, compreendendo os desafios, as lutas e as conquistas das mulheres nesse ambiente.

Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-grafia-e-a-etimologia-do-nome-tessitura/35999>

permeia a mitigação de direitos e carência de autonomia, coadunando com uma divisão assimétrica da divisão do trabalho, precarizando as dimensões sexual, econômica, educacional, profissional e política (Biroli, 2018; Muniz, Veneroso, 2019) das mães no *stricto sensu*.

Como arcabouço teórico-metodológico, pautamo-nos a partir de análises de investigações já realizadas no âmbito acadêmico, (Amorim, 2012; Bitencourt, 2017; Urpia, Sampaio, 2011). Silvana Maria Bitencourt, em 2012, em seu trabalho intitulado: *Candidatas à ciência: a compreensão da maternidade durante o doutorado*, examina as disparidades de gênero no doutorado, em comparação com outras acadêmicas sem filhos. Segundo a autora, os custos emocionais e materiais, a incompatibilidade entre maternidade e tese, ou impedem ou complicam a continuidade no doutorado.

Incipientes pesquisas, elencadas neste escrito, discutirão o quanto as estudantes que são mães passam por dificuldades, comprometendo a permanência e a carreira acadêmica. Por incontáveis vezes, me vi na situação de não conseguir estudar por estar cansada; e assim como eu, mulheres mães atrasando ou desistindo de seus cursos, por não conseguirem conciliar a intensa jornada de trabalho, formada pelo exercício da maternagem, afazeres domésticos, estudos e emprego remunerado.

No intuito de compreender como os espaços virtuais têm sido instrumentos importantes para a visibilidade das assimetrias nas relações de gênero, problematizarei o grande alcance das redes sociais como ferramenta de emancipação, em que os mais variados feminismos se constituem por meio das conexões em redes. Foram delineados, como recorte temporal, as importantes conquistas das leis maternas no *stricto sensu*, após a década de 1970 e a constituição cidadã de 1988, que garantiram progressos substanciais no campo da educação com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

A tese se estruturará em três capítulos ao longo dos quais exploraremos as complexidades da maternidade em busca de identidade e voz na universidade, examinando a conjuntura social implícita ao ato de ser mãe, marcada por violências simbólicas profundamente enraizadas historicamente nas políticas públicas de educação e por um contínuo movimento de resistência feminina. Assim, a perspectiva da narrativa de ideologia de gênero “tem servido para caricaturar os avanços e justificar a recusa de políticas para a igualdade de gênero e para a superação de preconceitos e violências” (Biroli, 2018, p. 163).

No Capítulo 1, problematizaremos por meio de uma abordagem qualitativa e de uma análise documental, alicerçadas com estudos comparativos como metodologia de

investigação, inquirindo as diferenças e aproximações entre os planos educacionais, como currículos oficiais, respectivamente do Brasil e de Goiás.

Discutiremos as relações de gênero na pós-graduação, com base no Plano Estadual de Educação de Goiás. Analisaremos as metas dos planos que corroboram o aumento progressivo do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, com o objetivo de estabelecer políticas que incentivem a participação e a continuidade das mulheres nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, confrontando as complexidades da permanência de mães nos programas de pós-graduação (Parent in Science, 2023).

No Capítulo 2, corroborando a análise de possíveis assimetrias nas relações de gênero no campo da educação, analisaremos a construção de políticas públicas voltadas para mães na pós-graduação nas universidades federais (Biroli, 2018, p. 110). Desse modo, buscamos por problematizações com suporte de autores, leis, bibliografias, entre outros, que embasaram a reflexão, bem como amparamo-nos em perspectivas concernentes ao gênero e à educação (Louro, 2003).

Assim como as políticas públicas para mães foram invisibilizadas nos planos de educação, as esferas de ensino superior das universidades federais também ecoam as violências simbólicas em torno das relações de gênero, mas, sobretudo, das maternidades. Sob essa ótica, no Capítulo 3, analisarei, como campo de insurgências, discursos em torno das tessituras do ativismo materno e feminista nas redes sociais, utilizando-me do ciberfeminismo no tempo presente, bem como redes de apoio no *Instagram*, impulsionando a mobilização das universidades em prol de políticas equitativas (Lemos, 2009).

Pautarei minhas análises a partir da problematização de epistemologias maternas e feministas (Scavone, 2001), como ferramenta para transformação social e política em torno das políticas públicas que contemplem de forma equitativa não só a entrada, mas a permanência materna na ciência como práxis social e política recortadas no tempo presente⁷. De acordo com Flávia Biroli, “as matrizes de dominação [...] são ao mesmo tempo patriarcais, racistas e colonialistas” (Biroli, 2018, p. 172-173).

⁷ Ainda que a historiografia do tempo presente se configura como um campo dinâmico e desafiador dentro da disciplina histórica, buscando compreender e narrar processos históricos ainda em curso ou cujo impacto ressoa fortemente no tecido social do contexto hodierno. De acordo com Dosse (2012), ela se distingue por suas particularidades metodológicas, suas fontes complexas e sua intrínseca relação com a memória e o testemunho vivo, justificando as narrativas do *Instagram*, como objeto analítico. Problematizar sobre o tempo presente, implica debruçar-se sobre eventos e processos que muitas vezes ainda não se sedimentaram completamente, como a complexidade dos direitos maternos nas universidades públicas brasileiras nos quais as consequências a longo prazo são incertas e as narrativas estão em constante disputa. Essa

A análise de conteúdo do recorte traçado na pesquisa, envolve a metodologia de amostragem das narrativas coletadas na rede social *Instagram* (Lemos, 2009), como os coletivos maternos consolidados nas universidades com políticas maternas, ancorados teoricamente nos documentos de Parent in Science (2023).

Nesse sentido, a organização e a classificação de informações relevantes, possibilitando a identificação da importância dos tensionamentos dos coletivos maternos, foram fulcrais para a consolidação das políticas públicas maternas. Pautaremos nossa análise de discursos (Foucault, 2013), problematizando as estruturas das relações entre os atores nas redes sociais para a análise histórica (Recuero; Bastos; Zago, 2015).

As tensões exercidas pela discussão de gênero nas políticas públicas educacionais demonstraram as cicatrizes das relações de poder estabelecidas entre os discursos que circulam formalmente, e se fortalecem política e socialmente como resistências, contra opressões legitimadas historicamente. De acordo com Louro,

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos, processos de avaliação, são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe - são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. (Louro, 2003, p. 64).

Utilizaremos a metáfora do tecer, com a simbologia de interconexão, criação e transformação, como uma lente para analisar a complexidade das relações sociais e políticas, sobretudo no que concerne às discursividades das mães nas universidades e a consolidação dos seus direitos políticos. As tessituras do maternar, como instrumento para compreender o processo de construção do pertencimento de mães universitárias, engajadas na luta por políticas públicas, nesse sentido, corroboram a análise discursiva no reconhecimento da maternidade como um direito que entremeia o *'per-tecer'*, na construção de um tecido social mais justo e equitativo (Calaza *et al.* 2021).

Nesse sentido, problematizaremos como muito mais poderia ter sido implementado, como a criação de programas de apoio específicos para mães estudantes, como creches, bolsas de estudo e horários flexíveis, além do incentivo à participação das mães

proximidade com o objeto de estudo exige uma postura epistemológica particular, marcada pela reflexividade e pela consciência da própria inserção do pesquisador no tempo investigado, como utilizado na metodologia de análise discursiva da tese. François Dosse (2012), um dos nomes fulcrais na teorização da história do tempo presente, enfatiza a necessidade de o historiador operar em uma "zona de contato" entre o passado recente e o presente, analisando como o passado molda as configurações atuais e como o presente ressignifica o passado. Para Dosse, a história do tempo presente não se limita a narrar o imediato, mas busca identificar as raízes históricas dos problemas contemporâneos, desvendando as continuidades e rupturas que marcam a passagem do tempo, e a maternidade como objeto de investigação, ecoa tais continuidades excludentes assim como rupturas paradigmáticas imprescindíveis.

professoras na construção de políticas públicas voltadas para as mães na pós-graduação *stricto sensu*.

Ademais, a divulgação e a conscientização sobre as políticas maternas existentes também se mostram essenciais para que todas as mães tenham acesso a esses benefícios, daí destacamos como cerne da produção científica presente a importância da mobilização dos coletivos maternos nas universidades, bem como o profícuo trabalho e ciência do Parent in Science (2023), mencionado como base estrutural dos dados das universidades públicas brasileira.

Partindo da lente da minha dificuldade como discente do curso de pós-graduação de história da Universidade Federal de Goiás, a análise da situação das mães acadêmicas nas universidades públicas brasileiras ganha ainda maior profundidade ao ser articulada com o conceito de violência simbólica (Bourdieu, 1988) estruturantes da Educação brasileira. Essa forma de violência, sutil e muitas vezes invisível, opera através da internalização de categorias de pensamento e percepção que legitimam e perpetuam relações de dominação, como a discrepância entre a literalidade da lei e a prática discente.

No contexto acadêmico, a desvalorização das experiências maternas e a imposição de um modelo de produtividade e dedicação construído sob a égide de um sujeito idealizado, majoritariamente masculino e sem responsabilidades primárias de cuidado, estruturando uma poderosa violência simbólica contra as mulheres que são mães na universidade, sobretudo, na pós-graduação, onde a cobrança por resultados é inexorável.

A lógica subjacente à violência simbólica reside na naturalização de uma ordem social desigual. As normas e os valores que regem o universo acadêmico, como a exigência de dedicação exclusiva, a avaliação da produtividade baseada em critérios que não consideram o tempo e a energia despendidos no cuidado, e a escassa oferta de infraestrutura de apoio à maternidade, são frequentemente apresentados como neutros e universais.

Contudo, essa neutralidade aparente mascara o fato de que tais normas foram historicamente construídas por e para sujeitos que não carregavam o peso desproporcional do trabalho doméstico e do cuidado com os filhos. Encontrei acolhimento e representatividade nos Coletivos Maternos, sustentado por uma infundável narrativa materna, da sobrecarga e do abandono de si, para a construção de uma vida recém chegada ao mundo, sob a sua responsabilidade, ou para a construção de uma sonhada carreira acadêmica.

Nesse sentido, a ausência de políticas específicas para mães acadêmicas não é apenas uma lacuna, mas uma manifestação da violência simbólica vivida por mim e por milhares de mães na pós-graduação. Ao não reconhecer as necessidades e os desafios particulares enfrentados por nós mulheres, a instituição universitária implicitamente desvaloriza a maternidade como uma experiência relevante para a trajetória acadêmica.

Um exemplo dessa invisibilidade materna é o fato de que não pude contemplar a presença do meu filho, no dia mais importante de toda a trajetória, a minha defesa de doutorado, pelo fato de falta de infraestrutura mínima para uma criança de três anos. Os dados do Parent in Science (2023), ao expor as disparidades de produtividade e progressão na carreira, revelam os efeitos concretos dessa violência simbólica. As mães acadêmicas internalizam muitas vezes um sentimento de culpa e inadequação por não conseguirem "dar conta de tudo" dentro dos padrões estabelecidos, ou pelo julgamento de serem mães na pós-graduação, de não serem mais orientadas.

A pressão para manter a produtividade, somada à falta de apoio institucional, pode levar ao esgotamento físico e mental, reforçando a ideia de que a maternidade é um obstáculo para o sucesso na universidade. Para a maioria das mães acadêmicas da pós-graduação, a flexibilização dos prazos e a oportunidade de a produção científica ser conciliada em casa, devido as demandas da maternidade, são caminhos possíveis para a produção possível. Graças à pandemia, pude participar de eventos de forma híbrida, amamentando meu filho e corroborando com a ciência histórica simultaneamente.

Outro cenário da violência simbólica entranhada nas estruturas que a atuação dos coletivos maternos aqui apresentados no capítulo 3, se revela como um poderoso contramovimento, um processo de "desnaturalização" das desigualdades. Ao se unirem e compartilharem suas experiências, as mães acadêmicas explicitam a dimensão coletiva de desafios que eram frequentemente individualizados e internalizados. A dificuldade das mulheres por estarem "preparadas" para serem mães, está intrinsecamente ligado ao fato do sucesso acadêmico na pós-graduação.

A metáfora do tecer ganha aqui uma nova camada de significado e explicita o título da tese: o *PER-TECER* do materno no stricto-sensu, ressalta cada fio que se une para formar o tecido do coletivo representa uma voz que se levanta contra o silenciamento imposto pela violência simbólica. Ao articularem suas demandas por creches, licenças adequadas e reconhecimento da maternidade nas avaliações, o recorte dos coletivos mencionados na tese, desafiaram as normas estabelecidas e buscam com seu engajamento, ressignificar o papel das mães na Academia. A luta "fio a fio" pela conquista

de direitos é, portanto, uma luta contra a internalização de categorias de pensamento que nos colocam em desvantagem.

O feminismo materno emergente, insurgente e propositalmente utilizado como arcabouço teórico-metodológico dessa pesquisa, desempenha um papel crucial nesse processo de desconstrução da violência simbólica supracitada. Ao teorizar a experiência da maternidade como uma dimensão relevante para a análise das relações de poder e das desigualdades de gênero, ele oferece nos capítulos subsequentes, ferramentas conceituais para questionar as normas acadêmicas e reivindicar direitos específicos.

O avanço das tecnologias digitais e a popularização da internet têm proporcionado novas formas de comunicação, organização e ativismo, possibilitando uma maior visibilidade e força aos movimentos sociais. Não foi na universidade que eu encontrei a possibilidade de apoio e acolhimento para o meu dilema materno e acadêmico, foi através da rede social *Instagram*, que o ciberfeminismo (Lemos,2009), surgiu como uma expressão do feminismo materno no espaço virtual na estrutura dos coletivos maternos, insurgindo contra os julgamentos que mães cientistas sofrem cotidianamente.

Cabe ressaltar que o ciberfeminismo⁸ contribui para problematizarmos como as comunidades virtuais podem ser utilizadas como ferramenta de transformação política, dada sua força de discurso, tensionando sobremaneira as sujeitas históricas no reconhecimento de seus direitos, conquistas, lugares sociais e agenciamentos políticos. Na profícua discussão que proponho a refletir, encontraremos caminhos para perceber os motivos nos quais a internet acolheu o que a universidade não foi capaz de fazer, e ainda compreender, como o ciberfeminismo materno, utilizou a rede social *Instagram*, para denunciar a invisibilidade materna.

Destarte, a atuação dos coletivos maternos nas universidades públicas brasileiras representa uma forma de resistência ativa contra a violência simbólica que historicamente marginaliza as mães acadêmicas. Ao tecerem redes de apoio e luta, embasadas nos dados do Parent in Science e fortalecidas pelo feminismo materno, essas mulheres desafiam as normas implícitas que desvalorizam a maternidade e buscam construir um ambiente acadêmico mais equitativo e inclusivo. Cada direito conquistado, cada política

⁸ Oriundos dos movimentos da década de 1990, com o aumento da internet, muitos movimentos ciberfeministas ativaram o viés político das mulheres. Em 1996, ocorreu o The Politics of Cyberfeminism Conference, em Melbourne, onde mulheres em sua maioria membros de organizações políticas não governamentais, centros de referência da mulher e professoras universitárias de diferentes países expuseram seus estudos de caso e experiências pedagógicas e ativistas com o novo meio de comunicação recém surgido na época: a Internet (Lemos, 2009, p. 56).

implementada, representa um "nó" nesse tecido de resistência, enfraquecendo a naturalização das desigualdades e pavimentando o caminho para um futuro onde a maternidade não seja um fator de exclusão no universo acadêmico. A luta "fio a fio" dos coletivos maternos é, portanto, uma luta fundamental pela descolonização das estruturas universitárias e pela construção de um saber mais plural e representativo.

As ações afirmativas nas quais propomos nessa reflexão, são políticas criadas para corrigir desigualdades e assegurar direitos igualitários entre estudantes universitárias cuja maternidade estão intrínsecas à sua luta diária. Vislumbramos que combater diversas formas de discriminação que prejudicam a permanência e o desenvolvimento completo dos alunos na universidade, como racismo, sexismo, machismo, homofobia, transfobia e capacitismo, são medidas para promover a equidade e inclusão no ambiente universitário.

As pesquisas do Parent in Science foram cruciais para mapear as universidades públicas, pois reuniram documentos relacionados ao "Manual de direitos das mães estudantes docentes/pesquisadoras" de 2023. Um desafio importante foi a dificuldade em acessar informações internas das universidades, o que fez com que a metodologia se concentrasse nos dados disponíveis em pesquisas mais recentes.

Ressaltamos que o mapeamento para a análise discursiva da tese, só foi possível devido ao trabalho de mães pioneiras do Parent in Science em coletar e organizar informações sobre os direitos das mães no ambiente acadêmico, superando a barreira da falta de acesso a dados internos das instituições.

O poder, em sua manifestação constante, repetitiva e aparentemente estática, que se autoperpetua, não é uma entidade isolada. Ele surge como resultado da interação de inúmeras ações e forças em movimento, um encadeamento que se sustenta em cada uma dessas dinâmicas e, ao mesmo tempo, busca estabilizá-las (Foucault, 1982). Assim, a urdidura da força do feminismo materno, reverbera as mais variadas esferas do *per-tecer*, construindo teias de convergências.

Portanto, é preciso considerar as relações de poder, como um nome que damos a um cenário estratégico complexo dentro de uma sociedade específica, e não como uma instituição, uma estrutura fixa ou uma posse de alguns indivíduos. Em essência, o poder é a dinâmica das relações em ação, não uma coisa em si, parafraseando Foucault, entretanto, nós mães, somos fios em movimento, construção, entrelaçamento e resistência.

CAPÍTULO 1: INTERLOCUÇÕES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO COM OS DIREITOS HUMANOS: AVANÇOS E RETROCESSOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

1.1 O olhar de gênero na construção do Plano Nacional de Educação (PNE) e Políticas Públicas Educacionais

O conceito analítico de gênero corroborou sistematicamente a consolidação de direitos sociais no campo da educação, sobretudo após os anos 1980, com o processo de redemocratização do Brasil. As constantes discussões teóricas, oriundas da década de 1960 e 1970, de contestação à ditadura militar, foram terreno fértil para que se repensasse o projeto de educação que se queria formar no Brasil. Ademais, as relações de poder imbricadas na construção das políticas públicas educacionais limitaram a tênue participação das reflexões de gênero na construção das leis e normativas posteriores rumo ao respeito e à equidade.

A LDB de 1996 estabeleceu a elaboração de um plano decenal, Plano Nacional de Educação (PNE), inicialmente entre 2001 e 2010. A Conferência Nacional de Educação (CONAE) foi importantíssima como espaço democrático para participação no desenvolvimento da Educação Nacional, constituindo “um marco para a construção de um novo Plano Nacional de Educação com ampla participação das sociedades civil e política” (Brasil, 2010, p. 14).

Com o fim do primeiro decênio, a proposta do PNE contemplou as deliberações das Conferências Nacionais de Educação sobre equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual de duas formas principais. Com um explícito avanço nas políticas públicas, o artigo 2º estabeleceu que são diretrizes do PNE: “[...] III - a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2012).

A utilização da expressão gênero, inserida na proposta do PNE, objetivava ser um instrumento de promoção da sensibilização quanto à equidade de gênero, uma vez que todas as discussões estabelecidas nos anos anteriores influenciaram a construção das políticas públicas educacionais. A política educacional é “tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação” (Oliveira, 2016, p. 98).

A trajetória histórica do PNE remonta os anos 1932 com o Manifesto dos pioneiros da Educação, documento formulado por 26 educadores, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, redigido por Fernando de Azevedo e circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. Advindo da vitória da Revolução de 1930, o manifesto foi redigido no Governo Provisório de Getúlio Vargas cujo objetivo era reformar o ensino em todos os seus níveis.

De acordo com Saviani (2010), no que concerne à compreensão de um plano educacional, o manifesto se alinhava a uma perspectiva desenvolvimentista e teve apoio da iniciativa privada. A incipiente burguesia vinculava seus princípios ao direito da família de escolher a educação dos filhos, beneficiando a educação privada.

Renovadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo aplicaram a sociologia à educação, sobretudo na década de 1930. O professor Lourenço Filho e a poetisa Cecília Meireles ratificaram sua intenção na defesa do desenvolvimento da educação, onde o Estado é quem deveria fazer o planejamento educacional (Saviani, 2010, p. 389). É possível destacar a ausência das mulheres na articulação teórica envolta na construção das bases da educação brasileira. Contudo, Noemy Marques da Silveira Rudolfer, Cecília Meireles e Armanda Álvaro Alberti foram as únicas mulheres signatárias do manifesto.

O manifesto dos pioneiros propunha uma visão educacional inovadora, conhecida como ‘Educação Nova’, ancorada em princípios dialogados com as mais variadas áreas dos saberes, como a sociologia, além disso, discutia relações sociais, autonomia, respeito à diversidade, igualdade e solidariedade destacadas no conceito de coeducação⁹. De acordo com Xavier,

[...] os pioneiros propunham: um conjunto de medidas práticas pelas quais se pretendia fundar um novo sistema educacional –único, de base científica e sob a responsabilidade do Estado. O plano de reconstrução educacional previa ainda a laicização do ensino e a co-educação, introduzindo dessa forma, valores realmente inéditos na estrutura educacional da época. (Xavier, 2002, p. 48).

⁹ Auad (2006) conceitua Coeducação como uma medida educacional a mais e além da dos sistemas mistos de ensino. Nas escolas coeducativas, além de se assegurar o convívio misto de meninos e meninas, há de se garantir “[...] uma maneira de questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e o masculino, estes percebidos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais” (Auad, 2006, p. 55). A autora salienta a importância da mistura de meninas e meninos no mesmo ambiente escolar, coadunando para uma projeção de ambiente forjado no respeito e equidade.

Tais discussões foram a base para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, onde prevaleceram os interesses privatistas. A partir da LDB/96, o próximo passo foi a elaboração do plano de educação pelo Conselho Federal (Saviani, 2010, p. 390).

A partir do recorte de gênero, é importante problematizar a dificuldade das mulheres intelectuais a participarem das discussões norteadoras do Plano Nacional de Educação e trazer luz às vozes das três percussoras da educação no Brasil. Mormente, é importante salientar que o pano de fundo da educação emancipadora segregava as mulheres a papéis sociais definidos, como o sacerdócio do educar e do cuidar. Mesmo o preparo das profissões de Magistério estava submetido às relações de poder patriarcais, definidoras da década de 1930. Cabe ainda destacar que dentro da exígua esfera de discussão educacional estavam mulheres brancas e abastadas.

O projeto do Plano Nacional de Educação [...] Previa a existência de um ensino dito ‘doméstico’, reservado para meninas entre 12 e 18 anos, e que equivaleria a uma forma de ensino médio feminino. Seu conteúdo era predominantemente prático e profissionalizante, e fazia parte, no plano, do capítulo destinado ao ensino da “cultura de aplicação imediata à vida prática ou ao preparo das profissões técnicas de artífices”. Era, pois, destinado principalmente a mulheres de origem social mais humilde, ainda que pudesse atrair também mulheres de origem social mais elevada, que dessa forma poderiam manter-se em regime escolar estritamente segregado. Segundo o plano, o ensino feminino se dividiria em doméstico geral (dois ciclos), doméstico agrícola (também dois ciclos) e doméstico industrial. O primeiro ciclo prepararia as mulheres para a vida no lar, o segundo formaria as professoras para esse sistema. (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000, p. 108, grifos das autoras).

Armanda Álvaro Alber ¹⁰ foi uma educadora que colaborou para o desenvolvimento de técnicas montessorianas na educação. Em 1921, fundou a Escola Proletária de Meriti, em Duque de Caxias, atendendo a uma comunidade rural que ficou conhecida como Mate com Angu, por ter sido uma das pioneiras a servir merenda escolar, cabe ressaltar, nesse sentido, a intrínseca cultura do cuidar.

Além disso, Armanda criou a primeira biblioteca de Caxias, onde acolhia alunos em horário integral dedicando-se ao cultivo de hortas, que já serviam para a alimentação das crianças. Embora a biblioteca fosse, sobremaneira, um ponto de destaque, a preocupação com a alimentação e o sustento das crianças torna-se marca presente em sua gestão, o cuidar era também um ato político de emancipação feminina. Tornou-se

¹⁰ Cf. GOMES, Selma Regina. 2019. Armanda Álvaro Alberto: uma educadora e feminista brasileira - A lacuna inaceitável da história. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8114/4677> . Acesso em: 27 jul. 2023.

presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE) e integrante da Aliança Nacional Libertadora (ALN), ajudou a fundar a União Feminina do Brasil (UFB), da qual foi a primeira presidente à frente da UFB, defendeu uma união entre “mulheres educadoras, intelectuais e trabalhadoras”, sendo perseguida, posteriormente, por engajamento com o comunismo (Mignot, 2010).

Em Angra dos Reis, improvisou apenas uma escola ao ar livre, à sombra de bambus, com mobiliário bem tosco: uma única mesa de pinho, uma cadeira e esteiras no chão. Cerca de cinquenta crianças da região com idades entre 3 e 16 anos chegavam diariamente de canoa, ou após longa caminhada, por volta das seis, sete horas da manhã e só iam embora à noite. Partindo de seus interesses, Armanda levava-as a manipular objetos concretos: conchas, pedrinhas, folhas, frutos, retalhos de tecidos diversos, convertidos em material didático. Tentava, dessa forma, apostar na capacidade de pensar da própria criança, tomando como ponto de partida seu universo, sua experiência. (Mignot, 2010, p. 54).

Outro expoente na colaboração da construção das políticas públicas educacionais no Brasil foi Noemy¹¹ Marques da Silveira Rudolfer, que iniciou a carreira como professora do Ensino Primário na tradicional Escola Normal Padre Anchieta, aos 16 anos, e a partir dessa experiência se dedicou à Psicologia Educacional, área que posteriormente faria sua consolidação acadêmica.

De acordo com Saviani (2007), a partir do seu contato com a Academia, Noemy se tornou assistente de Lourenço Filho. Estudou no Teacher's College da Universidade de Columbia, com grande influência de Dewey, que defendia o protagonismo da criança, colaborou para organizar o apoio psicopedagógico, implantando o Serviço de Psicologia Aplicada do Ensino de São Paulo (Saviani, 2007, p. 237). Embora sua notoriedade tenha sido ancorada em Lourenço Filho, Noemy se destacou pela atividade dialogada entre a psicologia e a educação.

Não me cabe, neste escrito, me aprofundar acerca dos signatários do manifesto dos pioneiros, mas destacar a influência das mulheres na origem das políticas públicas, assim, é importante o recorte de gênero, raça e classe. Noemy foi uma mulher branca e

¹¹ Sobre as obras mais relevantes Cf. RUDOLFER, Noemy Marques da Silveira. Preparo da linguagem escrita. Educação, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 54-64, out. 1927.

_____. A orientação profissional: seu objetivo - papel da escola primária como pré-orientadora profissional. Educação, São Paulo, v. 6, n. 1-2, p. 87-98, jan./fev. 1929.

_____. Visitas de professores brasileiros aos Estados Unidos. Educação, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 153-158, jan./fev. 1930.

_____. Da homogeneização das classes escolares. IDORT: Órgão do Instituto de Organização Racional do Trabalho de São Paulo, São Paulo, ano 2, v. 2, n. 16, p. 92-96, abr. 1933a.

_____. Da homogeneização das classes escolares [continuação]. IDORT: Órgão do Instituto de Organização Racional do Trabalho de São Paulo, São Paulo, ano 2, v. 2, n. 17, p. 109-117, maio 1933.

economicamente abastada, obteve bolsa de estudos para os Estados Unidos e devido à sua formação privilegiada foi convidada para participar na construção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e, posteriormente, substituiu Lourenço Filho na cadeira de Psicologia Educacional do Instituto Pedagógico (Saviani, 2007).

Vale ressaltar que a pesquisadora fez parte de uma conjuntura intelectual que defendia a psicologia aplicada à educação, tratando de pautas como a adoção dos testes de inteligência na escola elementar, a homogeneização de classes, muito comum no início do século XX. Além da sua grande atuação na Universidade de São Paulo, exerceu grande influência no Ministério de Relações, norteadas pelo importante trabalho voltado para a psicanálise e educação, criação do serviço de orientação profissional e a importância da psicologia educacional na formação de professores (Ramos, 2005).

Cecília Benevides Carvalho de Meirelles, aos 28 anos, prestou concurso para lecionar literatura vernácula na Escola Normal do Distrito Federal com a tese Espírito Vitorioso. Dirigiu a 'Página de Educação' no Jornal Diário de Notícias do Rio de Janeiro. Nesse período, teve a oportunidade de conviver com Nóbrega da Cunha, outro signatário dos Pioneiros e fundador do jornal Diário de Notícias do Rio de Janeiro (Moraes, 2008). Em 1933, participou da gestão de Anísio Teixeira na Diretoria de Instrução Pública.

Cecília Meireles foi outra mulher apaixonada pela educação, mas não por qualquer tipo de proposta educativa, visto que acreditava na perspectiva da Escola Nova. A poetisa, jornalista e educadora ingressou na literatura brasileira, com mais de 50 obras publicadas, discutindo educação com grande influência dos Estados Unidos, devido ao tempo em que lecionou Literatura e Cultura Brasileira na Universidade do Texas. Assim, Cecília foi privilegiada por ganhar notoriedade em suas obras literárias, criando a primeira biblioteca infantil do Rio de Janeiro. Ocupou lugar de destaque na intelectualidade brasileira, o que era raro para as mulheres.

Mesmo sendo as três mulheres brancas e de classe alta, com grande impacto na construção e na discussão de perspectivas inovadoras no que concerne à educação, todas tiveram notoriedade a partir de uma voz masculina, ora sendo incentivadas, ou convidadas como partícipe do documento. Outro aspecto importante a ser mencionado é a cristalização cisgênero heteronormativa no interstício do ensinar e cuidar, com um forte arquétipo materno. Assim, o 'cuidar da educação' é um projeto político inerente ao projeto de educação que se pretendia formar no Brasil.

Entendemos que a década de 1930 permeava a ambivalência do limiar entre uma política desenvolvimentista e populista do governo de Getúlio Vargas, trazendo consigo

uma proposta de modernização, refutando o resquício das oligarquias em que estava tão presente o patriarcalismo; por outro lado, determinava um lugar de subalternidade das mulheres, pois a elas foram delimitadas posições sociais em que eram perceptíveis as diferenças entre os sexos.

A pouca participação das mulheres em seu governo, esgarçada no veto ao voto feminino conquistado no auge do populismo varguista, é esboçada em 1937 com o Estado Novo, no bojo da centralização de poder androcêntrico. Ao longo do processo de consolidação do Plano Nacional de Educação até a ditadura militar na década de 1960, o foco da educação era erradicar o analfabetismo, especializar a educação a fim de que a classe trabalhadora atendesse as demandas do mercado externo, das incipientes indústrias que movimentavam o mercado brasileiro.

O projeto de nação cujo objetivo coaduna com a ótica da igualdade e da equidade só se concretiza na década de 1980, com a constituição cidadã de 1988. Conforme Vianna e Unbehaum,

Todas as constituições posteriores, com exceção da de 1937, incorporam a proposta de um Plano Nacional de Educação. O primeiro plano surgiu, porém, apenas em 1962, elaborado sob a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tratava-se de um conjunto de metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser alcançadas num prazo de oito anos. Essa proposta sofreu alterações em 1965, dentre as quais o incentivo à elaboração de planos estaduais. Em 1966, foi feito um Plano Complementar de Educação que trouxe importantes modificações, sobretudo na distribuição de recursos federais, cursos profissionalizantes e proposta para erradicação do analfabetismo. Em 1967, nova proposta de lei ressurgiu, foi discutida em encontros nacionais de planejamento, mas não chegou a se concretizar. Com a Carta Constitucional de 1988 (Art. 214) foi finalmente instituída com força de lei a obrigatoriedade de um Plano Nacional de Educação de longo prazo. A atual LDB também define que cabe à União elaborar o referido plano (Art. 9º). (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 86).

Pautada em uma construção democrática, a Constituição de 1988 se constitui na primeira das constituições brasileiras a inserir os direitos sociais no título dedicado aos direitos e garantias. Distanciando-se da recém centralização de poder, da ditadura militar, a reabertura democrática passou a representar garantias individuais e sociais no bojo de políticas públicas.

A década de 1980 foi marcada por intensas mudanças paradigmáticas no mundo; no Brasil, as discussões teóricas da década de 1970 frutificavam lentamente nas pautas de políticas públicas educacionais. O movimento feminista, de forma geral, contribuiu substancialmente para a consolidação dos direitos das mulheres. Não há em todos os

documentos normativos, ou legislação sobre educação, referência específica à transexualidade, mostrando a perpetuação da violência simbólica, entretanto, mesmo com exíguos avanços, tais discussões de gênero reverberavam na implementação da educação infantil fora da esfera do cuidar, do direito à creche, da educação pública e gratuita.

Sob impacto da democratização e da luta de movimentos feministas e de movimentos de mulheres, desde os anos 80, tem ocorrido, no Brasil um processo gradual de incorporação da problemática das desigualdades de gênero pela agenda governamental. Com a crescente importância dos governos municipais, a partir da Constituição de 88, a redução das desigualdades de gênero passou também a fazer parte da agenda dos governos locais. (Farah, 2004, p. 127).

À luz da legalidade, a Constituição Federal foi um marco na busca por igualdade de gênero e isonomia, entretanto, gênero não é citado nenhuma vez na jurisdição. É descrito no primeiro inciso do Artigo 5º:

Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição [...]. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes. (CF/ 1988, Art. 5º).

Diante disso, o caráter progressista oriundo das lutas dos movimentos sociais reverberou a conquista da educação como um direito social, acrescentando dispositivos legais regulamentando o direito social público à educação. Entretanto, o viés sexista continuou permeando as estruturas das políticas públicas, ofertadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira criada após a abertura democrática, influenciada pela Constituição Federal. Conforme Cláudia Pereira Vianna e Sandra Unbehaum,

Mesmo considerando os limites teóricos e políticos da referência à questão de gênero no momento da elaboração da Constituição Federal, notamos que em seus artigos sobre educação as restrições acentuam-se, assim como na LDB, finalizada quase uma década depois. Isso não impede que, ao levantarmos o véu, nos deparemos com algumas reivindicações de interesse para as mulheres e/ou para a igualdade de gênero. É preciso ler nas entrelinhas dessas leis para ver, na defesa dos direitos em geral, pequenos avanços quanto às questões de gênero, como é o caso do direito à educação das crianças pequenas, para além do cuidado e da assistência. (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 91).

No que diz respeito à educação, o Art. 205 da constituição de 1988 determina que a educação é direito de todos bem como dever do Estado e da família. Nesse sentido, fica evidente a dimensão educacional da cidadania, por conseguinte, entende-se que o caráter

cidadão¹² da Constituição infere diretamente nas perspectivas das relações de gênero, quando se analisa o aspecto envolto às lutas democráticas. Assim,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF/ 1988, Art. 205).

A determinação de que ninguém pode ser excluído do princípio de cidadania é um dos fatores fundantes desta escrita. Tais pontos são fulcrais nas análises da LDB/1996, força da lei que só foi finalizada oito anos depois das discussões da Constituição de 1988. Apesar de promover a educação como um direito para o pleno desenvolvimento e exercício da cidadania, Vianna e Unbehaum afirmam:

Se na CF/1988 podemos distinguir alguma menção explícita aos direitos relativos às diferenças entre os sexos – como é o caso da defesa do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, IV, grifo nosso) –, o mesmo não se pode dizer quando se trata da educação. O androcentrismo característico da forma como se refere a alunos e professores, mantendo o genérico masculino indiscriminadamente, somasse à ausência do gênero nas premissas que discutem os direitos e a organização do sistema educacional brasileiro. Nenhuma referência à palavra gênero aparece na CF/1988, o que também se deve ao contexto da época. Naquele momento gênero não era um conceito familiar às mulheres dos movimentos populares, tampouco aos políticos do Congresso. Até mesmo entre as feministas daquele período a distinção entre sexo e gênero estava ainda sendo forjada. Assim, quando tratamos da presença ou ausência de gênero na Carta Magna, reportamo-nos a qualquer alusão às mulheres e seus direitos, ou a diferenças entre os sexos. Mesmo considerando os limites teóricos e políticos da referência à questão de gênero no momento da elaboração da Constituição Federal, notamos que em seus artigos sobre educação as restrições acentuam-se, assim como na LDB, finalizada quase uma década depois. (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 91).

Ao concatenarmos os diálogos da Constituição Federal de 1988 e da LDB/1996 com os preceitos dos direitos humanos, a ênfase nos princípios de liberdade e solidariedade deveria estar voltada para a dimensão de gênero. O caráter androcêntrico encontra-se nas entrelinhas de tais legislações. A superação das discriminações relativas às construções histórico-culturais das diferenças de sexo permeia algumas decisões a serem tomadas no âmbito da legislação educacional.

¹² A afirmação constitucional de isonomia perante a lei, embora fundamental para a concepção de cidadania em um arcabouço liberal, revela-se, sob uma perspectiva historiográfica crítica, insuficiente para garantir a plena fruição de direitos por todos os indivíduos. A mera explicitação da cidadania na Carta Magna não elimina as profundas desigualdades sociais, econômicas e políticas que historicamente marginalizaram vastos grupos populacionais. A literalidade da lei esbarra nas assimetrias de poder preexistentes, que dificultam ou impedem o acesso equitativo à justiça e aos direitos formalmente assegurados. Nesse sentido, a historiografia demonstra como a promessa de igualdade liberal frequentemente coexistiu com a exclusão de facto de diversos segmentos da sociedade. Norberto Bobbio (1992), oferece um arcabouço teórico relevante para compreender essa limitação da cidadania puramente liberal, ao destacar como a igualdade jurídica não se traduz automaticamente em igualdade social e material.

No Brasil, o reflexo do construto de direitos discutidos anteriormente se propaga substancialmente a partir da década de 1990 e consolida na educação uma extensa discussão paradigmática desde a implantação da LDB de 1996. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi criado com o intuito de reconhecer que

o processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. (Brasil, 2008, p. 31).

Ancorando-se no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2006, reverberou o reflexo da democratização e das garantias acerca dos direitos das minorias, cujo objetivo era a criação das ações afirmativas de combate à discriminação e às desigualdades, sejam elas raciais, de gênero ou étnicas, contemplando, por exemplo, o combate ao racismo e às comunidades quilombolas.

O PNEDH em sua versão atual, em 2018, apresenta em seu texto treze objetivos gerais:

- destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito;
- enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos
- estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos para pessoas com deficiência. (Brasil, 2018, p. 13).

O cerne do programa elencou estratégias de formação que preconizassem a sensibilização social, levantando cinco pilares e diretrizes: educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais de justiça e da segurança pública e educação e os meios de comunicação. Todas as diretrizes tinham como meta

um olhar inclusivo para as políticas de educação, já esboçadas desde 1996 com a LDB.

Rosemberg (2001) afirma que

O Programa Nacional de Direitos Humanos e as reformas educacionais dos anos 1990 acolheram três itens antigos da agenda do movimento de mulheres/feministas brasileiro no plano da educação, com impactos variáveis: a inclusão de educação/orientação sexual no currículo escolar; o combate ao sexismo no currículo escolar, especialmente nos livros didáticos; a expansão da educação infantil como forma de cuidado e educação da prole da mãe trabalhadora. (Rosemberg, 2001, p. 189).

Embora o PNEDH estabeleça como ações programáticas a temática de gênero e diversidade como elementos norteadores para profissionais da educação, a práxis educacional não corresponde à normativa. De acordo com o programa, deve-se fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL, 2018, p. 20).

Um trabalho de referência intitulado *Gênero em políticas públicas de educação e currículo: do direito às invenções*¹³ no Dossiê ABdC *Confrontos e resistências nas políticas educacionais e curriculares no contexto atual*, das autoras Livia de Rezende Cardoso, Anna Letícia Aragão Guarany, Lynna Gabriella Silva Unger e Manuella de Aragão Pires traçou a trajetória dos Direitos Humanos como reconhecimento de políticas públicas educacionais no Brasil

O documento que representa a importância de que educação no país fosse pautada nas bases dos DH é a Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012 (BRASIL, 2012a), que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, oriunda de uma comissão interinstitucional, coordenada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com participação das Secretarias de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR); de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); de Educação Superior (SESU); de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE); de Educação Básica (SEB) e do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). (Cardoso; Guarani; Unger; Pires, 2019 p. 1466).

A resolução de nº 1 de 2012 propiciou o reconhecimento dos Direitos Humanos na educação do Brasil. A resolução é precedente de políticas internacionais, ancorada na Constituição Federal de 1988, garantindo a discussão de gênero. O PNEDH da última versão documental em 2018 afirma que com o caráter global das relações entre as nações

¹³ Cf. CARDOSO, Livia de Rezende; GUARANY, Anna Letícia Aragão; UNGER, Lynna Gabriella Silva; PIRES, Manuella de Aragão. *Gênero em políticas públicas de educação e currículo: do direito às invenções*. Dossiê ABdC, v. 17, n. 4, p. 1458-1479, 2019.

abriram-se novas oportunidades para o reconhecimento dos direitos humanos pelos diversos atores políticos, entre eles os Estados Nacionais, suas várias instâncias governamentais, as organizações internacionais e as agências transnacionais privadas, em consonância aos preceitos democráticos. Assim posto, o PNEDH afirma que

Esse traço conjuntural resulta da conjugação de uma série de fatores, entre os quais cabe destacar: a) o incremento da sensibilidade e da consciência sobre os assuntos globais por parte de cidadãos(ãs) comuns; b) a institucionalização de um padrão mínimo de comportamento nacional e internacional dos Estados, com mecanismos de monitoramento, pressão e sanção; c) a adoção do princípio de empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros(as), povos indígenas, idosos(as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros); d) a reorganização da sociedade civil transnacional, a partir da qual redes de ativistas lançam ações coletivas de defesa dos direitos humanos (campanhas, informações, alianças, pressões etc.), visando acionar Estados, organizações internacionais, corporações econômicas globais e diferentes grupos responsáveis pelas violações de direitos. (Brasil, 2018, p. 7-8).

Contudo, a incorporação da categoria do gênero, embora consolidada em uma pauta social legítima na redemocratização no Brasil, sobretudo nos anos 1990 e 2000, demonstra a sexualização no discurso. Torna-se latente discutir tais questões discursivas no que concerne à educação do corpo, bem como problematizar as possibilidades na produção do conhecimento pelas discussões que tangenciam os discursos oficiais dos currículos educacionais. Butler denuncia a dicotomia dos corpos pelo viés biologizante introjetado na diferença sexual. De acordo com a autora,

As normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. (Butler, 2019, p. 16, grifo da autora).

De acordo com Lauretis (1994), a tecnologia de gênero configura-se na linguagem e nos discursos que se adequam aos corpos, utilizando como um dispositivo técnicas e estratégias discursivas que vão produzir o sujeito. A autora também problematiza a questão da sexualidade como um elemento constitutivo da nossa identidade, salientando que ela não é fixa.

A educação, nesse sentido, compreende uma tessitura complexa de relações sociais e de poder. As estruturas sociais objetivas inerentes aos indivíduos tornam-se disposições estruturadas e interiorizadas. Tais estruturas forjam as práticas dos indivíduos, com dispositivos de poder que orientam suas práticas e percepções. Bourdieu denominou este sistema de habitus, qual seja:

[...] sistema de disposições socialmente constituídas que, **enquanto estruturas estruturadas e estruturantes**, constituem o princípio gerador e unificador do

conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. (Bourdieu, 2007, p. 191, grifos meus).

A construção social sexista é naturalizada, com uma projeção de representatividade binária, heteronormativa, cisgênero e branca. O Estado legitima tais construções sociais por meio das políticas públicas e agentes sociais, articulando mecanismos de força e poder. O que não se enquadra em um padrão natural precisa se afirmar diante das instituições para existir com legitimidade, como, por exemplo, os direitos das pessoas com necessidades especiais, a valorização e reparação da historicização dos povos negros, a garantia e manutenção dos direitos das mulheres, a legitimação de direitos das pessoas LGBTQIAPN+¹⁴.

Uma conquista dos movimentos feministas, sobretudo da luta das mulheres mães, foi a integração da creche e da pré-escola no sistema educacional brasileiro. À medida que a sociedade se dinamizou, com o processo da entrada das mulheres no mercado de trabalho,

¹⁴ De acordo com o Glossário do Centro de Recursos LGBTQIA a nomenclatura LGBTQIAPN+ refere-se a:

- **L: Lésbicas**
Mulheres que sentem atração sexual e afetiva por outras mulheres.
- **G: Gays**
Homens que sentem atração sexual e afetiva por outros homens.
- **B: Bissexuais**
Pessoas que sentem atração sexual e afetiva por homens e mulheres.
- **T: Transexuais**
Pessoas que assumem o gênero oposto ao de seu nascimento. Uma identidade ligada ao psicológico, e não ao físico, pois nestes casos pode ou não haver mudança fisiológica para adequação.
- **Q: Queer**
Sempre foi usada como uma ofensa para a comunidade LGBTQIA+, no entanto, as pessoas do grupo se apropriaram do termo hoje é uma forma de designar pessoas que não se encaixam à heterocisnormatividade, que é a imposição compulsória da heterossexualidade e da cisgeneridade.
- **I: Intersexo**
Pessoas que não se adequam à forma binária (feminino e masculino) de nascença. Ou seja, seus genitais, hormônios, etc. não se encaixam na forma típica de masculino e feminino.
- **A: Assexual**
Pessoas que não possuem interesse sexual. Por vezes, esse grupo pode ser também aromântico ou não, ou seja, ter relacionamentos românticos com outras pessoas.
- **P: Pansexual**
Pessoas que desenvolvem atração física, amor e desejo sexual por outras pessoas independentemente de sua identidade de gênero.
- **N: Não-Binário**
Pessoas que não se identificam com nenhum gênero, que se identificam com vários gêneros, entre outras.
- **+**
O mais serve para abranger as demais pessoas da bandeira e a pluralidade de orientações sexuais e variações de gênero.
-

Cf: <https://lgbtqia.ucdavis.edu/educated/glossary>

Acesso em 27 abr. 2025.

uma série de demandas que visavam garantir a igualdade de oportunidades para as mulheres ampliou o direito à creche. O artigo sétimo da Constituição Federal de 1988 prevê assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até três anos para creche e quatro anos de idade para pré-escolas.

A LDB/96 garante uma conquista da Constituição de 1988 ao ampliar as definições legais de criança e de infância, tornando-as sujeitos com cidadania. Em 26 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado após quatro anos de tramitação no Congresso Nacional. Esse plano visa melhorar a educação no país com base em 20 metas que devem ser atingidas em 10 anos. o Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei Nº 13.005 e mais conhecido como PNE, é um documento que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional entre o período de 2014 e 2024. Dessa forma, todos os estados e municípios devem estruturar seus planos específicos, mostrando como vão alcançar e atingir as metas previstas pelo PNE.

Vale ressaltar que o PNE 2001-2011, na sua primeira formação, foi campo de disputa política. A lei de responsabilidade educacional galgou passos lentos e não contou com o apoio completo da sociedade civil e tampouco do legislativo. De acordo com Marcelo Neves,

[...] concretizado pelo jogo de forças e conflito entre duas propostas de classes da sociedade, de um lado, uma proposta Liberal corporativista e, de outro, a proposta e democrática das massas. Conflito que faz crer que estando à política inserida no espaço da educação, ainda continuará reinando o conflito nos dias atuais. O Congresso procurava garantir processo de elaboração do PNE, assim convidou como interlocutores: o Conselho Nacional de Educação (CNE); o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Justificou o fato de a participação ser restrita dizendo que ‘o processo de consulta não poderia ser estendido para além do prazo estabelecido pela LDB/1996 para encaminhamento do PNE (2001-2011) ao Congresso, o que impôs a opção pela estratégia de privilegiar os interlocutores da área educacional’. (Neves, 2008, p. 148-9).

Importante ressaltar que o Manifesto dos Pioneiros da Educação na década de 1930 representou a abertura inicial para as posteriores modificações e interlocuções no campo da educação, influenciando contundentemente a criação de um projeto de nação e de educação. Contudo, somente a partir dos anos 1980, sobretudo a partir de 1988 com a Constituição cidadã, o plano foi de fato implementado, mesmo em seu caráter inicial, coadunando com os discursos democráticos efervescentes nas décadas posteriores. De acordo com Tânia Mota,

O PNE 2001-2011 teve como objetivo primordial eliminar as desigualdades sociais, aumentar as oportunidades de acesso e de permanência com sucesso dos 43 estudantes na escola. Para tanto, houve a valorização da diversidade e

da inclusão, bem como de profissionais da educação. Esses apontamentos da história da Educação com as lutas entre as propostas da elite e da classe popular são refletidos na instituição do PNE 2014-2024. (Mota, 2016, p. 42-43).

Foram realizadas conferências regionais preparatórias para a CONAE/2010, realizada em Brasília de 28 de abril a 1º de maio de 2010, que marcaram a fundamentação legal da construção da educação com responsabilidade cidadã.

A CONAE mobilizou cerca de 3,5 milhões de brasileiros e brasileiras, contando com a participação de 450 mil delegados e delegadas nas etapas municipais intermunicipais estaduais e nacionais, envolvendo em torno de 2% da população do país. Essas vozes se fizeram representadas por meio dos seus delegados eleitos em seus Estados, presentes na etapa nacional. (Brasil, CONAE, 2010, p. 8).

Um robusto trabalho sobre os impactos das relações de gênero nas políticas públicas educacionais, intitulado *A questão de gênero nos planos nacionais de educação*, de Lucas Gabriel Franco Gomez, fez uma análise quantitativa e qualitativa acerca da inserção da temática de gênero nas políticas públicas. Acerca do PNE, entre 2001 e 2014, Gomez afirma:

Somando as citações sobre gênero e sexualidade dos planos de educação de 2001 e 2014 obtêm-se um número bastante inferior quando comparado às alusões feitas às outras populações específicas como mostra a Tabela 5. Em outras palavras, em relação a outros grupos invisibilizados, estigmatizados e excluídos, as populações de gênero competem em desigualdade e na pouca centralidade que têm na política educacional. (Gomez, 2017, p. 46).

A alusão à gênero nos planos de educação condiciona a um processo de integração das discussões de forma complexa; se por um lado, integrar as questões de gênero nas formulações das políticas públicas educacionais é visto como uma vitória, por outro lado, a integração de tais preceitos não significa inclusão, pois perpassam processos complexos de lutas por hegemonia. A violência simbólica envolta aos silenciamentos das relações de gênero na educação perpetua como argamassa para as estruturas hierárquicas, cristalizando elementos estruturais. Muito pode ser feito no cerne de lutas das relações de gênero. De acordo com Farah,

[...] as políticas públicas, podem também contribuir para a redução da desigualdade de gênero.¹ Em primeiro lugar, reconhecendo que esta desigualdade existe e que ela deve e pode ser reduzida. 2. Em segundo lugar, integrando o combate à desigualdade de gênero à agenda de governo, junto com o combate a “outras desigualdades”. 3. Em terceiro lugar, identificando como e onde estas desigualdades se manifestam e quais seus impactos – para

se poder planejar estratégias de ação. (Farah, 2004, p. 128-129, grifo da autora).

A desigualdade de gênero é escancarada quando confrontamos os dados na legislação. No PNE de 2014 com 20 metas e 254 estratégias, apenas “quatro referências ao conceito de gênero, sendo que não feitas perfeitamente” (Farah, 2004, p. 47). Pelo desconhecimento do tema, estigmatização ou repúdio à discussão das relações de gênero, a ausência e a falta de espaço na implementação de dispositivos legais na educação são perenes na redemocratização.

Ainda tímidas, as políticas públicas educacionais andam por descaminhos trilhados em relação às perspectivas analíticas de gênero, diante das exposições relacionadas ao papel da educação no Brasil. O Estado cria estratégias para estreitar os laços para a demanda mercadológica, e pouco se consolidam os direitos sociais fundantes de qualquer sociedade democrática.

Logo após a LDB/1996 ser promulgada, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) se constituem como o primeiro documento oficial do MEC, criado em 1997, com a função de se tornarem diretrizes por disciplina (componente curricular), elaboradas em forma de lei. Por conseguinte, associaram a sexualidade à ideia de prazer, no entanto, sem fazer uma menção adequada às homossexualidades e mantendo total silêncio sobre as transgeneridades (Louro, 2004).

A noção de orientação sexual empregada nas diretrizes fazia menção à disciplina de ciências com a tematização das doenças sexualmente transmissíveis, da Aids e da gravidez adolescente, aliadas a um discurso em torno da responsabilização dos sujeitos. Como resultado, não ensejaram o aprofundamento do debate em termos mais críticos, plurais e inovadores (Louro, 2004, p. 36).

De suma importância para entendermos a trajetória das Políticas Públicas Educacionais estão os Parâmetros Curriculares Nacionais, que se consolidaram como ferramenta fundante na democratização da Educação e respeito às diferenças socioculturais, oriundas das mudanças paradigmáticas da década de 1970.

De caráter facultativo, o documento normativo parte na década de 1990, inspirado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB/1996, como um referencial a ser seguido por estados, municípios e Distrito Federal. O referencial curricular é composto por 10 volumes. O recorte das relações de gênero está em Temas Transversais, os quais estão divididos em: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual.

Mormente, é preciso compreender a conceituação dos PCN, segundo o próprio documento de introdução:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menos contato com a produção pedagógica atual. (PCN, 1998, p. 13).

A partir dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, o governo federal reconhece a educação sexual como tema importante para a educação brasileira. Nos anos 1980, foram esgarçadas de forma substancial as pesquisas científicas no que concerne aos estudos de gênero e sexualidade, culminando em mudanças paradigmáticas inseridas nas universidades até início dos anos 2000, quando se implementaram as Diretrizes Curriculares Nacionais em 2009. A Universidade, com os estudos de gênero e seus desdobramentos, torna-se fonte de debate e reflexão, responsável por uma intensa produção bibliográfica sobre sexualidade e educação sexual, caminhando para um currículo educacional crítico, fugindo da tradicionalidade pedagógica no segmento teórico. De acordo com o documento, dentro dos Temas Transversais, a Orientação Sexual é enfatizada como importante processo de escolarização, com intervenção pedagógica.

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros. (PCN, 1998, p. 28).

As pesquisas de Helena Altmann (2003) sobre a inserção da sexualidade no tema Orientação Sexual, relacionadas aos PCNs, são uma das referências sobre o tema. De acordo com a autora:

Atualmente, a escola tem sido apontada como um importante espaço de intervenção sobre a sexualidade adolescente que, nos últimos anos, adquiriu uma dimensão de problema social. Mais do que um problema moral, ela é vista como um problema de saúde pública e a escola desponta como um local privilegiado de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes. A intenção de introduzir esse assunto no âmbito escolar torna-se evidente pela inserção da orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na forma de tema transversal. (Altmann, 2003, p. 283).

Ademais, no que concerne aos PCNs, os silenciamentos discursivos estão presentes nas discursividades do normativo. Sem especificar o termo gênero, nomeado como Orientação sexual nos Temas transversais, as normativas foram efetuadas a fim de “orientar, analisar, julgar, criticar as ações pessoais, coletivas e políticas na direção da democracia” (Brasil, 1998, p. 21).

Embora tragam temas fundamentais e urgentes, estão inseridos como extraprogramação, não como estrutura obrigatória ou com a importância dos componentes curriculares. Como são transversalizados, são flexíveis e facultativos, margeando, assim, a importância das relações de gênero, mesmo com os avanços estabelecidos no século XX. Altmann ainda afirma que

No Brasil, essa é a primeira vez que o tema orientação sexual ou educação sexual é oficialmente inserido no currículo escolar nacional. De acordo com esse documento, os temas transversais tematizam problemas fundamentais e urgentes da vida social-ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Eles devem ser trabalhados, ao longo de todos os ciclos de escolarização, de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. (Altmann, 2003, p. 283).

A relação dos agentes sociais instituída pela práxis educacional desvela como as relações de gênero são socialmente construídas. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, “a diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (Silva, 2000, p. 89). Estamos tratando, portanto, de relações de poder introjetadas na construção dos discursos. O documento traz como objetivos gerais:

- 1) respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;
- 2) compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana;
- 3) conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual;
- 4) identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;
- 5) reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- 6) identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
- 7) reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois;
- 8) proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- 9) agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/Aids;
- 10) conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids;
- 11) evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos

contraceptivos; 12) consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade. (PCN do Ensino Fundamental II – Orientação Sexual, 1997, p. 311).

Ao tensionar paradigmas cristalizados, quando não conscientemente conduzimos a axiomas historicamente produzidos, deparamo-nos com silenciamentos velados, discursos implícitos nos silêncios, ausências e negação. As relações de gênero contemplam um discurso reducionista à prevenção e tratamento de doenças sexualmente transmissíveis e orientação para evitar gravidez na adolescência.

De acordo com Vicente Augusto Figueiredo (2009), o documento utiliza em momentos distintos a categoria de gênero como um construto sociocultural, contudo, majoritariamente, sua abordagem marca um uso seletivamente biológico, secundarizando as relações de gênero e outras dimensões da sexualidade, como o prazer e as emoções numa posição desprivilegiada, pois o eixo a ser designado para a formação integral salienta a prevenção de gravidez, doenças e HIV/DST. De acordo com o documento,

O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. (PNC, 1998, p. 28).

Outro aspecto a ser analisado está na apresentação dos subtemas das relações de gênero e sexualidade, que aparece no conjunto de temas transversais por meio do tema da Orientação Sexual. Entretanto, o tema da Orientação Sexual não consta como um dos objetivos gerais do ensino fundamental II fase. Embora descrito como um tema que constitui os objetivos gerais no esquema apresentado, ele não ocorre quando são apresentados os objetivos gerais por escrito.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN), a definição de gênero nega a dualidade entre o masculino e o feminino. Porém, gênero é tratado de maneira lacunar: este conceito fica restrito e atrelado ao tema orientação sexual, não perpassa outras áreas do conhecimento, que não seja o da biologia; não contemplando seu caráter transversal. Apesar de negar o determinismo biológico, contido no conceito de gênero, privilegia os componentes biológicos da orientação sexual, tendo como principal preocupação a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a “gravidez indesejada de jovens”. (Figueiredo, 2009, p. 48, grifo da autora).

Há a ênfase da flexibilização de papéis rígidos socialmente, porém o foco central do direcionamento para os demais componentes curriculares é a categoria biologizante,

sobretudo na área da saúde. O domínio do corpo, configurado pelo Estado, regula as abordagens pedagógicas.

A abordagem do corpo como matriz da sexualidade tem como objetivo propiciar aos alunos conhecimento e respeito ao próprio corpo e noções sobre os cuidados que necessitam dos serviços de saúde. A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis. O trabalho de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS possibilita oferecer informações científicas e atualizadas sobre as formas de prevenção das doenças. Deve também combater a discriminação que atinge portadores do HIV e doentes de AIDS de forma a contribuir para a adoção de condutas preventivas por parte dos jovens. (PCN, 1998, p. 28).

Anegleyce Rodrigues (2016) faz uma crítica acerca da falta de participação da sociedade no processo de construção da normativa. A autora denuncia a falta de diálogo com os variados setores da sociedade e, sobretudo, com os professores que estão em sala de aula para sua formulação. Tal falta de contextualização com a práxis indica caminhos para problematizarmos a dificuldade da temática de gênero na construção das políticas públicas educacionais De acordo com a autora,

Os PCN podem ser considerados um exemplo de política de desenvolvimento curricular neoliberal cujo modelo é chamado de centro-periferia, em que cabe ao professor executar propostas e políticas não desenvolvidas por ele, mas por especialistas e profissionais distantes do contexto e das dificuldades da escola. (Rodrigues, 2016, p. 34).

Nos PCNs, o único componente curricular que enfatiza a relação com a educação do corpo é Educação Física. O componente curricular faz menção à cultura corporal na relação a respeito do corpo e do movimento. Considera fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde (Brasil, 1997, p. 23).

Apesar da relevância dessas iniciativas, considero fundamental ampliar estudos e pesquisas que possam dar conta de outras discussões em torno da sexualidade, enfatizando os aspectos culturais e sócio-históricos aí envolvidos. Desse modo, não só a disciplina de biologia, mas outros campos do conhecimento, como geografia, história, matemática, física, química, língua portuguesa, literatura, artes, educação física, religião, a partir de suas especificidades, poderiam contribuir significativamente, de modo a desenvolver uma educação para a sexualidade para além dos limites restritos da prevenção. (Felipe, 2007, p. 80).

Embora os PCNs sejam modelos curriculares, devendo respeitar as diversidades e particularidades de cada região, a fim de que cada estado e município monte o seu currículo, estão situados historicamente, coadunando com a efervescência dos estudos de

gênero. Entretanto, a seletividade do componente curricular de Educação Física reduz a educação do corpo.

Outro aspecto a ser mencionado é a dicotomização elencada à estrutura binária, a relevância biologizante dos discursos que delimitam o papel do Estado na Educação que se pretendia, naquele contexto, firmar. A pesquisadora Guacira Lopes Louro traz luz acerca do papel da escola na produção e reprodução das desigualdades de gênero:

Diferenças, distinções, desigualdades [...]. A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso [...]. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. [...]. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” — e produzir — as diferenças entre os sujeitos. (Louro, 1997, p. 57, grifo da autora).

Problematizando as desigualdades oriundas da educação, gênero como conceito analítico é crucial ao ser utilizado como referencial teórico-metodológico para o combate ao sexismo. No que tange o estado de Goiás, no recorte dos documentos normativos, são pouquíssimas as referências sobre o tema. Um importante trabalho intitulado: *A inserção dos parâmetros curriculares nacionais (PCN) nas escolas da rede pública do estado de Goiás – Brasil: a abordagem dos temas transversais - com ênfase no tema meio ambiente* (2006) faz menção às questões de gênero na pesquisa, tendo sido entrevistados 47 professores de 24 municípios da rede pública de ensino do estado de Goiás. Verificou-se que os professores têm dificuldades na compreensão do conceito de transversalidade (Corrêa; Echeverria; Oliveira, 2006).

A dificuldade de integração docente aos temas transversais dos PCNs se configurou em vários aspectos: os professores entrevistados alegam falta de tempo ou falta de interesse ou falta de trabalho coletivo. A pesquisa revelou que apesar de os professores terem conhecimento dos PCNs e dos temas transversais, a participação efetiva de todos foi mínima.

Quando questionados sobre quais seriam os temas transversais sobre os quais eles teriam maior facilidade de abordagem, as relações de gênero, com orientação sexual, ficaram em último lugar. Em 1º lugar Meio Ambiente, 2º lugar Saúde, 3º lugar Trabalho e consumo, 4º lugar Ética, 5º lugar Pluralidade cultural, 6º lugar Orientação sexual (Corrêa; Echeverria; Oliveira, 2006, p. 13).

Mesmo que a pesquisa se volte para o eixo temático de meio ambiente, os silenciamentos das relações de gênero são explícitos com os dados mencionados. A falta de participação e diálogo com os docentes e toda a sociedade também é um dos aspectos percebidos no documento normativo, afinal boa parte da sua elaboração ficou restrita a intelectuais vinculados aos anseios educacionais no fim dos anos 1990. De acordo com os autores,

É possível que o fato de os professores terem ficado à margem do processo de elaboração das metas e objetivos dos PCN fez com que os princípios contidos neste documento chegassem, de certa forma, como uma imposição, caso contrário, poderiam desenvolver um sentimento de pertencimento e integração com os objetivos dos PCN. Além disso, se o objetivo dos PCN era inserir uma nova abordagem no processo educacional, essa mudança deveria ter sido acompanhada por uma formação complementar eficiente para todos os professores, já que esse processo não ocorreu durante sua formação universitária. (Corrêa; Echeverría; Oliveira, 2006, p. 17-18).

É preciso questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino, esses percebidos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais (Auad, 2006, p. 55). Assim,

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. (Brasil, 1998, p. 26).

Outro importante baluarte para a construção das políticas públicas educacionais está a Base Nacional Comum curricular. No que diz respeito à relação dos estudos dos corpos, as pesquisas desvelam grandes contribuições no campo da Educação física. Para Miguel Arroyo, que faz uma avaliação sobre a forma como a BNCC foi construída, o aspecto biologizante é criticado, estabelecendo a importância de outros olhares para a construção da ideia de corpo. Sob esse aspecto, Arroyo (2016, p. 18) afirma:

Os profissionais da Educação Física lembram ao pensamento pedagógico que os educandos e os educadores são totalidades humanas corpóreas. Que os currículos têm de garantir aos educandos os saberes, valores e culturas dos corpos.

Arroyo indaga a BNCC no que concerne a temas como cultura, gênero, condição social, imbricada na normativa. “Qual a centralidade dos corpos na Base Nacional Comum?

Apontam para outras pedagogias dos corpos?” (Arroyo, 2016, p. 18). Ao considerarmos os discursos imbricados no processo de formação das normativas educacionais, é claro o distanciamento entre a teoria da formação humana plena prevista em Constituição e a prática educacional.

Reiteramos os tensionamentos de Arroyo ao problematizarmos o reducionismo da BNCC ao direito à educação apenas elencando as aprendizagens (Arroyo, 2016, p. 29). O corpo é visto na educação predominantemente pelo aspecto físico, desconsiderando as complexas relações de gênero envolvidas às variadas construções sociais que o implicam. De acordo com o autor,

Uma pergunta obrigatória no diálogo com a BNC: que compreensão predomina de direito à cultura corpórea? Chega a profundidade e complexidade, a riqueza de nossa cultura corpórea? Esta é reduzida a brincadeiras, jogos, esportes, ginásticas, lutas e aventuras? Os corpos não são produtores de culturas apenas nessas atividades. Através da história os corpos produzem culturas, valores, identidades, concepções de ser humano para além dessas atividades esportivas e competitivas e de movimentos. Dimensões importantes, mas que não esgotam o reconhecimento do direito à cultura corporal. (Arroyo, 2016, p. 21).

Para entendermos os avanços e retrocessos nas políticas públicas educacionais, faz-se necessário historicizar os direitos garantidos no século XX, que ecoaram na educação brasileira a partir de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases. Ainda na obra de Arroyo (2016), *Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base nacional comum?*, o autor questiona que corpos são construídos na nação brasileira e qual é o corpo do Estado nas políticas públicas educacionais.

No construto do cerne das políticas educacionais, os anos 2000 consagram a implementação de Diretrizes Curriculares em caráter nacional. A resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. De acordo com as resoluções, os alunos se tornam mais capazes na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos. Na nota técnica de 2015, reitera-se a trajetória do avanço das perspectivas de gênero como fundantes da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, oriundas da Constituição de 1988. Conforme o documento,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam, dentre seus princípios, a necessidade de “construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.” Isto significa que, desde a educação infantil, é não só possível, como recomendável, trabalhar temas ligados a gênero e sexualidade,

didaticamente adaptados a esta faixa etária específica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos afirmam, em seu Art. 16, que “os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos (...) a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos” – e lista sexualidade e gênero entre eles - que devem “permeiar o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.” O parecer homologado que fundamenta as diretrizes reforça a relação entre as experiências em gênero e sexualidade vivenciadas pelos e pelas estudantes em sua vida, a busca pela construção de valores próprios e a importância de aprender com a diferença: “(...) é também durante a etapa da escolarização obrigatória que os alunos entram na puberdade e se tornam adolescentes. Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios. Ampliam-se as suas possibilidades intelectuais, o que resulta na capacidade de realização de raciocínios mais abstratos. Os alunos se tornam crescentemente capazes de ver as coisas a partir do ponto de vista dos outros, superando, dessa maneira, o egocentrismo próprio da infância. Essa capacidade de descentração é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos.” (Nota técnica, 2015).

Considerando o contexto cultural das relações de gênero, é possível observar a dicotomia do conceito de corpo¹⁵, imbricado na construção das políticas públicas da Educação Básica no Brasil, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs/2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017).

Os documentos normativos direcionam as ações realizadas no âmbito escolar, assim, eles norteiam o ponto de partida obrigatório para a construção de currículos e de materiais pedagógicos. Além da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DCNs)¹⁶, de 2013, os documentos normativos para a Educação Básica são os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁷ (PCNs), que existem, mas progressivamente ficaram em desuso, além da Base Nacional Comum Curricular¹⁸ (BNCC) de 2017.

¹⁵ Problematizarei as variadas concepções para a compreensão do corpo. O cerne da pesquisa pauta-se na crítica ao corpo biológico, historicamente implementado nas políticas educacionais, esgarçando concepções para a historicização do corpo subjetivo, produzido no ambiente sociocultural (Goellner, 2005).

¹⁶ De acordo com o documento normativo, sua função é “[...] estabelecer bases comuns nacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico” (Brasil, 2013, p. 8).

¹⁷ Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros (Brasil, 1997, p. 13).

¹⁸ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao

As DCNs, implementadas em 2013, são responsáveis por orientar, organizar e articular o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, particulares ou públicas. O documento normativo tem o objetivo de

[...] estabelecer bases comuns nacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. (Brasil, 2013, p. 8).

A BNCC apresentou desde sua construção três versões. Em 20 de dezembro de 2017 foi homologada a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O documento normativo traz orientações a serem direcionadas no âmbito escolar.

Nas assimetrias intrínsecas à educação brasileira está o retrocesso estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, ao estipular pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a retirada dos termos ‘gênero’ e ‘orientação sexual’ de trechos que constavam no artigo de número 16. Ademais, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu em 2020 a inconstitucionalidade de se proibir a questão de gênero nas escolas, revelou o androcentrismo nos discursos institucionais em relação ao controle dos corpos. De acordo com Bourdieu,

[...] longe de afirmar que as estruturas de dominação são a-históricas, eu tentarei, pelo contrário, comprovar que elas são produtos de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos [...] e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado. (Bourdieu, 1998, p. 46).

O Projeto de Lei nº 8.035/2010, que deu origem ao texto, passou por redefinições e foi aprovado pelo Plenário do Senado após remoção da menção à igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual da diretriz III do Art. 2º, substituído por “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014). Impossível problematizar essa retirada sem atravessar a violência simbólica ancorada no androcentrismo. A família continua sendo o principal estandarte da discursividade androcêntrica, delineando estruturas patriarcais opressoras. Conforme Menezes,

longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7).

O Estado Brasileiro sempre dedicou importância a esta instituição, muito embora por longo período haja reconhecido apenas a família matrimonial. A Constituição de 1988 não adjetivou a família, mas lhe dedicou tratamento constitucional mais extensivo, vez que expandiu os efeitos jurídicos da família legítima para além da família matrimonial. Mas quais seriam os contornos da família objeto da proteção constitucional? Confinam-se aos modelos citados nos parágrafos do art. 226. (Menezes, 2008, p. 119).

As superações das desigualdades como previsto no artigo II não são direcionadas em ações efetivas que contemplem as questões de gênero. Ademais, a retirada do termo gênero reverbera a deslegitimação com as relações que concernem as minorias.

1.1.2 Os silenciamentos de gênero nas políticas públicas e o *Per-tecer* do materno no *Stricto sensu* pela lente dos Planos Estadual de Educação de Goiás e Municipal de Educação de Goiânia

As relações de gênero possuem enraizamentos culturais dos papéis femininos e masculinos na sociedade, papéis esses definidos pelos discursos e que se materializam por meio de sistemas de representações. Assim, é crucial analisarmos os documentos circundados nas Diretrizes Curriculares na construção da educação do corpo, compreendendo as bases culturais de permanências sexistas e assimétricas, pautadas em narrativas androcêntricas. Louro (2008) argumenta que as marcas simbólicas e físicas que os corpos carregam normatizam poder. Sob essa ótica, a autora afirma:

Ao longo dos tempos os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências das normas, valores e ideais da cultura. Então os corpos são o que são na cultura. A cor da pele ou dos cabelos; o formato dos olhos, do nariz ou da boca; a presença da vagina ou do pênis; o tamanho das mãos, a redondeza das ancas e dos seios são sempre significados culturalmente e é que se tornam marcas de raça, de gênero, de etnia até mesmo de classe e de nacionalidade. (Louro, 2008, p. 77-78).

Corroborando a discussão das cicatrizes acerca da violência simbólica nas relações de gênero, uma pesquisa disponível em 2019, em sua última versão viabilizada pelo IBGE, demonstra como a saúde mental escolar de meninas é mais afetada em relação ao corpo. A pesquisa feita com estudantes de Ensino Fundamental II fase, com idade entre 13 e 17 anos, demarca uma explícita violência de gênero. A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

(PeNSE) teve início em 2009, fruto de parceria com o Ministério da Saúde e apoio do Ministério da Educação.

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) - 2019 entrevistou estudantes do 7º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. O universo retratado pela pesquisa abrange 11,8 milhões de estudantes de 13 a 17 anos, dos quais 7,7 milhões tinham de 13 a 15 anos e 4,2 milhões, de 16 ou 17 anos. A pesquisa se reverbera no caráter dicotômico da diferença de sexos, abordando perspectivas biologizantes, equiparando meninas e meninos. Os meninos são 5,8 milhões (49,3%) e as meninas, 6 milhões (50,7%). Nas escolas públicas, estudavam 10,1 milhões (85,5%) e nas escolas privadas, 1,7 milhão (14,5%).

A pesquisa forneceu informações sobre as características básicas da população de estudo, incluindo aspectos socioeconômicos, e no que concerne ao contexto de relações de gênero, destacaram-se saúde sexual e reprodutiva, exposição a acidentes e violências, saúde mental e percepção da imagem corporal. Características do ambiente escolar e do entorno foram também contempladas, incluindo informações relacionadas à existência de regras e normas de conduta adotadas pelas escolas. Entremeando os fios da educação, a pesquisa corroborou no sentido de problematizar os maternares como indelévels construtos históricos, perpetuados.

A periodicidade da pesquisa é eventual. Sua abrangência geográfica é nacional, com planos amostrais distintos e objetiva investigar informações que permitem conhecer e dimensionar os fatores de risco e proteção à saúde dos adolescentes. A pesquisa é realizada por amostragem, utilizando como referência para seleção o cadastro das escolas públicas e privadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Cerca de 14,6% dos escolares de 13 a 17 anos, alguma vez na vida e contra a sua vontade, foram tocados, manipulados, beijados ou passaram por situações de exposição de partes do corpo. No caso das meninas, o percentual (20,1%) é mais que o dobro do observado para os meninos (9,0%).

Além disso, 6,3% dos escolares informaram que foram obrigados a manter relação sexual contra a vontade alguma vez na vida, sendo 3,7% dos meninos e 8,8% das meninas. A violência sexual atinge uma em cada cinco meninas de 13 a 17 anos. De acordo com a Tabela 1:

Tabela 1		
Violência de gênero dos escolares- Dados do IBGE 2019		
Violência de gênero	Meninas	Meninos
Toque sem permissão	20,1%	9%
Relação sexual forçada	8,8%	3,7%

Fonte: Produzida pela autora¹⁹

Entre os escolares que sofreram abuso sexual, 29,1% apontaram o(a) namorado(a) como o agressor; 24,8% apontaram amigo(a); 20,7%, um desconhecido; 16,4%, outros familiares; 14,8%, outras pessoas; e 6,3%, pai, mãe ou responsável, sem detalhamento dos dados. De acordo com Bourdieu, a divisão sexista está na ordem das coisas, o que é normal, natural, a ponto de ser inevitável. “A naturalização é inserida no mundo social e em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação” (Bourdieu, 1998, p. 17), reforçando o percentual de casos de estupro, por 8,8% das meninas e 3,7% dos meninos.

Dos casos de estupro, os índices mais elevados foram entre os alunos da rede pública 6,5%, e 4,9% da rede privada. Um dado extremamente alarmante aponta para a percepção de 68,2% dos casos de relação sexual forçada e para o fato de que a/o escolar tinha 13 anos ou menos quando ocorreu a violência. As questões pertinentes às relações de gênero, muitas vezes combatidas por responsáveis e educadores, poderiam ser ferramenta contra tais violências.

No que diz respeito à saúde mental dos escolares, os casos de bullying registraram 23%, sendo 26,5% de meninas e 19,5% de meninos que afirmaram se sentirem humilhados pelos colegas. A lógica da dominação se reverbera em múltiplas facetas, subjaz os liames históricos do patriarcado como construto social, o lugar de subalternidade, de inferioridade se faz historicamente e, assim, permeia postulados androcêntricos. Nesse sentido, Bourdieu afirma ser a

[...] violência suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma prioridade distintiva, emblema ou

¹⁹ Dados disponíveis em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31575-pense-2019-uma-em-cada-cinco-escolares-sofreu-violencia-sexual>. Acesso em: 16 mar. 2022.

estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária. (Bourdieu, 1989, p. 14-15).

Sustentando a violência nos discursos que constituem a educação do corpo, os dados são ainda mais indelévels no que tange aos corpos femininos. Nos dados da pesquisa, 21,4% afirmaram sentir que a vida não valia a pena ser vivida, sendo desse total, 29,6% das meninas e 13,0% dos meninos. Chartier afirma que “As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (Chartier, 1988, p. 17).

A representação é pensada por Chartier (1988) como um sistema de valores, é constituída pelo imaginário social que é formado a partir de nossas sensibilidades. As meninas se sentem sem perspectiva para a vida em maioria, fruto das representações de gênero constituídas por relações de dominação e poder, construída historicamente. De acordo com a Tabela 2:

Tabela 2		
Saúde mental dos escolares - Dados do IBGE 2019		
Casos de Bullying	Meninas	Meninos
	26,5%	19,5%
Falta de perspectiva de vida	29,6%	13%

Fonte: Produzida pela autora ²⁰

Pensando o corpo como território social e cultural, os dados da pesquisa afirmam que mais da metade dos adolescentes se acha muito gordos ou muito magros. Tal insatisfação remete diretamente a um imaginário de corpo culturalmente estabelecido como ideal. O corpo construído na conjuntura cultural, esgarça a biologicismo universalizado.

A pesquisa trouxe um dado relevante, entre 2015 e 2019 houve uma queda no índice de satisfação com o próprio corpo (70,2% em 2015 contra 66,5% em 2019) e um crescimento da insatisfação (de 19,1% para 22,2%), bem mais alto entre as meninas, com 31,4%, quando comparado com os meninos, 12,8%.

²⁰ Dados disponíveis em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31575-pense-2019-uma-em-cada-cinco-escolares-sofreu-violencia-sexual>. Acesso em: 16 mar. 2022.

Nesse aspecto, Butler afirma que “[...] não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais” (Butler, 2003, p. 27). Diante desse argumento, podemos pensar em como o corpo é envolvido pelo discurso que a cultura estabelece. A insatisfação dos corpos femininos, de acordo com a pesquisa, categorizada pela perspectiva biológica, seria então fruto de normas, disciplinas, ideais que estão intrínsecos ao conceito de que corpos seriam ‘ideais’.

Ancoro-me em Butler ao pensar que “[...] o sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica pré-discursiva.” (Butler, 2003, p. 27). O sexo assim como o gênero são efeito de discursos. Desse modo, a autora considera que nem mesmo o sexo existe pré-discursivamente. Ao se reconhecerem nos corpos femininos, esses corpos já carregados de cultura em sua construção postulam consigo a docilidade dos corpos já discutida por Foucault (2009), a disciplinarização, introjetando culturalmente nos estudantes em geral, mas sobretudo nas meninas, projeções de corpos não satisfatórios.

Menos da metade dos alunos (49,8%) autoavalia seu corpo como ‘normal’. Esse número caiu em relação a 2015 (52,5%). Cerca de 28,9% dos estudantes se acham magros ou muito magros e 20,6% se acham gordos ou muito gordos. Porém, a autoimagem de sobrepeso entre as meninas (25,2%) é de quase dez pontos percentuais mais alta que a dos meninos (15,9%). “Um corpo não é apenas um corpo é também seu entorno” (Goellner, 2003, p. 29). Ao pensarmos em um corpo ‘normal’, remetemos à idealização cultural, influenciada pela mídia, que produz e reproduz estereótipos, levando aos estudantes, consumidores desse ideal, a uma perspectiva de frustração.

Tabela 3		
Insatisfação com o corpo entre escolares - Dados do IBGE 2019		
Queda na satisfação do corpo entre 2015 e 2019	Meninas	Meninos
		31,4%
Autoimagem de sobrepeso	25,2%	15,9%

Fonte: Produzida pela autora²¹

²¹ Dados disponíveis em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31575-pense-2019-uma-em-cada-cinco-escolares-sofreu-violencia-sexual>. Acesso em: 16 mar. 2022.

Quase um quarto dos adolescentes disse já ter feito alguma tentativa para perder peso, sendo uma preocupação maior entre as meninas com o percentual de 27,9%, e dos meninos, o percentual de 21,5%. Para tentar emagrecer, 6,1% dos estudantes utilizaram a indução de vômito ou uso de laxantes, e 5,4% consumiram produtos para este fim sem acompanhamento médico.

Ao confrontar os dados expostos nas tabelas, correlaciona-se a percepção dicotômica das emoções, percebendo que estão diretamente associadas às necessidades culturais. Ademais, os dados supracitados, desvelam apenas o recorte em uma estatística, acreditamos que muitos estudantes não participaram dos dados estatísticos, e, por sua vez, a pesquisa esgarça apenas parte de uma realidade ainda mais sexista e assimétrica. Sawaia (2009) afirma que os corpos femininos são mais vulneráveis aos padrões sociais impostos e legitimados historicamente, e de forma muito mais intensa quando comparados aos corpos masculinos, fatores esses relacionados às Tabelas 1, 2 e 3.

São as emoções, em conjunto com o desejo e a necessidade, que constituem uma esfera do psiquismo bastante valorizada por Vigotski, a da motivação, que é a base afetivo-volitiva da nossa consciência e pensamento e, portanto, contém o último porquê das nossas necessidades e ideias. (Sawaia, 2009, p. 368).

É possível evidenciar a construção de estereótipos de gênero por meio da prática da docência e das relações sociais instituídas pela construção do saber, da escola, dos currículos, das práticas sociais circundadas no processo educativo, e estão intrinsicamente ligadas a concepções epistemológicas no sistema educacional. No que concerne às políticas públicas relacionadas a gênero no Brasil, estas estão ancoradas e centradas em discursos alarmistas de prevenção (Arihã; Calazans, 1998), vinculados à “normatização da sexualidade e da reprodução” (Knauth *et al.*, 2006, p. 405).

De acordo com Chartier (1995), a construção da identidade feminina perpassa os discursos em que ocorrem ‘violências simbólicas’, e as representações estão escritas em nossos corpos. Assim, submeter a qualquer custo a própria saúde em detrimento do corpo ideal postula padrões estereotipados em torno do ideal de beleza midiático. Del Priore afirma que “a publicidade embute, em relação a essas que não se encaixam em padrões, uma ideologia de fracasso, de impotência perante o próprio corpo” (Del Priore, 2013, p. 240).

Entendo que a Educação reproduz ambientes de desigualdades e sujeição, assim é importante reconstruir as relações pautadas no respeito e na diversidade. Faz se necessário repensar gênero como instrumento metodológico eficaz para a construção de um ambiente democrático, possibilitando distintos lugares de fala, a fim de que não haja reprodução de

dados tão alarmantes como os citados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Que ações pedagógicas e curriculares são necessárias e urgentes para percorremos caminhos possíveis a fim de afirmações equitativas de gênero?

A educação do corpo é uma construção social, cultural e histórica (Goellner, 2005). De acordo com Silvana Goellner, “pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade” (Goellner, 2005, p. 28).

De acordo com Foucault (2012), o corpo é uma realidade biopolítica, regulada por hierarquias historicamente constituídas. “Trata-se antes de mais nada, do tipo de poder que exerceu sobre o corpo e o sexo, um poder que, justamente, não tem a forma da lei nem os efeitos da interdição” (Foucault, 2012, p. 54). O autor analisa as relações de poderes imbricadas nas instituições como escolas, fábricas, prisões e o poder disciplinador por meio de determinados dispositivos que são exercidos sobre os corpos. A docilização, fiscalização e controle dos corpos são percebidos como mecanismos que atuam de forma sutil, assim podemos relacioná-los à construção dos currículos educacionais.

Bourdieu elucidada, a partir de elementos materiais e simbólicos, acerca da violência simbólica em torno das práticas corporais. As relações de poder intrínsecas ao processo cultural e histórico são construções sociais que envolvem as estruturas cognitivas, os saberes e, assim, inferimos que os currículos educacionais estão carregados de poder exercidos nos corpos.

A força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos. (Bourdieu, 2007, p. 50).

Uma norma técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, emitida pela Coordenação Geral de Direitos Humanos de nº 32/2015, demonstra a deslegitimação de gênero na Educação. O documento demonstra um claro retrocesso no que concerne à garantia legalmente constituída na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Afirma a nota da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania-CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC:

1. O Ministério da Educação recebeu denúncias de diferentes formas de intimidação, sofridas por gestores e profissionais de educação, que tem por objetivo impedir o debate de temas relacionados a gênero e orientação sexual na escola. As referidas denúncias coincidem com o embate contemporâneo acerca da inclusão ou exclusão de termos referentes a estes conceitos nos planos de educação, construídos ou em construção por municípios, estados e Distrito

Federal. 2. Neste embate, é possível identificar perspectivas que se contrapõem. A primeira defende uma abordagem ampla e consistente destes temas, fundamentada no conhecimento científico, que invista na perspectiva do reconhecimento das diferenças e no enfrentamento às desigualdades e violência. A segunda defende uma abordagem heteronormativa, em geral fundamentada em valores morais e religiosos, entendendo que caberia à escola o ensino de determinados padrões de comportamento de gênero e sexualidade. Ainda, uma terceira, defende que questões ligadas a gênero e sexualidade, dentre outras com forte apelo moral, não sejam abordadas pela escola, ficando restritas à educação familiar. (Nota técnica, MEC, 2015, grifos meus).

A luta pela permanência dos direitos fundamentais, permite problematizar o motivo pelo qual os direitos das mulheres, negros e minorias não foram consolidados, e as relações de gênero na construção das políticas públicas educacionais sofreram deslegitimação. Se por um lado a tendência de fundamentação científica ganha força, a abordagem cultural fundamentada na religiosidade cristã e heteronormativa impera, deslegitimando a investigação científica.

Cabe enfatizar que os conceitos legitimados por direitos são normativos, e a posição binária é naturalizada e idealizada historicamente por discursos de sujeição. Os conceitos normativos são validados pelo direito moral e precisam ter aceitação para serem postulados, perpetuando sistematicamente violências simbólicas. Segundo Bobbio,

Uma coisa é um direito; outra promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial; uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, mas que, para ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa transformar-se, de objeto de discussão de uma assembléia de especialistas, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção. (Bobbio, 1992, p. 81).

A fixação binária do mundo social reverbera a luta das mulheres pelo reconhecimento como seres humanos dotadas de capacidade para tomar decisões (Scott, 1995). Ao traçar historicamente o caminho dos direitos humanos, infere-se que o século XX foi marco significativo na projeção de isonomia com tratados²² e políticas de equalização. Nesse sentido, ao afirmar que os direitos das mulheres são direitos humanos, a Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, pela Organização das Nações Unidas, deram alento à introdução da perspectiva de gênero em todas as demais Conferências da ONU da década de 1990.

Em Viena, as Nações Unidas reconheceram que a promoção e a proteção dos direitos humanos das mulheres devem ser questões prioritárias para a comunidade internacional.

²² Principais Tratados, Declarações, Pactos, Planos de Ação e Convenções Internacionais de Proteção aos Direitos Humanos, Cf. BASTERD, Leila Linhares. Os Direitos Humanos na Perspectiva de Gênero. São Paulo, 2001.

Consolidou-se, dessa forma, um longo caminho iniciado em 1948 quando da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Basterd, 2001).

Na perspectiva do processo educacional, o silêncio por parte das políticas educacionais pode ser considerado como uma forma de exclusão do outro justamente porque lhe é negado o direito à voz. Ainda que aquém, tais discussões representaram avanços na formulação dos currículos, embora esses sejam notórios, e ficaram restritos ao caráter dicotômico biológico.

Observando a importância do Brasil ratificando decisões internacionais, ainda existe uma lacuna entre as perspectivas voltadas aos direitos humanos e à prática social. De acordo com Benevides (2004), os direitos humanos universais são comuns a todos os seres humanos, sem distinção de sexo, classe social, religião, nível de instrução, orientação sexual e decorrem do reconhecimento intrínseco da dignidade humana, são naturais, universais e ao mesmo tempo históricos, no sentido que estão em constante transformação.

Ao problematizarmos gênero e Direitos Humanos, questiono-me acerca da codificação das diferenças na suposta perspectiva binária de estrutura biologizante, uma vez que tais relações de poder estão historicamente intrínsecas ao caráter hegemônico. A contribuição das epistemologias feministas decoloniais e pós-coloniais, assim como a necessidade de interlocução de outros saberes, dialoga com inquietações latentes rumo à reeducação das relações étnico-raciais entre brancos e negros e descendentes de indígenas, a fim de terem garantidos seus direitos civis e políticos. É preciso tensionar a sujeitificação e desumanização na pugnância e garantia dos direitos. Diante dessa tensão, Vera Candau afirma:

E, hoje em dia, vários grupos em diferentes países questionam a universalidade dos direitos tal como foi construída, considerando-a uma expressão do Ocidente e da tradição europeia. Partindo dessa perspectiva, é possível reconhecer as diferenças culturais, os diversos modos de situar-se diante da vida, dos valores, as várias lógicas de produção de conhecimento etc.? É possível construir uma articulação entre o universal e o particular, o universal e o relativo? (Candau, 2008, p. 47).

A partir da perspectiva de subalternidade como um terreno epistemológico, onde o pensamento nas frestas é exercido, é possível pensar o feminismo como um solo fértil, com a desarticulação de hierarquias dicotômicas em seu bojo, ressaltando o direito à diferença (Benevides, 2004). A igualdade (isonomia) não pode ser vista como padronização e homogeneização, mas valorização das diferenças no escopo dos direitos humanos, pois ele também sofreu mudanças ante os processos imbuídos na pós-modernidade.

Assinalarei alguns aspectos que me parecem importantes para a nossa reflexão. O primeiro diz respeito à ambivalência em relação à afirmação e, ao mesmo tempo, à negação dos direitos. Por um lado, tanto no plano internacional quanto no plano nacional, existe um discurso reiterativo que afirma fortemente a importância dos direitos humanos. No entanto, as violações multiplicam-se. No plano internacional é possível identificar inclusive um retrocesso grande, por exemplo, em relação a direitos que pareciam profundamente assimilados pela humanidade, como o combate à tortura em qualquer circunstância. Direitos fundamentais que pareciam plenamente assegurados na mentalidade e nas políticas internacionais assumidas são negados, desprezados e "esquecidos". Também no nosso país as violações se multiplicam. No entanto, é necessário reconhecer, tem sido feito um esforço sistemático orientado à defesa e proteção dos direitos fundamentais, tanto pelo governo como por organizações da sociedade civil, pelo menos nos últimos anos. (Candau, 2008, p. 47, grifo da autora).

Pautamo-nos na perspectiva dialógica de Gênero e Direitos Humanos como práxis, salientando a importância dos conhecimentos produzidos historicamente pelos sujeitos subalternizados nos processos de ensino-aprendizagem, revisitando lugares de fala e tensionando poderes simbólicos, identitários e subjetivos, tecidos neste território de disputas de poderes, que é a Educação.

Partimos, portanto, da premissa de que a igualdade não significa homogeneidade. Daí o direito à igualdade pressupõe, - e não é uma contradição- o direito à diferença. Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e de uniformidade. A desigualdade pressupõe uma hierarquia dos seres humanos, em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior ou superior, pressupõe uma valorização positiva ou negativa, e, portanto, estabelece quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer, quem nasceu para ser respeitado, e quem nasceu só para respeitar. (Benevides, 1998, p. 63).

Mello, Avelar e Maroja (2012) apontam dificuldades na implementação de políticas públicas tangenciadas às questões de relações de gênero, tais políticas têm como

[...] ponto de partida a necessidade de mudança de crenças, valores e tradições [...]. Aliado a isso, apontam que outra dificuldade existente é a pouca efetivação de planos e programas, com escassez de recursos e falta de entrosamento entre formuladoras/es e executoras/es. (Mello; Avelar; Maroja, 2012, p. 294).

Embora tenha um expressivo aumento da produção científica, o investimento público em projetos e ações foram insuficientes para o desenvolvimento de políticas públicas efetivas em sexualidade, a discussão ainda é incipiente no contexto escolar, e, como consequência, o corpo docente encontra dificuldades, falta de conhecimento e postulados sexistas cristalizados, dificultando o trabalho das questões de sexualidade e gênero em sala de aula (Silva; Neto, 2006; Unbehau; Cavasin; Gava, 2010).

Ao reconhecer que homens e mulheres têm experiências diferentes e reivindicar que tais experiências sejam tratadas não como iguais, mas como equivalentes, entendo que gênero corrobora sistematicamente frente ao viés democrático e cidadão, uma vez que enseja equidade no bojo de suas discussões teóricas. Assim, o cerne da teoria analítica de gênero contribui substancialmente para uma educação emancipadora.

De acordo com Scott (1991, p. 22), “Gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos. O gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.” Desse modo, ao analisar as questões de gênero na educação, passa-se a problematizar as diferenças biológicas além das relações impostas e construídas historicamente.

Entendendo a impossibilidade de uma educação neutra, a natureza política da educação faz-se necessária para fins de equidade em toda a complexidade da ambiência escolar, seja na formação de professores, na escolha do livro didático, nas políticas públicas intrínsecas ao processo, ou nas normativas curriculares seguidas. De acordo com Paulo Freire, “Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (Freire, 1989, p. 15).

Percorreremos os caminhos normativos documentais para compreendermos a inter-relação entre corpo e construções curriculares educacionais, sendo estas alvo de latentes discussões, permeadas na premissa de vigiar, modelar e construir os corpos de meninos e meninas, conforme destaca Louro (2010), ao problematizar diversidades e diferenças nas relações de gênero. De acordo com Goellner, o corpo é político, histórico, mutável e, portanto, provisório (Goellner, 2010).

Ao questionarmos a Constituição Federal e a LDB/1996, percebe-se que, na conjuntura educacional, a democracia e os direitos individuais estão sendo continuamente ameaçados por discursividades acerca da ótica das relações de gênero, popularizado como ‘ideologia de gênero’, ou conforme termo cunhado por Rogério Diniz Junqueira como antigênero. De acordo com o autor, ações são orquestradas em silenciamentos e discursos, de grupos religiosos e políticos com ampla influência na elaboração das leis. O autor afirma:

Além disso, nas intervenções antigênero é frequente o artifício de se apresentar a produção dos estudos de gênero e afins por meio de citações fragmentadas e descontextualizadas, falseadas [...], acompanhadas (e direcionadas) por apreciações simplificadoras e desqualificadoras [...]. Ao mesmo tempo, sublinha-se que a “teoria de gênero” seria “um erro da mente humana”, sem validade científica [...] e, por isso, completamente confutada por especialistas: suas formulações seriam meramente ideológicas; e suas premissas, falsas, desmentidas pela biologia. O discurso antigênero insiste em atribuir à “teoria do gênero” um

caráter especulativo, incerto e não científico, opondo-a à certeza daquilo que considera “ciência”. Engendrado a partir de processos políticos que não obedecem ao rigor da produção científica, por meio do ataque aos estudos de gênero, esse discurso tenta revestir de teor científico a polêmica que promove. (Junqueira, 2018, p. 459, grifos do autor).

Para tanto, analisarei algumas metas subsequentes do PNE²³ correlacionadas com as relações de gênero. É possível perceber silenciamentos na questão de gênero, e em todas as metas a universalização é o foco central, sem evidenciar as singularidades envoltas no contexto educacional. Ademais, as relações que constituem a Educação Básica são conduzidas por silenciamentos carregados de discursividades de importância cultural, a favor de um *status quo* dominante nas relações de poder.

Assim, os dados dos documentos normativos, demonstrados nas Tabelas 4, 5 e 6 subsequentes têm como cerne inquirir as políticas públicas na construção de normatividades. Ao se indagar acerca das fontes municipais, percebe-se o caráter macro das políticas públicas educacionais e as bases para reparar as incoerências androcêntricas ante a Constituição de 1988, baluarte da democracia que alude igualdade.

Joan Scott problematiza as organizações sociais pautadas nas diferenças sexuais, portanto o Estado, a Educação e as normatizações refletem as assimetrias. De acordo com Scoot, Gênero constitui-se como

Uma organização social da diferença sexual. Mas isso não significa que o gênero reflita ou produza diferenças físicas fixas e naturais entre mulheres e homens: mais propriamente, o gênero é o conhecimento que estabelece significados para diferenças corporais. [...] Não podemos ver as diferenças sexuais a não ser como uma função de nosso conhecimento sobre o corpo, e esse conhecimento não é puro, não pode ser isolado de sua implicação num amplo espectro de contextos discursivos. (Scott, 1998 *apud* Nicholson, 2000, p. 2).

Tomando como base a análise documental mencionada, considero que nossa pesquisa surge de uma necessidade presente e futura de entender a construção histórica do conceito analítico de Gênero como propulsor prático de equidade nas políticas públicas maternas. Ademais, faz-se necessário perceber as nuances de insurgências estabelecidas a partir de tensionamentos maternos, ante aos discursos androcentrados na Educação. As discursividades trazem em seu cerne, estruturas que historicamente reverberam desigualdades.

²³ Disponível em: <https://sae.digital/pne-plano-nacional-de-educacao/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

TABELA 4 REFERENTE ÀS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2020-2024	
METAS DO PNE	FOCO CENTRAL DA META
Meta 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
Meta 2	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
Meta 3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)
Meta 7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb
Meta 12	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
Meta 13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
Meta 14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
Meta 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
Meta 18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal

Fonte: Produzido pela autora²⁴

Os destaques em cores distintas especificam as cinco metas problematizadas com as relações de gênero.

²⁴ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23 fev. 2023

TABELA 5 REFERENTE ÀS METAS DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS 2015-2025	
METAS DO PEE-GO	FOCO CENTRAL DA META
Meta1	Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste Plano.
Meta 2	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência deste Plano.
Meta 3	Ampliar a oferta da educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas da rede pública, atendendo, de forma gradativa, a 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas até o final da vigência deste Plano.
Meta 4	Assegurar até a vigência final deste Plano a melhoria da qualidade da Educação Básica em suas etapas e modalidades e do fluxo escolar, a partir dos indicadores das avaliações externas, incluindo e cumprindo os índices estabelecidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.
Meta 5	Universalizar, no prazo de 5 (cinco) anos, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar até o final da vigência deste Plano, a taxa líquida de matrícula do Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)
Meta 13	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
Meta 14	Elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
Meta 15	Consolidar a implantação do Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás.
Meta 17	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
Meta 19	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior do Sistema Estadual de Ensino e em todos os sistemas de ensino municipais, tomando como referência, para o Plano de Carreira dos profissionais da Educação Básica, o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Fonte: Produzido pela autora

Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2015-2025-1.pdf> . Acesso em: 23 fev. 2023

TABELA 6 REFERENTE ÀS METAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA 2015-2025	
METAS DO PME GOIÂNIA	FOCO CENTRAL DA META
Meta 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches
Meta 2	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos(as) educandos(as) concluam essa etapa na idade recomendada
Meta 3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
Meta 7	Garantir a qualidade da educação básica em todas as formas de atendimento, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB.
Meta 12	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
Meta 13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício na educação superior para 75% (setenta e cinco por cento) e que, desse total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) sejam de doutores.
Meta 14	Cooperar para a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
Meta 18	Assegurar a existência e cumprimento dos planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior, pública e privada, de todos os sistemas de ensino, tomando como referência o piso salarial nacional

Fonte: Produzido pela autora

Disponível

em:

https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2015/lo_20150624_000009606.html.

Acesso em: 23 fev. 2023

A partir dos anos 1980, de encontro à Constituição Federal de 1988, a noção de direito individual foi tensionada e ampliada pela ação de movimentos sociais, que designaram os limites da cidadania. O Inciso III do artigo 2º do PNE define como diretriz a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (PNE, 2001).

Os tensionamentos dos movimentos feministas foram responsáveis pela inclusão, na agenda política, da garantia formal de direitos iguais universais para os indivíduos. Ainda no PNE, a meta de número três preconiza o respeito à pluralidade e à diversidade na estratégia 3.12: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e

discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (PNE, 2001).

A temática das relações de gênero no Plano Nacional de Educação prevê a desconstrução de estereótipos discriminatórios, enfatizando a mulher, o negro e o índio. Contudo, não aprofunda um debate entre educadores, responsáveis, e as outras esferas de poder político. Há uma preocupação com as discursividades dos livros didáticos, limitando tais diretrizes.

No tópico que trata dos Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental (p. 23), por exemplo, o PNE preocupa-se em estabelecer, como um dos critérios do programa de avaliação do livro didático (criado pelo MEC), a “adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio”. Trata-se de uma pequena menção entre os 30 itens que constam dos objetivos e metas do PNE aprovado para o ensino fundamental, mas de significativa importância e de grande repercussão entre as práticas de avaliação e adoção de livros didáticos nas escolas públicas brasileiras. (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 94, grifo das autoras).

No entanto, as pesquisas oriundas da lacuna acerca das mulheres nos livros didáticos demonstram um profundo androcentrismo nesse material. Realizada em 2018, a pesquisa antecessora a esse escrito, revelou que as mulheres em diversos capítulos eram absolutamente ignoradas. Pressupõe uma antítese entre a meta e a realidade objetiva.

Fica evidente que o entendimento de que a relação com o mundo social é sempre atravessada por poderes que nos precedem e que estão em disputa. Tanto no grupo de mulheres identificadas, como no de não identificadas, nós mulheres tivemos o percentual de zero por cento. Assim, o discurso supracitado pelo PNE não corresponde ao cotidiano das salas de aula goianas. De acordo com Rezende,

Nenhum dos gráficos de mulheres tanto identificadas, quanto não identificadas, chegaram ao percentual de 50%, constatando o anonimato da maioria das mulheres. Alarmantemente mais grave, o gráfico 5 aponta o aniquilamento das mulheres. Nos conteúdos programáticos: *Primeira Guerra Mundial, Entreguerras, Guerra Fria e Descolonização*, as mulheres eram completamente inexistentes com o percentual de 0%. Com esses dados, pontuamos que estamos longe de termos uma narrativa que contemple a equivalência das mulheres e homens, dados esses que se externam a iconografias e narrativas textuais. (Rezende, 2018, p. 167).

De forma superficial, as diretrizes do PNE designam em seus objetivos apenas duas menções acerca dos preceitos que levam à temática de gênero. A primeira evidencia a

superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da justiça social, da equidade e da não discriminação; e a segunda, a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos. Faz-se necessário um direcionamento claro acerca do respeito aos direitos humanos, uma vez que as políticas públicas não abarcam recursos que atendam as demandas de vulnerabilidade intrínseca às relações de gênero. De acordo com Vianna e Unbehaum,

A terceira forma de referência ao gênero pode ser percebida no Plano Nacional de Educação. Nele, a referência ao gênero desaparece da apresentação geral do documento, mas aparece em alguns tópicos. O texto do PNE apresentado pelo MEC, aprovado pela Comissão de Educação na Câmara dos Deputados e sancionado pelo presidente da república, considera de algum modo a Constituição Federal no item que se refere à igualdade de direitos, sem distinção de raça, cor, idade ou sexo, mas não encontramos menção a gênero em seus objetivos gerais. O tópico sobre educação infantil também não aborda a questão de gênero em momento algum, quando estudos mostram que nessa fase de socialização os estereótipos de gênero tendem a se instituir. Trata-se de uma fase fundamental da socialização das crianças, momento privilegiado em que as diferenças de sexo e gênero deveriam ser trabalhadas por educadoras e educadores. É a leitura de todos os seus aspectos posteriores, em tópicos específicos, que descobre o gênero – inicialmente oculto. Assim, a forma como a questão de gênero aparece em itens que tratam das discriminações significa um avanço em relação ao Plano Nacional de Educação anterior e também à LDB. P. (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 94).

Ao relacionarmos o Plano Nacional de Educação ao Plano Estadual de Educação de Goiás, vale ressaltar que a maior parte das metas apresentadas no plano segue o mesmo teor na literalidade da lei; quando comparado ao Plano Nacional de Educação, entretanto, em Goiás, não há nenhuma relação direta das relações de gênero no corpo do texto da lei, e a supressão do termo gênero conduz a uma problematização acerca dos silenciamentos e dos androcentrismos arraigados historicamente no Estado de Goiás. Assim como nos livros didáticos, as mulheres e todas as nomenclaturas relacionadas às questões de gênero, no PEE-GO, não são salientadas, e a narrativa no masculino genérico demarca a legitimação masculina na formulação de tais normativas de lei.

Foram analisadas 20 metas do PNE, PEE (GO) e no PME (Goiânia) que fazem menção direta ou indireta às questões de gênero. O trabalho intitulado *Disputas de gênero nos Planos Estaduais de Educação*, da autora Cláudia Pereira Vianna (2021), aponta um silenciamento no PEE -GO, sendo ainda verificada uma completa retirada das relações de gênero no documento normativo, inclusive, contraditoriamente com o PNE. De acordo com a autora,

Apesar das inúmeras tentativas de docentes e estudantes favoráveis à inclusão das questões de gênero e diversidade sexual nas escolas, os estados de Goiás, Pernambuco e São Paulo suprimiram toda e qualquer discussão relativa ao tema. Mencionam apenas a importância de se desenvolverem nas escolas ações que suscitem uma cultura de paz, com segurança e respeito aos direitos humanos, mas

não incorporam a palavra gênero ou qualquer expressão que possa ser a ela relacionada – mulher, homem, orientação sexual, sexualidade. Os textos seguem formas de menção genérica ao enfrentamento à discriminação e à violência, tal qual o PNE e referem-se ao combate de qualquer forma de discriminação, à prevenção da violência ou o bullying, entre outros termos com a mesma conotação genérica. (Vianna, 2021, p. 3).

A Meta de número 1 do PNE, que se refere à Educação Infantil, dialoga com todas as instâncias, federal, estadual e municipal, em texto idêntico, com o foco da universalização até 2016, para a educação infantil, na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até três anos até o final da vigência dos respectivos planos educacionais.

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (PNE, 2014).

Há, nesse contexto, um importante aspecto a ser analisado, qual seja atender no mínimo cinquenta por cento das crianças até 2024. É exíguo o percentual estabelecido na meta¹, haja vista a demanda das mulheres trabalhadoras, sobretudo quando se faz um recorte de raça e classe. Não se discute o caráter analítico das violências de gênero por questão racial, os racismos institucionais utilizam-se de recursos administrativos e do aparelhamento do Estado para obstruir as reivindicações das mulheres, sobretudo, as mães negras. A discriminação interseccional precisa estar no bojo das políticas públicas.

A garantia e a ampliação da educação infantil e creche transversalizam diretamente tanto a possibilidade de trabalho quanto a de estudo para mulheres que não têm rede de apoio na jornada da maternidade. Nesse sentido e no que se refere ao caráter nacional, estadual e municipal, a lei é idêntica na universalização até o final da vigência dos respectivos planos. Assim, coadunam em um importante objeto de políticas públicas, a serem conquistados.

Outro aspecto a ser problematizado é a importante referência universalizante para crianças pequenas e a reprodução de estereótipos sexistas. Não há, nas respectivas leis, nem nas metas, nem nas estratégias, um direcionamento quanto às assimetrias reproduzidas na creche e na educação infantil. Tangenciam-se as relações de gênero, não apenas nas brincadeiras, como também nos padrões de comportamento e se verifica que há uma disciplinarização dos corpos e, principalmente, falta preparo dos docentes para trabalhar a educação como um potencial coletivo e plural.

Assim, o brincar está intimamente ligado ao controle dos corpos das crianças, afinal elas não podem brincar livremente com qualquer tipo de brinquedo ou brincadeiras, pois estão sob a supervisão de um adulto. O respeito a todos sem distinção de sexo, cor, religião, etnia, como previsto na constituição de 1988, ainda é um desafio a ser superado na educação infantil. Finco afirma que

É importante que os/as docentes que trabalham na educação infantil tenham consciência do potencial que o ambiente coletivo de educação tem para possibilitar a convivência entre a diversidade e repensem, desse modo, suas práticas educativas. A discussão das questões de gênero na educação infantil se traduz na possibilidade de uma educação mais igualitária, que respeite a criança na construção de sua identidade e que favoreça, desde as primeiras relações, a constituição de pessoas sem práticas sexistas. (Finco, 2007, p. 2).

No Plano Estadual de Educação de Goiás, a meta de número 3 afeta diretamente a entrada e a permanência das mulheres na esfera pública e refere-se à ampliação e à oferta da educação em tempo integral.

Ampliar a oferta da educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas da rede pública, atendendo, de forma gradativa, a 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas até o final da vigência deste Plano. (PEE-GO, 2015, p. 10).

Entretanto, ao se problematizar a estratégia 3.2, que visa desenvolver projetos específicos em parceria com a União, promovendo o aumento do tempo de permanência dos estudantes nas unidades escolares por, no mínimo, sete horas diárias com atividades culturais, esportivas, artísticas e apoio pedagógico, confrontam-se as realidades que nem sempre condizem com a de mães e pais que dependem de um trabalho formal de oito horas diárias. De algum modo, o tempo destinado ao espaço de cuidado integral do educando não abarca a realidade da grande maioria do mercado de trabalho.

A Meta de número 10 do PNE relaciona-se à Educação de Jovens e Adultos Integrada e propõe oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio na forma integrada à educação profissional.

Para além das tensões que marcaram a retirada das expressões gênero e sexualidade no atual Plano Nacional de Educação, é preciso pensar gênero no currículo. “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (PNE, 2014).

Disponibilizar acesso a quem não teve oportunidade de estudos na idade adequada a passar pelo processo de escolarização está diretamente relacionado ao olhar de inclusão e de inserção dos corpos em situação de vulnerabilidade, sejam esses corpos maternos, subalternos, segregados ou violentados. O currículo, para integrar oportunidades, está localizado no campo da discursividade das lutas políticas e epistemológicas, atua como instrumento ideológico e se constitui “formatando corpos, regulando condutas, normalizando, dividindo, separando, hierarquizando, segregando e entristecendo muita gente” (Paraíso, 2018, p. 215).

A próxima menção relacionada às questões de gênero está prevista na meta de número 12 tanto do PNE quanto do PME-Goiânia, visando elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas. De acordo com a Lei 13.005/2014, a meta pretende

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (PNE, 2014).

A estratégia 12.3 prevê incentivar a oferta de educação superior pública e gratuita, prioritariamente, para a formação de professores(as) para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências da natureza e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas (PME, 2015).

Há, nessa estratégia, um importante aspecto a ser observado: a exclusividade para as áreas de ciências da natureza e matemática. Embora sutil, o não comprometimento com uma educação crítica, reflexiva e equitativa, contemplando as assimetrias e de gênero, desvela a forma primária das relações de poder, sejam elas lineares e cartesianas ou androcêntricas.

No município de Goiânia, a mesma meta na estratégia 12.8 propõe “promover o acesso e a permanência de *grupos historicamente excluídos na educação superior*, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei” (PME, 2015, p. 22 grifo meu).

Não há uma especificidade de quais grupos são excluídos, a partir de qual narrativa são excluídos e como essa exclusão pode ser reparada historicamente. Na meta 12 ficam

claras as relações de poder nas políticas públicas educacionais por meio do enfoque seletivo nas discursividades oficiais. O Estado reproduz silenciamentos que ecoam androcentrismos cristalizados na construção dos saberes, na consolidação de narrativas e na proposta pedagógica não só no Brasil, mas em Goiás.

Pensar o papel da educação como capaz de integrar e ser responsável pela garantia dos direitos é possibilitar o lugar de fala e de escuta, sem coibir, discriminar ou silenciar, além disso, garantir a oportunidade de carreira profissional na educação superior presume a garantia dos direitos humanos e equidade tão mobilizadas historicamente.

Na estratégia 12.1 do PME-Goiânia, a meta de número 12, que pressupõe a contribuição para a otimização da capacidade instalada de estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas de forma a ampliar o acesso à graduação e assegurar a permanência (PME, 2015), não estabelece como ou quais ações foram feitas ou estão sendo executadas na vigência do plano para oferecer a entrada e permanência na educação superior. Além disso, não há menção às relações de gênero no escopo da lei, nem tampouco estabelece as assimetrias entre homens e mulheres no mercado de trabalho. De acordo com Foucault,

Ninguém é obrigado a achar que aquelas vozes confusas cantam melhor do que as outras e falam da essência do verdadeiro. O que importa é que essas vozes existiam. Basta que elas existam e que tenham contra elas tudo o que se obstina em fazê-la calar, para que faça sentido escutá-las e buscar o que elas querem dizer. (Foucault, 1984, p. 80).

As metas de número 13 do PNE e do PME-Goiânia contemplam, na literalidade, o mesmo teor e sentido. De acordo com a lei nº 13.005/2014, na meta 13, pretende-se:

Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (PNE, 2014).

No Plano Estadual de Educação de Goiás, a meta 13 coadunando com a dos outros planos supracitados prevê:

Meta 13 - Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (PEE, 2015, p. 33-34).

Em ambas, as propostas citadas na meta 13, dos planos distintos, em caráter federal, estadual e municipal, a perspectiva de ampliar a entrada e expansão na educação superior convergem como ponto central. Ao estimular as Instituições de Educação Superior - IES a desenvolverem e incrementarem programas de iniciação científica, de bolsas de monitoria, extensão e estágios, assim como da oferta de cursos de extensão, articulados às necessidades da educação continuada, reforça a importância das lutas feministas, sobretudo no século XX. O tear da construção de espaços se reverbera em políticas destinadas aos lugares de fala e de escuta, sobretudo, das mulheres.

Problematizo a dialogicidade enaltecida na meta de número 13 como extensão da meta de número 14 do Plano Nacional de Educação, do Plano Estadual de Educação de Goiás e do Plano Municipal de Educação de Goiânia, confrontando a realidade das desigualdades de gênero. No PNE, a meta pretende “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (PNE, 2014).

Em diálogo com o Plano Nacional de Educação, a meta de número 14, do PEE- GO (2015-2025), pretende:

Meta 14 - Elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (PEE-2015, p. 35).

De acordo com a meta de número 14, aumentar a proporção de mestres e doutores do corpo docente recorta apenas o ensino público do estado. Insta ressaltar que, apesar de robusta, a meta ainda não contempla a maioria dos profissionais da educação do estado de Goiás, dada a imensa fatia de mulheres docentes que fazem parte da rede particular de ensino. De acordo com o 2º Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Goiás²⁵ (2019, p. 32), “Observa-se que o alvo de 75% de mestre ou doutores foi superado em 2018 devido à constante evolução do indicador (Gráfico 26). Em 2010, início da série, a percentagem era de 53,4% e atualmente atingiu 75,8%”.

A proporção de doutores no quadro docente também teve crescimento constante no decorrer do período, ultrapassando a meta de 35% em 2018, entretanto, considera-se nesse contexto, sobretudo o plano de carreira da docência do Ensino Superior. A porcentagem de mestres e doutores no corpo docente da Educação Superior em 2019, de acordo com o último

²⁵ Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/Relatorios/2-relatorio-de-monitoramento-do-pee-goias.pdf>. Acesso em: 16 fev. 23.

levantamento de Microdados do Censo da Educação Superior de 2021²⁶, é de que 77,9% dos docentes do ensino superior são mestres e 37,2% são doutores em Goiás.

Tais dados desvelam aspectos interessantes a serem analisados, entre eles, o de que não há um recorte de gênero na formulação dos dados da Educação, ou seja, as diretrizes que orientam e projetam a educação em Goiás não visibilizam a relação das mulheres na sobrecarga de trabalho, tampouco de mães docentes para o prosseguimento do plano de carreira. Há violências simbólicas implícitas nos meandros das políticas públicas educacionais, não contemplando as particularidades dos desafios de gênero, sobretudo maternos.

De acordo com Molina (2006), historicamente, a obrigação primeira da mulher a respeito da prole é a de trazê-la ao mundo, o espaço doméstico era naturalmente da mulher e o espaço público era simbolizado hierarquicamente, com a valorização positiva destinada aos homens, enquanto o cuidado era exclusivamente do materno. Na meta de número 14 do Plano Municipal de Goiânia, a meta estabelece “Cooperar para a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*” (PME-Goiânia, 2015).

Tecendo o pertencimento acadêmico, este escrito só é possível graças a uma rede de apoio e sobretudo aos pequenos intervalos entre o trabalho laboral e o doméstico. Confronto neste escrito, o enorme desafio do *per-tecer* espaços possíveis fora da ambiência do ser mãe, resistindo e re(existindo) enquanto acadêmica no materno.

No interstício da meta de número 14 do PEE-GO está o controle do corpo social da maternidade. Desde a gravidez, o parto, o puerpério, a adaptação do bebê recém-nascido ao mundo social, intimamente ligado ao da mãe, aos primeiros passos para a volta ao mercado de trabalho, o corpo materno é relegado às tessituras sociais impostas. Perpassa uma relação de desconstrução e construção de identidade, complexa, carregada de culpa e concessões. Assim,

Diante desta evidência da identidade da mulher-mãe representada socialmente a partir do atributo do “ser cuidadora”, podemos verificar a força da imposição social deste atributo para a construção da identidade da mulher-mãe. (Bitencourt, 2011, p. 298, grifos nossos).

A estratégia 14.3 da meta de número 14 do Plano Estadual de Educação de Goiás pressupõe a garantia para condições de permanência dos professores. Entretanto, no Plano Estratégico de Formação de Professores, não há especificidades quanto ao caminho

²⁶ Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo da Educação Superior. Elaboração: Todos Pela Educação, 2021.

percorrido para garantir as condições para a manutenção nos programas de mestrado e doutorado. De acordo com a estratégia, ela visa:

Meta 14 – Estratégia 14.3) garantir as condições para mestrado e doutorado, incentivando a permanência e a preferência de professores na sala de aula e em disciplina específica, com base no Plano Estratégico de Formação de professores elaborado pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente - FORPROF/FEPAD. (PPE-GO, 2015, p. 35).

Um importante trabalho realizado por Silvana Maria Bitencourt, 2011, intitulado: *Candidatas à ciência: a compreensão da maternidade na fase do doutorado*, analisa as desigualdades de gênero no doutoramento, em relação a outras acadêmicas sem filho. Para a autora, a partir de seus custos emocionais e materiais, da impossibilidade de conciliar maternidade e tese, ou impossibilitam ou dificultam a permanência no doutorado.

Dentro das tessituras da maternidade em minha vida, deparei-me com um novo uso do tempo, do sentimento de culpa em relação ao não corresponder ao ideal imposto socialmente para a mulher acadêmica e dividir a ‘falta de tempo’ com a dinâmica acadêmica do pai. Isto posto, Bitencourt (2011) reforça a ideia da complexidade da relação entre produtividade e maternidade.

Vivenciando desvantagem devido à exigência de tempo e dedicação que impõe a maternidade, delineamos a dificuldade na produção acadêmica, entretanto, a maternidade não determina improdutividade (Tabak, 2002 *apud* Bitencourt, 2011). Essa reflexão provoca indagações quanto aos caminhos da estratégia 14.3 no que concerne às mães. Tais tensionamentos deveriam levantar hipóteses eficientes quanto ao processo de acolhimento das mães na produção acadêmica, flexibilização de cronograma acadêmico e rede de apoio necessária.

No que concerne ao feminismo, o maternar é um tecer solitário que nem sempre encontra os meandros de pertencimento. As relações de gênero no maternar são fios entremeados a muitos desafios. Se a seara já é difícil para docentes da rede pública, que conseguem licença para permanecer nos programas de pós-graduação, para as docentes da rede particular, sem licença e com remuneração ínfima, a colheita do *stricto sensu* é muito mais desafiadora. Conciliar os papéis sociais intrínsecos ao maternar dificulta a entrada e, sobremaneira, a permanência.

Ao confrontar as fontes dos Planos Educacionais, tanto em caráter nacional quanto municipal de Goiânia, a força da lei encontrou diretamente a minha experiência de vida.

Diante de tantos exemplos possíveis, o meu maternar²⁷ recente foi o ponto de partida para a análise da meta de número 14. Deparei-me²⁸ com um abismo entre a teoria proposta da meta e a prática como mãe, esposa, doutoranda e professora.

Alçando a mesma perspectiva da oportunização, a meta diz respeito à continuidade e permanência na Pós-Graduação. A proposta prevê elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores. Do lugar de fala de mãe na pós-graduação, muitas são as dificuldades por mim enfrentadas. A posição social que a maternidade exige é o principal desafio no momento da minha escrita.

A psicóloga Valeska Zanello chamou de dispositivo materno a cristalização social do cuidado ser exclusivamente materno, como um dom ou uma intuição natural advinda no nascimento da criança. De acordo com Zanello,

O dispositivo materno diz respeito, assim, a um lugar de subjetivação no qual as mulheres são constituídas como cuidadoras ‘natas’. [...] esse dispositivo se construiu historicamente, sobretudo a partir do século XVIII, momento esse no qual a capacidade de maternagem foi compreendida como desdobramento da capacidade de procriação. (Zanello, 2016, p. 113-114, grifo da autora).

Acerca da dificuldade de acesso e permanência de mães na pós-graduação, mães sem rede de apoio e políticas públicas efetivas para a maternagem desvelam dados preocupantes na evasão acadêmica. Um grupo importante de cientistas que pesquisam sobre maternidades plurais e mães na academia, Soares; Cidade; Silva e Cardoso (2020), em recentes pesquisas²⁹ realizadas, afirmam que

²⁷ Aqui faço referência sobre a complexidade dos maternares nas instituições de ensino superior cf. AQUINO, L. M. L. Pelo direito de ser mãe e estudante: educação infantil na pauta estudantil universitária. Zero-a-seis, Florianópolis, v. 20, n. 37, 2018. Dossiê: Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas.

²⁸ Escrevo em primeira pessoa do singular e do plural como experiência fundante da fonte estabelecida neste escrito, participe ativa da história das mulheres em Goiás, sobretudo nas metas que transversalizam a experiência da maternidade na pós-graduação. Entretanto, a conjuntura deste escrito se fortalece nas tramas de pertencimento às assimetrias de gênero na maternidade, bem como nas tessituras das tramas identitárias, ao mesmo tempo que me vejo nas fontes. Desse modo, somos todas urdiduras de complexas tramas na maternagem no *stricto sensu*, assim, ao falar da minha experiência, abarco as discursividades de mães envoltas no processo de invisibilidade, as quais também se configuram no recorte do acolhimento.

²⁹ O GT Mulheres Cientistas e Maternidades Plurais, vinculado à Universidade Federal de Goiás, surgiu como desenvolvimento de ações na luta pela visibilidade das Maternidades Plurais no ambiente acadêmico para agregar à luta pela qualificação acadêmica das mulheres mães no Brasil. No cerne das lutas e pesquisas do grupo, destaca-se a qualificação acadêmica como um caminho importante e fundamental para o empoderamento econômico/social/cultural das mulheres para criar condições de direitos iguais de promoção aos saberes, que tensionam as recentes produções feministas ao diálogo com as relações de maternidade e etarismo distantes do cerne de debates dos feminismos. No escopo das discussões sobre

O acesso ao ensino superior e a sua permanência e conclusão podem ser considerados como uma possibilidade de mulheres mães terem a sua independência financeira. Entretanto, conforme pesquisa recente realizada pelo módulo Educação, da PNAD Contínua 2019, e divulgada no dia 17 de julho de 2020 pelo IBGE, dentre as causas apontadas para o abandono escolar entre as mulheres, destaca-se a gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%). O problema da evasão escolar está relacionado à forma como a sociedade se configura, perpetrada pela desigualdade de gênero, patriarcado, machismo, misoginia e racismo, fatores que intensificam a desigualdade social colocando mulheres mães brasileiras em estado de vulnerabilidade. (Soares; Cidade; Silva; Cardoso, 2020, p. 116).

A proposta de cooperar para a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* é explícita na estratégia 14.4, que visa implementar políticas que estimulem a participação e a permanência das mulheres nesses cursos de pós-graduação. A meta de número 14 esgarça um cenário de seletividade e androcentrismo no meio acadêmico, reverberando uma violência simbólica, pois a maior parte das mulheres e, sobretudo mães, nos mais variados ‘maternares’³⁰, não conseguem conciliar a vida acadêmica e a maternidade.

A rede de apoio nem sempre é uma realidade, envolvendo negociações de toda ordem, sobretudo justificando narrativas do que seria ser uma ‘boa mãe’. Tais acordos envolvendo as tarefas do cuidado e da produção acadêmica desvelam conflitos inerentes ao processo da maternidade carregado de culpa. De acordo com Lemos e Kind,

De uma maneira geral e não absoluta, foram-se as fraldas de pano, as amas de leite, a mãe em tempo integral como algo inquestionável. Ficaram, para algumas mães, a dificuldade de amamentar, a palavra dos especialistas e os conflitos levados à psicoterapia. O tempo e dedicação às tarefas de cuidado e ao trabalho envolvem negociações de toda ordem com parceiros/as, empregadores/as e com as próprias fantasias do que é ser uma “boa mãe”. (Lemos; Kind, 2017, p. 845-846, grifo das autoras).

maternagem, as discussões partem da premissa de que as universidades não acompanharam as mudanças históricas da nossa sociedade, mantendo em sua estrutura políticas pouco favoráveis para a equidade social, reproduzindo desigualdades sistêmicas, reverberando na desistência de graduandas e pós-graduandas mães da ambiência acadêmica por falta de visibilidade e equidade. O grupo de mulheres e mães oferece parcerias na produção acadêmica, rede de apoio e escuta, lives sobre o tema, pesquisas e mapa áudio sobre a temática. Foi lançado em 2020 o livro com PDF gratuito *Maternidades Plurais: os diferentes relatos, aventuras e oceanos das mães cientistas na pandemia*. Publicado pela Editora Bindi com o selo Bindi Acadêmico Disponível em: <https://www.editorabindi.com.br/>

³⁰ Refiro-me aos mais diversos aspectos de experiências da maternidade, à práxis na construção de mulheres possíveis com múltiplas faces sobre a maternidade, em diferentes situações conjugais; mães trabalhadoras em período parcial ou integral; mães que optaram por não trabalhar, dedicando-se em tempo integral à experiência materna (Lemos; Kind, 2017).

A desigualdade de gênero intrínseca ao processo de permanência no ensino superior é reflexo de cristalizações historicamente construídas com o mito do maternar exclusivamente feminino (Badinter, 1985). O lugar do cuidar não se encontra com o ambiente público, mas sim o privado. Dialogando com as análises que concernem aos planos de carreira, a meta 15 do PEE-GO visa garantir a implantação dos planos de carreira dos profissionais de educação do Sistema Estadual de Educação Superior (PEE-GO, 2015, p. 36). Contudo, em nenhuma estratégia está explícito como a respectiva meta pode ser efetivada. Não há, nesse contexto, o recorte de gênero que tangencie nem as relações de gênero nem as especificidades da questão das maternidades, o que torna muito mais difícil a permanência da profissional de educação na ambiência da pós-graduação e da maternidade.

Alguns questionamentos necessitam ser problematizados: Como elevar o nível de matrículas na pós-graduação? Com quem deixar a criança fora de uma realidade de rede de apoio e sem acesso a creches? Qual subsídio mães universitárias tem nas instituições de ensino superior? A resposta foi clara: não há leis que subsidiem a minha permanência na universidade, dificultando sobremaneira a minha experiência no maternar. Para além do corpo materno, as mulheres carregam consigo papéis sociais que impedem as metas da pós-graduação. De acordo com Zanello,

[...] ainda que uma mulher não tenha seus próprios filhos, ela é vista como naturalmente cuidadora capaz de **“maternar”**, podendo e devendo empregar esse **“dom”** no cuidado de outras pessoas: dos pais, irmãos, sobrinhos, doentes da família etc. Além disso, esse “cuidado” se desdobra em uma naturalização dos cuidados domésticos, cabendo a elas, também, em grande parte, até hoje, os serviços de casa. Uma mulher que não priorize o cuidado com os outros (filhos, marido, família), geralmente é julgada como egoísta, fálca e outros termos que, no uso, adquirem um caráter pejorativo. (Zanello, 2016, p. 114, grifos meus).

Ainda que com todas as dificuldades envolvidas no maternar não impeçam as mulheres de prosseguir com os estudos, outro fator é de extrema relevância: a exaustão materna. A múltipla jornada de trabalho consiste em conciliar afazeres domésticos e cuidado com os filhos, trabalho economicamente remunerado e a vida acadêmica. Somando as horas de trabalho das funções, a saúde física e mental é fortemente prejudicada. A culpa do não cuidar da família é uma lâmina cortante que sangra nas mulheres que desafiam os limites do corpo e mente.

Muito necessita ser feito para afirmação de políticas públicas para apoio de mães na pós-graduação, a ampliação das vagas nas creches, bem como o seu funcionamento nos três turnos é fundamental para mães docentes e discentes no período noturno.

No que tange à infraestrutura, não há banheiros família com fraldários disponíveis nas universidades, nem cozinha ou refeitório onde se possa preparar o alimento da criança, pois esse ambiente não é pensado na esfera do materno. Assim, conciliar a maternidade com a permanência nos estudos se tornou um desafio, ainda mais potente na pandemia. Conforme Oliveira ressalta:

Como conciliar maternidade e universidade? Essa é uma pergunta já bastante discutida e que, especialmente no contexto da pandemia e de afastamento social, tem levantado novas e velhas questões como a realização do trabalho profissional no ambiente doméstico. Como resultado, temos vivenciado jornadas contínuas, concomitantes, e não mais sobrepostas (duplas ou triplas), em que se borraram quaisquer limites e diferenças entre tempos, demandas e espaços doméstico, de cuidado e profissional. Nada parece ter ordem, controle ou organização. Sem a possibilidade de contar com rede de apoio ou com turnos escolares – durante a pandemia – tais jornadas têm sido altamente desgastantes, por e quererem atenção plena e cuidado permanente dentro de casa, sobretudo em se tratando de crianças. (Oliveira, 2020, p. 1).

É necessário transversalizar diálogos com os diversos feminismos contemporâneos que sobretudo ampliem as reflexões das relações de gênero entremeadas às questões de exígua prioridade, como a maternidade e o etarismo. As mídias digitais, embora recentemente tenham provocado rede de apoio quanto à maternidade, ainda se constituem como pouco difundidas entre os ambientes feministas. Dentro e fora dos centros acadêmicos, as multifacetadas discussões dos feminismos ampliam sobremaneira e apresentam disputas e apropriações narrativas em diferentes esferas e contextualizações. A maternidade ainda é um fio solitário na tessitura da construção dos feminismos.

Avanços significativos tensionam a presença de múltiplos saberes e narrativas acerca das questões que envolvem as relações de gênero, com muito destaque para o recorte das questões raciais, sexualidades, diferentes corpos e orientações sexuais. Contudo, a especificidade da maternidade ainda é ínfima quando comparada a outras temáticas. Ainda cabe salientar que a paternidade³¹, como não é vista na cultura do cuidar, é ainda menos problematizada nas comunidades acadêmicas. Afinal, “a masculinidade e feminilidade são metáforas de poder e de capacidade de ação” (Vale de Almeida, 1996, p. 161), forjando práticas sociais inerentes ao processo histórico.

O trânsito entre o público e o privado abre espaço para o homem integrar a vida privada, apropriando-se do cuidar e de tarefas naturalizadas como femininas. Gomes e

³¹ Problematizo as relações sociais do paterno sob a luz dos estudos de gênero, a fim de que possa explicitar que tanto o ‘feminino quanto o masculino’ se constituem como múltiplos e plurais, propondo a desconstrução da masculinidade hegemônica, focada no cuidar exclusivamente materno. Assim, o cuidar se reverbera na pluralidade de identidades, discutidas e constituídas no cerne de lutas e reivindicações dos movimentos feministas. (Gomes; Resende, 2004, p. 122).

Resende (2004) afirmam acerca da desconstrução da masculinidade arraigada, que o papel social do pai a partir dos debates contemporâneos

[...] não se identifica com o homem que definimos ser mero reprodutor, ou provedor econômico: ele se faz presente em contexto familiar estável, sob o ponto de vista da estrutura e da dinâmica do grupo familiar. Está sujeito e é movido pelas transformações sócio-culturais. Dispõe-se a redefinir seu papel, a restabelecer seu lugar e a repensar modelos que lhe permitam viver a paternidade, senti-la e exteriorizá-la. (Gomes; Resende, 2004, p. 122).

Duas metas cruzam o mesmo contexto: formação de pós-graduação para profissionais da educação básica, considerando necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. A partir delas destaco a meta de número 16 do PNE e a de número 17 do PEE-GO. As duas metas foram escritas quase em literalidade no texto da lei.

A meta de número 16 do PNE pretende

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PNE, 2014).

Para cuidadores, mãe ou pai, que precisem levar sua criança para o espaço acadêmico, não existe espaço lúdico infantil, sobretudo em eventos acadêmicos. Para além da infraestrutura, é preciso refletir acerca da pressão exigida por cada programa de pós-graduação, no quesito flexibilidade de prazos de entrega de trabalhos, muito poderia ser feito se a maternidade fosse efetivamente uma pauta pública das políticas educacionais.

De acordo com a meta de número 17 do PEE-GO:

Meta 17 - Formar, em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PEE-GO, 2015, p. 40).

A flexibilização de editais acadêmicos diferenciados para mulheres mães e o aumento do período da licença-maternidade de 4 para 6 meses fariam uma enorme diferença, haja vista que com 4 meses, os bebês, em diversos casos, são amamentados em livre demanda, e a ruptura com essa dependência fisiológica é marcadamente dolorosa.

Ademais, ao dialogarmos com a proposta da meta 14 do PME-Goiânia, na estratégia 14.4, que visa implementar políticas que estimulem a participação e permanência das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nenhuma das questões supracitadas são

elencadas. Não há um espaço para movimentações coletivas de mulheres mães que compõem a comunidade acadêmica de forma geral.

A experiência do maternar é um caminho solitário que não se encontra com os aparatos legais das políticas públicas educacionais e está situada em relações de poder historicamente construídas, contudo é preciso tensionarmos. Ao problematizar as tecnologias de gênero na contemporaneidade, dois aspectos foram historicamente naturalizados para a realização das mulheres: o amor, como dispositivo amoroso e a maternidade como dispositivo materno (Zanello, 2016).

O grupo de Estudo Parent in Science (2020)³² publicou, durante a pandemia da Covid-19, dados que mapeiam a produção de pesquisadores e pesquisadoras no período de isolamento social em 2020. De acordo com as pesquisadoras sobre maternidades, participantes do GT Maternidades Plurais, o recorte racial é ainda mais preocupante quando nos deparamos com as produções acadêmicas de mulheres mães. Conforme Juliana Marcia Santos Silva, Vanessa Clemente Cardoso, Kamila Eulálio Abreu e Livia Souza Silva:

Esse estudo mostra que as mulheres com filhos vêm sendo afetadas ainda mais pela quarentena, tendo na sua produção acadêmica uma baixa muito grande. O estudo ainda mostra que as implicações de raça dentro desse âmbito, lembrando que mulheres negras com filhos são as que menos conseguiram produzir nesse período. Como no caso dos discentes apontado pelo gráfico 1, apenas 9,9% das mulheres negras com filhos estão conseguindo trabalhar remotamente durante a pandemia. Esse número sobe quase 2% quando falado de mulheres brancas. Já em mulheres sem filhos 32,7% das mulheres negras estão conseguindo trabalhar remotamente nesse período, enquanto 35,1% das mulheres autodeclaradas brancas sem filhos conseguem trabalhar com mais facilidade. (Silva; Cardoso; Abreu; Silva, 2020, p. 157)

O aumento das funções domésticas na pandemia da Covid-19 para as mulheres mães revelou como a violência simbólica do mito do cuidar e maternar feminino é real. A produção capitalista impôs que as mulheres trabalhassem em casa sem considerar o que já é trabalho não remunerado. As demandas das mulheres referentes à conciliação de maternidade e vida profissional permanecem como uma questão da vida privada.

O cuidar é privado e sobrecarrega mulheres mães. Elizabeth Badinter (1985) afirma que, entre os fatores que legitimaram discursividades androcêntricas para as mulheres, o discurso biológico foi fundante para naturalizar a submissão das mulheres ao papel social de

³² SCIENCE. Produtividade Acadêmica durante a Pandemia: Efeitos de gênero, raça e parentalidade. Porto Alegre: **Parent in Science**, 2020. Disponível em: https://327b604e-5cf4-492b-910b-e35e2bc67511.filesusr.com/ugd/0b341b_81cd8390d0_f94bfd8fcd17ee6f29bc0e.pdf?index=true. Acesso em: 03 ago. 2022.

cuidadora. Indagamos as fontes quanto à especificidade das metas que prevê as demandas, necessidades e contextos dos sistemas de ensino, ante ao exposto neste escrito.

É importante ressaltar passos fundantes para a promoção de iniciativas no que concerne ao apoio aos oceanos de maternidades³³. Embora não esteja diretamente ligada com a iniciativa das metas dos Planos de Educação, a Universidade Federal de Goiás em conjunto com a Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF) e o GT Mães Cientista e Maternidades Plurais promovem ações para contribuir com as mães universitárias no sentido de promover o acolhimento emocional e institucional com alternativas de modo que a universidade possa desenvolver ações para apoiar mães discentes. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero (GEPEG)³⁴ coordenado pela mãe cientista Prof^a. Dr^a. Ana Carolina Eiras Coelho Soares não apenas discute essa temática como promove ações diversificadas no campo acadêmico para integração e acolhimento de pesquisadores sobre as relações de gênero.

Nesse sentido, estabelece-se um importante exemplo entre a teoria exposta nas metas 16 do PNE e 17 do PEE-GO e a prática acadêmica da pós-graduação. Vale ressaltar que poder público e universidades devem estar em constante diálogo no que concerne ao cumprimento das metas estabelecidas nos Planos de Educação, embora essa não seja a práxis social. Esse acolhimento é um importante tecer na busca de espaços e construção nas fissuras da lei, a constante busca do *per-tecimento* é tecido entremeadado às disputas políticas implícitas na execução das diretrizes curriculares. Trata-se da invisibilidade de gênero na experiência.

Problematizarei simultaneamente três metas complementares: a meta de número 18 do PNE, que estabelece assegurar no prazo de 2 (dois) anos a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino; e para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional.

³³ Termo cunhado na escrita de relatos de mães na pandemia da Covid-19, publicadas no livro Maternidades plurais.

³⁴ O GEPEG/Fh-UFG/CNPq conta com a participação de alunos da Graduação do curso de História da Universidade Federal de Goiás e está aberto para a comunidade acadêmica em geral. Aberto à participação de pesquisadores e pesquisadores dedicados aos estudos das relações de gênero, promove um intercâmbio intelectual a partir de diferentes e múltiplos saberes, narrativas, linguagens acerca das questões que envolvem gênero, considerando como ações e temporalidades das culturas como parte de uma forma de compreensão das relações que se estabelecem socialmente. O grupo reverbera tais discussões envoltas neste escrito, como prática social acadêmica, como lives, publicações, oficinas, minicursos, com o objetivo de problematizar as assimetrias relacionadas às questões de gênero.

A meta de número 18 do PME-Goiânia pretende assegurar a existência e o cumprimento dos planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior, pública e privada, de todos os sistemas de ensino, tomando como referência o piso salarial nacional; e, por último, a meta de número 19 do PEE-GO, que pretende assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior do Sistema Estadual de Ensino e em todos os sistemas de ensino municipais.

Interseccionando a permanência das mulheres no mercado de trabalho, as metas de número 18 do PNE, número 18 do PME-Goiânia, e a meta 19 do PEE-GO são relacionadas aos planos de carreira. De acordo com o PME, a meta pretende assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino para o plano de carreira de profissionais da educação básica pública [...] (PME, 2015).

Tal perspectiva de política pública inscrita na meta 18 está diretamente relacionada à meta de número 14 discutida anteriormente, pois só há espaço para plano de carreira se essa permanência é efetiva na esfera da vida pública. Se há notadamente barreiras a serem vencidas na permanência das mulheres na pós-graduação, quiçá com planos de carreira dos profissionais da educação, cuja jornada de trabalho materno e doméstico já demandam a maioria do tempo disponível. Assim, problematizar as relações de gênero nas políticas públicas educacionais, torna-se imprescindível. De acordo com Vianna,

As relações entre docentes demonstram claramente o exercício do poder dos homens sobre as mulheres, isso quando se trata de heterossexuais e brancos. Apesar da maioria feminina, esses homens são alçados às posições de controle e prestígio mesmo quando não possuem esse objetivo. Dentre professores e professoras por mim pesquisados (Vianna, 1999), os primeiros – desde que heterossexuais – assumiram cargos com relativo poder, ocuparam postos de direção nas escolas e foram indicados como representantes e diretores da categoria no sindicato. (Vianna, 2013, p. 176).

A meta de número 18 me permite transitar neste escrito como partícipe e sujeita histórica. Professora em dois períodos em instituição particular, sem incentivo privado para conciliar o doutorado, permanecer no doutoramento é um processo de resistência e (re) existência a cada linha deste texto.

Graças à rede de apoio, é possível dedicar o exíguo tempo na preparação das demandas acadêmicas a fim de alcançar êxito na carreira profissional. Zanello (2016) propõe a metáfora da “prateleira do amor” para demonstrar a subjetivação das mulheres por meio do dispositivo amoroso, renunciar à carreira para cuidar da família e dos filhos é um exemplo da

subjetivação descrita na metáfora. Assim, os homens são majoritariamente aqueles que impulsionam e alavancam a carreira acadêmica dentro da perspectiva educacional. De acordo com Monteiro e Altmann,

Estudos que se dedicaram a observar a carreira docente afirmam que, apesar de ser considerada uma profissão feminina, a carreira é de ascensão masculina. [...] Ao mesmo tempo que os estudos de gênero nos possibilitaram perceber gênero como construção social (Scott, 1995), a noção de divisão sexual do trabalho nos permite verificar as desigualdades que permeiam o trabalho remunerado e não remunerado, considerando socialmente construída a desvalorização do trabalho feminino (Kergoat, 2009). Nas primeiras décadas do século XX, embora as mulheres já configurassem a maioria na docência na época, a maior parte delas continuava em sala de aula até o momento de sua aposentadoria. Ao mesmo tempo, os homens ascendiam rapidamente para cargos na gestão, com exceções relacionadas a diferenças na origem social. A ascensão, de maneira diferente para mulheres, era baseada em sua maior especialização ou proximidade do tempo de aposentadoria. (Monteiro, M. K.; Altmann, H., 2021, p. 3-4).

A meta de número 18 confronta os dados apresentados pelas autoras, uma vez que a docência se constitua como uma área profissional considerada feminina, legítima a carreira com privilégios masculinos. O androcentrismo reverberado a partir de dados da pesquisa demonstra o maior percentual de homens ocupando os cargos mais altos na hierarquia em relação às mulheres.

A meta de número 19 do PEE-GO estabelece:

Meta 19 - Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior do Sistema Estadual de Ensino e em todos os sistemas de ensino municipais, tomando como referência, para o Plano de Carreira dos profissionais da Educação Básica, o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (PEE-GO, 2015, p. 42).

Partindo por outro ponto de análise nas assimetrias de gênero na educação, no que diz respeito ao plano de carreira, os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2003, pesquisado por Ângelo Souza (2006), revelam que, proporcionalmente ao percentual de docentes em cada etapa da educação básica, apenas nas séries iniciais do ensino fundamental, o percentual de homens na direção era superior ao de homens na docência, com formação menos especializada do que as mulheres. De acordo com a pesquisa, o percentual de docentes do sexo masculino sem formação em nível superior era de 45,4%, e o das mulheres na docência era apenas 36% (Souza, 2006).

Monteiro e Altmann (2021), na pesquisa intitulada: *Ascensão na carreira docente e diferenças de gênero*, mapearam a partir de dados quantitativos e entrevistas realizadas com diretoras e diretores, as diferenças de gênero na ascensão na carreira docente. Os resultados da pesquisa revelam a presença de vantagens para homens na carreira, seja no que se refere

à primeira experiência vivenciada na gestão ou relacionadas a incentivo recebidos e à forma de provimento do primeiro cargo na gestão escolar.

As autoras revelaram que os homens estão percentualmente mais presentes em cargos relacionados mais especificamente à face administrativa da gestão, vice direção, direção e supervisão do que no campo da prática pedagógica, assim, destacam:

Os homens entrevistados ascenderam, em média, após menos tempo na carreira docente e o fizeram, em geral, mais novos do que elas. Enquanto eles ascenderam após em média 9,7 anos de manejo de sala de aula e aos 32 anos, na carreira delas isso ocorreu após em média 15 anos de carreira e aos 36,3 anos de idade. Outra diferença encontrada foi na forma de acesso ao primeiro cargo na gestão. Enquanto a maior parte das mulheres entrevistadas ascendeu por aprovação em concurso público – como relatou Manuela –, a maior parte deles ascendeu por indicação – como relatou Alexandre – e, em menor número, eleição. (Monteiro, M. K.; Altmann, H., 2021 p. 19).

As assimetrias de gênero na ascensão na carreira docente carregam profundas marcas de diferenças na oportunização de planos de carreira. Por conseguinte, vários fatores como a “faixa etária e a titulação, por sexo, não tenham sido encontradas diferenças significativas” (Altmann, 2021, p. 21). Saliento que a experiência do maternar está intimamente ligada aos fatores relacionados com a emancipação e a ascensão das mulheres e, assim, necessária para demarcar a importância e a urgência das políticas públicas educacionais na efetivação de igualdade de gênero.

As violências simbólicas permeadas nos currículos educacionais são notadamente percebidas nos silenciamentos intrínsecos à construção das políticas públicas. Os maternares não são relevantes quando pensados em esfera pública, delineando uma equidade distante de ser consolidada historicamente. Suscita a necessidade urgente de se problematizar e reconfigurar a esfera do poder público efetivar aparatos legais que possam viabilizar o espaço das mulheres e sobretudo mães nos planos de carreira.

A intelectualidade na educação sempre esteve no lugar de fala de privilégio masculino e é perpetuado nas políticas educacionais mesmo com os tensionamentos dos movimentos sociais e feministas nos últimos anos. Precisamos, como mulheres mães, resistir e reexistir propondo estratégias, ocupando todos os lugares possíveis, para além do campo acadêmico e profissional, mas, sobretudo, na práxis da vida. Já que o exposto apresenta uma conjuntura de discursividades androcêntricas, sobretudo com as mães acadêmicas, é de suma importância reiterar que as metas em todos os níveis e instâncias reverberam as assimetrias de gênero.

As Metas 2 e 3 das três esferas de planejamento, federal, estadual e municipal se referem ao Ensino Fundamental e Médio. Em todos os níveis, federal, estadual e municipal, tais metas dialogam e, no entanto, desconsideram os índices de evasão escolar, sobretudo no que concerne às questões de gênero, como gravidez na adolescência, bullying, incapacidade de conciliar trabalho e estudos. Todos esses fatores interferem na permanência e na assiduidade dos educandos, cujas contiguidades estão intimamente ligadas às questões de gênero.

TABELA 7 REFERENTE À SIMILARIDADE DA META DE NÚMERO 2 NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS PNE, PEE-GO E PME-Goiânia		
META 2 PNE	META 2 PEE-GO	META 2 PME-Goiânia
Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	Meta 2 – Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência deste Plano.	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos(as) educandos(as) conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME

Fonte: Produzido pela autora

Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

<https://site.educacao.go.gov.br/files/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2015-2025-1.pdf>

https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2015/lo_20150624_000009606.html

Acesso em: 01 mar. 2023

Conforme exposto da Tabela 7, as metas consistem respectivamente em universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada e universalizar a população de quinze a dezessete anos.

A partir das narrativas do Plano Municipal de Educação de Goiânia, as narrativas que constituem a educação do corpo em Goiás seguem os mesmos padrões nacionais, sendo observadas poucas alterações no corpo da estrutura textual, externando como a visão

androcêntrica impõe-se de forma neutra nas discursividades oficiais da Educação em Goiás³⁵.

A partir do Art. 4º do Plano Municipal de Educação de Goiânia, problematizarei o documento, com validade de dez anos, ancorado na Constituição Federal, na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e na Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2015, tendo como base as seguintes diretrizes:

- I - superação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na superação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica;
- VIII - ampliação da aplicação de recursos públicos em educação que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Art. 4º PME, 2015).

O Plano Municipal de Educação do Estado de Goiás, apesar de mencionar questões contra todas as formas de discriminação, não faz referência a gênero em seus objetivos gerais. No respeito aos direitos humanos e diversidade, não traz em seus objetivos as especificidades relacionadas às relações de gênero.

A meta número 2 do Plano Municipal de Educação de Goiânia propõe universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos educandos concluam essa etapa na idade recomendada, fortalecer o acompanhamento, o encaminhamento e o monitoramento, aproveitamento e permanência dos educandos, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violência doméstica.

Vale salientar a compreensão de como o controle dos corpos na concepção das narrativas antigênero se depara na construção cultural da sociedade. A meta de número 2 não especifica, em suas estratégias, como romper com o preconceito, pois não estabelece relações com as variadas formas de violência e preconceitos. Ela propõe a garantia e a permanência de aprendizagem na perspectiva dos excluídos, porém sem explicitar o recorte de gênero. No tópico 2.15 das estratégias, propõe-se:

35

Garantir o acesso e condições para a permanência, aprendizagem e terminalidade de crianças e adolescentes com deficiência, negros, indígenas, quilombolas, povos do campo, povos itinerantes e quaisquer outras comunidades excluídas do ensino regular, enfrentando a discriminação, o preconceito e fortalecendo sua identidade. (PME, 2015, p. 6).

Outrossim, a igualdade prevista no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, tanto na isonomia quanto na igualdade de acesso, deveria subsidiar as particularidades em busca da equidade. Os silenciamentos das leis, no que tange às relações de gênero, ressoam por socorro, afinal “precisamos retirar a mordaza na prática docente” (Amaro, 2017, p. 145).

O conceito analítico de gênero, como instrumento metodológico e teórico, sofre uma constante delimitação. Cabe-nos problematizar as assimetrias envoltas na inserção e retirada do conceito de gênero nas políticas públicas educacionais, acredito, então, que as metas analisadas serão norteadoras para considerar nuances de violências e silenciamentos.

O segundo ponto a ser problematizado em relação a gênero é observado, de forma sutil, na meta de número 3 em suas estratégias. No recorte da meta 3, elenco os documentos normativos do PNE e no PME-Goiânia, sobretudo nas estratégias. A meta de forma geral tem como foco universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). De acordo com a Tabela 8:

TABELA 8 REFERENTE À SIMILARIDADE DA META 3 DO PNE E PME-GOIÂNIA	
META 3 PNE	META 3 PME-Goiânia
Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Fonte: produzido pela autora

Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2015/lo_20150624_000009606.html

Acesso em: 01 mar. 23

Embora a meta 3 ressalte a importância de se elevar a taxa de matrícula para a população de 15 a 17 anos, ela não estabelece nenhuma relação com as assimetrias e particularidades que levam o adolescente à evasão escolar. Pesquisas de grande relevância,

como o Censo Escolar e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), esclarecem a situação geral da educação no país por meio de índices sólidos, como as taxas de matrículas, as taxas de rendimento e taxas de distorção idade-série. Esses levantamentos de dados oficiais, de acordo com relatório do primeiro trimestre do PNAD (2022), “com relação aos estudantes de 15 a 17, as linhas exibem uma correlação positiva um pouco mais acentuada do que na faixa etária dos 6 aos 14 anos, ***embora a frequência escolar nesta faixa apresente números menores***” (PNAD, 2022, p. 6 grifos meus)”.

Faz-se necessário inquirir as fontes acerca das desigualdades de gênero nos meandros da pesquisa. Meninas e meninos abandonam a escola pelos mesmos motivos? As suas ocupações pós-evasão serão as mesmas, nos mesmos lugares sociais, em espaços semelhantes? Quais fatores levaram meninos e meninas a não frequentarem regularmente a escola? Tais questionamentos não são passíveis de uma resposta objetiva, entretanto reflito como as representações de gênero moldam suas decisões, escolhas ou alternativas em relação à escola.

O período menstrual, o cuidado com o lar e irmãos, gravidez na adolescência, abusos e assédios sexuais são alguns dos fatores no recorte analítico de gênero que as meninas culturalmente estão propensas nessa assimetria. Ao aprofundarmos a discussão com a estratégia 3.7, percebo que a meta não tem uma menção específica a gênero, mas propõe estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos jovens no ensino médio, monitorar situações de discriminação, preconceitos e violências, raciais, de deficiência, intolerância religiosa e/ou qualquer outro tipo de preconceito.

No que diz respeito aos discursos e narrativas que fazem alusão ao monitoramento de violências, discriminação ou preconceito é possível notar a interlocução entre gênero e direitos humanos, entretanto de forma superficial. O recorte de gênero limita-se ao monitoramento a “qualquer outro tipo de preconceito” (PME, 2015, p. 7). Assim, Souza (2014) afirma que

Discursos se mantêm tentando excluir discursos contrários. É uma luta que não cessa e se manifesta nas práticas sociais. Assim, a língua é uma prática social de sujeitos ideológicos que, por práticas de pensamento, querem que seus sentidos sejam os sentidos prevalentes. A realização da ideologia na língua, sua luta por poder, é o discurso. (Souza, 2014, p. 12).

Mais uma vez, reitero que a educação do corpo é uma garantia de direito fundamental e crucial, no entanto discursos narrativos androcêntricos são caracterizados por não especificar demandas específicas relacionadas nas questões de gênero. Assim, ao se assumir

o compromisso político de visibilizar as experiências e vivências de meninas e mulheres e, a partir delas, desenvolver “[...] uma epistemologia “alternativa” ao modelo androcêntrico do conhecimento formal” (Castro; Eggert, 2012, p. 232, grifo das autoras), construiremos políticas públicas equitativas.

A estratégia 3.12, da meta de número 3, tem a mesma perspectiva da meta supracitada. A referência a gênero fica a cargo de

implementar e apoiar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação racial, deficiência, intolerância religiosa ou qualquer outro tipo de preconceito, potencializando a rede de proteção contra formas associadas de exclusão. (PME-2015).

Não há estratégia definida de como a rede de proteção contra os preconceitos devem proceder e não há menção ao termo gênero no texto. Conforme o exposto na estratégia 3.12, a lei nº 9.606/2015 não menciona quais preconceitos ou discriminações poderiam ser associadas, assim como também não menciona nenhuma forma de exclusão. Não há um direcionamento acerca das condutas da premissa de rede de proteção, deixando vagas as variadas possibilidades interpretativas. Há, nesse sentido, uma narrativa simplista e superficial para assuntos de tal complexidade social.

A meta de número 7 do PNE e do PME se relacionam diretamente com a meta de número 4 do PEE-GO e primam, em geral, pela melhoria da qualidade da aprendizagem e melhor desempenho nos indicadores de médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Entretanto, relacionarei tais metas às relações de gênero nas estratégias. De acordo com a Tabela 9, as metas supracitadas visam:

TABELA 9 REFERENTE À SIMILARIDADE DA META 7 DO PNE E PME-GOIÂNIA COM A META 4 DO PEE-GO		
META 7 PNE	META 4 PEE-GO	META 7 PME-Goiânia
Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.	Assegurar até a vigência final deste Plano a melhoria da qualidade da Educação Básica em suas etapas e modalidades e do fluxo escolar, a partir dos indicadores das avaliações externas, incluindo e cumprindo os índices estabelecidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.	Garantir a qualidade da educação básica em todas as formas de atendimento, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB.

*Produzido pela autora

Quando se faz um recorte nas relações de gênero, encontra-se de forma implícita a estratégia de número 7 no recorte de gênero. Essa estratégia direciona a garantia da qualidade da educação básica em todas as formas de atendimento, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB. A estratégia 7.20 intenciona garantir políticas de combate à violência na escola pelo desenvolvimento de ações destinadas à formação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a *violência doméstica e sexual*, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz (PME, 2015, p. 7, grifos meus).

Ressaltando a importância da meta de número 7 do PME-Goiânia, trarei luz aos dados recentes de violência doméstica e sexual. Conforme o Fórum Brasileiro de Segurança Pública³⁶, em 2021, no Brasil foram registrados 2.45 feminicídios e 100.398 casos de vítimas do gênero feminino. Relacionando a violência no estado de Goiás, de acordo com a Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás,³⁷ entre janeiro a junho de 2022, 7.542 denúncias foram feitas de ameaça contra mulheres, 5.291 casos de lesão corporal, 144 casos de estupro e 30 casos de feminicídios, acendendo o alerta no que diz respeito a políticas públicas que combatam tais violências. Nesse contexto, a escola e a ambiência da educação têm um papel fundamental na prevenção e no combate ao ciclo de violência.

De acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA)³⁸, foram registrados, na última pesquisa feita em 2021³⁹, 140 assassinatos de pessoas trans no Brasil e 7 em Goiás. Incentivar e incluir a discussão sobre diversidade nas escolas pode proporcionar um cenário em que as pessoas LGBTQIAP+ não mais sejam expulsas do ambiente escolar e possam se fortalecer dentro do processo formativo e consigam a entrada no mercado formal de trabalho com respeito.

Assim, entendo que a estratégia 7.20 não problematiza a complexidade da violência ao equiparar os dados e fica evidenciada a falta de direcionamento na condução efetiva no combate à violência. Desse modo, compreendo que a violência simbólica não se limita às mulheres, mas a todes⁴⁰ que perpassam as relações de gênero.

³⁶ Dados disponíveis em: <https://ibdfam.org.br/assets/img/upload/files/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf> Acesso em: 22. jul. 2022

³⁷ Dados disponíveis em: <https://www.seguranca.go.gov.br/> Acesso em: 22. jul. 2022

³⁸ Dados disponíveis em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2022/01/dossieantra2022-web.pdf> Acesso em: 02. ago. 2022.

³⁹ Dossiê dos assassinatos e da violência contra pessoas Trans brasileiras em 2020. <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf>

⁴⁰ O termo neutro foi utilizado para designar pessoas que não se enquadram no binarismo cisgênero e heteronormativo, sobretudo levando em consideração a luta contra toda forma de preconceito contra pessoas LGBTQIAP+.

A meta de número 4 do Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE-GO) se relaciona similarmente com a meta 7 dos planos supracitados. A estratégia 4.13 visa

Promover a articulação de políticas públicas educacionais com os programas da área da saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando ações intersetoriais que promovam atenção integral às famílias e aos estudantes, contribuindo para a melhoria da qualidade educacional. (PEE-GO, 2015, p. 13).

Ao tangenciar gênero, embora não de forma explícita, a estratégia 4.13 menciona a família como cerne da atenção integral para a melhoria da qualidade educacional. Nesse contexto, não especifica quais ações serão pensadas para garantir a atenção integral do estado em prol da educação. Já amplamente discutido, mães que dependem das políticas públicas para sustento da família são fundantes dessa estratégia. Outro aspecto relevante é que as ações intersetoriais, descritas na estratégia, não deixam claro quais possíveis parcerias serão usadas para apoio às famílias e aos estudantes.

Na articulação na área da saúde, trabalho, emprego, assistência social, esporte e cultura também fica vago como o estado promoverá emancipação para famílias e para estudantes. Não fica claro se seria com iniciativa privada, ou programas do próprio estado, a possibilidade de intervenções governamentais.

Desse modo, é necessário também refletir acerca da realidade dos jovens e adolescentes, vislumbrar alternativas que permitam trajetórias pessoais que fortaleçam descobertas, conquistas e realizações, dimensões da vivência e experimentação. Tudo isso traz sentido *de per-tecimento*, afinal as relações de gênero devem ser consideradas parâmetros de emancipação social, contudo não se inserem nas políticas públicas.

Destarte, as pedagogias feministas que ancoram a luta contra as desigualdades de gênero dispõem de ferramental teórico-metodológico importante para a ação educativa e pedagógica. Olhar para a realidade dos sujeitos, dentro de uma práxis político pedagógica, fará a diferença na execução da estratégia 4.13, uma vez que possibilita a formação de profissionais capazes de lidar com as complexidades das relações e assimetrias de gênero.

De modo geral, ao traçarmos a conjuntura da elaboração do Plano Diretor do Estado de Goiás, especificada no PEE-GO, o foco é a construção de um sistema de educação superior relevante e de qualidade para o desenvolvimento de Goiás, de acordo com o PEE-GO, devendo nortear-se por parâmetros de qualidade e por uma base legal que gere credibilidade entre os usuários, pesquisadores, planejadores e cidadãos em geral. Propõe

projeto e a organização acadêmica do corpo docente, fazendo-se necessário publicizar as condições de trabalho do pessoal docente, incluindo os vencimentos por classe, a carreira e o plano de apoio à qualificação, assim como a organização e o controle das atividades acadêmicas e administrativas.

A implementação de programa de iniciação científica como uma política interna de estímulo ao ensino, sobretudo com parcerias firmadas, em cada localidade de acordo com a demanda das instituições e da região, pode, assim, facultar um maior número de bolsas de iniciação científica, corroborando a manutenção e a permanência na pós-graduação, sobretudo das mães universitárias.

De igual modo, a extensão marca a presença da universidade na comunidade local, assim como o compromisso social da instituição, observado em todas as fontes apresentadas. Ao indagarmos as fontes acerca de como poderiam surgir parcerias para a realização de serviços, oferecimento de cursos, apoio a projetos e atividades acadêmicas na proposta de interação educação superior com a sociedade, contudo o que se verifica é que não se direcionam, nas normativas, como tais interações poderiam ser efetivadas. Na negação das relações de gênero nos documentos normativos e leis que regem a educação em Goiás, são perceptíveis as nuances das violências simbólicas engendradas na instituição Estado.

Lauretis (1994) esclarece que é preciso separar gênero da diferença sexual e reconhecer o gênero como produto de várias tecnologias, oriundos da linguagem, da representação, das políticas produzidas pelos corpos. As múltiplas produções de discursos, ancoradas em instituições do Estado, são legitimadas socialmente, como a família, a escola, categorizando pessoas, e usadas sistematicamente como instrumento de opressão.

Gênero configura-se, portanto, como produto de práticas discursivas, historicamente reconhecidas em todas as esferas da vida, sejam elas religiosas, científicas, familiares, educacionais e consolidadas pelo poder do Estado. Nesse sentido, Lauretis (1994, p. 220) afirma que é “o processo pelo qual uma representação social é aceita e absorvida por uma pessoa como sua própria representação, e assim se torna real para ela, embora seja de fato imaginária”. Seu uso como metodologia não só problematiza as relações de poder envolvidas na sua representação como possibilita o rompimento de paradigmas excludentes.

A perspectiva binária de masculino e feminino é construída por meio de prática sociais masculinizantes ou feminizantes. O conceito analítico de gênero problematiza as representações acerca do masculino e do feminino construídas culturalmente, daí a importância de seu método científico na construção de um currículo educacional que refuta

uma compreensão humana biologizante. “Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (Louro, 1997, p. 62, grifo da autora).

Ao conjecturar acerca dos aspectos teóricos e práticos da educação, entendo gênero como instrumento contra desigualdades, sexismos e preconceitos, assumindo a construção de parâmetros equitativos em todo o processo do saber. Para Louro, gênero se torna imprescindível, pois

[...] obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se de (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem. (Louro, 1997, p. 23).

Partindo da compreensão que a pluralidade e a diversidade intrínseca às relações de gênero são propulsoras para a validação de grupos ora invisibilizados, oprimidos ou silenciados, é possível dizer que gênero é o “aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume” (Butler, 2014, p. 253). Implica assim, uma construção histórica, que se dá em um processo social, cultural e, sobretudo, político. De acordo com Scott, é necessário

Examinar gênero concretamente, contextualmente e de considerá-lo um fenômeno histórico, produzido, reproduzido e transformado em diferentes situações ao longo do tempo. Esta é ao mesmo tempo uma postura familiar e nova de pensar sobre a história. Pois questiona a confiabilidade de termos que foram tomados como auto-evidentes, historicizando-os. A história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidades foram construídos. (Scott, 1994, p. 19).

Ao considerar a construção histórica do conceito de gênero como análise, saliento a necessidade de inseri-lo como base dos currículos oficiais, problematizando os sexismos e assimetrias arraigadas na construção oficial da Educação. Os pareceres que permeiam as formulações dessas políticas públicas educacionais reverberam exclusões e silenciamentos sistematizados. Conforme Eni Orlandi,

A construção do corpus e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca das propriedades discursivas. Atualmente, considera-se que a melhor maneira de atender à questão da constituição do corpus é construir montagens discursivas que obedeçam a critérios que decorrem de

princípios teóricos da análise de discurso, face aos objetivos da análise, e que permitam chegar à sua compreensão. Esses objetivos, em consonância com o método e os procedimentos, não visa a demonstração, mas a mostrar como um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentidos. (Orlandi, 2003, p. 63).

O estímulo da inserção de gênero, como análise metodológica nos currículos educacionais, possibilita a superação de processos de exclusão na ambiência escolar, seja pela dimensão da diversidade ou na valorização das diferenças. Assim, o currículo esgarça possibilidades de limitar-se ao ensino da tolerância, ensejando a valorização da diferença. “Diferença que é o motor da vida” (Paraíso, 2015).

A partir do final do século XX, as narrativas envoltas ao discurso de gênero pautaram-se em perspectivas de visibilidade e equidade a fim de promover a inserção e a educação para a tolerância aos grupos margeados historicamente no cenário educacional. No Brasil, a Constituição de 1988 garantiu o direito ao acesso e à permanência na educação de diversos grupos excluídos, graças à efervescente discussão envolta aos estudos de gênero, contribuindo para a construção de políticas públicas concatenadas à discussão dos Direitos Humanos, problematizando as relações de gênero na educação brasileira. De acordo com Reis e Eggert (2017), a pretensão da promoção da igualdade de gênero e de orientação sexual era contribuir para

[...] a superação das desigualdades educacionais que comprovadamente existem entre os gêneros, em consonância com as décadas de debates, acordos e políticas públicas estabelecidos democraticamente a fim de promover a equidade de gênero. (Reis; Eggert, 2017, p. 19).

Ainda que gênero não tenha sido instrumentalizado nos documentos oficiais como uma categoria que desestabilizou normas vigentes, de forma substancial corroborou para avanços contra as construções hegemônicas biologizantes na educação. “A sexualidade foi o foco para onde se voltaram os olhares mais vigilantes. Para ela, e por ela, foram inventadas as mais diversas formas de controle e governo” (Louro, 2000, p. 38).

Sob a lente das contribuições foucaultianas, a questão do gênero como categoria de análise possibilita educar para a desconstrução do desejo por poder e dominação, características que permeiam a vida em nossas condutas cotidianas (Foucault, 2005). Contudo, ainda há um longo caminho a percorrer na problematização das matrizes discursivas de produção de desigualdades entre grupos, sejam de classe, de gênero, de sexo ou de etnia.

A partir da ótica das relações de gênero é possível identificar assimetrias e discursividades sexistas no campo da Educação com resistência às formas não binárias de existência. A educação em seu processo histórico não contempla a pluralidade e se norteia

por um discurso legitimado nas relações de poder, sejam elas institucionais ou epistemológicas.

As contribuições de gênero para a educação, em diálogo com a perspectiva cultural em que os sujeitos estão suscetíveis, transmutam em multifacetadas possibilidades de reconhecimento na construção de identidades e tensionamento das hierarquias. De acordo com Louro,

Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros. A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. (Louro, 2003 p. 27).

Enquanto a escola, os livros, os currículos continuarem representando as estruturas de poder de um sexo sobre o outro, as reivindicações em prol de uma equiparação sexista continuarão latentes. É diante dessa relação contraditória na educação (Aquino, 1998) que problematizo o papel de gênero na educação, pois ele deveria potencializar-se como agente social de transformação e não de exclusão. Segundo Scott, faz-se necessário

Examinar gênero concretamente, contextualmente e de considerá-lo um fenômeno histórico, produzido, reproduzido e transformado em diferentes situações ao longo do tempo. Esta é ao mesmo tempo uma postura familiar e nova de pensar sobre a história. Pois questiona a confiabilidade de termos que foram tomados como auto-evidentes, historicizando-os. A história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidades foram construídos. (Scott, 1994, p. 19).

O binarismo existente na ambiência educacional perpetua poderes legitimados historicamente. O caráter androcêntrico⁴¹, Segundo Bourdieu, está intrínseco nas relações de poder, pois “as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material e simbólico acumulados pelos agentes” (Bourdieu, 1998, p. 11).

⁴¹ Pierre Bourdieu elucida em sua obra *A dominação masculina* o conceito de androcêntrismo. De acordo com o autor, as demandas sociais e políticas envoltas da luta feminina não extinguiram a dominação masculina nos meandros culturais, sociais, políticos e econômicos. [...] longe de afirmar que as estruturas de dominação são a-históricas, eu tentarei, pelo contrário, comprovar que elas são produtos de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos [...] e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado (Bourdieu, 1998, p. 46). Assim, o caráter androcêntrico enseja um poder simbólico como poder masculino naturalizado e legitimado historicamente e [...] só se exerce se for reconhecido (Bourdieu, 1998, p. 14).

A prática da construção equitativa e não binária nos discursos implícitos no campo da Educação não contempla de forma efetiva a real inserção de vozes multifacetadas na construção do conhecimento, daí a necessidade de se analisar os discursos implícitos e explícitos na dominação masculina. De acordo com Bourdieu,

A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (esse) é um ser-percebido (percipi), tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis. Delas se espera que sejam 'femininas', isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas. E a pretensa 'feminilidade' muitas vezes não é mais que uma forma de aquiescência em relação às expectativas masculinas, reais ou supostas, principalmente em termos de engrandecimento do ego. Em consequência, a dependência em relação aos outros (e não só aos homens) tende a se tornar constitutiva de seu ser. (Bourdieu, 1998, p. 82, grifos do autor).

Dialogando com a legitimidade do discurso que reforça comportamentos excludentes, de acordo com Aquino,

O ambiente escolar pode reproduzir imagens negativas e preconceituosas, por exemplo, quando professores relacionam o rendimento de suas alunas ao esforço e ao bom comportamento, ou quando as tratam apenas como esforçadas e quase nunca como potencialmente brilhantes, capazes de ousadia e lideranças. (Aquino, 1998, p. 102-103).

A desigualdade de gênero na educação é visivelmente perceptível em sala de aula e naturalizada. Desde o caráter dicotômico dos currículos, do silenciamento de mulheres e grupos minoritários dos livros didáticos, ou do reforço da disciplina do corpo para as meninas, as atividades manuais reforçam a ideia de sacralidade materna para as meninas, e poder, liderança e inteligência para os meninos, ou seja, espera-se a determinação cristalizada dos papéis sociais. Ainda na perspectiva da autora,

O mesmo ocorre com os alunos quando estes não correspondem a um modelo masculino predeterminado. Essa situação pode ser ampliada para professores e professoras. Daqueles se espera um comportamento mais energético, fruto da qualificação positiva atribuída à relação entre masculinidade/agressividade; já as professoras são tidas como afetivas e ternas, e quando expressam agressividade são taxadas de pouco femininas ou com problemas hormonais. (Aquino, 1998, p. 103).

Os padrões sexistas são não só reproduzidos na escola, como reforçados historicamente, na reprodução de estereótipos e padrões sociais, assim é latente a necessidade da ressignificação dos valores binários das relações escolares, reverberadas nas práticas educativas em prol da superação das desigualdades e subordinação de gênero.

CAPÍTULO 2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: ENTRELAÇAMENTOS DE RESISTÊNCIAS MATERNAS

2.1 Um histórico da legislação materna na pós-graduação

As políticas públicas educacionais nas universidades federais do Brasil são oriundas da promulgação da Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975, a qual viabilizou a inclusão da mulher mãe, gestante, a partir do oitavo mês, e lactante ao regime de exercícios domiciliares. É importante delinear que o início de um reconhecimento que favorece a mulher a dar continuidade nos seus estudos amálgama uma importante participação dos movimentos feministas de 1970.

Insta ressaltar que embora haja uma flexibilização para as estudantes mães não foi considerado o puerpério, uma vez que há uma demanda intensa com o recém-nascido, e a cobrança das atividades acadêmicas nesse sentido tornam-se insustentáveis. O próximo passo para a inserção de direitos às mães ocorreu após uma intensa mudança paradigmática pós ditadura militar no Brasil. Nesse sentido, a redemocratização trouxe consigo a Constituição de 1988, considerada como Constituição cidadã, e um marco para os direitos relacionados à maternidade.

A Constituição Cidadã esgarçou a possibilidade de proteção à maternidade, especialmente à gestante conforme o art. 201, II e a licença-maternidade de quatro meses, sem causar prejuízo à mulher no emprego ou referente ao decréscimo de salário, conforme o art. 7º. XVIII. Apesar de grande passo, a legalização dos direitos entre a implementação legal e a prática, no que concerne aos direitos nas universidades, foram mais de duas décadas. Ademais, até que tais direitos começassem a ser aplicados no âmbito do *stricto sensu*, na maior parte do país, eles eram vislumbrados como uma utopia. Não havia uma regra clara em relação às universidades, cabendo a cada instituição estabelecer regras que inserissem mães universitárias em cada programa de pós-graduação (Parent in Science, 2023)

Assim como o movimento de coletivos maternos se intensificou na última década, as mobilizações maternas em torno da conquista de políticas públicas inclusivas também avançaram nos últimos anos. As flexibilizações das Universidades Federais do Brasil conduziram a uma reconfiguração nas políticas internas, a partir das tensões efetivadas pela efervescência das mobilizações, sobretudo visibilizadas pelas redes sociais. A construção desse caminho de equidade passa obrigatoriamente pela consideração da maternidade nos

editais, concedendo condições especiais na avaliação da produtividade para mulheres com filhos.

De acordo com o artigo 6º da Constituição Federal são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados na forma da Constituição (Brasil, 1988). Assim, a lei garante a proteção à maternidade e à infância, entretanto é importante ressaltar que, no início da década de 1980, os direitos às mulheres eram incipientes, como, por exemplo, a lei do divórcio promulgada em 1977, lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977. Nesse sentido, o ambiente acadêmico era majoritariamente masculino, e a consolidação das mulheres na ciência ainda percorreria um longo caminho (Inti, 2019).

O principal órgão de representação de pesquisa no Brasil, o CNPq, só norteou as bases para pesquisas maternas em 2006, com a resolução 17/2006, que previa providenciar o cancelamento ou a suspensão da bolsa a qualquer momento em função de motivos, tais como: incúria, doença ou maternidade, afastamento para treinamento/curso etc., conforme disciplinado nas normas específicas.

De acordo com o manual de mães estudantes na pós-graduação Parent in Science (2023)⁴², algumas conquistas foram galgadas em 2011; embora não exista uma lei que garanta a licença-maternidade para estudantes, algumas instituições têm previsão em suas resoluções que regem a graduação e a pós-graduação. A portaria 248 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da Capes viabilizou que “os prazos de vigência das bolsas de estudo no país e no exterior, iguais ou superiores a 24 (vinte e quatro meses)” pudessem ser prorrogados por até quatro meses. A condição para o afastamento seria a comprovação mediante a ocorrência de parto durante o período de vigência da bolsa.

A politização da maternidade tem notoriedade recente. Em 2017, foi aprovada uma lei que ampliava os direitos mães da pós-graduação. A lei 13.536, aprovada em 15 de dezembro de 2017, determinou que as estudantes com bolsas de duração de pelo menos 12 meses tenham suas atividades acadêmicas suspensas, porém com a manutenção da bolsa.

⁴² O manual foi criado a partir da necessidade de reflexão acerca da permanência de mulheres na ciência, especialmente as mães, presumindo a necessidade de construção de um ambiente acadêmico que seja acolhedor e capaz de oferecer condições igualitárias, considerando a trajetória e a situação pessoal de cada mulher. Disponível em: https://www.parentinscience.com/_files/ugd/0b341b_2f94f1d6ab4a47eba94560d0837622fa.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023

O escopo da lei ainda determina que essa prorrogação pode ser de até 120 dias e pode ser concedida por motivos de parto, de adoção ou de obtenção de guarda judicial para fins de adoção. Para a prorrogação da vigência das bolsas, é necessário fazer um pedido formal à agência de fomento, acompanhada da confirmação da coordenação de curso em que esteja matriculada a bolsista, especificadas as datas de início e término, além dos documentos comprobatórios da gestação, nascimento, adoção ou guarda judicial (Parent in Science, 2023).

De acordo com a lei da gestante, no que tange ao âmbito do trabalho, a lei de número 8.112/1990⁴³ abarca direitos maternos em caso de natimorto, decorridos 30 dias do evento, a servidora será submetida a exame médico, e se julgada apta, reassumirá o exercício. No caso de aborto atestado por médico oficial, a servidora terá direito a 30 dias de repouso remunerado. No Art. 207, afirma que será concedida licença à servidora gestante por 120 dias consecutivos, sem prejuízo da remuneração. A lei 8.112/1990 ainda traz em seu texto uma separação entre licença-gestante e licença-adoptante, inclusive mantendo um período distinto para a licença-adoptante de acordo com a idade da criança adotada.

Entretanto, existe uma decisão do STF que declara que os prazos da licença-adoptante não podem ser inferiores aos prazos da licença-gestante, o mesmo valendo para as respectivas prorrogações. Em relação à licença-adoptante, a decisão afirma que não é possível fixar prazos diversos em função da idade da criança adotada. Por decisão do Superior Tribunal Federal⁴⁴ o termo inicial da licença-maternidade e do respectivo salário-maternidade a alta hospitalar do recém-nascido e/ou de sua mãe se dá mediante ao que ocorrer por último, prorrogando-se em todo o período o benefício, quando o período de internação exceder as duas semanas previstas no art. 392, § 2º, da CLT, e no art. 93, § 3º, do Decreto n. 3.048/99 (Parent in Science, 2023).

Em 2017, no que concerne aos direitos relacionados à amamentação, a Portaria nº 89/2017 do MEC estabeleceu o direito de lactantes e lactentes à amamentação em locais de acesso público ou de uso coletivo nas instituições do sistema federal de ensino. Foi garantido o direito de mães estarem nas dependências das instituições federais de ensino com seus filhos lactentes, contudo essa garantia se restringe a instituições federais.

⁴³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm
Acesso em: 12.jan.2024

⁴⁴ Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=496265&ori=1>
Acesso em: 08 de jan. 2023

Em 2021, um importante marco na conquista de direitos maternos foi estabelecido pelo projeto de Lei nº 840/2021, que prevê a prorrogação em 180 dias do prazo máximo para conclusão de cursos e programas de educação superior nos casos de maternidade e de adoção (Parent in Science, 2023). De acordo com a Lei nº 840/2021,

§ 5º Os prazos para conclusão de cursos e programas de educação superior serão prorrogados em 180 (cento e oitenta) dias nos casos de maternidade e de adoção.
 § 6º A prorrogação de prazos para conclusão de cursos e programas de educação superior em razão de maternidade ou de adoção não impactará negativamente a avaliação a que estão sujeitas as instituições de ensino superior. (Brasil, 2021).

O projeto de lei, cuja autora é a senadora Maria do Carmo Alves (DEM-SE), alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), prorrogando o prazo máximo para conclusão de cursos e programas de educação superior nos casos de maternidade e de adoção. Estabelece, portanto, o direito para todas as discentes, sejam as mesmas bolsistas ou não, de prorrogação. É de suma importância ressaltar que essa prorrogação não impacta negativamente na avaliação dos programas de pós-graduação.

Citando outra importante conquista que enlaça a maternidade no contexto acadêmico, destaca-se o projeto de Lei nº 2260/2022 do senador Alessandro Vieira - PSDB/SE. O projeto versa sobre a prorrogação de prazos em cursos de graduação e pós-graduação nos casos de maternidade, paternidade, adoção e acompanhamento de internação hospitalar de filho. Prevê prorrogação de prazos no âmbito de programas de graduação e pós-graduação para os casos de conclusão de disciplinas e trabalhos finais de conclusão de curso; entrega de dissertações e teses e suas respectivas defesas e entrega das versões corrigidas dos trabalhos após a defesa. De acordo com a Lei 2260,

§ 1º A prorrogação será de, no mínimo, 120 dias, nos termos das normas de cada instituição de ensino. § 2º O pai ou a mãe estudantes que tenham de acompanhar filho em internação hospitalar superior a 30 dias terão direito à prorrogação de que trata este artigo por um período de duração no mínimo igual ao da internação. (Brasil, 2022).

Uma pesquisa feita pelo IBGE⁴⁵, em 2022, apontou que a média de horas dedicadas a atividades domésticas e cuidados foi estimada em 17,0 horas semanais, ligeiramente acima

⁴⁵ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37621-em-2022-mulheres-dedicaram-9-6-horas-por-semana-a-mais-do-que-os-homens-aos-afazeres-domesticos-ou-ao-cuidado-de-pessoas#:~:text=A%20mulher%20n%C3%A3o%20ocupada%20dedicou,13%2C4%20horas%20em%20>

de 2019 (16,8 horas). De acordo com a pesquisa, mulheres dedicaram 9,6 horas por semana a mais do que os homens aos afazeres domésticos ou ao cuidado de pessoas. Tais dados desvelam as assimetrias de gênero, quando comparamos a produtividade de pesquisadores no *stricto sensu*.

Foi aprovado o projeto de lei nº 1151/2022 escrito pela deputada federal Sâmia Bomfim - PSOL/SP, que estabelece diretrizes gerais para o acolhimento de gestantes, puérperas e mães de crianças e adolescentes em ambiente universitário. De acordo com o Art. 2º. tem-se: V - Garantia do acompanhamento dos filhos em quaisquer espaços universitários; e VI - Proibição de práticas vexatórias em relação ao acompanhamento dos filhos.

Ainda mais recente, em 2023, tramita o projeto de emenda constitucional da lei nº 1270/2023 proposto pela deputada federal Laura Carneiro - PSD/RJ, o qual versa no Art. 1º assegurar às mães, aos pais ou responsáveis o direito de frequentar a escola ou a universidade com seus filhos de até 12 anos incompletos, desde que estejam matriculadas em instituições de ensino.

Outro projeto de lei que tramita no congresso nacional em 2023 é o projeto nº 336/2023 apensado, ou seja, incorporado como anexo, pela deputada federal Maria Rosas - REPUBLICANOS/SP. De acordo com a proposta, o projeto altera a Lei nº 9.394 Art. 7º-B, a fim de assegurar o acesso e a permanência de filhos na instituição durante as aulas.

Desde a década de 1970, as contribuições dos movimentos feministas na luta materna sobrevivem às lutas na redemocratização nas décadas posteriores. Rompimentos paradigmáticos forjaram a luta feminista materna. O pleito materno político na universidade em geral perpassa por tramas de fios complexos de invisibilidade, assim como perfurações de profundas resistências do lugar de fala e de saber. As mudanças paradigmáticas implicam tensionamentos, desconstruções e rompimento de hierarquias, e ao relacionarmos educação e o gênero confrontamos as assimetrias e sexismos opressores historicamente.

Percebemos a tentativa de analisar discursos a partir das condições em que os grupos foram constituídos, rompendo uma visão dominante de poder sobre o saber. Exceto a Lei nº 2260/2022, que foi pensada por um homem, os demais tensionamentos para alteração de leis foram majoritariamente de mulheres mães. Essa é uma tessitura materna, política e feminista.

A fim de fazer uma alegoria do tecer materno, demonstraremos como as políticas que já foram conquistadas estão aquém das necessidades das mães do *stricto sensu*. As políticas

022.&text=As%20mulheres%20ocupadas%20dedicaram%2C%20em,e%2Fou%20cuidado%20de%20pes soas. Acesso em: 28 ago. 2023.

públicas só foram possíveis graças ao ajuntamento de mulheres e mães em prol de assistência para permanência na pós-graduação. Como parte do arcabouço teórico-metodológico, a amostragem das discursividades (Foucault, 1987) e interdiscursividade das articulações maternas no *Instagram* estão contempladas ao longo dos Capítulos 2 e 3.

Mapeando as possibilidades teórico-metodológicas das redes sociais, consideramos que na internet as redes sociais são formadas por atores e conexões (Recuero, 2009) e que os discursos disseminados nela ressoam historicamente. Neste escrito, a análise de recorte parte da premissa de maior impacto de visibilidade, o objeto desta análise, pautando-se nos discursos da rede social *on-line Instagram*, que concede aos seus usuários cadastrados a comunicação on-line por meio do ato de captar imagens e, em seguida, compartilhá-las também em outras mídias sociais.

É importante, nesse sentido, problematizarmos a metodologia do ciberjornalismo ⁴⁶, ou jornalismo on-line, para jogarmos luz aos estudos relacionados a utilização do ambiente digital. Um importante trabalho intitulado: *Mapeamento dos procedimentos metodológicos na pesquisa sobre mídias on-line: um estudo dos trabalhos do Simpósio Internacional de Ciberjornalismo*, feito pelas pesquisadoras Juliana Colussi e Thays Assunção Reis em 2017, fez um mapeamento dos procedimentos metodológicos do jornalismo, diante das constantes mudanças e avanços das mídias digitais. De acordo com as autoras, trata-se de um objeto empírico contemporâneo, mesclando várias metodologias utilizadas pela imprensa.

Outro viés metodológico do ciberjornalismo é a Análise de Redes Sociais,⁴⁷ que analisa as estruturas sociais, suas interações e redes sociais, de forma quantitativa e qualitativa, problematizando o modo como ocorrem as interações, a mediação do conhecimento e o fluxo da informação. No recorte deste escrito, nossa análise será qualitativa. Essa metodologia é

⁴⁶ O ciberjornalismo é um campo de estudo relativamente recente que se dedica a analisar e compreender as transformações e desafios enfrentados pelas práticas jornalísticas no ambiente digital. Um dos aspectos centrais do ciberjornalismo é a convergência de mídias, ou seja, a integração de diferentes formatos e linguagens em uma mesma plataforma digital. Nesse sentido, pesquisadores têm se dedicado a investigar as características e as implicações dessa convergência para o jornalismo contemporâneo. Autores como Pavlik (2001) e Deuze (2007) argumentam que a convergência midiática desafia as noções tradicionais de formato, tempo e espaço, e cria possibilidades de produção, distribuição e consumo de notícias. Outro tópico importante abordado na literatura é a interatividade no ciberjornalismo. Por meio das ferramentas de comentários, compartilhamento e participação, os leitores têm a possibilidade de interagir com as notícias e com os jornalistas. Alguns estudiosos, como Domingo (2008) e Hermida (2010) têm se dedicado a analisar as implicações dessa interação para a prática jornalística, destacando a importância da participação do público na construção da notícia e na legitimidade do trabalho do jornalista.

⁴⁷ Cf. Colussi; Reis, 2017. O método da Análise de Conteúdo, utilizado por várias disciplinas das Ciências Sociais, é adaptado por Recuero (2014) para compreender discursos no ciberespaço em um estudo sobre o uso do Twitter no Dia da Consciência Negra. Sua abordagem capta as orientações de Bardin (1997) e Krippendorff (2012), na qual propõe passos como “amostra de textos”, “contextos”, “construtos analíticos” e “análise de relações”.

utilizada para assimilar os diversos tipos de conexões entre os atores sociais envolvidos “uma abordagem de cunho estruturalista das relações entre os atores e sua função na constituição da sociedade” (Recuero; Bastos; Zago, 2015, p. 39).

Para a catalogação das postagens, selecionei os arquivos por temática abordada nas publicações. Em seguida, fiz uma organização dos destaques dos textos e das imagens para inclusão na escrita da tese, a partir das discursividades maternas de forma qualitativa. Consideramos relacionar as postagens da rede social on-line *Instagram*, articuladas e diluídas nos Capítulos 2 e 3 desta tese, tecendo as narrativas do *per-tecimento* materno.

Consideramos a efervescência da postagem da Figura 1, da revista Piauí (2023), que esgarça a perda de espaço das mulheres mães na ciência e a dificuldade de permanência na universidade. Os comentários analisados reforçam não só a exclusão, mas a força materna envolta dos coletivos feministas maternos, na rede social *Instagram*.

Dentro de um recorte analítico de discurso, alguns veículos de imprensa foram palco para intensas discussões no âmbito das políticas públicas maternas, exemplificaremos como discursos são produzidos e reverberados no *Instagram*, entre eles, o recorte de amostragem da revista Piauí, definido ante ao expressivo impacto de participação de mães no *stricto sensu na postagem*. Analisamos o impacto de comentários e repercussão da postagem, para o recorte da amostragem, que concatenou parte das discussões.

FIGURA 1



Reprodução da postagem do dia 23 /05/2023. Fonte: Revista Piauí. Acesso em: 30 jul. 2023.

No âmbito da análise discursiva, os aspectos metodológicos pautados na problematização da amostragem reverberada na revista *Piauí*, foram respectivamente: 1) possuir perfil público no *Instagram*; 2) postagem de conteúdos de relevância social; 3) impacto de curtidas; 4) impacto de comentários reverberados em relação à maternagem; e 5) construir uma reflexão acerca da práxis materna na pós-graduação.

Com grande engajamento nas postagens e comentários, problematizaremos a revista *Piauí* pelo viés reflexivo da análise de discursos e suas relações de poder implícitas na proposta subjetiva, como uma amostragem da influência das redes sociais como ativismo nas relações de gênero. Em outubro de 2006, o lançamento da revista *Piauí* apresentou-se sem editorial e colunistas. Na revista, a objetividade do ‘O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?’ é deixada de lado para dar lugar à fruição e à subjetividade (Orsatto, 2009).

De acordo com Guedes (2014), a revista *Piauí* evidencia a sua busca para se associar a valores relacionados à inteligência e à reflexão, distanciando-se da maioria dos periódicos jornalísticos, oferecendo matérias gratuitas eletronicamente, abrindo espaço para poesia, ficção, grandes reportagens e ensaios fotográficos. De acordo com Guedes,

A revista *piauí*, apesar de ser editada e distribuída por empresas tradicionais no campo jornalístico, parece se inserir numa tradição de periódicos que andam na contramão das propostas da chamada grande imprensa, aproximando-se do formato das publicações alternativas que circularam a partir do final da década de 1960 no país. Apenas para citar algumas publicações de referência no período: *Pasquim* (políticos - 1969) *Pato Macho* (humorísticos- 1971); *Opinião* (político - 1972); *Cojornal*, *De Fato*, *Movimento* e *Versus* (políticos -1975); *Informação*, *Paralelo* e *Posição* (1976 -políticos); *Em Tempo* e *Repórter* (políticos - 1977); entre outros. (Guedes, 2014, p. 102).

No que tange à metodologia de trabalho da revista *Piauí* na imprensa, (Silva, 2010) aponta que para esta revista tratar de um tema ou personagem não é o bastante, ela precisa fazê-lo com originalidade, destoando da maior parte do jornalismo midiático, assim é uma revista lenta no sentido de pensar sobre as matérias, sendo fonte importante de material para estudos e pesquisas.

A Constituição de 1988, considerada como marco no campo da Educação no Brasil, intrínseca à conquista e à consolidação de direitos civis e políticos, impulsionou uma série de políticas públicas que dialogavam com o processo de redemocratização em nosso país, agregando demandas de reivindicações essenciais, como de gênero e raça, envoltas às perspectivas concatenadas aos direitos humanos. Entretanto, a Figura 1, apresentada na revista supracitada, demonstra o oposto do que seria a efetivação de direitos das mulheres. A segregação acontece institucionalizada, pelo corte da bolsa da pesquisadora, da misoginia

intrínseca no “alerta” do orientador para que não engravidasse e a falta de flexibilização da universidade.

Na esfera acadêmica, os problemas já enfrentados pelas mulheres ganham novas nuances com a adoção das atividades remotas. O referencial masculino nos ambientes de produção científica, que espera por pesquisadores e estudantes disponíveis exclusivamente para sua formação e/ou pesquisa, demonstra-se ainda mais evidente, a partir de algumas medidas que ignoraram a sobrecarga das mulheres que estariam agora ainda mais presentes no ambiente doméstico e se viram como principais ou únicas responsáveis pelas atividades do cuidado. (Silva *et al.*, 2020, p. 151).

De acordo com Vianna e Unbehaum (2004), foi a Constituição de 1988 que norteou os anseios de grupos menosprezados quanto aos seus direitos fundamentais, como mulheres, negros e indígenas. Além disso, também tensionou estudos que possibilitaram elencar a importância do conceito analítico de Gênero, como preceito fundamental para a inclusão de políticas públicas no campo democrático. Assim, proponho-me, neste escrito, a elencar o conceito analítico de gênero como proposta epistemológica que insira equidade materna.

A Constituição de 1988 projeta um importante marco no processo burocrático no campo da Educação, e os anos subsequentes estruturaram concepções que difundiram os Direitos humanos e o viés democrático. De acordo com Vianna e Unbehaum, entre os anos 1990 aos anos 2000,

[...] documentos constituem um campo variado de estudos, desde a estrutura curricular, financiamento da educação, avaliação de desempenho e fluxo escolar, formação docente e também aspectos específicos como gênero, raça e direitos humanos. [...] a intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher. Tais medidas se revelam, porém, plenas de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação. (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 2).

As questões de gênero reverberaram lutas contra discursos dominantes, abrindo caminhos para reflexões importantes, iniciada com a luta das mulheres por direitos, constituindo possibilidades teóricas acerca dos invisibilizados na história. Todavia, ao confrontar os aspectos mencionados na Figura 1, a dificuldade das mulheres em produzirem ciência, automaticamente, as cerceiam de altos cargos e ascensão na carreira acadêmica, pois a gestação é um restritivo na participação e permanência de mulheres na ambiência científica.

Ao problematizar os diversos elementos da cultura e da vida cotidiana foi possível situar a ausência das mulheres e de outros grupos no contexto historiográfico como um discurso masculino dominante. O androcentrismo instrumentalizado pela sociedade se depara com fissuras de resistência, ocupação e permanência, como no caso das redes sociais, e no caso da Figura 1, o *Instagram*. Na postagem, diversos coletivos e rede de mulheres e feministas maternas se solidarizaram com a cientista Camila Ribeiro, ademais a reportagem foi efetuada por outra mulher, a jornalista Amanda Gorziza.

Para Meyer,

O conceito de gênero também não se refere mais ao estudo da mulher, ele é um conceito que procura enfatizar a construção relacional e a organização social das diferenças entre os sexos, desestabilizando dessa forma o determinismo biológico e econômico vigente até então, em algumas das teorizações anteriores. (Meyer, 2001, p. 32)

A partir da análise cultural, a desmistificação da perspectiva de uma natureza feminina ou masculina fixa, defendida por Joan Scott, (1990), considerou a historicidade do social formada em torno do corpo sexuado, fundamentando uma revisão epistemológica, problematizando a complexidade das relações de poder e as desigualdades circundadas em tais relações. A Figura 1, ao pontuar que as agências de fomento não são claras quanto ao direito à licença, o que acarreta a interrupção de bolsas e de carreiras promissoras, reitera o imperativo sexista. O corpo sexuado, discutido por Scott, é escancarado como “efeito-tesoura” como descrito anteriormente e fomenta a queda da presença de mulheres e mães nos postos mais elevados da pesquisa.

Utilizar a categoria de gênero como ferramenta para analisar a relação da experiência feminina com a experiência masculina (Scott, 1995, p.74) torna-se imprescindível ao conjecturarmos a educação, além de configurar um forte campo de insurgências. Ao problematizar as relações de gênero, tensiono-as historicamente a fim de modificar as estruturas de poder existentes, corroborando a defesa de direitos e do exercício da cidadania.

Outro aspecto relevante é que no corpo da reportagem da revista Piauí, a bióloga levantou outro aspecto relevante na violência. De acordo com a reportagem, o professor chegou a questionar o casamento de Ribeiro, alegando que ela não teria tempo para escrever a dissertação. “Esse foi um dos motivos que me fizeram mudar de área no doutorado. Eu não queria mais continuar naquele laboratório” (Gorziza, Piauí, 2023).

De acordo com a jornalista Amanda Gorziza, na reportagem da revista Piauí, um levantamento do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa⁴⁸ (Gema/iesp-Uerj), apoiado pelo Instituto Serrapilheira, mostra a dimensão da redução de mulheres na ciência em cargos mais elevados, e mesmo quando há doutoras disponíveis elas são sub-representadas na docência. Essa pesquisa foi liderada por outra pesquisadora, Marcia Rangel Candido⁴⁹ (Pesquisadora de pós-doutorado, da Faperj) e faz parte do comitê executivo da Rede Brasileira de Mulheres Cientistas (RBMC). Essa trama feminista nos explicita que a rede de interesse por mulheres e mães pesquisadoras é entremeada por acolhimento de outras mulheres.

Embasando as reflexões no campo da educação e gênero, destaco o trabalho da historiadora Guacira Lopes Louro, cunhando importantes recursos metodológicos ancorados em teorias pós-estruturalistas⁵⁰. A obra: *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (1997) abriu caminho para pesquisas da área da Educação, esgarçando gênero e sexualidade a partir de um viés culturalista.

Ancoro meu arcabouço teórico partindo da análise foucaultiana nas relações de poderes intrínsecas nos discursos legitimados dominantes. Foucault discute o conceito de poder como um elemento, uma força dinâmica em constante movimentação nas discursividades. Tal prática do poder acaba por criar saberes que, uma vez institucionalizados e criando práticas sociais, geram efeitos de verdade, legitimando poderes. Nesse sentido, poder e saber são interdependentes, teia articulada por meio do discurso (Foucault, 1984).

Ao traçar uma interdependência entre educação e gênero é importante salientar que não é possível dissociar teoria e método nos aspectos epistemológicos envolvidos na escolha de um paradigma de pesquisa. No Brasil, ainda há uma marginalização e a falta de legitimação dos estudos feministas e de gênero na academia reverberam na formação do ensino superior no que concerne à docência na Educação.

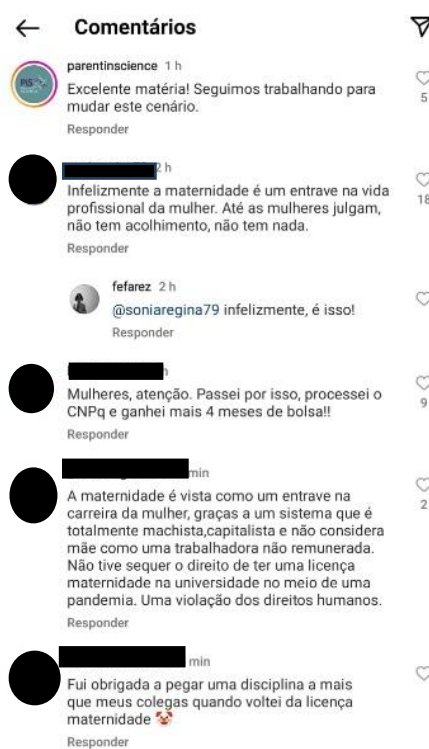
⁴⁸ Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

⁴⁹ Cf. <https://iesp.uerj.br/pesquisador/marcia-rangel-candido/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

⁵⁰ O “pós-estruturalismo tem como percussores Derrida e Foucault, sobretudo a partir da década de 1960, contrapondo o estruturalismo, que enfatiza a perspectiva de estruturas estáveis, os pós-estruturalistas, problematizam instabilidades estruturais, salientando fissuras e relativizações do processo de significação da realidade”. De acordo com Derrida: “A desaparecimento da face ou a estrutura de repetição não se deixam, pois, dominar pelo valor de verdade. A oposição do verdadeiro e do não verdadeiro está, ao contrário, inteiramente compreendida, inscrita nessa estrutura ou nessa escritura geral. O verdadeiro e o não verdadeiro são uma espécie de repetição... E esta repetição é a possibilidade do devir sensível, a não idealidade. Do lado da não filosofia, da não memória, da hipomnésia, da escritura.” (Derrida, 2005, p. 122).

O diálogo entre educação e gênero possibilita romper com discursos baseados em “pressupostos biologicistas, higienistas e disciplinadores” (Meyer, 2000, p. 71) introjetados nas políticas públicas e nos currículos, concepções binárias, hierárquicas, naturalizadas e cristalizadas persistem em corroborar profundas desigualdades⁵¹. Reverberando os comentários da Figura 1, acerca da pesquisadora bióloga Camila Ribeiro, uma intensa e profícua rede de apoio de mulheres e mães deu sequência ao debate, como problematizarei nas figuras subsequentes. Até o dia 28 de julho de 2023, o post da Figura 1⁵² obteve 11.588 curtidas com 259 comentários⁵³. Farei um recorte dos comentários a fim de aprofundar o inquirimento das fontes, pois a maior parte deles conferem o mesmo sentido na descrição das postagens.

FIGURA 2



Reprodução da postagem dia 23 /05/2023 Fonte: Revista Piauí. Acesso em: 30 jul. 2023.

⁵¹ Um levantamento do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gema/Iesp-Uerj), apoiado pelo Instituto Serrapilheira, mostra a dimensão desse fenômeno no Brasil. A área de astronomia/física tem 26% de doutoras, mas apenas 15% de professoras. Para além do efeito-tesoura descrito na reportagem da revista Piauí, há uma baixa presença de mulheres em geral nessa área tanto no Brasil quanto em outros países. Já a área de economia tem 37% de doutoras, mas apenas 20% mulheres docentes. Nas ciências biológicas, há paridade de gênero entre docentes, com quase 50% de mulheres professoras em programas de pós-graduação. Porém esse percentual ainda é inferior à quantidade de doutoras na área (65%). Mesmo em áreas predominantemente femininas, elas também enfrentam obstáculos na ascensão acadêmica. Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/>. Acesso em: 20 ago. 2023

⁵² Cf. <https://piaui.folha.uol.com.br/maternidade-ignorada-e-efeito-tesoura-atrasam-avanco-de-mulheres-na-ciencia/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

⁵³ Os comentários estão disponíveis na plataforma *Instagram*, com visualização pública, e são suscetíveis a retiradas e/ou edições em suas páginas.

Acerca do rompimento de paradigmas fixos, Silva (1996) afirma que as epistemologias pós-estruturalistas em diálogos foucaultianos salientam a importância da formação dos discursos e suas práticas. Como mostra a Figura 2, o espaço de fala funde-se ao de luta. É possível notar nos comentários ativismos contra discursos androcêntricos, como no caso do processo ao CNPq de uma pesquisadora.

A falta de flexibilização do programa de pós-graduação, impondo a obrigatoriedade de mais uma disciplina, após a licença, a uma mãe e a negação de licença para outra pesquisadora mãe são pontos de destaque. Nesse sentido, entende-se como importante e fundamental a discussão em torno do trabalho materno que se configura na não percepção da sociedade como um trabalho efetivo, por não ser remunerado, reafirmando o lugar de fala masculino, o lugar público do homem, historicamente construído e reiteradamente perpetuado.

Na íntegra da reportagem da revista Piauí, em maio de 2023, a fundadora do Parent in Science e professora de biologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Fernanda Staniscuaski afirma que “Não adianta ter a informação da licença se continuarem descredenciando professoras devido à queda de produtividade ou contabilizando no tempo médio de titulação de alunas o período da licença.” Fernanda Staniscuaski defende que mães docentes não sejam desligadas dos programas de pós-graduação. “Há casos em que coordenadores de programas informam que não irão considerar a produtividade de professoras na maternidade, mas fazem isso desligando-a do programa. O ideal seria que, a partir da informação de licença agora disponível na Plataforma Sucupira, as métricas da docente fossem desconsideradas no cálculo do PPG”, de acordo com a coordenadora do Coletivo Parent in Science (Gorziza, Piauí, 2023).

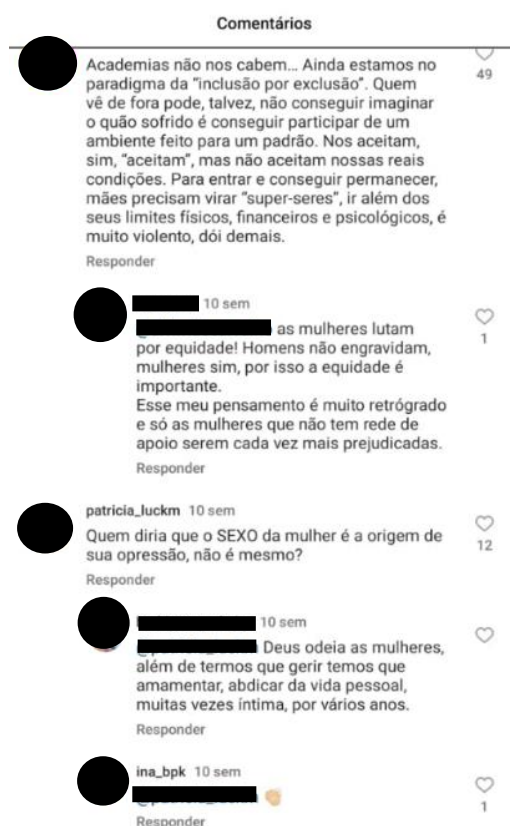
Nesse sentido, problematizo os estudos sobre gênero coadunando para a rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária ‘masculino x feminino’ e a importância de sua historicização e problematização na ‘desconstrução’ de conceitos deterministas e legitimados historicamente, estudos esses ancorados por Jacques Derrida e Foucault e que se deslocam da construção hierárquica (Scott, 1995, p. 16). O *Instagram*, com os coletivos maternos e feministas, emerge como campo de possibilidade de encontro de tantas vozes maternas silenciadas historicamente.

Metodologias que consideram a construção dos sujeitos como um processo social e histórico, elencando que a diferença também é uma construção feita por relações de poder,

propiciam diferentes lugares de fala. Tais tensionamentos epistemológicos, compreendendo o caráter político de gênero, são resultado do que Louro associa às perspectivas pós-modernas⁵⁴. Louro afirma que

[...] ao contrário daqueles/as que associam as perspectivas pós-modernas ao abandono das causas coletivas, ao incitamento ao relativismo e à fragmentação, desmobilizadores e apolíticos, acredito que podemos ler, nessas perspectivas, um movimento oposto: o revigoramento e ampliação do político. (Louro, 1997, p. 123).

FIGURA 3



Reprodução da postagem dia 23 /05/2023. Fonte: Revista Piauí. Acesso em: 30 jul. 2023.

⁵⁴ O conceito de pós-modernidade é cunhado como crítica aos argumentos universalistas apresentados pela modernidade. Vários pensadores amparam a perspectiva de pós-modernismo, denominando como uma corrente de pensamento, suscitada no final do século XX e início do XXI. Como momento cultural, o conceito reverbera multifacetadas possibilidades e oportunidades para transgressões hierárquicas, gestando movimentos sociais que contestam a ordem de gênero e poder. Para Habermas (2000), a pós-modernidade, como cultura do capitalismo, assume a crise dos ideais da modernidade e se faz como reação crítica, se desprende do racionalismo ocidental da modernidade. Conforme a análise do autor, o pós-moderno surgido em face de uma teoria da modernização, criada pelo discurso sociológico caracteriza-se pelo desenvolvimento autônomo da modernização e pelo afastamento do racionalismo ocidental moderno (Habermas, 2000, p. 5). Para Bauman, a pós-modernidade está intrinsecamente ligada à “A “subjetividade” do “sujeito”, e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável” [...] (Bauman, 2008, p. 20).

De acordo com Louro (2010), tal tensionamento dos discursos cristalizados provocou o lugar de fala aos agentes históricos silenciados, suscitando provocações epistemológicas, abrangendo a temática de gênero, até então engessadas no paradigma patriarcal, heteronormativo e cristão. Na Figura 3, do mesmo post referido no *Instagram*, o paradigma da sobrecarga materna, romantizada pelo sonho da maternidade, é explicitamente demarcada.

Insta ressaltar que embora o *stricto sensu* aceite em igualdade, discentes nos programas de pós-graduação, a realidade materna é excludente. O comentário esgarça a sobrecarga para conseguirmos as demandas acadêmicas, ultrapassando os limites do corpo e do psicológico para cumprir com os compromissos, e isso é demarcadamente violento. Outro aspecto apresentado na Figura 3 é a ênfase de que o ambiente acadêmico é feito para um padrão e esse majoritariamente branco e masculino.

Ao traçarmos uma interdependência entre educação e gênero, é importante salientar que não é possível dissociar teoria e método, nos aspectos epistemológicos, envolvidos na escolha de um paradigma de pesquisa. No Brasil, ainda há uma marginalização e a falta de legitimação dos estudos feministas e de gênero na academia, reverberando na formação de ensino superior no que tange à Educação. Também há, na Figura 3, a demonstração íntima entre a rede de apoio das mães e a equidade. Direitos iguais não solucionam problemas maternos.

Há nos comentários da Figura 3 um aspecto relevante: a origem binária seria o motivo da opressão e que Deus odeia as mulheres. Dois aspectos relevantes ao considerarmos as estruturas androcêntricas e patriarcais, o viés religioso que submete as mulheres ao lugar de subalternidade e o peso de estar em lugar de inferioridade pela relação binária de gênero. Mulheres e sobretudo mães estariam sacrificadas por Deus pela abdicação da sua identidade como mulher em detrimento da maternidade.

As teorias pós-estruturalistas apresentam importantes contribuições para a utilização de gênero como pressuposto teórico-metodológico no campo da educação, uma vez que visam desconstruir e refutar posições estruturadas historicamente, rigidamente disciplinadoras (Butler, 2001; Nicholson, 2000).

Fundidas ao contexto contemporâneo do amplo acesso às redes sociais, as mídias dos ambientes virtuais se tornaram a uma rede de apoio iminente em meio ao desamparo com as mulheres, especialmente mães, comprometendo abruptamente o acesso e a permanência na

ambiência escolar, não só na pós-graduação, mas em todos os níveis e modalidades da educação básica. Faz-se necessário problematizar as políticas públicas educacionais com viés político, tangenciando silenciamentos, exclusões e preconceitos arraigados historicamente.

Ao reconhecer que homens e mulheres têm experiências diferentes e reivindicar que pessoas diferentes sejam tratadas não como iguais, mas como equivalentes, considero gênero como ferramenta sistemática frente ao viés democrático e cidadão, uma vez que corrobora uma sociedade equitativa no bojo de suas discussões teóricas. Assim, o cerne da teoria analítica de gênero contribui substancialmente para uma educação emancipadora. Nesse sentido, cada denúncia nas postagens das Figuras 1, 2 e 3 é imprescindível para a percepção da prática de tais políticas de emancipação de gênero, especialmente na pós-graduação.

De acordo com Scott (1991, p. 22), “Gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos. O gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.” Desse modo, ao analisar as questões de gênero na educação, passa-se a problematizar as diferenças biológicas além das relações impostas e construídas historicamente. Nesse sentido, a maternidade é uma questão que necessita de um olhar equitativo, sobretudo ao interseccionarmos gênero com classe e raça.

FIGURA 4



Reprodução da postagem dia 23/05/2023. Fonte: Revista Piauí. Acesso em: 30 jul. 2023.

Os direitos humanos são históricos, modificáveis e estão em constante transformação e alargamento de seus horizontes (Bobbio, 2004). Historicamente, entendemos os direitos humanos em um processo contínuo de construção, reconstrução, avanços e retrocessos, como categoria de direitos básicos, assegurados a todo e qualquer ser humano, sem distinção de classe social, raça, nacionalidade, religião, cultura ou gênero.

Norberto Bobbio, em sua obra *A Era dos Direitos*⁵⁵, nos adverte sobre a volatilidade dos direitos quanto aos agentes históricos que estão inseridos, não obstante o próprio ambiente de pesquisa se estabeleceu com hostilidade, no caso de uma mãe lactante, ao ponto de ter que ser assertiva quanto ao direito de amamentação. A ressonância da mesma dificuldade de conciliação dos afazeres maternos e força entre as mulheres que comentavam também é um fator determinante, do ponto de vista do fortalecimento materno.

Do ponto de vista teórico, sempre defendi - e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos - que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (Bobbio, 1992, p. 5).

De acordo com Bobbio (2004), os direitos humanos foram consolidados em três fases, quais sejam: direitos de liberdade, direitos políticos e, posteriormente, direitos sociais. Para Tedeschi e Colling (2014), os direitos humanos fazem parte de um construto em constante transformação em seus processos de construções e reconstruções. As mobilizações nas redes sociais, nos últimos anos, têm um enorme alcance e, com isso, impulsionam a consolidação desses direitos.

O olhar de novas epistemologias, como decolonial, foi fator determinante para uma das pesquisadoras no comentário. A somatória de tarefas e demandas da maternidade, com a conciliação entre tarefas domésticas, tarefas acadêmicas, e os cuidados com o filho, é majoritariamente o lugar de encontro de cada mãe pesquisadora. De acordo com Silva,

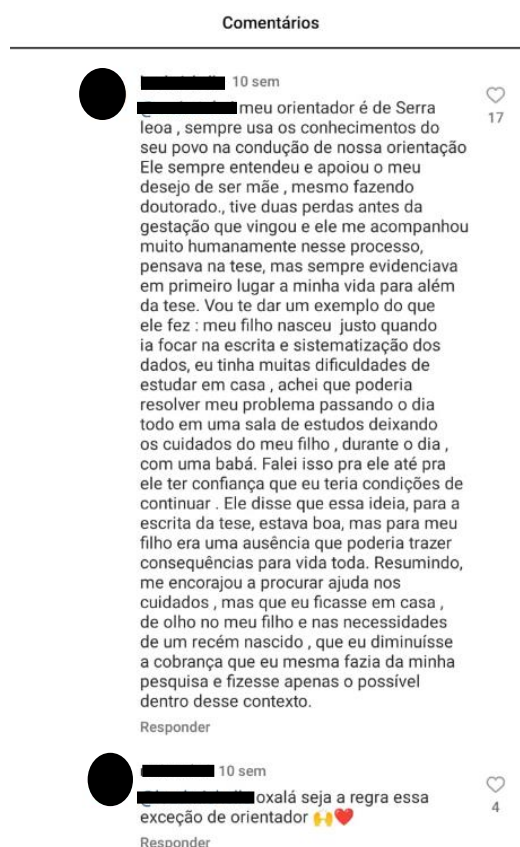
As noções pós-estruturalistas de poder vão conferir à intelectual um papel bem mais modesto, muito menos universal e muito mais local, que se expressa na noção de 'intelectual específica' de Foucault. Nessa perspectiva, a intelectual assume um papel muito mais simétrico em relação às outras participantes das lutas sociais nas quais está envolvida, no sentido de que seu saber, sua visão e seu discurso devem tanto ao interesse de poder quanto o de qualquer outra participante. (Silva, 1996, p. 241, grifo da autora).

⁵⁵ Cf. Bobbio, Norberto. *A era dos direitos*. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

Tais concepções de ruptura paradigmática distanciam-se do olhar macro, direcionando para o micro, à medida que a perspectiva pós-moderna, fundada no discurso sociológico pressupõe o afastamento do racionalismo ocidental moderno (Habermas, 2000, p. 5). Assim, a universalidade epistemológica é problematizada com o conceito analítico de gênero, sobretudo quando relacionado com os discursos androcêntricos envolvidos na universalidade.

Entendendo a extensão dos Direitos Humanos como universal, aplicando-se a todo e qualquer tipo de pessoa, os autores nos alertam sobre a necessidade de problematizar a efetividade da aplicação dos direitos a toda vida humana, atentando-nos às exclusões, assim como um dos comentários da Figura 4, que adverte sobre a necessidade de professores e orientadores garantirem os direitos fundamentados para mães.

FIGURA 5



Reprodução da postagem dia 23 /05/2023. Fonte: Revista Piauí. Acesso em: 30 jul. 2023.

De acordo com a Figura 5, a humanização na orientação da pesquisadora é uma realidade privilegiada, uma exceção no *stricto sensu*. Embora a escrita estivesse em andamento, os cuidados com o bebê estariam a cargo de uma outra pessoa, a rede de apoio, como o relato demonstra. Nesse sentido, a orientanda foi encorajada a ficar com o bebê, fazendo aquilo que era possível. Em outro comentário, destaca-se a vibração de outra mulher defendendo que essa deveria ser a regra. Essa teia de encorajamento, força e sensibilidade é a microrresistência consolidada nos novos espaços sociais, como o *Instagram*.

Lynn Hunt (2009) salienta que os documentos basilares da universalidade de direitos, embora explicitassem a igualdade entre todos os seres humanos, posteriormente continuaram não assegurando direitos amplos de cidadania a todas as pessoas, excluindo mulheres e outros grupos de direitos civis, no século XX, ainda que originassem avanços com o início da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁵⁶. Basilares da ideia de universalidade de direitos, tais documentos não asseguraram a efetividade de garantia para todos, sendo inclusive cerne de lutas contemporâneas. De acordo com Hunt,

Por quase dois séculos, apesar da controvérsia provocada pela Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e, do Cidadão encarnou a promessa de direitos humanos universais. Em 1948, quando as Nações Unidas adotaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o artigo 1º dizia: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Em 1789, o artigo 1º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão já havia proclamado; “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”. Embora as modificações na linguagem fossem significativas, o eco entre os dois documentos é inequívoco. (Hunt, 2009, p. 15, grifos da autora).

A partir da década de 1970, o avanço feminista torna-se tangível, porém ainda circundado de preconceitos às causas que distanciavam da ideia de exclusividade do papel social das mulheres vinculado ao lar, heteronormativo e forjados aos ideais cristãos. Qualquer posicionamento em prol de emancipação ainda era reverberado de forma pejorativa (Flaudi, 2001).

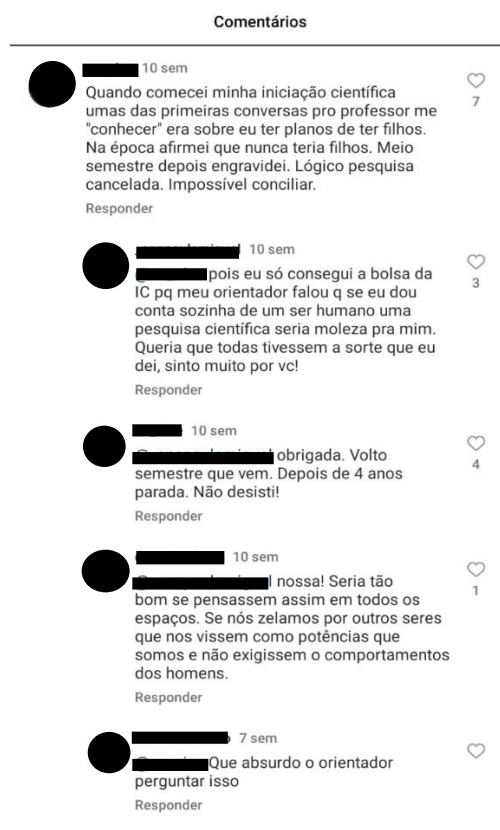
No Brasil, em 1962, o Estatuto Civil da Mulher Casada condicionava as mulheres ao papel de subordinação matrimonial. O estatuto tinha como fundamentação a função decisória masculina, as mulheres eram mantidas em dependência do marido (Rezende, 2018), demonstrando cerceamento dos direitos mesmo com o avanço dos tratados internacionais.

⁵⁶ Disponível em <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/> Acesso em 21. mai. 2023.

Nos anos subsequentes, entre as décadas de 1960 e 1970, grandes mudanças paradigmáticas demarcavam um tensionamento contra o silenciamento dos sujeitos históricos e a dicotomia envolta às mulheres e minorias.

Mesmo abrindo diferentes espaços de discussão, enaltecendo o fragmento das experiências e a interação de novos lugares de fala⁵⁷, analisando a cultura com padrões excludentes e sexistas, a relação da maternagem ainda é concebida de forma sexista, biologizante e sistematicamente opressora.

FIGURA 6



Reprodução da postagem dia 23 /05/2023. Fonte: Revista Piauí. Acesso em: 30 jul. 2023.


⁵⁷ Sobre o conceito de lugar de fala, cf. Ribeiro, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017. A autora, dialoga com fontes epistemológicas de autoras basilares do feminismo negro como Audre Lorde, bell hooks, Lélia Gonzalez, Luiza Bairros, Grada Kilomba, Patricia Hill Collins, Sueli Carneiro, e elucida que lugar de fala não diz respeito a negar as experiências individuais, mas se refere ao reconhecimento da posição social legitimada e da reflexão de como esse lugar imposto historicamente dificulta a possibilidade de emancipação e transgressão. O conceito se refere a espaços de fronteira, ocupados com relações de poderes desiguais, o que chamou de “forasteira de dentro”, esgarçando possibilidades de que grupos subalternos falem de suas localizações (p. 84), desse modo, parte da perspectiva de que as visões de mundo se apresentam desigualmente posicionadas, levando em conta os marcadores sociais de raça, gênero, classe, geração e sexualidade como elementos constitutivos de construções sociais, culminando em desigualdades hierarquizadas hegemonicamente.

A Figura 6 coaduna com os argumentos até agora expostos na problematização das assimetrias de gênero, contudo demonstra como os aparatos institucionalizados de opressão operam instrumentalizados na incapacidade materna e nunca na responsabilização da falta de flexibilização equitativa das oportunidades. Nesse sentido, pesquisas foram deixadas de ser feitas pela impossibilidade de conciliação da maternidade com a academia. Essa violência simbólica, operada e imbricada nas políticas educacionais, reverberam a importância de se construir novos espaços de resistências.

Ademais, a triagem do orientador foi efetiva quanto ao fato de que a pesquisadora não poderia engravidar no processo da pesquisa. Não se pode negar o padrão de opressão contra as mulheres, constituídas nos grupos de poder. No tecer das tramas de poder, entrelaçarmos fios de resistência, tensionamentos e ocupação de tais espaços para resistirmos a essa exclusão social, imbricada em ser mulher, sobretudo, ser mãe.


FIGURA 7

Comentários

 [REDACTED] 8 sem ♥
5

[REDACTED] o problema é que ninguém assume que pesquisa é trabalho, e deveria ter os mesmos direitos de um clt, bolsista é quase trabalho escravo. Agora que teve um aumento que não vinha há anos. Pesquisador tinha que ter todos os direitos é por isso que temos que lutar. Licença saúde, maternidade, FGTS... Etc.


Responder

 [REDACTED] sem ♥
1

[REDACTED] vdd, aqui no Brasil ser pesquisador bolsista de mestrado e doutorado é ter q fazer voto de pobreza, zero condições trabalhista


Responder

— Ocultar respostas

 [REDACTED] 10 sem ♥
8

Entrei no mestrado grávida de 8 meses. Não vejo nada disso que foi explanado como algo maldoso, asqueroso ou coisa do tipo. Ser mãe não é um apêndice das nossas vidas. É claro e óbvio que irá impactar as demais áreas, ainda mais trabalho e estudos. As noites de sono são reduzidas com a chegada do bebê, consequentemente, o aprendizado também. Se lutam por direitos iguais, por que desejam tratamento diferenciado? Enfim...

Responder

 [REDACTED] 10 sem ♥
130

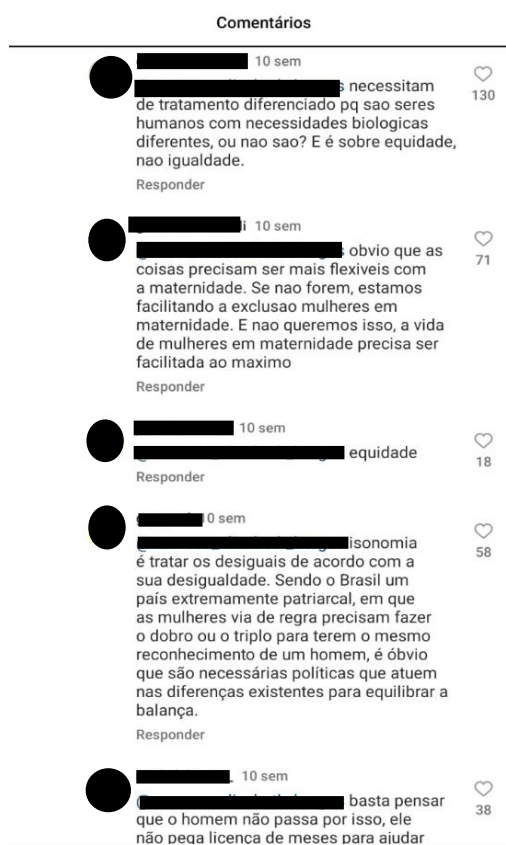
[REDACTED] necessitam de tratamento diferenciado pq sao seres humanos com necessidades biologicas diferentes, ou nao sao? E é sobre equidade, nao igualdade.

Reprodução da postagem dia 23 /05/2023. Fonte: Revista Piauí. Acesso em: 30 jul. 2023.

A Figura 7 traz uma informação relevante acerca da discussão das assimetrias de gênero: o primeiro comentário é de um homem na referida postagem. O primeiro destaque fica a cargo de como o trabalho acadêmico não é reconhecido como trabalho, uma vez que financeiramente ele é pouco remunerado e não abarca os direitos trabalhistas. Ao levantar essa questão, da necessidade de luta para que todos os direitos trabalhistas sejam validados nas pesquisas científicas, uma das mulheres no comentário nega a necessidade de equidade em detrimento da busca pela igualdade.

É interessante problematizar que nem todas as pautas discutidas são unânimes entre as mulheres, além da própria pluralidade dos movimentos feministas pelo mundo. A discussão se segue com o comentário de um homem, enfatizando a relação biologizante das mulheres e a necessidade dessa diferença no tratamento das universidades. O comentário, corrobora a possibilidade de fortalecimento da causa materna, ele reitera a relação binária dos seres humanos com necessidades biológicas diferentes, sobretudo com a maternidade.

FIGURA 8

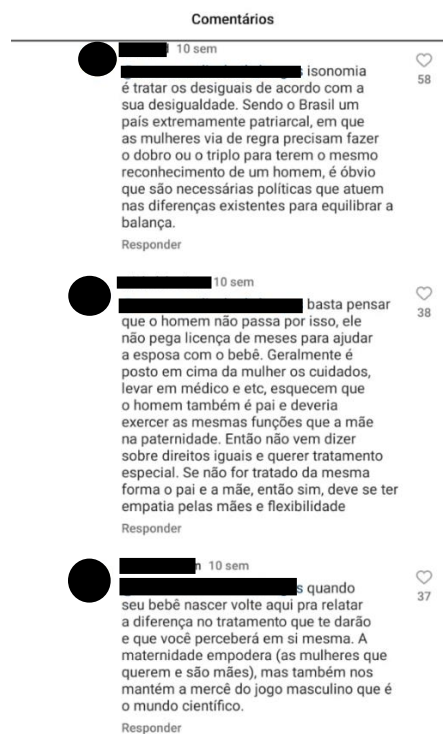


Reprodução da postagem dia 23 /05/2023. Fonte: Revista Piauí. Acesso em: 30 jul. 2023.

A sequência do comentário se segue na Figura 8. Em seu comentário, o homem se sensibiliza com a necessidade de flexibilização das universidades por causa da maternidade, seguida de outros comentários de mulheres reforçando a sobrecarga materna com o dobro ou triplo de trabalho em comparação ao dos homens. Importante ressaltar que nos comentários também se mencionam a relação de licenças para homens, levantando a questão da paternidade como distribuição equilibrada das demandas de cuidado.

Para conclusão das análises da postagem da revista Piauí, com a pesquisadora Camila Ribeiro, a relação de as instituições de ensino dificultarem a vida acadêmica de cientistas está intimamente ligada a uma questão muito recorrente às mães: a culpa materna. O perceptível sentimento de culpa ou por abandonar a pesquisa ou por deixar os filhos para prosseguir a pesquisa.

FIGURA 9



Reprodução da postagem dia 23 /05/2023. Fonte: Revista Piauí. Acesso em: 30 jul. 2023.

Com base na Figura 9, é possível pensarmos na relação das paternidades na equivalência das tarefas domésticas, cuidado com o bebê e direitos garantidos aos homens, a fim de que a sobrecarga materna não seja o cerne das evasões no *stricto sensu*. A pauta da maternagem é uma possibilidade de agenciamento nas práticas discursivo-identitárias dentro dos movimentos feministas, afinal há um mito da representação das mulheres e mães quando

confrontamos a realidade destacada nos comentários, embora perante as leis que contemplem direitos maternos e a emancipação das mulheres nas últimas décadas, a pauta materna na pós-graduação ainda é utópica.

Não foi possível trazer neste escrito todos os 259 comentários, uma vez que ressoavam as mesmas características já discutidas nas figuras da revista Piauí, contudo 11.588 pessoas regiram à postagem com curtidas. Os discursos em prol da mudança de cenário demonstram como essa perspectiva materna necessita de debate e, sobretudo, como a articulação das mães e dos coletivos alinhavam fios de resistência e tensionamentos para mudanças estruturais na garantia de direitos maternos.

2.2 Afirmações maternas nas Universidades Públicas Brasileiras: enlaçamentos de exíguas conquistas de docentes e discentes na graduação

De acordo com o compilado de pesquisas recentes⁵⁸ sobre políticas maternas do Parent in Science, é possível mapear no tempo presente as principais mudanças ocorridas na última década no que concerne às políticas públicas que contemplam a maternidade. Os estudos que focam nas experiências de mães cientistas permitem identificar os principais obstáculos que elas enfrentam ao conciliar a maternidade com suas carreiras científicas. Com base nessas pesquisas, é possível corroborar a construção de pontes para soluções e desenvolver políticas institucionais que promovam a equidade de gênero e que sejam adaptadas às necessidades específicas das mães cientistas.

As pesquisas maternas do Parent in Science articularam documentos vinculados ao Manual de Direitos das mães estudantes docentes/pesquisadoras em julho de 2023; tais documentos permitem ampliar a representatividade das mulheres cientistas na academia e promover a igualdade de oportunidades. De acordo com a última pesquisa divulgada pela Andifes⁵⁹ (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) em 2018, com 1.200.300 estudantes, cerca de 577.480 mil mulheres estavam

⁵⁸ Refiro-me à pesquisa voltada para o tempo presente, considerando o fato de que muitas políticas públicas estão em discussão e em andamento, assim, o documento normativo desse tópico, embasa um compilado de pesquisadores e pesquisadoras em documentos do Parent in Science, publicados em 2023 no site https://www.parentinscience.com/_files/ugd/0b341b_40bcdd9b34b04ece83507ce6b8866fd8.pdf Acesso em 09. jan.2024.

⁵⁹ Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf> Acesso em: 31 mar. 2024.

matriculadas em universidades federais em todo o país, equivalente a 48,1% dos estudantes de Instituições Federais (IFs) do Brasil.

Ainda de acordo com os dados da Andifes, 136.824 mil alunos e alunas têm filhos, ou seja, 11,4% são mães ou pais. Entretanto, é preciso problematizar como é a entrada e permanência desses estudantes na universidade, ademais, para o recorte da pesquisa, como discentes com filhos no *stricto sensu* se organizam entre as variadas demandas da vida acadêmica e maternidade/paternidade.

Ao desenvolver estratégias eficazes para apoiar mães cientistas, há também uma maior valorização dos papéis e desafios enfrentados pelas mulheres cientistas no ambiente acadêmico. Entre os documentos importantes para esta pesquisa, está o Guia sobre editais que consideram a maternidade, que reuniu exemplos de editais de instituições de ensino superior e agências de fomento que já consideram a maternidade, iniciando o percurso para um futuro com mais justiça e equidade para as mulheres na ciência.

O único direito garantido por lei é a Licença gestante, a qual prevê que à estudante gestante é facultada, pelo período de 90 dias, a ausência justificada às aulas. No entanto, permanece a obrigatoriedade de realização de provas, a apresentação de trabalhos em datas especiais, bem como a realização de matrícula.

Para os demais procedimentos deverá ser observado o estabelecido na Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975. Em 2021, a Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 254/20⁶⁰, que busca ampliar os direitos das alunas gestantes ou lactantes na educação. De autoria do deputado Rubens Otoni (PT-GO), o Projeto de Lei 254/20 foi aprovado com substitutivo da relatora, deputada Natália Bonavides (PT-RN). O texto garante a continuidade no recebimento de bolsas por parte dessas estudantes quando em atividades de ensino, monitoria, pesquisa ou extensão.

Desse modo, as mudanças do projeto de lei, buscam estabelecer diretrizes que possam obrigar o poder público a assegurar à aluna gestante ou lactante acesso à educação básica, profissional, superior e especial. Seu objetivo é fornecer meios para que essas alunas não interrompam os estudos durante a gravidez ou lactação.

A licença-maternidade da graduação e pós-graduação é assegurada por lei, entretanto, pode ser flexibilizada de acordo com cada programa de graduação e pós-graduação, no que concerne à realização de atividades em casa, sem prejuízos ao rendimento acadêmico.

⁶⁰

Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2236970&=undefined>
Acesso em: 10 jan. 2023

Dos avanços mais recentes no que concerne às políticas públicas maternas, o governo do presidente Luíz Inácio Lula da Silva, por meio da Portaria nº 2.005⁶¹, de 14 de novembro de 2023, instituiu o Grupo de Trabalho, com a finalidade de promover estudos técnicos relacionados à Política Nacional de Permanência Materna nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras. Segue a Portaria:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe foram conferidas pelo Decreto nº 11.691, de 5 de setembro de 2023, resolve:

Art. 1º Instituir Grupo de Trabalho - GT, de caráter consultivo, com a finalidade de promover estudos técnicos relacionados à elaboração da Política Nacional de Permanência Materna nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras.

Art. 2º Compete ao GT referente à Política Nacional de Permanência Materna nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras:

I - realizar estudos técnicos referentes à permanência materna de estudantes na educação superior, a fim de diminuir as desigualdades entre as mães estudantes e demais estudantes sem filhos(as);

II - propor diretrizes para o desenvolvimento de uma política nacional de permanência materna de estudantes na educação superior; e

III - propor elementos necessários à instituição de Política Nacional de Permanência Materna nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras.

Art. 3º O GT será composto por representantes do Ministério da Educação - MEC, dos Coletivos de Mães e Pais de Instituições de Ensino Superior Brasileiras e de entidades da sociedade com representação na educação. (BRASIL, 2023).

No ano de 2024, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (Sesu), promoveu no dia 26 de janeiro, a primeira reunião do Grupo de Trabalho (GT) criado para realizar estudos técnicos relacionados à Política Nacional de Permanência Materna nas Instituições de Ensino Superior (IES). De acordo com o site oficial⁶² do Ministério da Educação, a expectativa é de que a Política Nacional de Permanência Materna seja efetivamente implantada até o final do atual governo. No site, ainda não há documentos provenientes dessa reunião, haja vista que é uma incipiente ação política.

Os documentos formais com as ações afirmativas estão em fase de construção, mas acreditamos que esse seja um importante passo para avançarmos na equidade nas Instituições de Ensino Superior, rompendo com um paradigma de exclusão normalizado nas universidades. Essa política é um reluzente resultado de recomposição de direitos,

⁶¹ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.005-de-14-de-novembro-de-2023-523548409> Acesso em: 16 mar. 2024.

⁶² Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/mec-debate-permanencia-materna-no-ensino-superior> Acesso em: 16 mar. 2024.

comparados ao governo anterior de Jair Messias Bolsonaro, que não só desvalorizou e deslegitimou o Ensino Superior, como retirou direitos garantidos historicamente.

O governo justificou tal decisão devido à diminuição na arrecadação de impostos. Contudo, esse corte foi apenas o primeiro de vários outros cortes e contingenciamentos que se sucederam ao longo do mandato, atingindo gastos correntes para o pagamento de compromissos já assumidos, como contas de água, luz, segurança e contratos terceirizados (ANDIFES, 2022). Dada a sucessão de acontecimentos e discursos feitos, ao longo da campanha eleitoral e do mandato, as ações tomadas se mostraram como frutos de um posicionamento ideológico de ataque às Universidades Federais, tanto é que, ao longo do governo, o Presidente Bolsonaro nomeou quatro pessoas para ocupar o cargo de Ministro da Educação (MEC), todos com um discurso alinhado ao setor privado, o que corrobora a visão de Rodrigues e Oliveira (2020). (Lima; Barbosa; Santos, 2023, p.13).

O relatório⁶³ de transição do governo de Luiz Inácio Lula da Silva desvela que a crise afetou desde o ensino básico até o ensino superior. Além dos problemas de gestão, o período ficou marcado pelos cortes de verbas, interferência⁶⁴ na nomeação de reitores nas universidades federais, inclusive na UFG⁶⁵, escândalos de corrupção envolvendo pastores, e declarações polêmicas dos cinco ministros que ocuparam a pasta do Ministério da Educação. Por conseguinte, a pandemia de covid-19 ampliou o leque de dificuldades do ensino no país, atrelado ao trabalho doméstico acarretado às mulheres na pandemia. O retrocesso ante os preceitos garantidos historicamente são um reflexo de que a democracia e a autonomia científica estão em constante campo de disputa política; é preciso alerta constante para que não percamos todas as conquistas históricas já alcançadas.

Dos Editais de Ensino Superior para servidoras e estudantes, podemos destacar Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Editais nº 101/2020 (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Probic); nº 102/2020 (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica e Inovação - Probiti); nº 158/2019 (Programa Institucional de

⁶³ Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/12/Relatorio-final-da-transicao-de-Lula.pdf> Acesso em: 17 mar. 2024.

⁶⁴ BRASIL. Decreto n. 9.794, de 14 de maio de 2019. Dispõe sobre os atos de nomeação e de designação para cargos em comissão e funções de confiança de competência originária do Presidente da República e institui o Sistema Integrado de Nomeações e Consultas -Sinc no âmbito da administração pública federal. Brasília: 2019.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9794compilado.htm Acesso em: 17 mar. 2024.

⁶⁵ Nota de repúdio da Universidade Federal de Goiás contra a intervenção do governo na nomeação da reitoria, reivindicando a existência da autonomia universitária garantida na Constituição Federal, em seu artigo nº 207, como um direito fundamental para o funcionamento das universidades e instituições federais de ensino. A UFG repudiou o caráter autoritário da intervenção, e se mobilizou pela garantia de gestão independente, livre e plural, administrativamente e na produção da ciência e do conhecimento a serviço da sociedade, independente de governos e gestores. Disponível em: <https://apg.ufg.br/n/150050-nota-de-repudio-contra-a-intervencao-do-governo-bolsonaro-na-nomeacao-da-reitora-da-ufg> Acesso em: 16 mar. 2024.

Bolsas de Iniciação Científica [PROBIC] FAPERGS/UNIPAMPA); nº 160/2019 (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica [PIBIC] CNPq/UNIPAMPA); e nº 156/2019 (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica e Inovação [PROBITI] FAPERGS/UNIPAMPA). De acordo com a revista *Parent in Science*:

Para as pesquisadoras ou pesquisadores que foram beneficiários de LICENÇA MATERNIDADE ou LICENÇA ADOTANTE, durante os anos de 2015 a 2020, serão consideradas publicações/atividades a partir do ano de 2014 até a data limite da submissão. Esta regra não se aplica para licença paternidade [...]. (*Parent in Science*, 2023, p. 12, grifo do autor).

A Universidade Federal Fluminense (UFF) está entre uma das universidades do Brasil com maior iniciativa de políticas maternas. Conforme *Parent in Science* (2023), os editais: PIBIC / CNPq/ UFF 2019/2020 (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica); PIBIC / CNPq/ UFF 2020/2021 (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica); Resolução n.º 160/2020 ⁶⁶(Ensino Remoto Emergencial) “O (a) docente que esteve em licença maternidade nos últimos dois anos no momento da solicitação da bolsa, terá um bônus de até 5 pontos caso não obtenha a nota máxima no currículo, que é de 40 pontos.” (*Parent in Science*, 2023, p. 13).

A UFF ainda reitera, na graduação, a Instrução de Serviço DMO/CAEG n.º 03 (Divisão de Monitoria e a Comissão de Monitoria da Pró-Reitoria de Graduação) no “Parágrafo 13 – As candidatas que estiverem na condição de mães com filhos com idade até 5 (cinco) anos de idade terão a média final multiplicada por 1,2, se a média final for igual ou superior a sete, resultando num valor máximo final de 10 (*Parent in Science*, 2023, p. 13). A discriminação e estereótipos de gênero estão permeados na cultura científica, ainda predominantemente masculina, o que resulta em desigualdade de oportunidades para mulheres na academia. Tais iniciativas procuram equalizar a cultura arraigada historicamente que a maternidade é vista como um obstáculo para o desenvolvimento da carreira científica.

Na Chamada FOPESQ 2020, Programa de Fomento à Pesquisa na UFF: “O (a) docente que esteve em licença maternidade nos últimos dois anos no momento da solicitação da bolsa terá um bônus de até 5 pontos caso não obtenha a nota máxima no currículo, que é de 40 pontos.” (*Ibidem*. 2023, p.14). Ao desenvolver soluções e políticas institucionais que apoiem

⁶⁶ Disponível: https://www.uff.br/sites/default/files/news/arquivos/160-2020_ensino_remoto_e_emergencial_assinatura_digital_1.pdf Acesso em: 09 jan.2024

as necessidades específicas dessas mulheres, é possível promover a equidade de gênero e a diversidade na ciência. Além disso, a pesquisa materna fortalece a comunidade de mães cientistas, promovendo o compartilhamento de conhecimentos e experiências. Portanto, é fundamental que a pesquisa materna seja valorizada e incentivada, visando criar um ambiente acadêmico mais inclusivo e igualitário.

Outro importante passo nas políticas públicas da UFF, é o Credenciamento e recredenciamento de docentes no Programa de Pós-Graduação em Química da UFF em 2021, que propõe “Para as mães do PPGQ-UFF cujos filhos nasceram no período de 2018 a 2020 será permitido contabilizar a produção de 2017.”

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) os seguintes editais contemplam benefícios para mães e pais pesquisadoras, quais sejam: Editais BIC/UFRGS – 2020/2021 (Programa de Iniciação Científica); PIBIC/CNPq/UFRGS - 2020/2021 (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica); PROBIC/FAPERGS/UFRGS - 2020/2021 (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica); PIBIC-AF/CNPq - 2020/2021 (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC nas Ações Afirmativas); BIC-MULTIDISCIPLINAR/UFRGS - 2020/2021 (Programa de Iniciação Científica da UFRGS); e PROPESQ/UFRGS 2019 (Programa Institucional de Auxílio à Pesquisa de Docentes Recém-contratados pela UFRGS).

Para pesquisadoras ou pesquisadores que foram beneficiários de auxílio LICENÇA MATERNIDADE ou LICENÇA ADOTANTE, nos últimos quatro anos, será considerado um ano a mais na avaliação do CV Lattes para cada licença. Por exemplo, caso a pesquisadora ou pesquisador tiver licença maternidade ou adotante no período, o CV Lattes será contabilizado desde 01/01/2015 e não 01/01/2016. As licenças no período são cumulativas, ou seja, em caso de mais de um filho (não gêmeos) a partir da data do seu ingresso, será contabilizado um ano a mais para cada licença. (Ibidem, 2023, p.15).

Insta ressaltar, no que concerne às tessituras maternas, a maternidade adotante, pouco discutida e de extrema relevância. Nesse sentido, é fundamental que o Estado implemente políticas públicas que garantam o direito dessas mães, proporcionando condições favoráveis para a adoção e promoção do bem-estar da criança. Problematizaremos como os meandros do *stricto sensu* contemplam a maternidade adotante. Das 112 universidades públicas, de acordo com Parent in Science (2023) no Brasil, apenas a UFRGS conta com licença adotante.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a adoção é uma medida excepcional que visa proporcionar à criança um ambiente familiar adequado, garantindo-lhe direitos

fundamentais, como o direito à convivência familiar e comunitária. Nesse contexto, ao interseccionarmos a maternidade e a universidade, assim como a maternagem biológica, faltam políticas públicas que corroborem esse objetivo, garantindo que a maternidade adotante seja realizada de forma efetiva, levando em consideração a carreira acadêmica das mães.

Outro aspecto relevante é a necessidade de políticas de acompanhamento pós-adoção, que assegurem o suporte necessário às famílias adotantes. É importante que elas recebam orientação e apoio emocional, além de acesso a serviços de saúde e educação, que possam favorecer o desenvolvimento saudável e integral da criança adotada; entretanto, as universidades não contemplam esse aspecto importante na integralidade dos direitos maternos e paternos. Outrossim, ao problematizar as tessituras maternas em seus variados vieses, percebemos que ainda há desafios a serem superados no que diz respeito às políticas públicas de maternidade adotante no Brasil. Para além da licença, não há outro dispositivo na lei que garanta nenhum aspecto relevante sobre esse tipo de maternidade, assim como podemos citar as maternidades com filhos e filhas atípicas.

Já acerca das políticas públicas para mães de crianças atípicas⁶⁷, embora não haja nas universidades uma legislação específica, tornam-se fundamentais para promover a inclusão, a igualdade de oportunidades e o bem-estar dessas famílias. As crianças atípicas, que apresentam algum tipo de deficiência, transtorno do desenvolvimento ou necessidades especiais, requerem cuidados e suporte diferenciados, o que muitas vezes pode gerar

⁶⁷ Entre as políticas públicas para crianças atípicas, nenhuma delas tem relação direta com as políticas públicas maternas. Podemos destacar a Política de Educação Inclusiva, que visa garantir o acesso à educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas necessidades especiais. Isso pode envolver a disponibilidade de salas de aula inclusivas, recursos de apoio e treinamento de professores. Política de Saúde e Assistência Social: busca garantir serviços de saúde, reabilitação e apoio social adequados para crianças atípicas. Isso pode incluir acesso a terapias, serviços de apoio familiares, cuidados especializados e inclusão em programas sociais. Política de Acesso a Emprego e Treinamento: tem como objetivo garantir oportunidades de emprego e treinamento para jovens com deficiência ou necessidades especiais, para que possam se tornar membros produtivos da sociedade. Política de Acesso a Esportes e Atividades Recreativas: visa promover a inclusão de crianças atípicas em atividades esportivas, recreativas e culturais. Isso pode incluir adaptações e ajustes para garantir a participação plena e igualitária nessas atividades e Política de Acesso à Tecnologia Assistiva, que pretende promover o acesso à tecnologia e recursos assistivos que possam ajudar crianças atípicas a se comunicar, aprender e participar plenamente de suas comunidades. Cf. Deliberato, D., *et al.* (2015). Políticas públicas e deficiência: reflexões sobre a participação do poder público e da sociedade civil na consolidação da inclusão. *Revista Práxis*, v. 7, n. 14, p. 81-100, 2015.

Pereira, E.T. *et al.* (2019). A importância das políticas públicas na inclusão educacional de alunos com deficiência. *Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 28, n. 66, p. 85-100, jan./abr. 2019.

impactos significativos na vida das mães e de suas famílias, sobretudo tratando-se de mães na universidade, sejam elas graduandas ou pós-graduandas.

Na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), o Edital PRPPG-UFRPE 04/2019 (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica [PIBIC/CNPq/UFRPE e PIBIC/UFRPE] e o Programa de Iniciação Científica Voluntária [PIC/UFRPE]) propõem para docentes que

As orientadoras que gozaram de licença maternidade (ou licença adotante, ou casos de orientadores que gozaram de licença paternidade/adotante por 120 ou 180 dias, conforme legislação vigente) nos últimos 5 anos, deverão se auto-avaliar pelo período de 6 anos (desde 2013), quando tiverem um filho ou 7 anos para dois filhos ou mais (desde 2012), conforme a tabela de pontuação. (Parent in Science, 2023, p. 16).

A Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no Edital conjunto de circulação interna – PDE/EPEC N. 01/2019 (Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante – PDE/FURG) determina que “Serão destinadas neste processo [...] 5 (cinco) quotas para docentes mulheres que estiveram em licença maternidade nos últimos 2 anos (2017 e 2018).” (Parent in Science, 2023, p. 16).

A Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) oferece em seus editais auxílio de licença maternidade e adotante. De acordo com o CPESQ (Coordenação de Pesquisa) nº 001/2019 (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica [PIBIC] CNPq/UFPEL); nº. 002/2019 (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação [PIBITI] CNPq/UFPEL); nº. 003/2019 (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica [PROBIC] FAPERGS/UFPEL); nº. 004/2019 (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação [PROBITI] FAPERGS/UFPEL); nº. 005/2019 (Programa de Bolsas de Iniciação em Pesquisa – Ações Afirmativas [PBIP-AF] UFPEL) e nº. 006/2019 (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação [PBIP-IT] UFPEL), é destinado:

Para pesquisadoras e/ou pesquisadores que foram beneficiários de auxílio de LICENÇA MATERNIDADE ou LICENÇA ADOTANTE desde 2014, será considerado um tempo adicional de um ano de avaliação do CV Lattes para cada licença. Por exemplo, caso a pesquisadora ou pesquisador tiver recebido um auxílio maternidade ou adotante no período, o CV Lattes será contabilizado desde 2013 e não 2014 (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019). As licenças no período são cumulativas, ou seja, em caso de mais de um filho (não gêmeos) desde 2014, serão contabilizados anos adicionais para cada licença. (Parent in Science, 2023, p. 17, grifo do autor).

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), por meio do Edital PROPESP N. 09/2020 (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica [modalidades PIBIC e BIC] e do Programa Voluntário de Iniciação Científica [PROVIC]) prevê:

De acordo com a tabela de pontuação para os critérios de avaliação, serão computados 100 pontos para licença maternidade, considerando: Lei Estadual 6174/70; Lei Estadual 16176/09 e Decreto Estadual 4058/94 - (será considerado o mês de início da licença). (Parent in Science, 2023, p. 18).

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) por meio do Edital PROCIÊNCIA 2021 (Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística) ⁶⁸ apresenta um programa que se destina a valorizar a produção científica, técnica e artística dos docentes da UERJ optantes pelo regime de dedicação exclusiva, de acordo com a Lei Estadual 6.328 de 2 de outubro de 2012 mediante a concessão de bolsa especial de incentivo à produção científica, técnica e artística, como definida nos termos da Deliberação 047/2019 ⁶⁹.

De acordo com as informações divulgadas no site oficial, esse programa foi concebido como uma ação de fomento, destinado a atingir três objetivos básicos: a fixação de pesquisadores, o incentivo à produção científica, técnica e artística, e o estímulo à interação entre os vários grupos de pesquisadores. É um programa inovador no âmbito das universidades brasileiras, porquanto institucionaliza avaliação periódica, a cada três anos, por meio de mecanismo competitivo de seleção. A admissão e a permanência no programa decorrem do julgamento de Comitês (internos e externos) de seleção e acompanhamento, a bolsa é paga por intermédio de um convênio de cooperação técnica UERJ/Faperj. A última atualização do valor da bolsa em 2023 é de R\$4.000,00.

[...] Para as mulheres que usufruíram de licença maternidade entre 1 de janeiro de 2016 e 31 de dezembro de 2020, o período de contabilização dos pontos será aumentado de um ano para cada licença concedida no intervalo de tempo indicado acima, até o limite de dois anos. Assim, para mulheres com uma licença maternidade no período, a contabilização dos pontos, desde que acompanhada da referida documentação comprobatória, será de 1 de janeiro de 2015 a 31 de dezembro de 2020. Para mulheres com duas ou mais licenças maternidades no período, a contabilização dos pontos, desde que acompanhada da referida documentação comprobatória, será de 1 de janeiro de 2014 a 31 de dezembro de 2020 [...]. (Idem, 2023, p. 19).

⁶⁸

<http://www.sr2.uerj.br/depesq/procienc/procienc.html#:~:text=O%20Programa%20de%20Incentivo%20%C3%A0,concess%C3%A3o%20de%20bolsa%20especial%20de>
Acesso em: 09 jan.2023.

Cf.

⁶⁹ Cf. <http://www.sr2.uerj.br/depesq/procienc/delibera%E7%E3o047-2019.pdf>
Acesso em: 09 jan. 2023

Ao analisar o cenário contemporâneo na implementação de políticas públicas maternas, fica evidente que as mulheres estudantes e professoras são afetadas diretamente pela falta de medidas que facilitem a maternidade e o equilíbrio da vida acadêmica com as responsabilidades familiares.

Nesse sentido, as políticas maternas são fundamentais não apenas para garantir a igualdade de oportunidades, mas também para promover a inclusão e a diversidade no ambiente universitário. Ao proporcionar condições adequadas para as mães estudantes e incentivar a participação ativa das mães professoras, as universidades podem contribuir para um ambiente mais acolhedor e equitativo.

No entanto, é necessário ressaltar que a implementação efetiva de políticas maternas nas universidades brasileiras ainda é um desafio a ser enfrentado. Para tanto, é indispensável que haja um comprometimento institucional, de cada universidade, aliado a uma cultura organizacional que valorize as necessidades e demandas das mães universitárias.

Problematizando o feminismo na construção materna, voltamos ao cerne da questão discutida em todas as normativas oficiais: as discursividades. De acordo com Silvana Bitencourt, a maternidade ainda não foi um assunto superado pelas questões feministas, haja vista que elas têm assumido a maior parte do trabalho doméstico e o cuidado dos filhos, assim enfrentando dificuldades em investir em uma carreira profissional (Bitencourt, 2013). Desse modo, cada medida tomada pelas universidades coaduna para uma mudança de paradigmas e, sobretudo, uma ruptura com estruturas androcêntricas. De acordo com Scavone (2001),

Com base nessa evidência, a crítica feminista desconsiderava a experiência da maternidade como elemento-chave para explicar a dominação de um sexo sobre o outro: o lugar das mulheres na reprodução biológica-gestação, parto e amamentação e consequentes cuidados -com as crianças- determinava a ausência das mulheres no espaço público, confinando-as ao espaço privado e à dominação masculina. (Scavone, 2001, p. 138-139).

Embora exígua, cada uma das políticas maternas aqui apresentadas é um passo importante para garantir a equidade de gênero no ambiente acadêmico brasileiro. As universidades têm o desafio de se adaptar e priorizar a implementação de tais políticas, reconhecendo a importância de acolher e apoiar as mães universitárias, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Tais construções de cidadania são intrinsicamente ligadas às violências nas relações de gênero.

Cabe ressaltar que a Universidade Federal de Goiás, no que concerne à movimentação interna em prol de políticas públicas, de acordo com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae/UFG)⁷⁰, a UFG disponibiliza para estudantes de graduação de baixa renda bolsas Alimentação, Bolsa Canguru, Bolsa de Apoio Pedagógico, Programa de Moradia Estudantil e Programa de Instrumental Odontológico. A esses programas podem concorrer estudantes de graduação presencial, oriundos de família de baixa renda.

Desses programas, o único destinado a mães na universidade é a Bolsa Canguru, que contempla estudantes que tenham filhos/as que residam consigo e estejam com idade inferior a 05 (cinco) anos. Constitui-se no repasse financeiro mensal, sendo de R\$ 300,00 (trezentos reais) para estudantes com 01 (um/a) filho/a; R\$ 400,00 (quatrocentos reais) para estudantes com 02 (dois/duas) filhos/as e R\$ 500,00 (quinhentos reais) para estudantes com 03 (três) ou mais filhos/as, entretanto o programa não contempla discentes da pós-graduação.

De maneira semelhante ao que acontece na Universidade Federal de Goiás, a Universidade Federal do Maranhão dispõe de políticas de incentivo à permanência das mães dentro do ambiente acadêmico por meio de um programa chamado Auxílio Creche no qual paga-se uma bolsa para o custeio das despesas das alunas para sua permanência durante a sua graduação, no entanto, ele não contempla mães na pós-graduação.

A UFG oferece um programa de creche para filhos de docentes, servidores técnico-administrativos e estudantes de graduação e pós-graduação por intermédio de sorteio, que é aberto para toda a comunidade. No que concerne à licença Maternidade, a UFG segue as leis trabalhistas brasileiras que concedem licença maternidade de 120 dias para suas servidoras. Durante esse período, a mulher recebe integralmente seu salário e tem garantia de emprego. Quanto às discentes, a licença é igualmente concedida, conforme a resolução nº 1403, do documento normativo do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás:

Art. 41. Havendo ocorrência de parto durante a realização do curso de Pós-Graduação, a licença maternidade, por quatro meses, será concedida, mediante requisição da aluna gestante ao Programa de Pós-Graduação, seguindo os termos da lei vigente, não sendo a licença computada no tempo total de titulação, incluindo as prorrogações. (CEPEC, 2016, p. 14).

⁷⁰ Cf. <https://ufg.br/n/169116-vagas-abertas-para-bolsas-e-programas-de-assistencia-estudantil>. Acesso em: 30 ago. 2023.

A Universidade Federal de Goiás, também possui o Programa de Atenção à Saúde do Servidor. A UFG possui um programa que oferece assistência médica e psicológica aos servidores, incluindo as mães. Esse programa ajuda a garantir um acompanhamento adequado da saúde materna durante a gestação e pós-parto. É importante ressaltar que dessas políticas maternas existentes na UFG, apenas a licença maternidade é acessível às discentes.

Embora a UFG tenha o Grupo de Trabalho Mulheres Cientistas e Maternidades Plurais, criado em 2020, poucas são as pautas pleiteadas pelo grupo que foram conquistadas, dentro do cerne de desenvolvimento de ações na luta pela visibilidade das Maternidades Plurais no ambiente acadêmico, para agregar à luta pela qualificação acadêmica das mulheres mães no Brasil.

O incipiente grupo surgiu ante a práxis de qualificação acadêmica como um caminho importante e fundamental para o empoderamento econômico/social/cultural das mulheres para criar condições de direitos iguais de promoção aos saberes, e que as universidades não acompanharam as mudanças históricas da nossa sociedade, mantendo em sua estrutura políticas pouco favoráveis para a equidade social.

2.3 Afirmções maternas nas Universidades Públicas Brasileiras: tessituras discentes no *stricto sensu*

Dados de um dos principais movimentos científicos maternos do Brasil, o Parent in Science (2023), mostram que o número de publicações de artigos científicos por cientistas mulheres diminui nos primeiros anos após o nascimento dos filhos. Entretanto, essa situação não é levada em consideração na maioria dos editais de Universidades e agências de fomento, nos quais a produtividade dos cientistas é o principal fator de avaliação. Esboçaremos o levantamento feito pelas pesquisas supracitadas e problematizaremos como estão aquém do necessário.

TABELA 10		
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO BRASIL COM POLÍTICAS MATERNAS POR REGIÃO		
Região	Instituição	Fundação
Centro-oeste	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	1979
Sudeste	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1927
Sudeste	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	1969
Sudeste	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	1920

Sudeste	Universidade Federal Fluminense (UFF)	1960
Sudeste	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	1943
Sudeste	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	1950
Sudeste	Universidade de São Paulo (USP)	1934
Sul	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	2008
Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1985
Sul	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	1960

Fonte: produzido pela autora com base nos dados de Parent in Science (2023).

Os destaques referem-se a universidades que implementaram políticas maternas no *stricto sensu*.

É importante considerar na análise da Tabela 10, a falta de representatividade das mães nas instâncias de decisão e formulação de políticas educacionais. Muitas vezes, as vozes e experiências das mães são ignoradas ou sub-representadas, o que resulta em medidas que não correspondem às suas necessidades e demandas. Isso cria um ciclo de exclusão e marginalização das mães, que são deixadas à margem nos editais e fomentos acadêmicos.

De acordo com os dados do último Censo da Educação Superior⁷¹ em 2020, das 112 universidades públicas do Brasil, 68 são federais. Entre as universidades públicas, apenas 11 delas apresentaram políticas públicas voltadas para as demandas maternas, contemplando discentes do *stricto sensu*. Reitero as discursividades androcêntricas nas políticas públicas educacionais no que tangem à pós-graduação, traçando um diálogo dos silenciamentos nas metas das políticas educacionais nas três instâncias analisadas, caráter federal, estadual e municipal. Os silenciamentos ecoam as violências envoltas ao corpo materno.

As divisões sociais resultantes das relações de poder de classe, raça, gênero, etnia, cidadania, orientação sexual e capacidade são mais evidentes no ensino superior.

⁷¹ O Censo de Educação Superior é um levantamento nacional realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação do Brasil. Esse censo tem como objetivo coletar informações sobre as instituições de ensino superior e seus cursos, permitindo a análise e o monitoramento do sistema educacional do país. Para estabelecer os critérios utilizados na coleta de dados, o censo segue as diretrizes e as normas nacionais de educação estabelecidas pelo Ministério da Educação. Além disso, o INEP atua em conjunto com as instituições de ensino superior para garantir a qualidade e a confiabilidade das informações fornecidas. Os critérios para a coleta de dados incluem informações sobre a instituição de ensino superior, como nome, mantenedora, localização geográfica, tipo de organização acadêmica, entre outros. Também são coletadas informações sobre os cursos oferecidos, tais como modalidade de ensino, forma de ingresso, número de vagas, número de matrículas e de formandos, bem como dados socioeconômicos dos estudantes. Esses critérios são fundamentais para a elaboração de diagnósticos e estatísticas que auxiliam na formulação de políticas públicas e no direcionamento de investimentos na educação superior no Brasil. Portanto, o Censo de Educação Superior é uma ferramenta valiosa para compreender a realidade do ensino superior no país e contribuir para seu desenvolvimento e aprimoramento.

Hoje, faculdades e universidades abrigam um número maior de estudantes que, no passado, não tinham condições de pagar pelo ensino superior (questões de classe); ou estudantes que historicamente precisaram lidar barreiras discriminatórias à matrícula (devido a questões de raça, gênero, etnia, autoctonia, estatuto de cidadania); ou estudantes que enfrentavam diferentes formas de discriminação (questões relativas a orientação sexual, capacidade, religião) nos campi. Faculdades e universidades se confrontam com estudantes que desejam equidade, mas trazem experiências e necessidades muito diversas para os campi. (Collins; Bilge, 2020, p. 18).

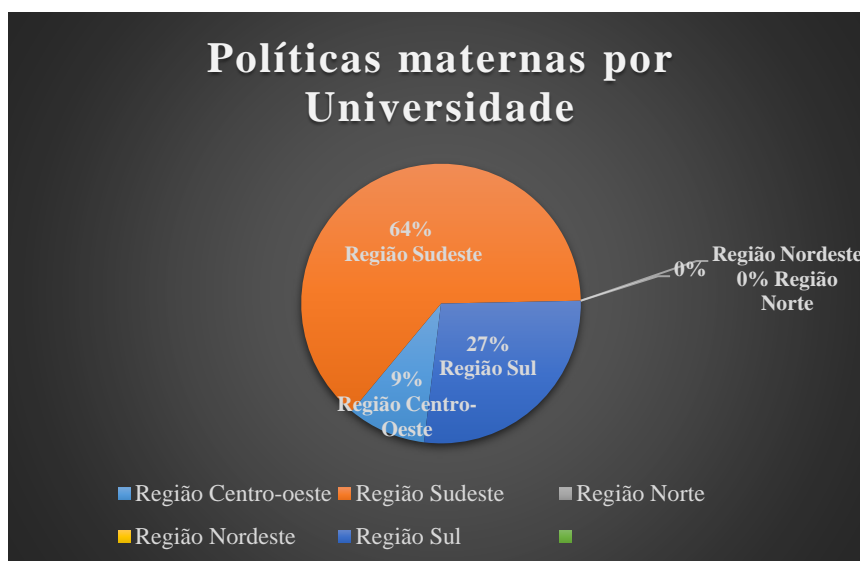
Como podemos observar na Tabela 10, a proporção de universidades públicas com políticas maternas no Brasil, como apontado pelos dados citados, é preocupante. Apenas 11 universidades, de um total de 112, possuem políticas voltadas para mães, o que representa menos de 10% do total. Esse número é alarmante, considerando a importância de garantir a igualdade de oportunidades e a inclusão das mulheres na academia. A falta de políticas maternas nas universidades pode ser entendida como um reflexo da desigualdade de gênero e da falta de reconhecimento das demandas específicas das mulheres na sociedade.

A concentração dessas políticas nas regiões Sudeste e Sul também é alarmante, apenas 3 universidades contam com políticas maternas. No Sudeste: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade de São Paulo (USP).

No Sul: Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ainda mais alarmante, apenas uma universidade no Centro-Oeste conta com tais políticas, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), evidenciando uma disparidade regional no tratamento e apoio às mães universitárias.

A maior parte das políticas públicas voltadas para mães estar concentrada nas regiões Sudeste e Sul do Brasil levanta questões importantes. Essa concentração pode estar relacionada a fatores como o nível de desenvolvimento econômico dessas regiões, as desigualdades existentes entre as diferentes partes do país, o acesso a serviços de saúde disponíveis, a organização e atuação de grupos de mães, e também a intensidade dos debates atuais sobre novas formas de entender e abordar as questões maternas. Em outras palavras, a distribuição desigual dessas políticas reflete uma complexa interação de fatores econômicos, sociais, de saúde e de mobilização social, influenciada também por novas perspectivas teóricas.

GRÁFICO 1



Produzido pela autora

Fonte: Parent in Science Manual para mães na graduação e pós-graduação e Manual direitos das mães docentes/pesquisadoras (2023)

As políticas maternas nas universidades necessitam repensar suas políticas internas a fim de abranger várias medidas, como: creches e berçários nas instituições, licença-maternidade estendida, flexibilização de horários e regras acadêmicas, assistência financeira e psicológica, entre outras. Promover a inclusão e a permanência das mães estudantes e pesquisadoras é fundamental para garantir que suas contribuições sejam reconhecidas e valorizadas.

A concentração de políticas públicas maternas no Sudeste e Sul do Brasil pode ser problematizada considerando diversos fatores, como desenvolvimento econômico, desigualdades regionais, acesso a serviços de saúde, mobilização de coletivos maternos, bem como a efervescência de discussões recentes acerca de rupturas epistemológicas e abertura para novas narrativas.

As regiões Sudeste e Sul possuem maior desenvolvimento econômico em comparação com outras regiões do país, concentram maior atividade industrial, maiores rendas per capita e melhor infraestrutura, o que pode contribuir para uma maior disponibilidade de recursos para políticas públicas maternas.

De acordo com os dados divulgados no Manual para mães na graduação e pós-graduação, mapeamos os dados a partir das 112 universidades públicas do Brasil, sendo as regiões Sudeste com 64% e Sul com 27% as que concentraram a maior parte das políticas públicas maternas (Parent in Science, 2023).

As regiões de concentração percentual possuem uma maior infraestrutura de saúde, com maior número de hospitais, clínicas e profissionais da área. Isso pode aumentar o acesso das mulheres a serviços de saúde durante a gravidez e o parto, contribuindo para uma maior atenção à saúde materna.

Outro fator a ser considerado é a existência de redes de apoio e organizações da sociedade civil que atuam nas regiões, promovendo a conscientização sobre questões relacionadas à maternidade e pressionando o poder público para a implementação de políticas voltadas para as mães. Nesse sentido, os coletivos maternos tornam-se fulcrais para tensionar o poder público, no que concerne às políticas maternas.

No entanto, é importante ressaltar que a concentração de políticas maternas no Sudeste e Sul do Brasil denunciam uma desigualdade regional que precisa ser enfrentada. As regiões Norte e Nordeste, por exemplo, apresentam índices de desenvolvimento humano e de acesso a serviços básicos de saúde inferiores, o que resulta em maiores desafios para as mães nessas áreas, reverberando 0% de implementações de políticas públicas específicas para mães estudantes de acordo com os dados do Parent in Science (2023).

A ausência dessas políticas afeta diretamente a vida das mães universitárias, dificultando a conciliação entre os papéis de mãe e estudante, podendo levar à desistência dos estudos ou ao adiamento da maternidade. Isso contribui para a reprodução de desigualdades sociais e de gênero, uma vez que as mulheres são as mais afetadas por essa falta de suporte institucional.

A falta de interesse público pelas políticas maternas, suscita simultaneamente insurgências maternas no campo do *per-tecimento*, construindo pelos variados lugares de fala dos feminismos maternos tramas firmes de conquistas legais. Ainda que aquém do necessário para se falar em equidade, é importante destacar as conquistas das universidades públicas que consideraram a causa materna em seus editais.

É urgente e necessário que as mães sejam incluídas de forma mais ativa e participativa nas políticas públicas educacionais *stricto sensu*. É preciso reconhecer e valorizar o papel fundamental que desempenham socialmente e garantir que tenham acesso a recursos, apoio e oportunidades. A Tabela 11 explicita as recentes conquistas nas políticas maternas, por universidade pública no Brasil.

TABELA 11	
DIREITOS MATERNOS NÃO ASSEGURADOS POR REGRAS NACIONAIS	
Instituição	Regulamentos Internos Específicos
UFF	Pontuações diferenciadas em processos seletivos de pós-graduação
USP, UFRRJ e UFSM	Moradia para estudantes com filhos
UFRGS e UFOP	Permissão de acesso de dependentes de estudantes em restaurantes universitários
UERJ	Auxílio creche Auxílio Financeiro para mães discentes
UFMG	Guarda e companhia de filhos com menos de 4 anos e/ou responsabilidade legal por cuidados a pessoas doentes ou com deficiências
UFSM Universidade Federal de Santa Maria	Candidatas do sexo feminino que tiveram filhos (por adoção/gestação) dentro dos últimos cinco anos, serão considerados para avaliação os últimos sete anos de produção (2012 a 2019)
*UFMS Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Especificamente para o (Programa de Pós-Graduação em Biologia Vegetal) pontuações diferenciadas em processos seletivos de pós-graduação extra à candidata com filho nascido a menos de 3 anos incluindo também as que adotaram filhos e casais homoafetivos que tiraram licença para cuidar dos filhos
UNIPAMPA	Pontuações diferenciadas em processos seletivos de pós-graduação
* Destaca-se a única universidade com abertura de direitos para pessoas homoafetivas que assumam papel de maternidade e/ou paternidade.	

Produzido pela autora.

Fonte: Dados disponíveis em: <https://www.parentinscience.com/documentos>. Acesso em: 10. jan. 2023 / *Manual para mães na graduação e pós-graduação e Manual direitos das mães docentes/pesquisadoras

De acordo com o último documento do manual de mães estudantes na pós-graduação - Parent in Science (2023), que trata das políticas públicas efetivas relacionadas aos direitos maternos por mobilização interna das universidades, nos últimos anos temos testemunhado uma série de avanços importantes em relação aos direitos maternos nas universidades públicas do Brasil. Essas conquistas são fruto de um movimento contínuo e crescente em prol da igualdade de gênero e do reconhecimento da importância da maternidade na vida das mulheres acadêmicas. Nesse aspecto, sabemos da grande influência dos feminismos maternos e estudos sobre maternagem na formação de coletivos maternos embasando essas conquistas, bem como seus efeitos positivos para a sociedade e para o ambiente acadêmico, haja vista a pouquíssima movimentação por parte das universidades brasileiras.

O experimento do Parent in Science em 2022, elaborado pelas pesquisadoras Carpes, P. B. M., Staniscuaski, F., Oliveira, L. de, & Soletti, R. C. (2022), intitulado: *Parentalidade e carreira científica: o impacto não é o mesmo para todos*. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, revelou que as mães foram penalizadas no processo da carreira científica, recebendo, por exemplo, recomendação de salário inicial menor do que as mulheres sem filhos,

aprofundando o debate das tessituras da invisibilidade maternas nas políticas públicas educacionais, a pesquisa revela que existe uma desigualdade de gênero na carreira científica, especialmente na área da saúde. Mulheres que são mães enfrentam mais dificuldades para conciliar a maternidade e a carreira do que os pais, o que pode resultar em menor progressão profissional e oportunidades limitadas devido a responsabilidades familiares.

Os resultados da pesquisa supracitada destacam a importância de políticas de conciliação familiar e profissional para garantir a igualdade de oportunidades no campo da ciência. Medidas como licença-maternidade e paternidade remuneradas, horários flexíveis e apoio à creche podem ajudar a superar os desafios enfrentados pelas mães cientistas.

Além das questões de gênero, a pesquisa também revela que existe um impacto desigual da parentalidade na carreira científica, independentemente do sexo. Pais e mães que têm filhos podem enfrentar dificuldades em avançar em suas carreiras devido a demandas adicionais em casa, como cuidar dos filhos e lidar com a logística da vida familiar. Os dados desvelam a necessidade de políticas que promovam a igualdade de oportunidades para todos os cientistas com responsabilidades parentais. Conforme Rosenberg,

A garantia da igualdade de acesso à educação entre homens e mulheres em todos os níveis, a eliminação da discriminação de gênero nas práticas, matérias, materiais, currículos e instalações educacionais e; extinguir os obstáculos que impedem o acesso à educação a mulheres grávidas e mães. (Rosenberg, 2001, p. 516).

Adentramos no cerne da discussão elencada neste escrito, destacando a importância de promover o diálogo e a conscientização sobre os desafios que os cientistas enfrentam ao conciliar a parentalidade com suas carreiras. Isso pode incluir a criação de redes de apoio e espaços seguros para compartilhar experiências e estratégias de conciliação. Não temos uma coesão nas decisões federais, estaduais e municipais acerca da implementação de tais medidas.

Ademais, é urgente a reflexão sobre os estereótipos de gênero associados à parentalidade e à carreira científica. É fundamental desafiar as expectativas sociais e os preconceitos que podem limitar o avanço das mulheres na ciência e garantir que as oportunidades sejam igualmente acessíveis a todos, independentemente de seu papel parental (Carpes; Staniscuaski; Oliveira; Soletti, 2022, p. 5).

Reforçando as violências simbólicas intrínsecas ao androcentrismo, “os pais não foram penalizados, e eventualmente, foram até beneficiados pelo próprio status” (Carpes; Staniscuaski; Oliveira; Soletti, 2022, p. 2). Outrossim, vale salientar que as mulheres são as principais responsáveis pelas tarefas domésticas e o cuidado de pessoas, dedicando o dobro

de tempo semanal que os homens reservam para essas mesmas funções. A Tabela 12 destaca as principais ações necessárias para mitigar o impacto da maternidade na carreira das mães cientistas.

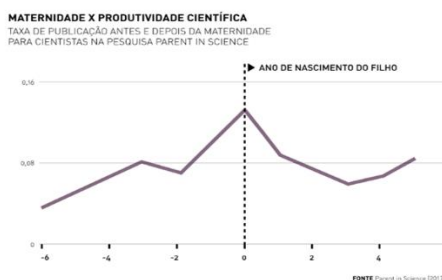
TABELA 12		
AÇÕES PARA MITIGAR O IMPACTO DA MATERNIDADE NA CARREIRA DAS CIENTISTAS		
Desafios	Consequências	Ações
Conciliar a carreira acadêmica com os cuidados domésticos e com os filhos	Progressão mais lenta na carreira	Política de avaliação de currículo
Enfrentar o viés relacionado com a falta de comprometimento acadêmico vinculado à maternidade	Redução da produtividade acadêmica	Política de apoio para retomada da carreira após a licença maternidade
Enfrentar as assimetrias de gênero na ambiência acadêmica	Dificuldade de mobilidade acadêmica	Programas destinados a apoio e fomento para grupos minoritários

Produzido pela autora.

Fonte: Imagem 1 (Carpes; Staniscuaski; Oliveira; Soletti, 2022, p. 5)

Tal demanda de tempo reduz a disponibilidade das mulheres para outras tarefas, gera cansaço e estresse e, logo, prejudica sua saúde física e mental. Ademais, sabe-se que a jornada de trabalho acadêmico-científica, frequentemente, ultrapassa o tempo de trabalho regular, demandando horas extras para escrita e revisão de artigos, leituras e estudos, orientação de estudantes etc., o que para mães torna-se ainda mais inconciliável com o trabalho, cuidado da casa e dos filhos. A partir dos dados elencados e das possibilidades de mitigar os impactos da maternidade na vida acadêmica no *stricto sensu*, analisaremos as universidades que se destacam no que concerne a iniciativas de políticas maternas em seus regulamentos internos. O gráfico reitera as dificuldades elencadas na Tabela 12:

FIGURA 10



Fonte: Gráfico retirado de Parent in Science, 2017⁷² Acesso em: 20 jan. Parent in Science (2024)

⁷² Cf. Staniscuaski F, Kmetzsch L, Soletti RC, Reichert F, Zandonà E, Ludwig ZMC, et al. Gender, race and parenthood impact academic productivity during the COVID-19 pandemic: From survey to action. *Front Psychol.* 2021;12: 663252. doi: 10.3389/fpsyg.2021.663252 » <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.663252> Acesso em: 25 fev. 2024

O gráfico desvela e fomenta a discussão sobre parentalidade e ciência, o Parent In Science foi pioneiro no levantamento de dados para avaliar as consequências da chegada dos filhos na carreira de mulheres e homens, em diferentes etapas da vida acadêmica. Para levantar as informações necessárias, como metodologia de análise de dados foram feitos questionários on-line e respondidos por cerca de três mil cientistas. Os dados coletados serviram de arcabouço teórico-metodológico para a presente pesquisa.

A amálgama de dados realizados pelo Parent in Science, realizado entre 2017 e 2018, desvelou o impacto da maternidade na carreira das cientistas brasileiras, com um intenso impacto da maternidade na produtividade científica. Os resultados ⁷³ mostraram que depois do nascimento dos(as) filhos(as), sua repercussão é imediata na produtividade das cientistas, com redução do número de publicações científicas (Parent in Science, 2017).

A discussão acerca da proporção de universidades públicas no Brasil que consideram a licença para casais homoafetivos e adotantes é extremamente relevante e atual. Apenas uma dentre as 112 universidades públicas no país, a UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) reconhece e contempla a licença homoafetiva, o que levanta várias questões e reflexões. Acerca de discentes adotantes estão a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), contemplando esse direito. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em seu Edital 38.04, considera em específico para ingresso (Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas: Bioquímica Toxicológica):

Para candidatos do sexo feminino que tiveram filhos (por adoção/gestação) dentro dos últimos cinco anos a contar da data de divulgação do presente edital, serão considerados para avaliação os últimos sete anos de produção (2012 a 2019). (Parent in Science, 2023, p. 21).

Mormente, é importante destacar que a licença para casais homoafetivos e adotantes é um direito humano básico que busca garantir a igualdade de tratamento e oportunidades. Ainda que nefasto, mesmo com tantos avanços do século XXI, em conquistas de direitos e garantias contempladas universalmente, apenas uma universidade pública do Brasil esteja atenta a essa causa. A partir desse dado, podemos examinar na perspectiva dos estudos de gênero, a deslegitimação de tais mudanças paradigmáticas, bem como sua resistência nas universidades públicas do Brasil, ao considerarmos as implementações de políticas públicas.

⁷³ Cf. Machado LS, Perlin M, Soletti RC; Rosa e Silva LK; Schwartz IVD, Seixas A et al. Parent in science: the impact of parenthood on the scientific career in Brazil [Internet]. 2019 IEEE/ACM 2nd International Workshop on Gender Equality in Software Engineering (GE); 2019 may 27; Montreal: IEEE; 2019. p. 37-40.

Para Joan Scott (1995, p. 73), o estudo realizado sob a lente das relações de gênero “implica necessariamente na redefinição e no alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva, quanto as atividades públicas e políticas”.

Ainda que ínfimo, o alargamento para grupos historicamente invisibilizados reverbera uma constante movimentação no campo científico, entretanto, ainda aquém do que necessitamos. As diferenças de direitos entre heteronormativos e homoafetivos são reverberadas por práticas sociais cotidianas que perpetuam uma ideia de divisão natural de capacidades com a relação do cuidado com o outro, quando esse for uma criança.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) é o único programa de pós-graduação que contempla a questão homoafetiva como política pública materna e paterna, considerando licença para cuidados com a criança. No Edital de Seleção nº 02 de 09 de dezembro de 2019 (Programa de Pós-Graduação em Biologia Vegetal) prevê “Bônus de 0,61 contado após o ano de nascimento de filho (a partir da data deste edital) e no máximo 1,84 pontos extra à candidata com filho nascido a menos de 3 anos incluindo também as que adotaram filhos e casais homoafetivos que tiraram licença para cuidar dos filhos.” (Ibid, 2023, p. 22).

A licença para casais homoafetivos e adotantes é um passo fundamental para a construção de um ambiente universitário inclusivo e acolhedor. Universidades são consideradas espaços de produção de conhecimento, de debate e de formação de cidadãos. Portanto, é imprescindível que essas iniciativas sejam referências na promoção da igualdade de direitos e no combate às discriminações. Casais homoafetivos e adotantes têm os mesmos direitos e responsabilidades que casais heterossexuais, e negar-lhes a licença é um ato de discriminação e exclusão.

A ausência de outras universidades públicas do país, no reconhecimento da licença para casais homoafetivos e adotantes, está relacionada a questões culturais e religiosas, arraigadas historicamente, sendo condicionantes de poder. Foucault problematiza o poder enquanto prática, uma vez que sujeita os corpos, dirige os gestos e rege comportamentos, assim a disciplina é uma das formas de poder e controle dos corpos. Michel Foucault explica que:

A disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprias da vida, que

são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença etc. (Foucault, 2010, p. 204).

Michel Foucault dialoga profundamente com as tramas de exclusão e invisibilidade dos corpos marginalizados, ao afirmar que o “biopoder, na medida em que se estende e excede seus limites, possibilita ao homem o uso técnico e político não apenas de organizar a vida, mas de ampliar e proliferar a vida, até mesmo de criar vírus altamente destruidores” (Foucault, 2010, p. 213). Assim, os corpos são percebidos dentro da narrativa religiosa vigente pela ótica ocidental, forjados e disciplinados, o que justifica o exíguo quantitativo de políticas públicas voltadas para as demandas maternas e paternas dos casais homoafetivos.

É indubitável que biopoder é uma forma de poder traiçoeira e ampla, que atravessa todos os aspectos da vida contemporânea, moldando e controlando a existência dos indivíduos em um nível profundo. Por trás das políticas de fomento ao *stricto sensu*, essa sorrateira adequação ao *status quo* é forjada. Os silenciamentos desvelam importantes androcentrismos arraigados historicamente.

A atual proporção de universidades públicas no Brasil que consideram a licença para casais homoafetivos e adotantes é alarmantemente nefasta e reflete a necessidade de uma discussão mais ampla sobre discriminação e inclusão. É imprescindível que todas as universidades públicas do país reconheçam e promovam esse direito básico, construindo ambientes acadêmicos inclusivos e respeitosos para todas as pessoas, contemplando todas as relações de gênero.

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) é uma das universidades que mais difundiu pela organização de mulheres e mães cientistas, direitos maternos em políticas internas. O Edital 324/2020, contempla o processo seletivo para ingresso de discentes específicos no Programa de Pós-Graduação Multicêntrico em Ciências fisiológicas, Mestrado e Doutorado Acadêmicos, 1º semestre de 2021:

6.4.4. Quarta etapa - avaliação do currículo lattes (classificatória, até 100 pontos): ... as candidatas que forem mães com filho(s) de idade até cinco anos de idade e comprovarem isso por meio de envio da certidão de nascimento do(s) filho(s) com a documentação comprobatória do currículo terão a nota final da avaliação do currículo multiplicada por 1,2, resultando em valor máximo de 100. (Ibid, 2023, p. 23).

Leva-se em consideração o caráter pandêmico⁷⁴ para a flexibilização nos programas de pós-graduação a fim de garantir a continuidade das atividades acadêmicas e promover a inclusão de estudantes, que de outra forma seriam prejudicados pela falta de recursos tecnológicos ou pelas restrições impostas pelas medidas de distanciamento social. É interessante salientar que mesmo depois da pandemia ter sido controlada e as vacinações em massa terem corroborado a normalização dos programas, essa medida foi mantida pela UNIPAMPA.

A flexibilização das exigências e prazos de cursos de pós-graduação, como prazos para defesa de dissertações e teses, prazos para entrega de documentos e frequência em disciplinas, tem permitido que os estudantes possam se adaptar às novas realidades e superar os desafios impostos pela pandemia, entretanto, para as mães, esse desafio se tornou ainda maior.

De acordo com o Relatório GT Mulheres UNIPAMAPA⁷⁵, a Universidade Federal do Pampa é uma instituição pública de Ensino Superior fundada em 2008 no Rio Grande do Sul. É formada por 10 câmpus localizados em 10 cidades da mesorregião da metade sul do RS, na fronteira com a Argentina e o Uruguai. Apesar de ser uma instituição jovem, atualmente conta com 70 cursos de graduação presencial e 7 cursos na modalidade de Ensino à Distância (EaD). Na pós-graduação, são 23 cursos de especialização, 20 de mestrado e 5 de doutorado. Reúne 10.412 estudantes de graduação presencial, 1.569 estudantes de graduação EaD, 1.454 estudantes de pós-graduação, 895 docentes, 900 técnicos-administrativos, e 290 servidores terceirizados vinculados à universidade.

Dados de 2017, do “Comitê Institucional Eles Por Elas da Unipampa⁷⁶”, indicam que 55,1% dos estudantes de graduação da Instituição são do sexo feminino e 44,9% do masculino. Na pós-graduação, as mulheres representam 64,3% dos estudantes. Essa

⁷⁴ A pandemia do coronavírus (COVID-19) consistiu em uma crise global de saúde pública que começou em Wuhan, na China, em dezembro de 2019. Foi declarada como uma emergência de saúde pública de preocupação internacional pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 30 de janeiro de 2020 e posteriormente classificada como pandemia em 11 de março de 2020. A doença é causada pelo vírus SARS-CoV-2, uma variante do coronavírus que pode causar doenças respiratórias graves, incluindo pneumonia. A pandemia levou a uma rápida disseminação do vírus em escala global, resultando em um número significativo de casos confirmados, hospitalizações e óbitos. As medidas de controle adotadas pelos governos e organismos de saúde incluem o distanciamento social, o uso de máscaras, a higienização das mãos e o fechamento de escolas e empresas não essenciais. A busca por vacinas eficazes contra o vírus continua sendo uma prioridade para a comunidade científica global. A pandemia do coronavírus até o presente momento em 2024 não acabou, mas foi controlada, graças a uma importante ação de implementação de vacinação na população mundial. É importante registrar que a presente pesquisa foi feita sob o contexto pandêmico, associado à descoberta da gravidez e parto do meu filho.

⁷⁵ <https://sites.unipampa.edu.br/mulheresnaciencia/files/2021/03/seiunipampa-0396112-portaria-gr.pdf>

⁷⁶ Cf. <https://sites.unipampa.edu.br/mulheresnaciencia/files/2023/12/relatorio-gt-mulheres-unipampa-.pdf> Acesso em: 03 fev.2024.

predominância feminina é percebida tanto nos cursos *lato sensu* (especialização) quanto nos *stricto sensu* (mestrado e doutorado), isso demonstra que a maioria de estudantes no *stricto sensu* é composta por mulheres.

Entretanto, antagônico a esse dado, o mesmo documento afirma em pesquisa interna, que no quadro de servidores, o número de homens é maior, tanto nos cargos de nível médio, quanto nos de superior (53%). Essa diferença é mais visível nos cargos de direção, confluindo com o maior nível de remuneração e poder de decisão. No caso das diretorias, 66,7% eram ocupadas por homens no momento da coleta de dados em 2017. As autoras, Mirian Warde e Ana Cristina Rocha (2018) afirmaram que tanto postos de diretoria como o desenvolvimento intelectual na área da educação permaneceram predominantemente masculinos: “as mulheres que ocuparam lugares de direção escolar ou de autoria foram, em regra, chanceladas por homens em um terreno configurado masculinamente” (Warde; Rocha, 2018, p. 38).

De acordo com Vianna,

As relações entre docentes demonstram claramente o exercício do poder dos homens sobre as mulheres, isso quando se trata de heterossexuais e brancos. Apesar da maioria feminina, esses homens são alçados às posições de controle e prestígio mesmo quando não possuem esse objetivo. Dentre professores e professoras por mim pesquisados (Vianna, 1999), os primeiros – desde que heterossexuais – assumiram cargos com relativo poder, ocuparam postos de direção nas escolas e foram indicados como representantes e diretores da categoria no sindicato. (Vianna, 2013, p. 176).

Outra intersecção observada na UNIPAMPA é a questão racial; na pesquisa de autoidentificação, 95% dos docentes se autodeclararam brancos. No que diz respeito à interseccionalidade de gênero e raça no Ensino Superior, a pesquisa realizada por Soares e Silva (2019) sobre o perfil docente da UNIPAMPA, utilizando como estratégia a heterodeclaração, revelou que 95% do quadro docente é constituído por pessoas brancas, indicando a necessidade urgente de enegrecer a academia.

FIGURA 11



Fonte: Relatório⁷⁷ GT Mulheres UNIPAMAPA (2020-2023, p. 7)

⁷⁷ Disponível no perfil do Instagram <https://www.instagram.com/mulheresnaciencia.unipampa?igsh=NGYxNXFocXozaGU5> Acesso em: 04 mai. 2024.

O GT Mulheres na Ciência da UNIPAMPA foi instituído no dia 05 de novembro de 2020 pela Portaria 1916, cujos dados e documentos estão disponíveis no site da universidade. O GT esteve ligado à Reitoria da universidade e teve como objetivo principal discutir e propor políticas institucionais de incentivo e de apoio à participação das mulheres na ciência. Esse movimento que discute e problematiza as invisibilidades rompe estruturas paradigmáticas androcêntricas.

Inicialmente em sua formação em 2020, o GT Mulheres na Ciência da Unipampa foi formado por 7 docentes da instituição e atuantes em diferentes áreas do conhecimento, desde as ciências humanas, biológicas e exatas. Ademais, o grupo contou com mulheres que também pesquisam na área de gênero e ciência e têm atuado em movimentos nacionais como o Parent in Science, cujo principal cerne de luta se ancora na sub-representação das mulheres dentro da ciência (Relatório GT Mulheres UNIPAMAPA, 2020-2023, p. 8).

É importante salientar que o trabalho do GT focou em programas de apoio e mecanismos de compensação para manutenção das pesquisas durante a fase da maternidade.

Entre as propostas de ações pelo GT, estão: indução de ações que contribuam para a desconstrução dos estereótipos de gênero, a fim de alcançar a equidade de gênero na comunidade científica; estratégias de aumento da participação de mulheres relacionadas aos processos de avaliação e fomento pelas agências brasileiras, estimulando, inclusive, a participação de mulheres negras e indígenas na comunidade científica; e mitigar preconceitos e barreiras culturais à participação da mulher nas áreas acadêmicas.

A Unipampa foi uma das primeiras instituições de ensino superior (IES) do Rio Grande do Sul a incluir em seus editais de concessão de bolsas de iniciação científica para docentes pesquisadoras a consideração da licença maternidade na análise do currículo de candidatas mães. Essa foi uma política adotada em 2019, a partir da divulgação de dados sobre o impacto da maternidade na carreira científica das mulheres pelo Movimento Parent in Science. Aquele mesmo ano foi marcado pela realização de eventos formalmente abertos à participação de mães com seus filhos (eventos baby-friendly), a citar o Simpósio Integrado do Programas de Pós-graduação do campus Uruguaiana da Unipampa.

A iniciativa do evento universitário baby friendly é um evento organizado em uma perspectiva de inclusão da maternagem, incluindo estruturas para bebês e crianças pequenas, bem como para cuidadores. Geralmente, esses eventos são planejados para incluir atividades e serviços que são adequados para famílias com crianças pequenas, como espaços de jogos,

berçários, trocadores de fraldas, áreas de amamentação, entre outros. O objetivo de um evento universitário baby friendly é permitir que os estudantes, professores e funcionários que são pais possam participar de atividades acadêmicas, como palestras, seminários, workshops e conferências, sem ter que se preocupar com a falta de cuidados adequados para seus filhos.

Essa iniciativa da UNIPAMPA demonstra entrelaçamento com resistências feministas maternas que, de forma profícua, alia a práxis teórica com o intuito de criar uma cultura inclusiva e acolhedora para famílias dentro da universidade, reconhecendo as necessidades específicas dos pais e promovendo a igualdade de oportunidades, para que todas as pessoas possam se envolver plenamente na vida acadêmica da instituição.

FIGURA 12



Fonte: Reprodução da postagem do dia 06 /09/2019. Acesso em: 30 jul. 2023.

Disponível em: Relatório GT Mulheres UNIPAMAPA (2020-2023, p. 9)

A iniciativa do GT em estimular a continuidade, valorização e ampliação dessas práticas nos eventos universitários baby friendly, foram intensificadas nas redes sociais, sobretudo no *Instagram*, como uma oportunidade para promover a conscientização sobre a importância do apoio às famílias e às mães na universidade e impulsionar mudanças institucionais que beneficiem a todos os membros da comunidade acadêmica, sobretudo, mães cientistas, encorajando-as a produzirem cientificamente com o apoio da universidade.

Das políticas de inclusão para direitos maternos, uma das primeiras ações do GT após a sua formação foi o envio de uma carta às Pró-Reitorias acadêmicas da UNIPAMPA, apresentando os objetivos do GT, salientando a inclusão da consideração na maternidade nos editais institucionais de fomento à pesquisa e a importância da manutenção e institucionalização desta política, sugerindo a ampliação a todos os editais de fomento da UNIPAMPA.

Esse tensionamento, desencadeou outro aspecto importante a ser solicitado pelo GT, qual seja: além da consideração da licença maternidade da servidora proponente ao edital, quando o edital previsse a concessão de bolsa, fosse inserida a sugestão de que o(a) servidor(a) coordenador(a) do projeto considerasse a licença maternidade das discentes que se inscrevessem para concorrer à bolsa, quando fosse o caso (Relatório GT Mulheres UNIPAMAPA, 2020-2023, p. 11). A sugestão passou a ser incluída em alguns editais institucionais, como o do Programa de Desenvolvimento Acadêmico.

O ponto destacado na Tabela 11 concerne à solicitação compartilhada com os(as) coordenadores(as) de Programas de Pós-Graduação (PPGs) acerca da sugestão de incluir a maternidade no aspecto da avaliação do currículo de candidatas mães em processo de seleção de ingresso. A PROPI⁷⁸ incluiu a sugestão no ofício orientador para construção de novos editais e na minuta de editais de ingresso dos cursos *stricto sensu*, sendo a medida adotada por vários PPGs.

Essas iniciativas reverberaram outras sugestões para promoção da diversidade e da participação das mulheres em eventos e atividades científicas, e no ano de 2021, todos os editais de fomento à pesquisa, ensino e extensão da Unipampa passaram a incluir ações de incentivo contemplando as relações de gênero. Dos editais de bolsas de iniciação científica que já vinham considerando flexibilizações graduais desde 2019, estão o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica – PROBIC e PROBIT/FAPERGS/UNIPAMPA, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – PIBIC e PIBITI/CNPQ/UNIPAMPA.

Um marco para a implementação das políticas de fomento, a PROEXT/Unipampa criou uma chamada inédita para apoiar projetos de extensão com temáticas relacionadas ao Gênero e Sexualidade. Tal chamada teve edições em 2021, 2022 e 2023 (Relatório GT Mulheres UNIPAMPA, 2020-2023, p. 15). Foram três propostas contempladas em 2021,

⁷⁸ Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPI).

nove em 2022 e cinco em 2023. A Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação criou uma modalidade específica do Programa PROIC/UNIPAMPA com o objetivo de atrair pesquisadoras que se identificassem com o gênero feminino e que pretendessem iniciar ou retornar as atividades de pesquisa e orientação de discentes de iniciação científica por meio da concessão de uma bolsa de Iniciação Científica ou Tecnológica – o PRO-IC/Mulheres. (Ibid, p.15).

Essa iniciativa de concessão de bolsa de iniciação científica reverberou a promoção de equidade de gênero na pesquisa científica, um aspecto importante para o desenvolvimento da ciência e da sociedade como um todo. Além disso, esse programa específico contribuiu para a diversidade na pesquisa. Ao incentivar a participação de pesquisadoras, o programa amplia os horizontes de pesquisa, permitindo a abordagem de diferentes nuances e questionamentos que, de outra forma, poderiam ser ignorados ou negligenciados.

Essa ruptura androcêntrica científica na criação dessa modalidade do Programa PROIC/UNIPAMPA é um incentivo efetivo à inclusão e à permanência das mulheres na carreira acadêmica e pode ser um fator motivador e encorajador para que essas mulheres continuem seus estudos e sigam carreiras científicas, contribuindo, assim, para a equidade de oportunidades na academia.

O PRO-IC Mulheres na Ciências teve articulação intensa com o GT Mulheres na Ciência e reverberou em ações afirmativas mais equitativas, como, por exemplo, o quantitativo total de bolsas disponibilizadas sendo distribuído priorizando as áreas com menor representação de pesquisadoras mulheres, das áreas de Ciências Agrárias, Engenharias, e Ciências Exatas e da Terra (Ibid, p.15). Sob a lente das assimetrias historicamente construídas, a iniciativa equitativa permeou o campo de resistência contra estereótipos de que mulheres são mais adequadas para carreiras relacionadas às ciências humanas e sociais, enquanto os homens são mais aptos para as áreas de ciências exatas e tecnológicas. Esses estereótipos têm impactado significativamente as escolhas educacionais e profissionais das mulheres, desencorajando-as a buscar carreiras nessas áreas.

Igualmente importante, a UNIPAMPA considerou fatores de correção aplicados à nota final da avaliação da proposta. As discentes mães de filho(a/s) de até 10 anos, ou mães de filhos(as) com deficiência de qualquer idade, além de pesquisadoras pretas, pardas ou indígenas, pesquisadoras com deficiência, e pesquisadoras LGBTQIAP+ tiveram a nota final da proposta multiplicada por um fator de correção 1,1. Além disso, para as pesquisadoras

que se enquadrassem em mais de um dos casos listados, foi somado, para cada caso, 0,1 ao fator de correção inicial, podendo este chegar a 1,4. (Ibid, p.15).

Esse fator de correção, multiplicado por 1,1, busca compensar as desigualdades enfrentadas por essas categorias de pesquisadoras e garantir um ambiente acadêmico mais diverso e inclusivo. Toda a discussão elencada neste escrito tem mostrado consistentemente que a existência de desigualdades sociais e estruturais afeta o acesso e a participação de determinados grupos em diferentes setores da sociedade. No contexto acadêmico, essas desigualdades podem se manifestar de diversas maneiras, como amplamente salientado, a menor representatividade de grupos minoritários em programas de pós-graduação e a dificuldade enfrentada por mães em conciliar suas responsabilidades familiares com a dedicação à pesquisa.

Leva-se em consideração no caráter pandêmico a flexibilização nos programas de pós-graduação para garantir a continuidade das atividades acadêmicas e promover a inclusão de estudantes, que de outra forma seriam prejudicados pela falta de recursos tecnológicos ou pelas restrições impostas pelas medidas de distanciamento social.

A flexibilização das exigências e prazos de cursos de pós-graduação, como prazos para defesa de dissertações e teses, prazos para entrega de documentos e frequência em disciplinas, tem permitido que os estudantes possam se adaptar às novas realidades e superar os desafios impostos pela pandemia, entretanto, para as mães, esse desafio se tornou ainda maior.

Nesse sentido, muito mais poderia ter sido implementado, como a criação de programas de apoio específicos para mães estudantes, como creches, bolsas de estudo e horários flexíveis, além do incentivo à participação das mães professoras na construção de políticas voltadas para essa temática. Ademais, a divulgação e conscientização sobre as políticas maternas existentes também se mostram essenciais para que todas as mães tenham acesso a esses benefícios, daí destacamos a importância da mobilização dos coletivos maternos nas universidades, bem como o profícuo trabalho e ciência do Parent in Science.

Ao considerar fatores de correção aplicados à nota final da avaliação da proposta para esses grupos, a UNIPAMPA reconhece essas desigualdades e efetiva medidas para mitigar seus efeitos. É necessário destacar também que a aplicação desses fatores de correção não implica em diminuição da qualidade ou rigor da avaliação acadêmica. Pelo contrário, o objetivo é levar em consideração o contexto e dificuldades específicas enfrentadas por esses grupos para que possam desenvolver seus projetos em igualdade de condições.

O relatório GT Mulheres UNIPAMPA indica que a demanda do edital PRO-IC Mulheres foi 100% atendida pela PROPPI em 2021 e 2022 e que entre as pesquisadoras contempladas verificou-se que a maioria delas já tinha recebido cotas de bolsas por meio de outras chamadas ou editais da PROPPI. Quanto à implementação das cotas, mesmo não tendo sido este um requisito da Chamada Interna, a maioria das bolsistas indicadas também eram mulheres (UNIPAMPA, 2020-2023, p. 16).

Entre as inúmeras iniciativas supracitadas do GT, um importante passo na perspectiva efetiva de rede de apoio da UNIPAMPA está o projeto EspaçoKids/ UNIPAMPA, coordenado pela professora Eloá Chiquetti, do curso de Fisioterapia, em 2023. O espaço que recebe os(as) filhos(as) de servidores(as) e estudantes, campus Uruguaiiana, realiza atividades de recreação com as crianças enquanto discentes mães ou pais estão em atividades na instituição. O projeto conta com bolsistas e voluntários(as), sendo sinalizado pela professora a necessidade urgente de apoio para a manutenção do projeto. Neste sentido, o GT se mobilizou para, em contato com o reitor, articular um edital para duas bolsas via Diretoria de Relações Institucionais e Internacionais ⁷⁹. (UNIPAMPA, 2020-2023, p. 22)

FIGURA 13



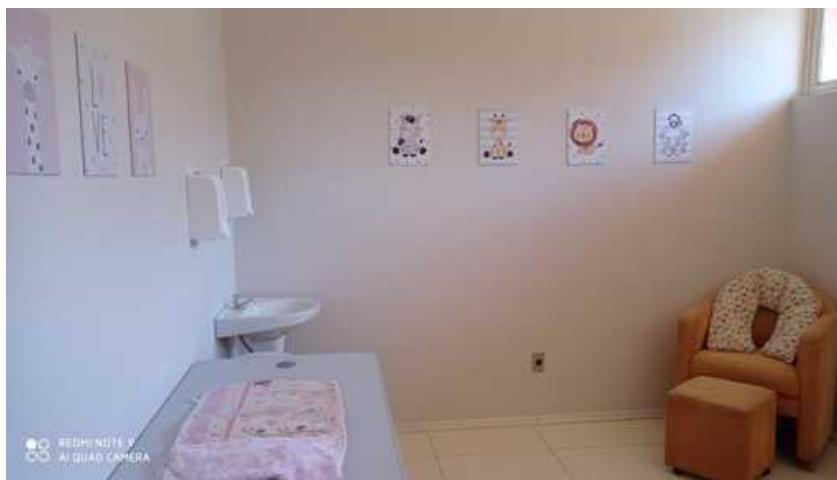
Fonte: Site da Universidade UNIPAMPA⁸⁰

⁷⁹ A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, , considerando a Portaria nº 1916, de 05 de novembro de 2020, que estabelece os objetivos do GT Mulheres na Ciência da UNIPAMPA, bem como os termos do processo do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), protocolado sob número 23100.020264/2023-51, tornou público o edital que objetiva selecionar alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da UNIPAMPA para atuarem como bolsistas na Diretoria de Assuntos Institucionais e Internacionais (DAIINTER), especificamente no Projeto Espaço UnipampaKids – Creche Unipampa (Número de Registro 2023.AS.UR.1984), no Campus Uruguaiiana. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/mulheresnaciencia/pagina-exemplo/> Acesso em 16 fev. 2024.

⁸⁰ Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/daiinter/2023/10/05/selecao-de-alunos-para-atuarem-como-bolsistas-especificamente-no-projeto-espaco-unipampakids-creche-unipampa/> Acesso em: 16 fev. 2024.

Outro exemplo de ações afirmativas maternas na UNIPAMPA é a Sala de Apoio Materno Infantil, também criada no campus Uruguaiana e inaugurada em junho de 2023. O projeto, coordenado pela professora Daiani Cherubim, do curso de Enfermagem, tem o objetivo de suprir a demanda de mães e pais na troca e/ou amamentação dos(as) filhos(as). Todas essas iniciativas práticas, são oriundas de uma vasta produção científica envolvendo maternidade e ciência.

FIGURA 14



Sala de Apoio Materno Infantil UNIPAMPA- Uruguaiana

Fonte: Jornal da Cidade⁸¹

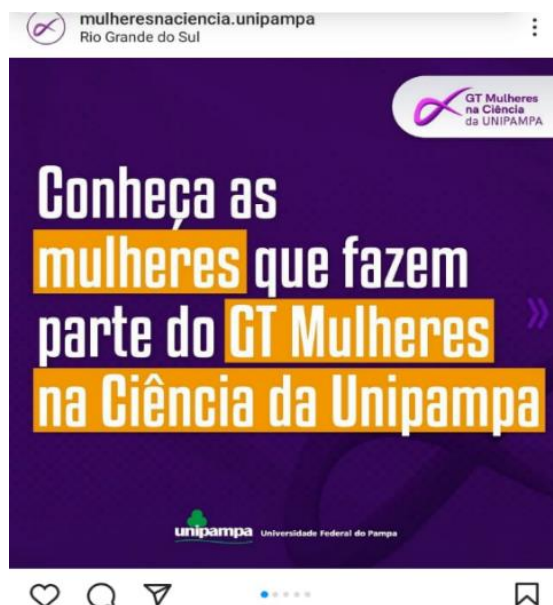
Muitos tensionamentos feitos pelo GT Mulheres UNIPAMPA reverberaram em políticas, em editais e chamadas internas como conquistas muito importantes. Nesse sentido, é fulcral que essas políticas já implantadas sejam institucionalizadas, com aprovação em instâncias como o Conselho Universitário (CONSUNI).

Importantes avanços como o direito à licença maternidade e estudos domiciliares estão descritos nas normas dos cursos de graduação e pós-graduação da UNIPAMPA. Todavia, os aspectos mais específicos que envolvem a consideração da maternidade no credenciamento docente, na avaliação do currículo de docentes e estudantes não estão aprovados no Conselho Universitário.

⁸¹ A imagem foi retirada do noticiário local de Uruguaiana Jornal da Cidade Net. Não encontramos imagens disponíveis nas páginas oficiais da universidade, bem como nas redes sociais, entretanto, a implementação teve grande repercussão, sendo veiculada em outras redes de comunicação, como jornal impresso e on-line. Disponível em: <https://www.jornalcidade.net.br/> Acesso em: 16 fev. 2024.

A Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação também foi parceira do GT na divulgação do tema mulheres na ciência e maternidade na ciência, realizando uma campanha de divulgação nas suas redes sociais a qual, entre outros temas, destacou os direitos das estudantes bolsistas que se tornam mães, especialmente ao que diz respeito ao recebimento de bolsas, tanto na pós-graduação, quanto na iniciação científica.

FIGURA 15



Fonte: Reprodução da postagem do *Instagram* do dia 23 /05/2023. Acesso em: 17 fev. 2024.

Tais demandas ainda não conquistadas e urgentes espelham as expectativas sociais associadas aos papéis sociais de gênero atribuídos às mulheres. Desse modo, ao serem oficialmente problematizadas, redimensionam o olhar ao desempenho de papéis de cuidadores e dedicação às suas famílias. A representatividade de liderança e em posições de destaque na ciência são barreiras percebidas na entrada e dificultam o avanço das mulheres nessas áreas. Problematizaremos os comentários das páginas dos coletivos maternos no *Instagram* no Capítulo 3.

Ferramenta *et al.* (2019) elencam que a implementação efetiva das políticas maternas na UNIPAMPA pode contribuir significativamente para a redução da mortalidade materna e infantil, bem como para a promoção da saúde integral das mulheres e seus filhos. Além disso, a pesquisa evidenciou a importância da capacitação dos profissionais de saúde e da promoção da educação em saúde para fortalecer as políticas maternas na instituição, assim,

como fruto dessa perspectiva foi criado o Grupo de Estudos e Pesquisas na Atenção à Saúde da Criança⁸², também da unidade Uruguaiana, vinculados ao curso de Enfermagem.

A Universidade Federal Fluminense⁸³ (UFF) possui políticas públicas com foco em maternidade, não asseguradas por regras nacionais. A universidade disponibiliza uma creche para atender os filhos de alunos, professores e técnicos-administrativos. O serviço oferece cuidados e educação para crianças de 4 meses a 5 anos de idade. Ademais, a UFF oferece um programa de acompanhamento de gestantes, fornecendo suporte e orientações sobre os cuidados necessários durante a gestação; além disso, possui uma política de apoio à amamentação, oferecendo espaços adequados para as mães que desejam amamentar ou retirar o leite materno durante o expediente.

Em setembro de 2022, a UFF inaugurou no campus do Gragoatá a Sala de Apoio às Mães, a partir do empenho do Coletivo de Mães da UFF, liderado pelo Núcleo Interseccional em Estudos da Maternidade, e do apoio institucional do Gabinete da Reitoria, da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia (ICHF).

FIGURA 16



Campus do Gragoatá UFF - Sala de Apoio às Mães.

Imagem disponível no site oficial da universidade. Disponível em:

<https://www.uff.br/?q=noticias/09-09-2022/uff-inaugura-sala-de-apoio-maes> Acesso em: 12.jan.2023

⁸² Não há dados disponíveis no site oficial da UNIPAMPA, entretanto há um direcionamento para as páginas da rede social Facebook. Cf. <https://www.facebook.com/gepascunipampa> Acesso em: 17 fev. 2024.

⁸³ Dados disponíveis na página oficial da universidade. Cf. <https://www.uff.br/?q=tags/maes>. Acesso em: 19 dez. 2023.

É importante salientar que tais conquistas se deram a partir da mobilização do Coletivo de Mães da UFF, que consiste em uma iniciativa que reúne mães estudantes da Universidade Federal Fluminense, e, por meio da mobilização desse grupo, diversas conquistas têm sido alcançadas. Uma das principais conquistas obtidas pela mobilização do Coletivo de Mães da UFF diz respeito à garantia do direito à amamentação e à licença maternidade adequada para as alunas da universidade.

Por meio da mobilização, o Coletivo conseguiu sensibilizar a universidade e implementar políticas e espaços favoráveis à amamentação, como a instalação de salas de apoio à lactação e a garantia de um período de licença maternidade mais flexível para as mães estudantes. A desigualdade de gênero na ciência reflete o cenário de desigualdade que é observado em outros espaços, públicos, privados, profissionais ou em instituições políticas, e iniciativas como essa reforçam a necessidade urgente de reorganização institucional.

Outra conquista alcançada pelo Coletivo de Mães da UFF é a criação de um auxílio-creche para as mães estudantes. Antes da mobilização do grupo, muitas mães não tinham condições de arcar com as despesas da creche para seus filhos, o que dificultava sua participação nas atividades acadêmicas. Mediante pressão e organização do Coletivo, a universidade se comprometeu a fornecer um auxílio financeiro para as mães estudantes, possibilitando que elas tenham acesso a creches de qualidade para seus filhos.

Além das conquistas específicas para as mães estudantes, o Coletivo de Mães da UFF também tem atuado em prol de uma universidade mais inclusiva e igualitária para todas as mulheres. O grupo tem promovido ações e debates sobre a maternidade na academia, o enfrentamento do machismo e da discriminação de gênero, e a valorização do papel das mulheres na sociedade e nas universidades.

A Licença Maternidade é o único documento disponibilizado no site da universidade, segue as determinações da legislação, garantindo o direito das mulheres a afastarem-se durante o período após o parto, destina-se à proteção da gravidez, à recuperação pós-parto, à amamentação e ao desenvolvimento da relação entre mãe e filho, a partir do primeiro dia do nono mês de gestação. Ela é concedida por 120 dias consecutivos, sem prejuízo da remuneração para as servidoras, podendo ter início no primeiro dia do nono mês, salvo antecipação do nascimento ou por prescrição médica. O mesmo se dá para as estudantes.

A autora Lucila Scavone, em seu artigo intitulado: *A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais (2001)*, reflete acerca dos impactos dos movimentos

feministas sobre a experiência da maternidade. Ao interseccionarmos as tessituras maternas com a pugnância de luta por direitos e equidade, percebemos que

A perspectiva de gênero nos possibilitou abordar a maternidade em suas múltiplas facetas. Ela pôde ser abordada tanto como símbolo de um ideal de realização feminina, como também, símbolo da opressão das mulheres, ou símbolo de poder das mulheres, e assim por diante, evidenciando as inúmeras possibilidades de interpretação de um mesmo símbolo. Além disso, ela pôde ser compreendida como constituinte de um tipo de organização institucional familiar, cujo núcleo central articulador é a família. E, mais ainda, foi possível compreendê-la como um símbolo construído histórico, cultural e politicamente resultado das relações de poder e dominação de um sexo sobre o outro. Esta abordagem contribuiu para a compreensão da maternidade no contexto cada vez mais complexo das sociedades contemporâneas. (Scavone, 2001, p. 142)

A USP (Universidade de São Paulo) implementou políticas maternas voltadas para apoiar e garantir direitos às estudantes e servidoras grávidas ou que são mães. A universidade criou em 2022 a Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento (PRIP) cujos objetivos visam acolher a diversidade, assegurar oportunidades e oferecer melhores condições para alunos, servidores e docentes.

De acordo com as informações contidas no site oficial da universidade, a PRIP será estruturada em cinco áreas que necessariamente trabalharão de forma articulada. São elas: Mulheres, Relações Étnico-Raciais e Diversidades; Saúde Mental e Bem-Estar Social; Direitos Humanos e Políticas de Reparação, Memória e Justiça e Formação e Vida Profissional. A Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento (PRIP) compõe juntamente com a Reitoria as outras quatro Pró-Reitorias (Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação e Cultura e Extensão), constituindo-se como órgãos centrais executivos da Universidade de São Paulo.

Entre as políticas da USP de grande destaque, ressalto o Programa de Apoio à Permanência e Formação Estudantil (PAPFE), que faz parte da política de permanência da USP. Embora não contemple discentes de pós-graduação, é um programa de benefícios e bolsas oferecido aos alunos de graduação da universidade; desse modo, a seleção das/dos estudantes que participarão do programa é feita por avaliações socioeconômicas.

Os estudantes inscritos por meio dos editais internos podem ter moradia estudantil (Apoio Moradia), Auxílio Financeiro, Auxílio Alimentação, Auxílio-Livros, Auxílio Transporte (só para alunas/os dos campi do interior), e a duração máxima dos benefícios é de 2 anos. Durante esse período podem acontecer reavaliações socioeconômicas que confirmem sua continuidade ou suspensão.

O programa de creches e pré-escolas⁸⁴ é um serviço que oferece vagas nas Unidades de Educação Infantil vinculadas à Superintendência de Assistência Social (SAS), que partem do princípio de que a Educação Infantil é um direito da criança, com uma função diferenciada e complementar à ação da família.

O Centro de Acolhimento e Referência para Estudantes (CARE - USP), da Superintendência de Assistência Social, reúne, em um só lugar, os atendimentos de alguns dos principais serviços oferecidos pela SAS, que beneficiam milhares de estudantes. O serviço é direcionado às crianças cujos responsáveis são docentes, funcionárias/os ou estudantes da USP, presente nos câmpus Butantã, São Carlos e Ribeirão Preto. A faixa etária que pode ser inscrita é de crianças de 4 meses até 6 anos, e o atendimento das Unidades é feito de segunda a sexta, em período integral diurno. Por ter um número limitado de vagas, a seleção das crianças é feita por critérios socioeconômicos.

A resolução nº 8307⁸⁵, de 24 de agosto 2022, que revogou a Resolução 8020/2020, institui a suplementação de bolsas de estudos concedidas pelas agências de fomento para bolsistas dos Programas de Pós-Graduação em caso de prorrogação do prazo de vigência em razão de licença maternidade, paternidade e adoção.

Artigo 1º – Fica instituída no âmbito da Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, a partir de 1º de janeiro de 2022, a suplementação de bolsas de estudos concedidas pelas agências de fomento para bolsistas dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em caso de prorrogação do prazo de vigência em razão de licença maternidade, paternidade e adoção. § 1º – A gestão das bolsas concedidas nos termos da presente Resolução caberá à Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG). § 2º – Serão suplementadas nos termos da presente Resolução as bolsas concedidas pelas seguintes agências de fomento: I – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC); II – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações; III – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). (Resolução Lei nº 8307, USP, 2022).

O Artigo 2º da resolução estabelece as condições e os critérios para a suplementação de bolsas de estudos concedidas pelas agências de fomento para bolsistas dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em caso de prorrogação do prazo de vigência em razão de licença maternidade, paternidade e adoção. Ao estabelecer que a gestão das bolsas suplementadas ficará a cargo da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, a resolução visa assegurar que os bolsistas de Pós-Graduação da USP tenham garantidos seus direitos em situações

⁸⁴ Disponível em: <https://sas.usp.br/creche-princ/> Acesso em: 18 fev. 2024.

⁸⁵ Cf. <https://leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-8307-de-24-de-agosto-2022> Acesso em: 24 fev. 2024.

específicas e sejam apoiados em momentos que demandem uma prorrogação do prazo de vigência de suas bolsas.

No que concerne especificamente aos direitos de licença-paternidade, a universidade regula que

Artigo 2º – A suplementação prevista na presente Resolução seguirá os seguintes parâmetros: I – Bolsistas dos Programas de Pós-Graduação que obtiverem prorrogação de prazo da vigência de bolsas de estudo concedidas pelas agências oficiais de fomento, em razão de maternidade ou adoção, poderão solicitar à PRPG suplementação de até 6 (seis) meses da respectiva bolsa, descontados deste período os meses já suplementados pelas agências, desde que atendidas as demais condições da presente Resolução; II – Bolsistas dos Programas de Pós-Graduação que recebem bolsa de agências oficiais de fomento, em gozo de licença-paternidade registrada no sistema administrativo da PRPG, poderão solicitar à PRPG suplementação de 1 (um) mês da respectiva bolsa, desde que atendidas as demais condições da presente Resolução. (Resolução Lei nº 8307, USP, 2022).

O Artigo 2º da regulamentação da suplementação prevista na USP trata da possibilidade de prorrogação da vigência de bolsas de estudo concedidas pelas agências oficiais de fomento para os bolsistas dos Programas de Pós-Graduação. Especificamente, no caso de bolsistas que obtiverem prorrogação de prazo em razão de maternidade, adoção ou licença-paternidade, é permitida a solicitação de suplementação da bolsa.

No caso das bolsistas que obtiverem prorrogação da vigência de suas bolsas em razão de maternidade ou adoção, é permitido solicitar à PRPG a suplementação de até 6 meses da bolsa, descontando os meses já suplementados pelas agências de fomento. Já no caso dos bolsistas que estão em licença-paternidade, é permitida a solicitação de suplementação de 1 mês da bolsa.

É importante salientar que para ter direito à suplementação prevista no Artigo 2º, é necessário que as demais condições da Resolução sejam atendidas. Isso significa que o bolsista deve cumprir com todos os requisitos estabelecidos para a concessão e manutenção da bolsa de estudo, além de comprovar a situação que motivou a prorrogação do prazo.

Assim, o Artigo 2º busca garantir um suporte adicional aos bolsistas de pós-graduação que se encontram em situações específicas que demandam uma extensão de seus prazos de estudo, como é o caso de maternidade, adoção ou licença-paternidade. Essa medida visa promover a igualdade de oportunidades e o apoio necessário para que esses bolsistas possam conciliar suas responsabilidades acadêmicas com suas necessidades pessoais e familiares.

Entre os direitos que se estendem a todos os discentes e docentes, tanto da graduação quanto da pós-graduação, está o restaurante universitário da USP. Todos os usuários do

restaurante, alunos, funcionários e visitantes credenciados, têm direito a uma refeição por período, entretanto, não é permitido repetir a refeição. Usuários dos restaurantes poderão estar acompanhados dos filhos até a idade máxima de 12 anos, esse é um ponto importante de entrelaçamento de inclusão, uma vez que as crianças podem adentrar o ambiente da universidade.

A USP possui um protocolo de atendimento para casos de violência de gênero contra mulheres⁸⁶ como iniciativa da SAS em conjunto com o Escritório USP Mulheres. Esse protocolo faz parte de um grupo de ações acerca do enfrentamento à violência de gênero contra as mulheres que envolvem a revisão contínua do documento e a capacitação permanente das assistentes sociais e de outros funcionários da SAS. Entretanto, não há um diálogo dentro da construção de narrativas feministas, uma aproximação profunda com os feminismos maternos ou demandas de mães cientistas.

Um programa voltado especificamente como política pública materna é o Programa Especial PAE⁸⁷ - Pesquisadoras Mães, que está em vigência como política pública permanente. Destina-se exclusivamente a alunas de Pós-Graduação matriculadas na Universidade de São Paulo nos cursos de mestrado e doutorado, sendo seu objetivo aperfeiçoar a formação de alunas/mães de pós-graduação para que permaneçam desenvolvendo com qualidade suas atividades de pesquisa. Neste sentido, a PRPG oferta para o ano de 2024, 150 (cento e cinquenta) bolsas exclusivas para pesquisadoras mães, por meio do Edital PRPG 32/2023, de 21/12/2023⁸⁸.

De acordo com o edital supracitado, o objetivo é aperfeiçoar a formação de alunas de pós-graduação que sejam mães, cuidadoras ou pessoa gestante, para que permaneçam desenvolvendo com qualidade suas atividades de pesquisa.

Essa proposição foi aprovada pela Comissão Central do PAE, e como condição necessária é preciso exercer função contínua de cuidado familiar, entre outros atributos, quais sejam: ser mãe, ter a guarda, ser responsável pelo cuidado de familiares ou estar gestante; estar regularmente matriculada, ativa, na Pós-graduação da USP, durante todo o período do estágio supervisionado em docência e não ter vínculo empregatício vigente com a USP. As bolsas têm o valor de R\$ 914,66 mensais, por 5 meses.

⁸⁶ Cf. Disponível em: https://sites.usp.br/sas/wp-content/uploads/sites/265/2021/01/violencia_genero2.pdf Acesso em: 18 fev. 2024.

⁸⁷ Cf. Disponível em: <https://www.prpg.usp.br/pt-br/pae/pesquisadoras-m%C3%A3es> Acesso em: 18 fev. 2024.

⁸⁸ Disponível em: https://www.prpg.usp.br/attachments/article/633/Edital%20PRPG%2032_2023%20-%20PAE%20-%20Pesquisadoras%20M%C3%A3es%20-%2020241%20-%20PDF.pdf Acesso em: 18 fev. 2024.

Instituído pela Resolução USP-8020⁸⁹, de setembro de 2020, o Programa Mãe e Pai Pesquisadores suplementou as bolsas concedidas pela CAPES, pelo CNPq e pela FAPESP dos pesquisadores que se tornaram mães e pais durante a pandemia, nos anos de 2020 e 2021, como parte dos esforços de mitigar os impactos da pandemia de covid-19.

O Escritório USP Mulheres e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação criaram o Programa destinado aos bolsistas dos programas de pós-graduação em licença maternidade, paternidade e adoção. Com a iniciativa, a USP tornou-se a primeira instituição de ensino e pesquisa do país em que as estudantes mães recebem seis meses de licença-maternidade remunerada e os estudantes pais, um mês de licença-paternidade remunerada, entretanto, a resolução foi revogada.

O discurso, que fazia uso de recomendações para a mitigação de efeitos assimétricos socialmente no que concerne às questões de relações de gênero, é percebido nas estruturas que o constitui. O que podemos perceber é que a sexualidade, sobretudo das mulheres, perpassa por uma produção social ao considerarmos a revogação da resolução supracitada.

As políticas públicas evidenciam a *ordem do discurso* (grifos meus) intrínseca aos meandros da construção de poder que estabelece o crivo das normativas e leis, em que a produção do discurso é controlada por um certo número de procedimentos, que atuam sobre a produção desse mesmo discurso por meio de mecanismos de exclusão e interdição, configurando o caráter político da produção de regras e normas e sua ligação com o poder (Foucault, 1970).

Reiterando a tessitura das discursividades de poder, podemos citar o Auxílio-creche⁹⁰ da USP, política essa específica para servidores. Tem por objetivo custear parte das despesas dos servidores no acompanhamento de seus dependentes até a idade pré-escolar, sendo beneficiados servidores técnicos e administrativos e docentes, ativos ou afastados por motivo de saúde, com filhos ou crianças tuteladas ou legalmente adotadas, até 6 anos de idade, e que não estejam matriculados em Creche, Núcleo de Recreação Infantil ou Escola de Aplicação mantidos pela Universidade.

O servidor(a) com acumulação de cargo/função dentro da Universidade passou a ter direito a uma única cota por dependente, e o valor do benefício é definido de acordo com a

⁸⁹ Disponível em: <https://leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-8020-de-24-de-setembro-de-2020> Acesso em: 18 fev. 2024.

⁹⁰ Disponível em: <https://drh.usp.br/trabalhe-na-usp/beneficios/#:~:text=O%20Aux%C3%ADlio%2Dcreche%20ser%C3%A1%20pago,juntamente%20com%20os%20vencimentos%20mensais.> Acesso em: 18 fev. 2024.

jornada de trabalho do servidor beneficiado, sendo vigente desde maio de 2023. Quiçá a teoria cadenciada de equalização social fosse de fato efetivada. O auxílio creche é um exemplo para além do problema teórico envolto à negação, invisibilização ou indiferença dos direitos pleiteados pela maternidade, sendo assim de vertente política. A narrativa, envolta aos direitos maternos contempladas para todas as mães, tem recorte delimitado às servidoras. Nesse sentido,

podemos pensar a política da narratividade como uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece. Sendo assim, o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político. (Passos; Barros, 2009, p. 151).

No caso da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), no que se relaciona às políticas públicas voltadas às mães estudantes e vinculadas à cultura de política de permanência estudantil, são oferecidos auxílios financeiros e moradia estudantil para estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, o que pode beneficiar mães que desejam continuar seus estudos.

A UERJ possui uma creche universitária⁹¹ para atender às necessidades das mães estudantes, proporcionando um espaço seguro e adequado para seus filhos durante o período em que estão na universidade. Para os estudantes da Graduação ou Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado ou Doutorado) de seus cursos presenciais, quer seja mãe ou pai de filho(a) com idade até 6 (seis) anos, 11 (onze) meses e 29 (vinte e nove) dias, regularmente matriculado, inscrito em disciplina e cumprindo as atividades previstas em seu curso, o valor é de R\$. 900,00. Na hipótese de ambos os pais serem estudantes da UERJ, apenas um poderá ser beneficiário do auxílio⁹².

No que tange às ações de inclusão exclusiva para as mães estudantes de graduação e pós-graduação da UERJ, a iniciativa integra o projeto Acesso e Permanência de Mães na Universidade, aprovado no Programa de Incentivo às Atividades Técnico-Administrativas (Protec) e tem o objetivo de oferecer um espaço de escuta, acolhimento, troca de vivências e apoio mútuo para as mães universitárias.

⁹¹ Cf. <https://www.pr4.uerj.br/index.php/creche/> Acesso em: 24 fev.2024.

⁹² Normativa no edital nº 005/2021 referente ao auxílio-creche Disponível em: <https://www.pr4.uerj.br/wp-content/uploads/2022/06/Edital005AuxilioCreche.pdf>

A universidade possui o Departamento de Acolhida, Saúde Psicossocial e Bem-estar (Daspb)⁹³, da Pró-Reitoria de Políticas e Assistência Estudantis, cujo departamento dispõe de um grupo de acolhimento e cuidado materno intitulado “*Aldeia: cuidado e acolhimento materno na Uerj*”. Mães discentes da graduação e pós-graduação encontram-se periodicamente, com o objetivo de oferecer espaço de escuta, acolhimento e troca de vivências, além de apoio mútuo para mães universitárias. Esse encontro está em sua 7ª edição, oriundo das ações do projeto Acesso e permanência de mães na universidade, vinculado ao DASPB, cujo objetivo central é o apoio institucional e permanência qualificada na UERJ, tendo sua última edição acontecido em outubro de 2023.

Nesse sentido, o grupo de acolhimento e cuidado materno *Aldeia* se mostra como uma iniciativa essencial para oferecer suporte emocional e compartilhamento de experiências entre as mães discentes da UERJ. A troca de vivências e o apoio mútuo proporcionados pelo grupo podem contribuir significativamente para a promoção da saúde mental e bem-estar dessas mulheres, ajudando-as a lidar de forma mais eficaz com os desafios da maternidade e da vida acadêmica.

FIGURA 17



Fonte: Reprodução da postagem do *Instagram* do dia 23 /10 /2023. Acesso em: 24 fev. 2024.

⁹³ De acordo com a página oficial da UERJ, o Departamento de Acolhida, Saúde Psicossocial e Bem-estar (Daspb) é originário do Núcleo de Acolhida ao Estudante da Uerj (Nace) da Pró-Reitoria de Graduação, é voltado ao atendimento do corpo discente, na interseção do campo da saúde e da educação, promovendo a construção de estratégias que fortaleçam a assistência estudantil na Universidade. Para tanto, conta com uma equipe multidisciplinar de psicólogas, assistente social e pedagoga. Compete ao Daspb estabelecer um fluxo de acolhimento de estudantes que necessitam de suporte emocional, pedagógico e/ou social, por intermédio de parceria com os setores afins, dentro e fora da Universidade. O objetivo é acolher, de forma qualificada, efetiva e permanente, os estudantes, ampliando as ações de promoção de bem-estar na Uerj. Disponível em: <https://www.uerj.br/inclusao-e-permanencia/departamentos-pr4/> Acesso em: 24 fev. 2024.

Tal mobilização das mães universitárias representa um exemplo concreto de como a UERJ se sensibiliza face às necessidades específicas das mães universitárias, graças aos tensionamentos e tessituras emaranhadas nas assimetrias no que concerne à equidade no *stricto sensu*. Embora o evento seja aberto para a graduação e pós-graduação, a existência do Departamento de Acolhida, Saúde Psicossocial e Bem-estar, juntamente com o grupo ‘Aldeia’, reflete o compromisso da UERJ em promover o bem-estar e a saúde mental de mães e pais estudantes, reconhecendo a importância de oferecer suporte e acolhimento sobretudo às mães discentes.

Uma outra importante iniciativa de apoio como ponte para que as políticas públicas maternas sejam conquistadas na UERJ é o Grupo de Trabalho Mães cientistas da UERJ⁹⁴, uma vez que ampliaram o debate acerca das questões maternas e parentalidade, por meio de eventos, grupos de trabalho e pesquisa tensionando as invisibilidades maternas na UERJ⁹⁵.

A atuação do GT Mães cientistas da UERJ foi fulcral para a regulamentação das conquistas da universidade. O GT formalizou um documento de recomendação para a reitoria, considerando as leis⁹⁶ de caráter federal, estadual e municipal no qual constam os seguintes pontos:

⁹⁴ O grupo de mães/mulheres cientistas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de diferentes cursos e institutos, se articularam durante a pandemia da Covid-19, reunindo-se virtualmente para discutir os impactos dessa crise sanitária nas rotinas pessoais e na produção acadêmica/científica. O Coletivo HuMANAS - Pesquisadoras em Rede, é constituído por pesquisadoras e professoras de História e áreas afins das humanidades é um grupo formado majoritariamente por mães, cujo objetivo é iniciar um debate institucional na UERJ que favoreça formas mais igualitárias de atuação profissional, analisando como as questões de gênero e as maternidades afetam o trabalho das mulheres em todas as profissões, incluindo a docência e a pesquisa. As pesquisadoras mencionam que o trabalho do cuidado e a responsabilização histórica atribuídos às mulheres levantam questões políticas, de direitos e de desigualdade que afetam a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo e que precisamos, mais do que nunca, ressaltar. Como grupo de trabalho a fim de demandar adequações e encaminhamentos nas instâncias internas da UERJ, mobilizam mitigação nos efeitos da desigualdade histórica de gênero e seus efeitos na vida das mães cientistas. O site HuMANAS contém entrevistas, blog, colunas, podcast, grupos temáticos, resenhas, ensaios e divulgação das redes sociais. Disponível em: <https://www.humanasrede.com/post/grupo-de-trabalho-m%C3%A3es-cientistas-da-uerj>. Acesso em: 24 fev. 2024.

⁹⁵ RECOMENDAÇÃO SOBRE LICENÇA MATERNIDADE DISCENTE NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UERJ Disponível em: <https://www.ims.uerj.br/wp-content/uploads/2021/09/Recomendacao-licenca-maternidade-discente-1.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

⁹⁶ Lei Estadual Complementar 128 de 26 de junho de 2009, prevê a licença gestante pelo prazo de seis meses prorrogável, no caso de aleitamento materno, por no mínimo trinta e no máximo noventa dias, mediante a apresentação de laudo médico circunstanciado; a Lei 6202 de 17 de abril de 1975 atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares a partir do oitavo mês de gestação e durante três meses, mediante apresentação de atestado médico, que pode inclusive prorrogar o período de repouso, antes e depois do parto; portaria N° - 248 de 19 de dezembro de 2011 da CAPES contempla que os prazos regulamentares máximos de vigência das bolsas de estudo no país e no exterior, iguais ou superiores a 24 (vinte e quatro meses), destinadas à titulação de mestres e doutores, poderão ser prorrogados

1. Que as discentes gestantes tenham direito tanto ao exercício domiciliar de suas atividades, mediante laudo médico, a partir do oitavo mês de gestação, conforme prevê a Lei 6202 de 17 de abril de 1975, quanto à licença maternidade, que será concedida na forma da Lei Estadual Complementar 128 de 26 de junho de 2009. 2. A licença maternidade das discentes terá, portanto, duração de até seis meses a partir da data do nascimento do bebê, comprovada mediante a apresentação da certidão de nascimento, sendo prorrogável, no caso de aleitamento materno, por no mínimo trinta e no máximo noventa dias, mediante a apresentação de laudo médico circunstanciado; 3. A licença maternidade implicará na suspensão e consequente extensão de todos os prazos acadêmicos, inclusive de entrega de trabalhos finais de disciplinas que estejam em andamento no início da licença, bem como exame de qualificação e conclusão dos cursos de mestrado e doutorado, pelo mesmo período que durar a referida licença; 4. A presente Recomendação refere-se apenas ao período de afastamento concedido pelo Programa de Pós-graduação, não representando uma extensão correspondente do período de afastamento remunerado previsto para as alunas bolsistas, o qual é regulado exclusivamente pelas agências de fomento. (GT Mães Cientistas da UERJ, p. 1-2, 2021).

A recomendação do GT de mães cientistas da UERJ para a Pró-Reitoria acerca dos direitos necessários para as mães discentes baseia-se em fundamentos relacionados à garantia dos direitos das gestantes e mães durante a trajetória acadêmica. Esses direitos estão embasados em legislações vigentes, como a Lei 6202 de 1975 e a Lei estadual nº 128 de 2009, que asseguram o exercício domiciliar de atividades no oitavo mês de gestação e a licença maternidade de até seis meses após o nascimento do bebê, respectivamente.

A permissão para o exercício domiciliar de atividades a partir do oitavo mês de gestação, mediante laudo médico, visa garantir o bem-estar da mãe e do bebê, proporcionando condições adequadas para a continuidade dos estudos. Da mesma forma, a licença maternidade de até seis meses, prorrogável em caso de aleitamento materno, busca garantir à mãe o tempo necessário para o cuidado do recém-nascido. Essa permissão constitui-se como senso comunitário de cuidado com a saúde desse recém-nascido com a extensão do prazo para o aleitamento materno. Sob essa perspectiva, convém recordar um

por até 4 (quatro) meses, se comprovado o afastamento temporário das atividades da bolsista, provocado pela ocorrência de parto durante o período de vigência da respectiva bolsa; Lei federal Nº 13.536, DE 15 de dezembro de 2017, prevê em seu Art. 2º que as bolsas de estudo com duração mínima de doze meses, concedidas pelas agências de fomento para a formação de recursos humanos, poderão ter seus prazos regulamentares prorrogados por até cento e vinte dias, se for comprovado o afastamento temporário do bolsista em virtude da ocorrência de parto, bem como de adoção ou obtenção de guarda judicial para fins de adoção durante o período de vigência da respectiva bolsa. Disponível em: <https://www.ims.uerj.br/wp-content/uploads/2021/09/Recomendacao-licenca-maternidade-discente-1.pdf>
Acesso em: 25 fev. 2024.

provérbio nigeriano que diz: “Omwana takulila nju emoi”, ou seja, é preciso uma aldeia para criar uma criança (Clinton, 1996)⁹⁷.

Além disso, a suspensão dos prazos acadêmicos e/ou sua extensão durante o período de licença maternidade são fundamentais para evitar prejuízos na trajetória acadêmica das discentes, mitigando as assimetrias perpetuadas historicamente, garantindo que tenham tempo suficiente para se dedicarem aos cuidados com o bebê sem prejudicar sua avaliação acadêmica. Essas medidas tensionam rumo à equidade de gênero na academia, promovendo a inclusão e a permanência das mães discentes nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Insta ressaltar que a presente recomendação se refere exclusivamente ao período de afastamento concedido pelo Programa de Pós-Graduação, não interferindo no período de afastamento remunerado das alunas bolsistas, que é regulado pelas agências de fomento.

Resultado das intensas lutas nas mobilizações maternas na universidade, a inauguração no campus de Nova Friburgo foi uma iniciativa que pretende ser replicada em outros campus e é oriunda das atuações dos coletivos institucionais, de acordo com a Diretoria de Comunicação da UERJ em sua página oficial ⁹⁸. A sala de apoio à maternidade é uma das recomendações da Comissão de Apoio à Maternidade da UERJ ⁹⁹, instituída em junho de 2023, que tem como atribuição apresentar e fomentar propostas de fortalecimento de políticas de apoio à maternidade na universidade.

Ademias, a Sala de Apoio à Maternidade é um espaço onde as estudantes e servidoras podem amamentar ou extrair seu leite em frascos previamente esterilizados para, em outro

⁹⁷ O provérbio nigeriano “Omwana takulila nju emoi”, salienta em sua tradução que “É preciso uma aldeia para criar uma criança”, sintetiza a profunda interconexão entre a criança e a comunidade em que ela se insere. Este conceito reflete a ideia de que a socialização infantil é um processo coletivo e multifacetado, no qual a educação, o cuidado e o desenvolvimento da criança não depende exclusivamente de seus pais, mas de uma rede de indivíduos e instituições que colaboram para o seu bem-estar e formação. A análise desse provérbio à luz da teoria proposta por Clinton (1996) oferece uma compreensão mais abrangente sobre o papel das estruturas sociais na formação do sujeito e nas dinâmicas de aprendizagem. De acordo com Clinton (1996), nesse contexto, a implementação de políticas públicas e práticas educacionais que reconheçam e fortaleçam essa rede de apoio social pode ser crucial para o sucesso de programas de desenvolvimento infantil. O reconhecimento do provérbio “Omwana takulila nju emoi” como um princípio orientador das políticas educacionais permite que se vá além do modelo tradicional centrado na família nuclear e amplie a noção de responsabilidade social em relação à criação de crianças. A teoria de Clinton (1996) oferece uma base robusta para entender como a interação entre diferentes esferas sociais pode enriquecer o processo de socialização infantil e, conseqüentemente, contribuir para a formação de cidadãos mais íntegros e adaptáveis às complexas dinâmicas sociais. Cf. CLINTON, H. R. *It Takes a Village: And Other Lessons Children Teaches*. New York: Simon and Schuster. 1996.

⁹⁸ Disponível em: <https://www.uerj.br/noticia/uerj-inaugura-servico-de-promocao-da-saude-e-sala-de-apoio-a-maternidade-no-campus-de-nova-friburgo/> Acesso em: 24 fev. 2024.

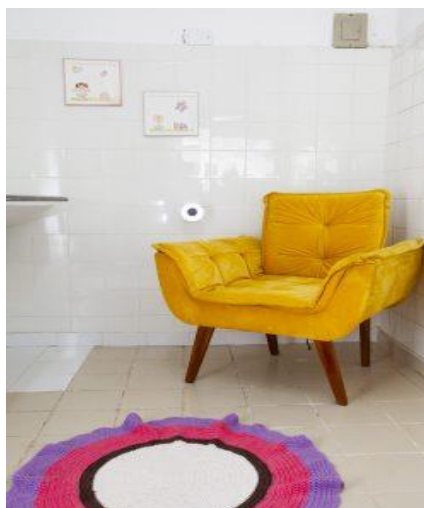
momento, oferecê-lo ao seu filho. A sala foi equipada com uma geladeira e poltronas de amamentação e projetada para oferecer conforto, privacidade e segurança às mães e crianças.

A Pró-Reitoria de Saúde inaugurou, posteriormente, em uma iniciativa do Comitê de Assessoramento em Ações de Promoção da Saúde Universitária, a Sala de Apoio à Maternidade no campus Zona Oeste da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com o Serviço de Promoção da Saúde Universitária (SPSU).

Logo, as mães estudantes que enfrentam obstáculos específicos, como a falta de creches nas universidades e a falta de políticas de apoio à maternidade estudantil, podem contemplar a possibilidade de conciliação de estudos e maternidade, com lugares apropriados para as crianças e bebês na universidade, conquistas muito recentes no escopo dos direitos maternos. Os coletivos maternos têm sido importantes na pressão por políticas institucionais que garantam a permanência e o sucesso acadêmico das mães estudantes, como a criação de creches, políticas de flexibilização de horários e de avaliação, entre outras.

A atuação dos coletivos maternos e Grupos de Trabalho nas universidades públicas do Brasil tem contribuído para a visibilidade e o fortalecimento da pauta das mães estudantes, ampliando o debate sobre a equidade de gênero e a inclusão das mulheres na academia. Dessa forma, é possível afirmar que os feminismos maternos e os coletivos maternos são agentes de transformação social e de conquista de direitos para as mulheres, especialmente no contexto acadêmico.

FIGURA 18



Campus Zona Oeste UERJ - Sala de Apoio às Mães.

Fonte: Imagem disponível no site oficial da universidade. Disponível em: <https://www.uerj.br/noticia/campus-zona-oeste-e-o-segundo-a-receber-servico-de-promocao-da-saude-e-sala-de-apoio-a-maternidade/> Acesso em: 25 fev.2024

O Departamento de Acolhida, Saúde Psicossocial e Bem-Estar (DASPB) da Pró-Reitoria de Políticas e Assistência Estudantis realiza o projeto *Chega Mais, UERJ: acolhimento e cuidado para universitários*. Semanalmente, é oferecido para alunos de graduação e pós-graduação da Uerj um grupo de escuta, acolhimento e acompanhamento de questões que impactam a vida acadêmica e permanência na Universidade.

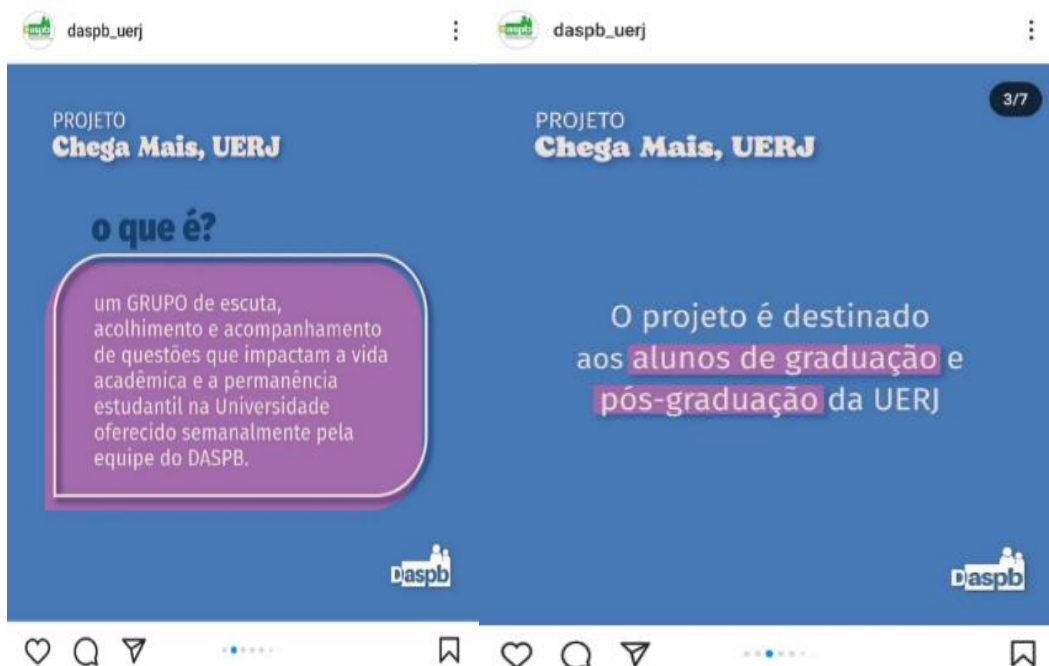
A criação de um espaço de escuta, acolhimento e acompanhamento para os estudantes da UERJ é fundamental para promover a saúde mental e prevenir potenciais problemas como ansiedade, depressão, estresse, que perpassam as tessituras maternas na universidade. Por meio do diálogo e do suporte oferecido pelo projeto, os estudantes podem encontrar um espaço seguro para expressar suas dificuldades e angústias e receber orientações e encaminhamentos quando necessário.

Conforme Parent in Science (2020), o apoio psicológico e emocional durante a graduação e pós-graduação está diretamente relacionado com o desempenho acadêmico dos estudantes, bem como com sua satisfação e permanência na universidade. Além disso, a saúde mental dos estudantes também está diretamente associada com a sua qualidade de vida e bem-estar geral. Os dados revelaram que a sobrecarga mental materna na pós-graduação é uma preocupação comum, pois, constantemente sobrecarregadas, procuram equilibrar as demandas da maternidade com as exigências acadêmicas. A falta de suporte institucional adequado contribui para o comprometimento do desempenho acadêmico.

Assim, o projeto *Chega Mais* da UERJ engendra uma importante iniciativa que coopera para a promoção da saúde mental e emocional das estudantes mães, reforçando o compromisso da universidade com os diálogos equânimes efervescentes na Academia. Manter o ritmo de pesquisa e publicação enquanto cuidam dos filhos está intrinsecamente ligado a sentimento de culpa e inadequação, afetando não apenas a carreira acadêmica, mas também a saúde mental e emocional das mães pós-graduandas.

A interlocução das tessituras maternas com o projeto *Chega Mais* reverbera a necessidade latente e urgente de considerar a universidade como campo de resistência, mas sobretudo de (re)existência, extremamente desafiadora com a lógica da produção exigida academicamente.

FIGURA 19



Fonte: Reprodução da postagem do *Instagram* do dia 18 /08 /2023. Acesso em: 24 fev. 2024.

O objetivo do programa é o de oferecer apoio e assistência às estudantes, abarcando as especificidades das discentes mães e, nesse sentido, contribui para garantir sua permanência na universidade e conciliar estudo e maternidade. No entanto, é fundamental questionar se as medidas adotadas são realmente eficazes e suficientes para garantir o sucesso acadêmico e a qualidade de vida das discentes mães.

Um dos pontos a se destacar é a necessidade de ampliação e melhoria dos serviços oferecidos pelo projeto. Muitas vezes, as estudantes mães enfrentam dificuldades como falta de creches ou berçários no campus, horários de aula que não são compatíveis com a rotina de cuidados com os filhos, e a falta de apoio emocional e psicológico para lidar com o estresse e a sobrecarga de responsabilidades. Embora seja um lugar de fala e escuta, o projeto não abrange políticas plausíveis de mudanças na universidade; esse é um campo de debate, fala e escuta.

Como o ecoar das políticas públicas na UERJ, no que concerne às relações de gênero, podemos citar a carta da reitoria da UERJ (redigida pela Pró-Reitoria de Políticas e Assistência Estudantis), finalizando o mandato 2020-2023, a qual contempla as terminologias neutras, conforme observado nas Figuras 20, 21 e 22:

FIGURA 20



FIGURA 21

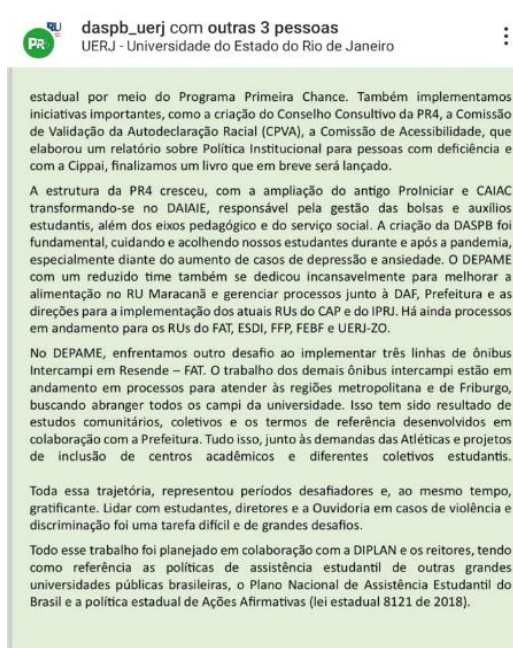
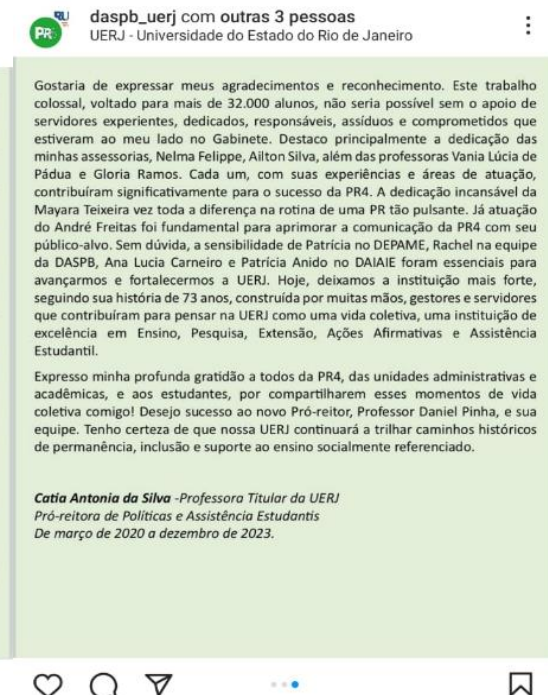


FIGURA 22



Fonte: Reprodução da postagem do Instagram do dia 30/12 /2023. Acesso em: 02 mar. 2024.

Historicamente e por princípio, a universidade deve se atentar às rupturas paradigmáticas, problematizando grandes questões, frente aos temas que estão no centro do debate. Em relação à linguagem inclusiva, a UERJ promove o respeito à diversidade, e a flexibilização do uso dos pronomes feminino, masculino ou neutro se dá como uma forma não apenas de inclusão, mas construção de identidade e, sobretudo, de resistência das pessoas que não se enquadram no padrão binário e heteronormativo da maioria das universidades.

Entre as universidades que se destacam com uma política específica sob o viés das relações de gênero está a UFSM. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) aprovou a minuta da resolução que disciplinará a Política de Igualdade de Gênero¹⁰⁰ da universidade, resultado de um amplo trabalho que mobilizou diferentes atores da instituição, nos quatro câmpus da UFSM. O objetivo da política é a promoção da igualdade de gênero em todas as instâncias institucionais, no fomento de ações de educação e de respeito ao ser humano, estabelecido na Resolução UFSM número 064, de 03 de novembro de 2021. De acordo com a Resolução em seu Capítulo I,

Art. 3º A Política de Igualdade de Gênero tem como propósito promover a igualdade de gênero em todas as instâncias institucionais, fomentando ações de educação e de respeito ao ser humano, dispondo sobre:

- I – dos princípios e objetivos;
- II – da abrangência;
- III – da gestão;
- IV – dos eixos;
- V – das disposições transitórias; e
- VI – das disposições gerais.

Parágrafo único. A política de igualdade de gênero deve permear todas as relações interpessoais na instituição; da Universidade com seu público em atividades e/ou projetos de ensino, pesquisa, extensão e gestão da UFSM, quaisquer que sejam suas formas e duração, em todos os níveis de formação. (Resolução nº 64, 2021, p. 3).

De acordo com a resolução, a política de igualdade de gênero irá permear todas as relações interpessoais na UFSM, incidindo sobre a relação da universidade com seu público nas atividades e projetos de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Nas tessituras maternas, a universidade efetuou “a Convenção 103 da Organização Internacional do Trabalho - OIT (1952), a qual dispõe sobre o amparo Materno” (Resolução nº 64, 2021, p. 2).

¹⁰⁰

file:///C:/Users/suell/Downloads/23546.080525-2023-53-Retorno%20do%20ODH%20-%20Casa%20Vernica%20para%20solicitao%20ouvidoria.pdf Acesso em: 02 mar. 2024

A política pautada pela promoção da igualdade de gênero tem como objetivo promover a igualdade de gênero em todas as instâncias institucionais, fomentando ações de educação e de respeito ao ser humano. É importante ressaltar que a organização da política interna está organizada em três eixos integradores, a saber: promoção da igualdade de gênero; enfrentamento e responsabilização em casos de violência; e assistência.

Na página oficial ¹⁰¹ da UFSM, a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) elucida a importância de se estabelecer práticas efetivas para o enfrentamento e responsabilização em casos de violência e pela assistência às vítimas de assédio moral e sexual e de violência. Duas ações estão previstas na implementação da política: a criação do Comitê de Igualdade de Gênero ¹⁰² (CIG) e do Espaço Multiprofissional ‘Casa Frida Kahlo (CFK)’, ambos vinculados ao Observatório de Direitos Humanos ¹⁰³ da universidade.

O Espaço Multiprofissional Casa Frida Kahlo é destinado como um lugar de acolhimento às pessoas em situação de violência, além de um centro de articulação de ações referentes à igualdade de gênero dentro da UFSM.

Na resolução de nº 64, destaca-se um ponto interessante, a política da universidade, busca o cumprimento do compromisso firmado pela universidade ao aderir ao Movimento ElesPorElas (HeforShe), criado pela ONU Mulheres. Em 2020, a UFSM foi ranqueada ¹⁰⁴ entre as dez universidades do mundo com maior produção científica feita por mulheres. O

¹⁰¹ Cf. <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/2021/11/12/a-universidade-federal-de-santa-maria-aprova-politica-para-promover-a-igualdade-de-genero-na-instituicao>. Acesso em: 03 mar. 2024.

¹⁰² O Comitê de Igualdade de Gênero da UFSM é formado por docentes que integrem projetos, grupos e núcleos de ensino, pesquisa e extensão voltados a conceitos que envolvam a política de igualdade de gênero, técnicos-administrativos em educação, representação dos estudantes e da comunidade externa. O grupo é responsável pelo monitoramento da implantação da política de igualdade de gênero, visando garantir que seus objetivos sejam cumpridos e implementados.

¹⁰³ De acordo com a apresentação do site da universidade, o Observatório de Direitos Humanos (ODH) da UFSM, tem o propósito de ampliar o debate sobre o tema e estimular a participação de docentes, estudantes, técnicos administrativos e comunidade em geral em ações e reflexões em Direitos Humanos. Seu principal objetivo é o de promover a cidadania e a cultura de Direitos Humanos tendo como aspectos básicos a universalidade, a interdependência e a indivisibilidade dos direitos, através da apropriação do conhecimento, da formação acadêmica, da pesquisa, da extensão, da intervenção e da articulação junto às políticas públicas, movimentos sociais e sociedade civil organizada. O ODH engloba grupos populacionais em situação de vulnerabilidade social divididos em onze eixos: infância e adolescência; população negra; população indígena; pessoa idosa; pessoa com deficiência; LBTTQI+; mulheres; refugiados; população em situação de rua; população em privação de liberdade; e Associação de Vítimas da Kiss (ATVSM). Sendo assim, o ODH busca fortalecer sua atuação com esses grupos populacionais, tanto em Santa Maria como nos campi de Cachoeira do Sul, Palmeira das Missões e Frederico Westphalen. Cf. <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/pre/observatorio-de-direitos-humanos>. Acesso em: 3 mar. 2024.

¹⁰⁴ A pesquisa supracitada apontou a existência de 11.227 artigos produzidos por ambos os gêneros na UFSM em 2020. Desse número, 50,5% são autoria de mulheres, o que equivale a 5.671 artigos, majoritariamente, na área das Ciências Biomédicas e da Saúde Cf. <https://www.leidenranking.com/ranking/2019/list>. Acesso em: 3 mar.2024.

ranking, denominado Ranking de Leiden, levou em consideração artigos publicados por mais de 900 universidades do mundo todo, entre 2014 e 2017, catalogados no banco de dados internacional Web of Science. Entretanto, não há um filtro para identificação do percentual de mulheres mães que participaram do ranqueamento. Para descobrir o gênero de cada autor, o levantamento utiliza um algoritmo que tem 90% de precisão e leva em conta nome e nacionalidade.

De acordo com os dados da pesquisa supracitada, a UFSM conta com um total de 2.031 docentes, dos quais 942 (46,4%) são mulheres, entre elas não há especificidade de quantas sejam mães. Embora a universidade tenha uma robusta proposta de equidade de gênero como cerne da sua política interna, as mulheres ainda são minoria como docentes. O eixo da promoção da igualdade de gênero é fundamental para que a universidade possa criar um ambiente inclusivo, mas percebemos que a equidade ainda não é uma realidade quando problematizamos os espaços de poder, mantendo uma estrutura androcêntrica (Bourdieu, 1999).

Uma das iniciativas reverberadas pela política de igualdade de gênero da universidade é o projeto Conexões Maternas da UFMS. É uma iniciativa que visa apoiar e proporcionar suporte emocional e informacional para mães universitárias que enfrentam desafios e dificuldades na conciliação entre a vida acadêmica e a maternidade. O objetivo principal do projeto é criar uma rede de apoio solidária entre as participantes, oferecendo espaços de diálogo, troca de experiências e orientações sobre como lidar com as demandas e responsabilidades das duas esferas.

O projeto tem como fundamento mapear demandas vindas de diferentes setores da universidade e fazer levantamento de dados referente às mães ativas na instituição. O Conexões Maternas vai acontecer quinzenalmente, em turnos alternados, para que o horário dos encontros possa contemplar diferentes mães. Para se inscrever, é necessário preencher um formulário¹⁰⁵ que também está disponível no *Instagram*¹⁰⁶ do projeto.

O projeto tem como principal veículo de informação e mídia a plataforma das redes sociais *Instagram*. Na página da rede social do projeto, são dinamizados os encontros por meio de atividades como rodas de conversa, encontros presenciais e virtuais, oficinas e palestras, momento quando as participantes do projeto têm a oportunidade de compartilhar

¹⁰⁵

Disponível

em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSerwYQpqrZVcNcerfT4erxsfOT8KjAtSri3Bm_Gnd1zQaXLPw/viewform Acesso em: 03 mar. 2024.

¹⁰⁶ Cf. <https://www.instagram.com/conexoesmaternas.ufsm/> Acesso em: 03 mar. 2024.

suas vivências, desafios e sucessos. Reuniram-se docentes, discentes da graduação e pós-graduação, servidoras, na Casa Verônica e, durante o encontro, ensejaram as iniciativas para flexibilização de horários, retorno da licença-maternidade, cobrança da produtividade acadêmica e assédio moral, de acordo com a página do *Instagram*.

Fica restrito tanto no link da biografia no *Instagram* quanto na página do site da UFSM, na aba de Relações Internacionais, que o projeto é destinado exclusivamente para mães. Além de receber orientações sobre temas relacionados à maternidade, saúde materno-infantil, conciliação entre família e estudos, o projeto pretende buscar ações de fomento. Dessa forma, busca-se promover o desenvolvimento acadêmico e o bem-estar das mães universitárias. Pautas como flexibilização de horários, retorno da licença maternidade, produtividade acadêmica e assédio moral são discutidas para ações práticas.

FIGURA 23



Fonte: Reprodução do link da Biografia¹⁰⁷ do *Instagram*. Acesso em: 03 mar. 2024.

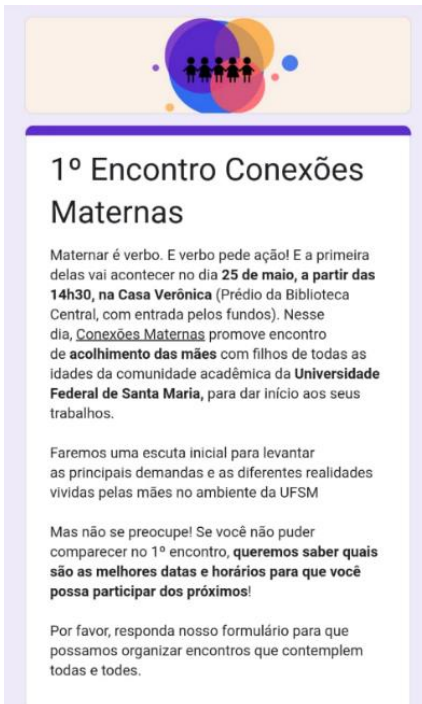
¹⁰⁷ Refere-se à seção do perfil da rede social *Instagram* posicionada abaixo do nome, onde é possível incluir informações relevantes sobre o dono do perfil ou da empresa. Pode-se incluir uma breve descrição, informações de contato, hashtags, emojis e uma URL, o link da biografia.

Um aspecto relevante a ser problematizado na análise é a coerência do discurso da universidade na inclusão das pautas relacionadas à gênero e ao uso da linguagem neutra tanto nas normativas das resoluções, documentos internos e páginas de veiculação da universidade nas redes sociais, sobretudo, no *Instagram*.

No formulário de inscrição para o projeto Conexões maternas, é possível perceber o uso do termo **todas e todes** (grifos nossos). As tratativas relacionadas à reitoria, Pró-Reitorias e outros espaços institucionais quebrando a norma padrão da língua portuguesa também se constitui como sensibilização junto à comunidade.

A flexibilização frente às datas e horários dos participantes também é um aspecto de inclusão importante, haja vista que, para as mães, as demandas são mais complexas e requerem planejamento e rede de apoio para a participação. Entretanto, fica explícito nas redes sociais que crianças são bem-vindas no local, em consonância com todo o discurso de acolhimento e inclusão que a universidade reitera em todos os veículos de informação.

FIGURA 24



The image shows a Google Form titled "1º Encontro Conexões Maternas". At the top, there is a header with a logo consisting of a circle divided into blue and orange halves, with silhouettes of people inside. The main text of the form is as follows:

1º Encontro Conexões Maternas

Maternar é verbo. E verbo pede ação! E a primeira delas vai acontecer no dia **25 de maio, a partir das 14h30, na Casa Verônica** (Prédio da Biblioteca Central, com entrada pelos fundos). Nesse dia, **Conexões Maternas** promove encontro de **acolhimento das mães** com filhos de todas as idades da comunidade acadêmica da **Universidade Federal de Santa Maria**, para dar início aos seus trabalhos.

Faremos uma escuta inicial para levantar as principais demandas e as diferentes realidades vividas pelas mães no ambiente da UFSM

Mas não se preocupe! Se você não puder comparecer no 1º encontro, **queremos saber quais são as melhores datas e horários para que você possa participar dos próximos!**

Por favor, responda nosso formulário para que possamos organizar encontros que contemplem todas e todes.

Fonte: Formulário de inscrição disponível na plataforma do google formulários¹⁰⁸.
Acesso em: 03 mar. 2024.

¹⁰⁸

Disponível em:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSerwYQpqfZVcNcerfT4erxfOT8KjAtSri3Bm_Gnd1zQaXLPw/viewform Acesso em: 03 mar. 2024.

A Resolução UFSM no. 068 ¹⁰⁹, de 29 de novembro de 2021, dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas e Inclusão nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria e delibera:

Art. 6º Os Programas de Pós-Graduação, por curso (Residências, Especialização, Mestrado e Doutorado), nos editais, devem deixar explícito o número de vagas por categoria: ampla concorrência, reservas de vagas (PPI, PcD) e, vagas extras (de acordo com a política de cada Programas de Pós-graduação). Art. 7º Em relação ao total vagas de reserva ou vagas extras os Programas de Pós-Graduação deverão cumprir com o seguinte percentual de distribuição, por ano:

I – 50% (cinquenta por cento) a 80% (oitenta por cento) das vagas para ampla concorrência;

II – 20% (vinte por cento) a 50% (cinquenta por cento) das vagas para as ações afirmativas, sendo que no mínimo 12% (doze por cento) das vagas devem ser para pretos, pardos e indígenas, e 8% (oito por cento) para pessoas com deficiência; e, III - os Programas de Pós-Graduação devem ofertar no mínimo uma vaga para pessoas pretos, pardos e indígenas e uma vaga para pessoas com deficiência, por ano, quando o total de oferta de vagas do programa for inferior a dez. (Resolução nº 68, 2021, p. 4).

No que diz respeito às vagas maternas na pós-graduação *stricto sensu*, as mães entram como grupo minoritário, não havendo uma especificidade nessa resolução: no Capítulo I das vagas, do acesso e do ingresso Art. 1º, a UFSM implementa a Política de Ações Afirmativas e Inclusão por meio de um sistema de reserva de vagas nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), *lato sensu* (Especialização) e Residência da Universidade Federal de Santa Maria. Parágrafo único. A partir dessa política cada programa de pós-graduação da UFSM deverá criar Ações Afirmativas e Inclusão específicas. Conforme a resolução em seu artigo 2º:

Art. 2º A Política de Ações Afirmativas e Inclusão adotará reserva de vagas para o ingresso, no seu corpo discente, de pessoas pretas e pardas, indígena, pessoas com deficiência e outros grupos minoritários (conforme políticas específicas dos Programas), considerando:

I - pessoas pretas e pardas: candidatos(as) quando se autodeclararem no ato da inscrição do processo seletivo, apresentarem o Termo de Autodeclaração Étnico-racial e realizarem entrevista com a Comissão de Autodeclaração da UFSM;

II - indígenas: candidatos(as) quando se autodeclararem no ato da inscrição em processo seletivo, apresentarem o Termo de Autodeclaração Étnico-racial e realizarem entrevista com a Comissão de Autodeclaração da UFSM;

III - pessoas com deficiência (PcD): candidatos(as) quando se autodeclararem no ato da inscrição em processo seletivo e apresentarem o Termo de Autodeclaração e atestado clínico informando a condição de impedimento de longo prazo caracterizado pela deficiência, sendo esta impeditiva de interação, obstrutiva de sua participação plena, efetiva e em iguais condições com as demais pessoas, realizando entrevista com a Comissão de Acessibilidade da UFSM;

§ 1º As deficiências serão consideradas a partir da descrição do Decreto N. 5.296, de 02 de dezembro de 2004.

IV - outros grupos minoritários podem ser atendidos com reserva de vaga(s) extra(s) por meio de políticas de ações afirmativas e de inclusão, desde que

¹⁰⁹ Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/345/2018/08/RES_UFSM_2021_068.pdf
Acesso em: 03 mar. 2024.

tenham a proposta aprovada pelos Colegiados dos Programas de Pós-Graduações. (Resolução nº 68, 2021, p. 3, grifo nosso).

A UFSM efetivou como política pública de inclusão cotas para a maternidade, nos processos seletivos de *stricto sensu*. Dos programas de fomento, esse é um relevante impacto na acessibilidade e permanência de mães na universidade. O Anexo 2 do edital geral PRPGP/UFSM nº 031 ¹¹⁰, de 25 de outubro de 2023, ressalta que têm direito à cota para o ingresso no mestrado e doutorado, conforme determinado no edital, candidatas gestantes, adotantes com processo regularizado há menos de 4 anos e mães com filhos de até 4 anos no período do edital de seleção, que comprovem a condição.

O programa de Moradia Estudantil – Resolução 25/2014 ¹¹¹ – prevê a possibilidade de extensão do direito à vaga de estudante de graduação na moradia estudantil para filhos(as) menores de 12 anos. A partir do ano de 2022, com a implementação do edital de processo seletivo para ingresso na Casa do Estudante no Campus Santa Maria – CEU I e CEU II – a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) retomou o mapeamento de apartamentos específicos, iniciado no ano de 2020, para atender os/as estudantes com filhos(as) menores de doze anos: apartamentos térreos, com dois quartos e banheiro interno. De acordo com a resolução, em seu artigo 2º:

Art. 2º A Moradia Estudantil PRAE-UFSM é direito do estudante incluído no Programa de Benefício Socioeconômico (BSE) da PRAE, podendo ser extensível a filhos menores de doze anos, cuja necessidade deve ser comprovada por meio de parecer social feito pela PRAE.

§ 1º Comprovada a necessidade de permanência do filho menor de doze anos na residência, o estudante poderá optar pela Bolsa de Auxílio à Moradia para custeá-la fora dos campi, em detrimento de vaga na unidade residencial.

§ 2º Uma vez definida a permanência da criança menor de doze anos na residência, esta terá direito a ocupar uma vaga no mesmo apartamento do(s) responsável(is).

§ 3º Para os dependentes com idade inferior a cinco anos que morarem com os responsáveis nas residências estudantis ou com responsáveis detentores de auxílio moradia será concedido auxílio creche em valor equivalente a uma vez e meia o valor da bolsa PRAE, condicionado à comprovação de inscrição e negativa de vaga na rede pública municipal de creches e pré-escolas mais próximas do Campus da UFSM, onde o estudante estiver matriculado.

Dos critérios para o ingresso na casa de estudante, além da análise por renda per capita, outros pré-requisitos passaram a compor a classificação de candidatos(as) inscritos(as) para concorrer a apartamentos específicos destinados a estudantes com filhos menores de 12 anos. Podem requerer vaga em apartamento específico tanto o(a) estudante com dependente menor

¹¹⁰ Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/345/2023/10/1-EDIT_031_2023.pdf Acesso em: 03 mar. 2024.

¹¹¹ Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-025-2014#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20O%20estudante%20de,deixando%20as%20depend%C3%A4ncias%20desses%20apartamentos>. Acesso em: 9 mar. 2024.

de doze anos já morador(a) da casa em vaga geral ou recém ingressante na CEU, em ambos os casos deverá se inscrever no edital de seleção para ingresso na casa de estudante.

Insta ressaltar que como proposta de política interna da UFSM, o(a) estudante pode optar pela vaga na casa de estudante ou o recebimento do Auxílio Moradia (PAM). Em quaisquer dessas opções, também poderá solicitar ao setor de moradia da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis o Auxílio Creche, mediante negativa de vaga na rede municipal, para o(a) filho(a) dependente menor de cinco anos e o acesso ao Restaurante Universitário mediante cadastro na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

A UFSM certamente é uma das universidades públicas que mais reverbera as lutas feministas maternas nos últimos anos, e a Resolução 25/2014 demonstra o comprometimento da UFSM em promover a igualdade de oportunidades e o acesso materno, cumprindo com sua política de equidade de gênero. Entre os fios de *per(tecimento)* de lugares de fala, escuta, ocupação e resistência, o século XXI é marcado no Brasil por rupturas de paradigmas excludentes.

Os feminismos contemporâneos interseccionaram um campo de reflexão que ultrapassou o debate na Academia e fomentou o pano de fundo das políticas maternas efetivas elencadas neste escrito, sobretudo, regulamentado pelas resoluções supracitadas na UFSM. As mídias digitais deram luz à notoriedade da maternidade como pauta urgente e emergente. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD), a proporção de crianças de até 3 anos que frequentam a escola é de 35,6% (IBGE, 2019)¹¹². Esse dado desvela a falta de apoio e política materna a partir do nascimento de uma criança.

Nesse sentido, a UFSM se constitui como comunidade ao considerar as mulheres no mercado de trabalho ou prosseguindo uma carreira acadêmica; entretanto, são as outras mulheres na ausência de creches e escolas de ensino fundamental I fase que asseguram o cuidado das crianças enquanto essas mães trabalham de forma remunerada ou estudam. Ao assegurar moradia, alimentação, remuneração, conhecimento e acolhimento, é no sentido de comunidade que é possível compreender a relação dialética entre ensinar os filhos a sobreviver e a resistir à invalidação (Hill-Collins, 1994).

No que concerne à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), as políticas públicas voltadas para a maternidade são, em sua maioria, para a graduação. Entretanto, na

¹¹² Disponível em: Instituto brasileiro de geografia e estatística – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua – PNAD Contínua. Brasil: 2019. Acesso em: 9 mar. 2024.

Resolução no. 17 de 2015¹¹³, a universidade propõe ações para combater as desigualdades.

De acordo com o documento normativo,

[...] Consideram-se ações afirmativas as políticas orientadas para o combate às desigualdades e para a garantia do princípio de equidade de direitos entre estudantes, e para o enfrentamento de discriminações que afetem sua permanência e seu desenvolvimento pleno na Universidade, tais como racismo, sexismo, machismo, homofobia, transfobia, capacitismo, dentre outras [...]. (UFMG, 2015, p. 4).

Para a graduação, a UFMG oferece o Auxílio Creche, um auxílio financeiro destinado às estudantes mães para auxiliar no pagamento da mensalidade de creche ou escola infantil, proporcionando o acesso das mães estudantes a serviços de qualidade para seus filhos. Cabe destacar que o acesso ao Programa é restrito para estudantes de graduação. É preciso comprovar as despesas com mensalidades em instituição específica para cuidado com as crianças ou com um cuidador.

A Licença Maternidade para Estudantes é destinada para aquelas que derem à luz durante o período letivo com direito a uma licença maternidade de 120 dias, permitindo que possam se dedicar aos cuidados do recém-nascido sem prejuízo acadêmico. O aspecto que se destaca com relação à maternidade na pós-graduação é o Regime Acadêmico Especial, para atender estudantes que se encontram em situações específicas. A UFMG divulgou em 2023¹¹⁴ a resolução sobre esse regime especial, trazendo a maternidade como uma das situações a serem consideradas. De acordo com a resolução nº. 1 de 2023¹¹⁵,

Art. 2o O RAEP poderá ser concedido ao estudante requerente que se encontrar em uma ou mais das seguintes condições, permanentes ou transitórias, que comprometam, significativamente, a sua capacidade de dar prosseguimento aos seus estudos no ritmo padrão previsto na proposta formativa do curso de vínculo

¹¹³ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS –UFMG. RESOLUÇÃO N. 17, DE 24 NOVEMBRO DE 2015. Aprova o Regimento Interno da Pró-reitora de Assuntos Estudantis–PRAE da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2015. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/sods/content/download/2093/14834/version/2/file/17+uni+2015+Regimento+da+PRAE.pdf>>. Acesso em :10 mar. 2024.

¹¹⁴ Cabe-nos problematizar a resolução de 2023 na resolução de regime especial, que embora traga uma perspectiva inclusiva para a gestante, também reverbera uma discursividade incapacitante das demandas acadêmicas. O Regime Especial que consiste na concessão do Colegiado de Curso de Graduação, para exercícios domiciliares por 60 (sessenta) dias, renováveis por mais 30 (trinta) mediante apresentação de laudo médico, no caso da gestação, a partir do oitavo mês. Essa concessão, entretanto, não isenta a pessoa que está puérpera de prestar exames avaliativos e entregar trabalhos nem da presença em atividades extracurriculares como bolsas de extensão e de pesquisa. Paradoxalmente, bolsas de pesquisa, extensão ou de auxílio-transporte são cortadas caso uma gestante acione atividades domiciliares pelo Regime Especial.

¹¹⁵ Resolução disponível em: https://ufmg.br/storage/7/a/0/d/7a0dbca36ea8e6fa3b4851c9f05160e5_16839131543286_848718520.pdf
Acesso em: mar. 2024.

e manter a sua permanência qualificada na Universidade: I - doença crônica ou prolongada; II - deficiências; III - sofrimento mental; IV - gestação; V - guarda e companhia de filhos com menos de 4 (quatro) anos; VI - responsabilidade legal por cuidados a pessoas doentes ou com deficiências; ou VII - outras situações análogas consideradas pertinentes. (UFMG, Resolução nº 1, 2023, p. 2).

A UFMG tem um grupo de estudos e coletivo chamado *ColetivA Maternativa*¹¹⁶. O grupo se considera como uma auto-organização de mães, pais e mulheres apoiadoras constituída em 2018 a partir das demandas levantadas durante dois encontros do Fórum de Diálogos da Antropologia e Arqueologia da UFMG. Um robusto artigo científico intitulado: *MaternAtiva: pensando um Campus para mães e crianças através das ações afirmativas e das redes de apoio*, escrito por Gisele Camilo da Mata, Talita Melgaço Fernandes e Thaís Teles Rocha. De acordo com as autoras

A primeira ação formal enquanto ColetivA se deu pelo edital de Ações Afirmativas da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFMG, em 2018. Diante da situação de invisibilidade da questão da maternidade na academia, o primeiro projeto enviado pretendeu apresentar um ciclo de debates acerca da urgência de se implantar ações afirmativas destinadas a este público para toda a comunidade universitária. Apesar de aprovado, infelizmente, **essa primeira versão de projeto não foi executada, por um motivo que aqui semostra relevante para análise: falta de equipe disponível para realizar as tarefas listadas no plano de execução.** Afinal, naquela época, todas as cinco integrantes que integravam o grupo se encontravam sobrecarregadas com múltiplas jornadas na vida profissional, acadêmica, doméstica e parental. (Mata, Fernandes, Rocha, 2020, p. 15, grifos nossos).

Chamamos a atenção para as violências simbólicas. A aprovação do projeto da *MaternativA* em um edital de ações afirmativas, seguida da impossibilidade de sua execução comprova a violência simbólica intrínseca às universidades, reflexo de uma realidade educacional em nível macro, como já relacionado no primeiro capítulo. O fato de as ações afirmativas do projeto feito por e para mães serem inexecutáveis em virtude da sobrecarga materna diz muito acerca das legitimidades no campo acadêmico, pois a formulação das

¹¹⁶ A auto-organização das integrantes, se constitui como uma forma de resistência na UFMG. Se colocam como A ColetivA, e o uso do artigo em maiúsculo reverbera as mais variadas influências das mulheres. Assim como bell hooks, em *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, publicado nos EUA em 1994, realiza autocrítica e aponta caminhos sobre os usos da experiência. A ColetivA MaternAtiva, também estabelece a estrutura lexical como debate e práxis. hooks afirma que, na década 1980, quando “ninguém queria ouvir falar da desconstrução da mulher negra como categoria de análise”, a ideia de “autoridade da experiência” favoreceu que ela ganhasse ouvintes ao publicar *Ain’t I a Woman; Black Women and Feminism*. (hooks, 2013, p. 122). Assim, a desconstrução paradigmática do artigo “o”, constitui-se como caminhos para uso da experiência materna da ColetivA. “A MaternAtiva segue sendo gestada por várias mães. É um projeto gestado do debate, escuta, diálogo e valorização daS maternidadeS, das mulheres-mães, suas crianças, seus desafios, mas também suas potências específicas dentro do campus e da trajetória acadêmica em universidades públicas” (Mata, Fernandes, Rocha, 2020, p.19).

políticas públicas equitativas deveria, em tese, ser organizada pela instituição cujo baluarte é a promoção da equidade.

Em 2019, outro projeto foi escrito e enviado ao mesmo edital, mas com uma proposta diferente. Ao invés de um ciclo de debates, buscou-se construir mudanças estruturais no modo como mães, pais e pessoas que cuidam de crianças acessam e circulam no campus universitário. A essa altura, a coletiva já contava com uma composição diferente. À formação inicial foram acrescentadas integrantes não-mães, mães de crianças com deficiência, mães docentes e um pai graduando. Diante da inexequibilidade do projeto aprovado o ano anterior, optou-se por um novo viés, **ao contrário de um foco apenas no debate conceitual sobre a inclusão da maternagem no ambiente universitário, decidiu-se por ações de caráter estrutural, que de fato pudessem provocar as mudanças debatidas. Por isso, o segundo projeto previa a implantação de um espaço físico de cuidado e inclusão de crianças no campus**, na sala 3009, no 3º andar da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), através da disponibilização de trocadores, brinquedos e colchonetes para proporcionar conforto mínimo para crianças, mães, pais e demais pessoas que cuidam de crianças. **Uma vez mais, este projeto foi aprovado e não foi executado, desta feita em razão de um entrave burocrático.** A categoria da verba destinada aos projetos contemplados pelo financiamento da PRAE não permitiu seu uso para compra de móveis e custeio das reformas necessárias para implantação do espaço brincante e fraldário. As ações estudantis previstas em um edital de financiamento deste perfil permitem aos estudantes que organizem colóquios, simpósios, palestras, encontros e demais formatos de eventos científicos, mas não permitem mudanças estruturais e permanentes na arquitetura e na dinâmica de circulação no campus. (Mata, Fernandes, Rocha, 2020, p.16, grifos nossos).

A partir do excerto apresentado, é possível perceber a limitação imposta pela verba destinada aos projetos contemplados pelo financiamento da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, que impede seu uso para compra de móveis e custeio das reformas necessárias para implantação do espaço brincante e fraldário. Mesmo com os tensionamentos do coletivo para implementação de visibilidade maternas, os esforços não foram suficientes ante ao robusto corpo teórico já discutido e efervescente na UFMG. Essa restrição prejudica o desempenho acadêmico dos estudantes, uma vez que espaços como o brincante e fraldário são essenciais para atender as necessidades dos estudantes que são mães e pais.

Ainda que as ações estudantis previstas em um edital de financiamento desse perfil permitam que estudantes organizem colóquios, simpósios, palestras, encontros e demais formatos de eventos científicos, não permitem mudanças estruturais e permanentes na arquitetura e na dinâmica de circulação no campus da UFMG, reverberando o privilégio androcêntrico nos cânones do saber.

Conforme apontado por Foucault (2008a, 2008b), as estruturas arquitetônicas funcionam como elementos determinantes na configuração dos limites de nossas reflexões, à medida que as mentalidades também participam na delimitação dos espaços físicos e discursivos, que por sua vez são (re)produzidos dentro das relações de poder. A Coletiva

MaternAtiva realizou outras atividades coletivas com o intuito de promover discussões sobre maternidade e universidade, incluindo a apresentação de pesquisas em eventos científicos, seminários e congressos sobre a experiência de ser mãe e cuidar de crianças dentro do ambiente acadêmico, objetivando mobilizar o debate para mobiliar a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis acerca das urgências (Mata; Fernandes; Rocha, 2020).

As crianças passaram a acompanhar as mães em diversas atividades, como aulas, oficinas, apresentações de trabalhos e palestras da MaternativA, e o coletivo tornou-se orientador sobre a inclusão de crianças em eventos científicos pelas equipes de organização dos eventos sediados na UFMG. Essa iniciativa gerou repercussão no II Congresso de Mulheres na Ciência, e a ColetivA foi convidada a criar um espaço lúdico para acolher crianças, mães, pais e responsáveis. Em troca, foi concedido à MaternAtiva um espaço para apresentar suas ações e convidar a comunidade acadêmica para participar dos debates (Mata; Fernandes; Rocha, 2020, p. 17).

Na falta de equipamentos públicos ou quando a baixa confiança na qualidade, parentes ou mulheres da comunidade assume a tarefa de cuidar das crianças quando estes não estão na escola. É comum, também, que eu arranje inclua permanência em casa da própria mãe ou de outra mulher da família ou, então, que filhas mais velhas, que muitas vezes estão ainda na infância, cuida dos irmãos mais novos, dadas as necessidades de um contexto em que a coabitação pode ultrapassar o agrupamento familiar mais restrito, “a família pobre não se constitui como um núcleo, mas como uma rede” na qual a “trama de obrigações morais” que se estabelece estoura a da representação hegemônica da família burguesa nuclear. A maternidade pode ser vivida de forma mais coletiva em menos privatizaram nas comunidades mais pobres, ou seja, quando o cuidado prestado por irmã se vizinhas é pago e funciona como bico para estas. Não se trata, assim, de algo que se defina no plano da moralidade, mas, sim, das respostas possíveis – segundo as condições materiais e os valores correntes – à necessidade de cuidado das crianças em contextos em que os equipamentos públicos são escassos e precários. São questões que se tornou mais agudas quando a pessoas com necessidades especiais de cuidado. (Biroli, 2018, p. 110)

Não obstante, a resolução supracitada de 2023, ainda que viabilize um viés inclusivo para gestantes, relega a essas mulheres um olhar incapacitante acerca das demandas acadêmicas. Nas sutilezas das violências engendradas nos discursos dominantes das resoluções, as estruturas androcêntricas são pouco alteradas. Conjecturamos as tessituras de luta e resistência, obliteradas pela dubiedade das normas e resoluções na UFMG, reiteradamente, percebemos o controle dos corpos nos discursos formais. Conforme a ColetivA MaternAtiva,

Atualmente, as mulheres-mães pós-graduandas que recebam bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) têm

direito à licença maternidade que implica na prorrogação dos prazos em 120 dias e no caso das duas últimas são mantidos os recebimentos no referido período (CNPQ, 2013; Pinheiro, 2018a; Pinheiro, 2018b). Na graduação, por outro lado, o Regimento Universitário da UFMG, reformulado em 2018 não dispõe de políticas administrativas específicas para mães, com exceção da resolução do regime especial universitário, que equipara a gravidez a um quadro incapacitante ou patológico, como situações pós-cirúrgicas, estados terminais e acidentados. (Mata; Fernandes; Rocha, 2020, p. 18).

As insurgências da ColetivA MaternAtiva elencam a razoabilidade da esfera de senso de comunidade para além da universidade. Suscitam não só um novo olhar para o debate materno na universidade como ruptura paradigmática epistemológica, mas como um novo padrão de comportamento, ao concentrarem ações que destoam das resoluções acadêmicas.

A própria forma com que acentuam a tônica feminina do coletivo (A) como ColetivA é uma forma de insubordinação gramatical proposital, rompendo com a estrutura lexical convencional que contempla o artigo (o) no fim da palavra. Nesse sentido, Coletiv(A) ultrapassa a perspectiva de substantivo coletivo, comum que nomeia um conjunto de seres da mesma espécie, a única palavra que, mesmo estando no singular, indica o agrupamento de pessoas, mas também se constitui como verbo de ação na universidade.

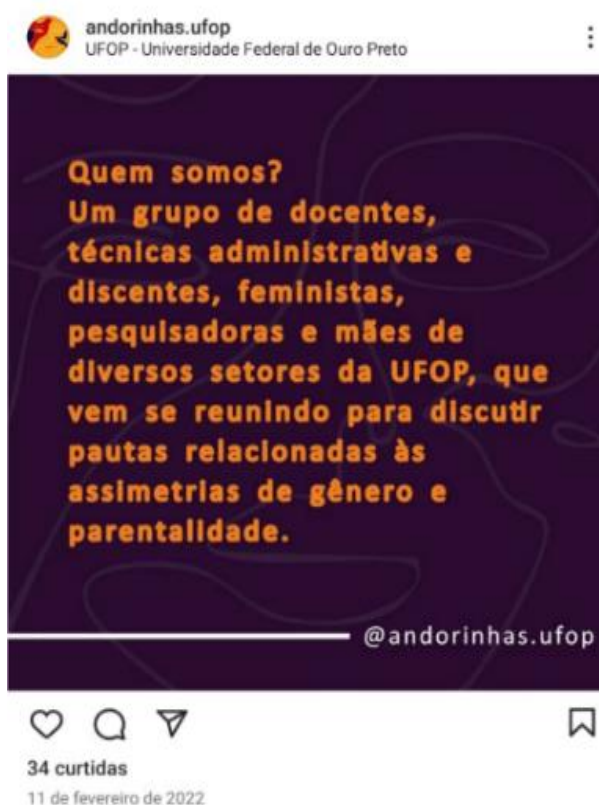
O cuidar na perspectiva coletiva é imbricado em ações efetivas que transmutem as assimetrias das relações de gênero. O aparato público e institucional insiste em residir nas estruturas hegemônicas, mas a amálgama de acolhimento descentrada na figura da mãe, reconstitui as tessituras de re(existência) materna, como, por exemplo, a atuação prática e científica da ColetivA.

A Universidade Federal de Ouro Preto conta com projetos que buscam apoiar mães pertencentes à comunidade acadêmica. Entre eles, *Andorinhas*¹¹⁷, constitui-se em uma rede de mulheres que têm como objetivo diminuir as assimetrias de gênero e parentalidade na vida universitária das discentes, técnicas administrativas e docentes. Em 2023, a fim de ampliar o debate e o diálogo sobre o direito à amamentação e empoderamento feminino, o projeto Andorinhas promoveu a “1ª Caminhada e o 1º Mamaço”¹¹⁸ aberto à comunidade.

¹¹⁷ <https://prace.ufop.br/andorinhas-rede-de-mulheres-da-ufop-um-olhar-sobre-assimetrias-de-genero-e-parentalidade-na>. Acesso em: 10 mar. 2024.

¹¹⁸ Essa iniciativa, reverberou momentos de conscientização e debate, além de diversão e brincadeiras para as crianças. De acordo com o site da universidade, na aba notícias, as atividades tiveram início com uma prática de yoga, a fim de trabalhar o campo emocional e físico das mulheres presentes no encontro. Em seguida, o grupo saiu para a caminhada de 2km. Os estudantes de Educação Física da UFOP organizaram uma playlist com músicas que abordam o universo feminino e, durante o percurso, as vozes das mulheres se somaram às canções como grito de liberdade. Disponível em: <https://ufop.br/noticias/comunidade/i-caminhada-e-i-mamaco-das-andorinhas>. Acesso em: 24 mar. 2024.

FIGURA 25



Fonte: Reprodução da postagem do *Instagram* do dia 11 /02 /2022. Acesso em: 16 mar. 2024

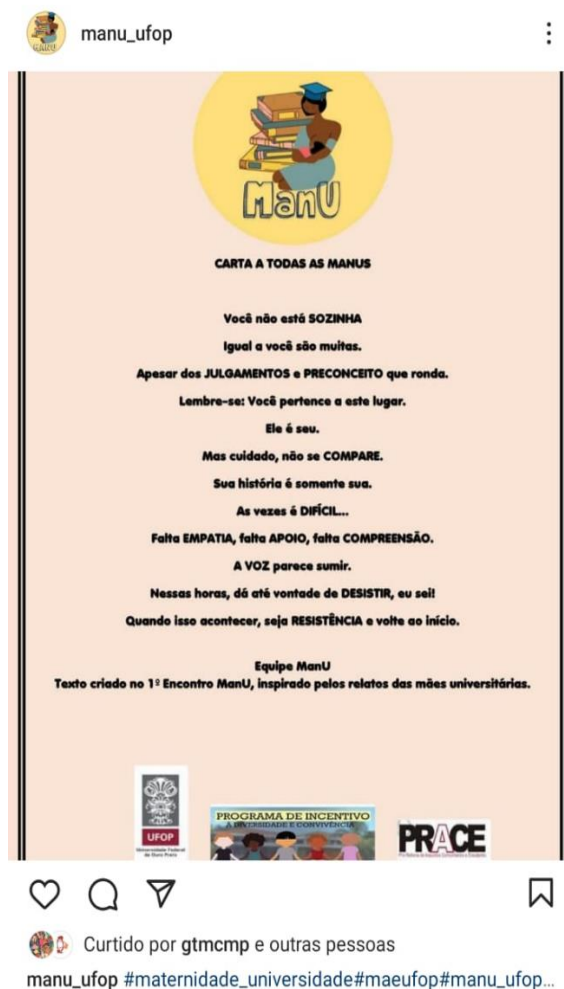
O grupo Maternidade e Universidade (Manu), destinado à graduação, integra o Programa de Incentivo à Diversidade e Convivência (Pidic) e parte do reconhecimento de que ser mãe no contexto acadêmico impõe às universitárias uma condição de vida que merece acolhimento e apoio para que possam manter-se na academia e concluir o curso. A presente proposta do grupo materno constitui-se num conjunto de ações de acolhimento e apoio voltado às estudantes dos cursos de graduação presencial da UFOP que são mães.

A presença de um grupo como o Manu na UFOP representa um avanço na promoção da igualdade de gênero e na criação de um ambiente acadêmico mais inclusivo e acolhedor para as estudantes que são mães. Ademais, insta ressaltar que oferecer apoio emocional, prático e acadêmico, corrobora para a superação dos desafios enfrentados pela maternidade enquanto sujeitas acadêmicas. A única esperança genuína de libertação feminista está numa visão de mudança social que desafia o elitismo (hooks, 2020).

A iniciativa do grupo Manu também se alinha com a crescente valorização da diversidade e da inclusão no ensino superior. Ao reconhecer e acolher as singularidades da

experiência materna, a universidade demonstra seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, em confluência com as pautas feministas maternas.

FIGURA 26



Fonte: Reprodução da postagem do *Instagram* do dia 04 /05 /2021. Acesso em: 24 mar. 2024

O requisito para participar do grupo parte do reconhecimento de que ser mãe e universitária é uma condição de vida, que merece acolhimento e apoio para que elas possam dar continuidade ao seu percurso acadêmico, bem como concluir o curso (Tauil, 2019).

O Grupo ManU¹¹⁹ iniciou suas atividades no mês de abril de 2021 e estrutura em torno de 4 eixos: Mídias Sociais, Atendimentos Individuais, Encontros, Pesquisa; e possui natureza

¹¹⁹ O grupo atua nas Mídias Sociais com o perfil @manu_ufop na rede social *Instagram*. Os Atendimentos Individuais oferecem um espaço de escuta, acolhimento e orientações das questões trazidas pela estudante mãe. O grupo de pesquisa procura identificar o perfil socioeconômico e cultural das estudantes. Os resultados verificados indicam ações possíveis para otimização da permanência dessas estudantes mães na instituição, bem como a melhoria dos serviços a elas prestados. Disponível em: https://www.instagram.com/manu_ufop/?hl=pt Acesso em: 24 mar. 2024.

multidisciplinar visto que articula as temáticas de acolhimento, gênero, inclusão social e ações afirmativas. Tatiana Ioussef Tauil (2019), em trabalho de conclusão de curso intitulado: Políticas Públicas para mães universitárias: um estudo bibliográfico, abordou essa sistemática estrutura na UFOP.

O Projeto ManU por meio de mobilizações disponibiliza o *Espaço Brincar*¹²⁰ em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Prace). A ação disponibiliza para os eventos universitários brinquedos do acervo do projeto adquiridos por meio de doação. Os organizadores dos eventos podem solicitar tapetes com brinquedos para serem usados pelas crianças durante as atividades. O objetivo é promover um espaço mais acolhedor e fazer com que o ambiente acadêmico seja favorável à presença de estudantes com bebês e crianças.

A ação possibilita a realização de brincadeiras não dirigidas e espontâneas para que as mães, pais e cuidadores possam supervisionar as crianças enquanto participam do evento. Assim, é possível mitigar a dificuldade em conciliar a rotina maternal com a rotina estudantil, que muitas vezes impede a participação de mães em eventos acadêmicos.

FIGURA 27



Fonte: Site oficial da universidade <https://ufop.br/>

Disponível em: <https://ufop.br/noticias/saude-e-bem-estar/projeto-manu-disponibiliza-espaco-brincar-para-eventos> Acesso em: 10 mar. 2024.

Das políticas universitárias que contemplam mães da graduação e pós-graduação, podemos destacar a que é norteadas pela Lei nº 6.202/1975, que assegura os direitos da estudante grávida, prevista em duas resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe): a nº 3.070, que regulamenta a concessão de regime de exercícios, e a nº 7.827, que regulamenta as licenças maternidade e paternidade do estudante dos cursos de graduação.

¹²⁰ Portifólio disponível em: https://saci2.ufop.br/data/solicitacao/24916_portfolio_1.pdf Acesso em: 10 mar. 2024.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFOP (2016- 2025), é um documento que apresenta um diagnóstico da instituição, e estabelece os objetivos e metas estratégicas projetadas para até 2025. Não há objetivos, metas, ações e indicadores que especifique a estudante mãe. Em paralelo, foram estabelecidas metas como: desenvolver, em até quatro anos, e em todos os cursos de graduação, ações permanentes de acompanhamento e de orientação dos estudantes em relação às suas vidas acadêmicas. Como também, rediscutir 100% das políticas de assistência estudantil da UFOP, não sendo mencionado em nenhuma parte a criação de um bolsa de auxílio-creche (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2015). (Tauil, 2019, p. 30)

Tais metas são dimensionadas para a graduação, no recorte até 2025, não são mencionadas ações para mães na pós-graduação. A única medida que abarca todas as mães discentes, inclusive do *stricto sensu*, é a abertura para que as crianças com mais de cinco anos tenham acesso às refeições nos Restaurantes Universitários (RUs), sendo necessário apresentar o passaporte vacinal. A resolução é válida para todos os câmpus da UFOP. A medida é oriunda da mobilização interna realizadas nos encontros do projeto Maternidade e Universidade (ManU).

Ao permitir que as crianças com mais de cinco anos tenham acesso às refeições nos RUs da instituição, o que é comum em muitas universidades, estaria sendo proporcionada uma visibilidade inicial para as lutas dos coletivos e suporte para as mães discentes, garantindo que seus filhos tenham acesso a uma alimentação adequada, sem que isso represente um custo adicional para as famílias. Ademais, ao reconhecer as necessidades específicas das mães discentes, a universidade caminha rumo ao compromisso com a equidade e o respeito aos direitos humanos

Outros projetos são articulados por influência dos grupos maternos, como *Do Ventre ao peito*, que consiste em uma orientação e acompanhamento da gestante para a importância do aleitamento materno, em conjunto da Pró- Reitoria de Extensão.

Já a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) possui o projeto “Do Ventre ao Peito - atenção materno infantil humanizada” composto pelo programa “Um Dedo de Prosa com a Gestante e o Aleitamento Materno”, existente desde 2005. Tais projetos visam ampliar e integrar a atenção materno-infantil, com foco na humanização do cuidado oferecido atualmente pelos serviços de saúde e de ensino do município de Ouro Preto (UFOP, 2019). Esse projeto existe desde 2015, e não há dados específicos que distingue alunas da Ufop atendidas, das mulheres da comunidade ouropretana. (Tauil, 2019, p. 31, grifos da autora).

Embora os grupos de mulheres tenham a influência das teorias feministas materna em suas mobilizações, articulando em prol da importância de garantir condições igualitárias às mulheres que assumem o papel de mãe, no contexto acadêmico, as mães discentes enfrentam

desafios adicionais, pela falta de políticas públicas que equalizem as desigualdades e assimetrias. Ainda que sejam garantidos pela UFOP avanços de direitos maternos, como, por exemplo, a ouvidoria do projeto Athenas, aberto para mulheres da UFOP, com direito a acolhimento jurídico, entretanto, não há uma iniciativa voltada especificamente para mães.

O Projeto “Athenas - Ouvidoria Feminina”, segundo a professora Flavia Souza Máximo Pereira, não apresenta parte específica da estudante mãe, todavia, caso ela passe por algum tipo de violência moral e/ou psicológica por serem mães, há o oferecimento do acolhimento jurídico. (Tauil, 2019, p. 31)

De acordo com os documentos normativos ¹²¹, a ouvidoria institui normas e procedimentos a serem adotados para casos de violência contra a mulher no âmbito da Universidade, ou seja, atende onde compreende os limites geográficos da instituição, os locais de desenvolvimento de atividades acadêmicas, os locais de convivência acadêmica e as moradias universitárias para registro das denúncias.

Na UFOP, o órgão responsável por receber as denúncias e atender às demandas específicas será a Ouvidoria Feminina Athenas. A Ouvidoria Feminina é o órgão oficial que atua no recebimento de denúncias de violência(s) à(s) mulher(es) no âmbito da UFOP, segundo a Resolução CUNI 2249. No suporte da universidade às mulheres, a ouvidoria Athenas recebe, examina, relata, presta atendimento jurídico e formaliza denúncia(s) perante a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRACE) ou Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP).

A implementação da Ouvidoria Feminina Athenas na UFOP é um importante passo para a garantia dos direitos das mulheres dentro do ambiente acadêmico. No entanto, é preciso fazer uma reflexão crítica sobre o papel desse órgão e como ele pode ser efetivamente pensado para as mães universitárias.

Outro ponto relevante é a necessidade de que a Ouvidoria Feminina não apenas receba e registre as denúncias, mas também tome medidas efetivas para enfrentar a violência contra as mulheres na UFOP. Isso inclui a elaboração de políticas e ações de prevenção, sensibilização e combate à violência de gênero, bem como o acompanhamento dos casos denunciados para garantir que as mulheres recebam o apoio necessário.

¹²¹ Protocolo de denúncia na ouvidoria: <https://falabr.cgu.gov.br/web/home>. E-mail de denúncia da ouvidoria: ouv.feminanaufop.sico@ufop.edu.br. Cartilha da ouvidoria: https://saci2.ufop.br/data/solicitacao/21628_co_pia_de_cartilha_ouvidoria_10_2.pdf Acesso em: 24 mar. 2024.

É crucial que a Ouvidoria Athenas esteja inserida em um contexto mais amplo de luta feminista materna dentro da universidade, articulando-se com movimentos estudantis e coletivos de mulheres para fortalecer a agenda de gênero e transformar as estruturas patriarcais e machistas que ainda prevalecem no ambiente acadêmico.

No ofício do fazer histórico, é imprescindível insistir em dar visibilidade àquelas que reiteradamente nunca estiveram escritas de forma equânime nelas. Ao tecer as implicações nas relações de gênero na implementação da Ouvidoria Athenas na UFOP, visualizamos um avanço importante, mas é necessário que haja uma constante reflexão e análise crítica sobre seu funcionamento e sua efetividade na promoção dos direitos e da segurança das mulheres, mães e crianças na universidade. A luta feminista não se limita à criação de um órgão institucional, mas, sim, à transformação das relações de poder e à garantia de uma educação equitativa, inclusiva e libertadora.

Avançando nas universidades com políticas maternas com direitos específicos, a URRRJ mediante a construção e a mobilização do Coletivo de Pais e Mães da UFRRJ (Copama) se constituiu como um importante veículo de transformação e mobilização de direitos maternos e paternos. É um grupo de extensão que surgiu, a princípio, por conta da necessidade real das mães e de alguns pais universitários da instituição. O Copama surgiu em 2014, com o intuito de autocuidado e organização de pautas comuns para as mães e pais.

Desde sua fundação, o grupo tem seguido na militância reivindicando suas pautas, representantes do grupo possuem assento no Conselho Universitário da UFRRJ e no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Nessas instâncias, o grupo conseguiu avançar nas demandas aprovando, por exemplo, a alimentação das crianças nos Restaurantes Universitários. De acordo com o site da universidade,

De sua criação até agora, as alunas não apenas conseguiram autorização para que os filhos pudessem residir com elas durante o período em que estiverem alojadas, como estabeleceram um debate com a comunidade acadêmica sobre a permanência de pais e mães nas universidades. (Comodaro, Copama UFRRJ: lugar de pai e mãe é na Universidade, 2020.)¹²²

A partir da organização dos discentes, no ano de 2016, o Copama e a Proaes organizaram o I Fórum de construção de políticas de permanência para discentes pais e mães da UFRRJ, apresentaram o Coletivo para a comunidade acadêmica e suscitaram o debate das dificuldades de gestantes, mães e pais discentes.

¹²² Disponível em: <https://institucional.ufrj.br/ccs/copama-ufrj-lugar-de-pai-e-mae-e-na-universidade/>
Acesso em: 17 mar. 2024.

FIGURA 28



Fonte: Reprodução da postagem do *Instagram* do dia 01 /07 /2023. Acesso em: 24 mar. 2024

A Proaes reviu o edital para o auxílio-creche, considerando a discussão para a regularização das crianças. As mobilizações se transformaram em ações afirmativas em 2019 por meio da Instrução Normativa nº 01 de 29 de novembro de 2019, também vinculados aos graduandos, incluindo o auxílio moradia no valor de 250,00 R\$. De acordo com a normativa,

O Pró-Reitor de Assuntos Estudantis no exercício das competências previstas no inciso XIV do Artigo 6º do Regimento Interno da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, aprovado pelo CONSU por meio da Deliberação nº 34, de 04 de junho de 2014, RESOLVE:

Estabelecer critérios de ordem de prioridade de transferência para os quartos dos alojamentos com capacidade de residência para 02 (duas) pessoas, historicamente conhecidos na UFRRJ como “quartos de cabeceira” para os(as) discentes ocupantes de vaga regular nos Alojamentos Universitários da UFRRJ, que tenham sido classificados(as) no processo seletivo de ingresso, por meio de edital público, que cumprirem os critérios e as normas previstos no Regimento dos Alojamentos Universitários e no Programa de Auxílios da Assistência Estudantil da UFRRJ (Deliberação nº 15, de 31/03/2017), conforme o anexo desta Instrução Normativa.

A institucionalização e a expansão dos alojamentos da pós-graduação, ocorreram recentemente no ano de 2023, por meio da deliberação nº 314/2023¹²³. Em junho de 2023, em reunião ordinária do Conselho Universitário (Consu), foi deliberada, por unanimidade, a institucionalização dos alojamentos de estudantes de Pós-Graduação situados no bairro Ecologia, em Seropédica, mediante a aprovação do regimento e a expansão das suas instalações. A Coordenação de Administração dos Alojamentos da Pós-Graduação (CAAPG) integrada por representantes da PROPPG e dos alojamentos masculino e feminino

¹²³ Deliberação inserindo direitos de alojamentos para discentes da pós-graduação. Disponível em: file:///C:/Users/suell/Downloads/DELIBERACAO-No-314-2023.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

não contemplaram a questão da maternidade e paternidade em sua deliberação, demonstrando a faceta desigual das relações de poder, entremeadas nas discursividades assimétricas em relação à maternidade e paternidade. Conforme Collins e Bilge,

As divisões sociais resultantes das relações de poder de classe, raça, gênero, etnia, cidadania, orientação sexual e capacidade são mais evidentes no ensino superior. Hoje, faculdades e universidades abrigam um número maior de estudantes que, no passado, não tinham condições de pagar pelo ensino superior (questões de classe); ou estudantes que historicamente precisaram lidar barreiras discriminatórias à matrícula (devido a questões de raça, gênero, etnia, autoctonia, estatuto de cidadania); ou estudantes que enfrentavam diferentes formas de discriminação (questões relativas a orientação sexual, capacidade, religião) nos campi. Faculdades e universidades se confrontam com estudantes que desejam equidade, mas trazem experiências e necessidades muito diversas para os campi. (Collins; Bilge, 2020, p. 18).

As ideias preconcebidas sobre como homens e mulheres devem se comportar desempenham um papel crucial na manutenção tanto da igualdade quanto da desigualdade na sociedade (Scott, 1995, p. 91), quando concebemos a ideia da produção científica, mães não fazem parte do escopo de produção intelectual, simbolicamente, estão imbricadas no campo do cuidar. As estruturas hierárquicas se baseiam em noções comuns sobre as supostas diferenças naturais entre os gêneros. Os símbolos sociais são utilizados como ferramentas para promover a integração social e perpetuar a ordem estabelecida (Bourdieu, 1999).

Ser mulher discente do *stricto sensu* requer de nós tramas de resistência e resiliência no campo da formação do saber, pois “maior formação profissional e de diplomas para a obtenção de promoção redundam em um sacrifício maior para as mulheres do que para os homens, dado o tempo necessário, além do consagrado, ao trabalho profissional e ao doméstico” (Hirata, 2015, p. 6). Por conseguinte, não se prioriza a ampliação de vagas de alojamentos para mães discentes do *stricto sensu*, uma vez que a grande maioria desses estudantes não estarão nesses lugares de poder, vinculados à carreira acadêmica, alicerçando, assim, as estruturas dominantes vigentes, mesmo ante os avanços aqui problematizados.

Para concluirmos a proposta analítica das universidades com políticas diferenciadas acerca dos direitos maternos, problematizaremos a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Embora a universidade traga no escopo da lei em suas resoluções, ações afirmativas que visam a promoção de equidade na universidade, de acordo com a Resolução nº 015, de 13 de janeiro de 2023, resolve

aprovar o Programa de Ações Afirmativas para a Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) e *Lato Sensu* (Especialização e Residência Profissional ou Multiprofissional em Saúde) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul –

UFRGS. PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU (MESTRADO E DOUTORADO) E LATO SENSU (ESPECIALIZAÇÃO E RESIDÊNCIA PROFISSIONAL OU MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS Art. 1º Fica instituído o Programa de Ações Afirmativas para a PósGraduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado) e Lato Sensu (Especialização e Residência Profissional ou Multiprofissional em Saúde) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, englobando os processos de seleção, ingresso e permanência de alunos(as) de grupos histórica e socialmente discriminados na sociedade brasileira, mormente os seguintes grupos:

I - pessoas pretas e pardas;

II – indígenas;

III – quilombolas;

IV - pessoas com deficiência;

V - pessoas travestis e transexuais;

VI - pessoas refugiadas ou pessoas com visto humanitário;

VII - migrantes em condições de vulnerabilidade social.

Art. 2º Este Programa de Ações Afirmativas tem por objetivos:

I – Assegurar a igualdade de oportunidades e promover a diversidade

étnico-racial, social e de gênero no ambiente universitário. (UFRGS, 2023, p. 1).

Embora seja um importante passo rumo à equidade, a reparação das assimetrias de gênero nas relações de espaços de saberes da universidade é importantíssima para garantir a visibilidade para pessoas pretas e pardas, quilombolas, com deficiência, transexuais, refugiados ou migrantes. No entanto, a invisibilidade materna é perceptível. Assim como nas outras universidades pesquisadas, a UFRGS, pautada na luta de mulheres, mães e pais da universidade, criou o Coletivo Mães F3P-EFICE (Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte), da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

O F3P-EFICE é constituído, por aproximadamente, 24 pessoas, 16 mulheres e 08 homens, estudantes de Graduação e de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), docentes, pesquisadoras e pesquisadores da Educação Básica e Ensino Superior. “Desse coletivo, 08 mulheres são mães e 07 delas integram o Coletivo *Mães do F3P-EFICE*. Este último coletivo, foi se constituindo gradativamente e, inicialmente, por mulheres-mães-docentes pesquisadoras integrantes do primeiro”. (Terragno, Silva; Oliveira, Bins, Diehl;, Kuhn; , Silva; Tavares; 2021, p. 1).

Fruto da luta de estudantes durante a pandemia da Covid-19, foi criado o projeto *Casa Acolhe Infâncias*¹²⁴, em 2022 por um coletivo de mães e disponibiliza um espaço na ESEFID - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS. O objetivo de juntar uma rede

¹²⁴ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/espacos-criados-por-estudantes-acolhem-maes-e-criancas-na-universidade/> Acesso em: 29.mar. 2024.

de apoio mútua culminou para o suporte de acolhimento e acompanhamento de crianças, a fim de permitir que as mães e os pais da graduação e pós-graduação possam desenvolver suas atividades de estudo, pesquisa e extensão dentro do Campus Olímpico.

FIGURA 29



Fonte: Reprodução da postagem do Instagram do dia 21 /01 /2023. Acesso em: 29 mar. 2024

A Casa cor de rosa, onde funciona o projeto *Acolhe Infâncias*, conta com ludoteca, biblioteca infantil e adulta, fraldário, cozinha, banheiro, espaço externo arborizado para brincadeiras, além de uma equipe de docentes e bolsistas para escuta e trocas com conversas sobre experiências de maternagem e de paternagem. Seu objetivo é receber não apenas os discentes, como também, atualmente, o espaço é aberto para a comunidade circundante da universidade, acolhendo as infâncias da comunidade também.

A Casa Acolhe Infâncias existe desde 2022 e é um espaço coletivo no Campus Olímpico da ESEFID/UFRGS para acolhimento de mães e pais estudantes de Graduação e de Pós-graduação e suas crianças, com o horário de funcionamento na segunda-feira, terça-feira, quinta-feira, das 14 às 16:30, e sexta-feira das 9 às 11:30 (quinzenalmente).

FIGURA 30



Fonte: Reprodução da postagem do *Instagram* do dia 11 /10 /2023. Acesso em: 29 mar. 2024

Insta ressaltar que o *Acolhe Infâncias* é oriundo da conexão com o grupo Mães na UFRGS, proporciona um espaço acolhedor não apenas para mães, pais e cuidadores, mas também para as crianças, em meio a um ambiente que geralmente não é receptivo a elas e às suas necessidades. Outro aspecto de profunda importância é a receptividade para as variadas parentalidades, utilizando o termo neutro para as postagens na rede social *Instagram*.

A maternidade e a infância, ainda consideradas temas irrelevantes, permanecem negligenciadas e somente recentemente, esses vieses teórico e prático vêm sendo discutidos no cenário acadêmico de maneira intensa e profícua no pós-pandemia da Covid-19. Dessa iniciativa, outras duas surgiram desse viés, o *IMEzinho* e o *DAFFinho*.

FIGURA 31

Espaço na sala B110 “IMEzinho” Fonte: site da universidade UFRGS. Acesso em: 30 mar. 2024

Vinculada ao Instituto de Matemática e Estatística câmpus do Vale, da UFRGS, o IMEzinho ¹²⁵ foi gestado pelo constante debate com o Conselho do IME, criando a sua Comissão Permanente de Diversidade e Inclusão, com objetivo de acompanhar e propor iniciativas que contemplem a diversidade e adaptado às diferentes necessidades de inclusão e acessibilidade.

Neste sentido, a Comissão trouxe à Direção do IME a proposta do “IMEzinho ¹²⁶”, um espaço adaptado para as mães que estejam visitando o instituto com seus filhos, ou mesmo servidoras que sejam mães e necessitem estar com seus filhos nas dependências da universidade por um curto período.

O espaço destinado ao IMEzinho fica dentro da Sala B110 no campus do Vale, contém armário com brinquedos, cobertura no piso, poltrona, geladeira para armazenamentos e local

¹²⁵ <https://www.ufrgs.br/ime/criacao-do-espaco-adaptado-para-maes-e-filhos-o-imezinho/> Acesso em: 30 mar. 2024.

¹²⁶ A criação do IMEzinho representa um avanço significativo na busca por uma universidade mais inclusiva e acolhedora, especialmente para as mães estudantes e servidoras. A localização na Sala B110 do campus do Vale, com seus recursos como armário de brinquedos, piso acolchoado, poltrona e geladeira, demonstra um cuidado especial em oferecer um ambiente seguro e confortável para as crianças. A inauguração em abril de 2023 marca um marco importante na trajetória da UFRGS em relação às pautas maternas. Ao disponibilizar um espaço dedicado às mães e seus filhos, a universidade demonstra seu compromisso em combater a invisibilidade materna. O IMEzinho contribui para que elas possam participar ativamente da comunidade universitária, sem precisar se preocupar com a falta de cuidados para seus filhos. Ao oferecer um espaço adequado para as mães e seus filhos, a UFRGS contribui para a construção de uma universidade mais igualitária, onde todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades.

para brincadeiras. O IMEZinho foi inaugurado em abril de 2023, e esse foi mais um aceno para as pautas maternas na UFRGS ampliando os espaços possíveis nas universidades para acolhimento das infâncias e dos maternares: “[...] maternidade para as mulheres que estão nas carreiras científicas é um campo a ser mais bem compreendido e estudado” (Noletto, 2020, p. 13).

FIGURA 32



Espaço na sala B110 “IMEZinho” Fonte: site ¹²⁷ da universidade UFRGS. Acesso em: 30 mar. 2024

O Diretório Acadêmico da Faculdade de Farmácia (DAFF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) também criou em 2023 um espaço inspirado no IMEZinho. O antigo depósito do diretório foi transformado em lugar de acolhimento para as crianças, mães e cuidadores, com lugar para amamentação, descanso, cuidado, refeições e tocas de fraldas, aberto das 7h às 23h. Não há informações sobre o DAFFinho disponíveis no site da universidade, as redes sociais, sobretudo o *Instagram*, têm sido a principal veiculação de informações sobre o espaço, ainda em construção e consolidação, bem como articulação de estudantes na página oficial @maesnaufrgs do *Instagram*.

¹²⁷ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ime/criacao-do-espaco-adaptado-para-maes-e-filhos-o-imezinho/> Acesso em: 30 mar. 2024.

FIGURA 33

Fonte: Reprodução da postagem do *Instagram* do dia 11 /07 /2023. Acesso em: 29 mar. 2024

Conforme o último edital lançado em 2023¹²⁸, as principais ações afirmativas voltadas para estudantes que têm filhos na UFRGS são vinculadas à graduação. Cabe ressaltar que esses direitos são políticas públicas nacionais, vinculadas ao PNAES¹²⁹. Entre elas destacamos brevemente sobre o Auxílio Creche e Moradia estudantil. O Auxílio Creche consiste no auxílio financeiro para custear parte das despesas do estudante como responsável legal por criança até a idade de 05 anos, 11 meses e 29 dias, no valor de R\$250,00 mensais por dependente, vedado o acúmulo no caso de ambos os pais serem estudantes beneficiários.

Outro direito que consta no edital 2023 da UFRGS é a conversão da Moradia Estudantil para Auxílio Moradia, justificando-se que a estrutura da Casa do Estudante Universitário (CEU) não é apropriada para permanência e convivência contínua de crianças. A PRAE, de acordo com o regulamento interno disposto no edital, disponibilizará o Auxílio Moradia sem a necessidade de participação em edital específico para moradoras gestantes ou no caso de terem menores de 18 anos sob sua guarda. Em ambos os casos, o tempo de concessão do Auxílio Moradia é o tempo de permanência estabelecido no Termo de Compromisso assinado no início da aquisição da vaga pela estudante de graduação. Não há, em qualquer edital ou programa da universidade, uma justificativa que esclareça a negação dos direitos aos estudantes da pós-graduação no *stricto sensu*.

¹²⁸ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prae/wp-content/uploads/2023/06/EDITAL-n.-05-2023-BENEFICIOSMORADIA-RETIFICADO.pdf> Acesso em: 31 mar. 2024.

¹²⁹ Disponível em: https://portal.conasems.org.br/orientacoes-tecnicas/noticias/6176_publicada-portaria-que-institui-a-politica-nacional-de-atencao-especializada-em-saude-pnaes Acesso em: 31 mar. 2024.

Esse é o único direito garantido por política pública nacional ao estudante do *stricto sensu* na UFRGS além da licença maternidade ¹³⁰ como um direito nacional legitimado. De acordo com a Resolução nº 53 de 2022, em seu Capítulo II, dá direito de 180 dias de licença maternidade e em caso de adotantes, como a licença paternidade, dá o direito de 20 dias. (UFRGS, 2022, p. 2). Ademais, a UFRGS concede a permissão da entrada de responsáveis com crianças de até cinco anos nos Restaurantes Universitários ¹³¹ (RU), no valor de 1,30 R\$ para estudantes regulares e 14,52 R\$ para servidores, terceirizados e demais usuários. Salientamos, que no que tange à Constituição Federal, que o direito à alimentação é um direito fundamental previsto no artigo 6º, que garante a todos os brasileiros o acesso a uma alimentação adequada e saudável. Além disso, a Constituição também assegura o direito à educação (artigo 205), o que inclui o acesso dos estudantes às refeições nas instituições de ensino superior.

A Lei que regulamenta esse direito estudantil específico é a Lei nº 12.711/2012, que trata da reserva de vagas para estudantes de escolas públicas nas universidades federais e estabelece outras medidas de inclusão social. No entanto, essa lei não menciona especificamente o direito de os estudantes com filhos frequentarem os restaurantes universitários. Em geral, as instituições de ensino superior têm autonomia para estabelecer regras e regulamentos internos em relação ao funcionamento de seus restaurantes universitários.

Considerando a autonomia das universidades, precisamos de uma mudança profunda e estrutural. Os primeiros passos são importantes para almejarmos um futuro equânime. Precisamos de políticas públicas que assegurem os direitos das mães de forma legal, ao invés de depender de interpretações de departamentos, como exposto na problematização das políticas maternas. É crucial evidenciarmos que todas as conquistas suscitadas são oriundas dos coletivos maternos, constituindo-se como trama central do tecer político materno nas universidades públicas do Brasil.

Indagamos portanto, até que ponto o corpo docente e discente está sendo formado rumo à conscientização teórica e prática nas questões condizentes à maternidade nas universidades. Muito pouco tem se constituído ante as demandas urgentes de estrutura, como

¹³⁰

Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/250216/norma_Res_CEPE_publicavel_2022_53_17893.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 31 mar. 2024.

¹³¹ Resolução número 53, referente a licença maternidade, paternidade e adotante da UFRGS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prae/wp-content/uploads/2024/02/1347-Alteracao-de-valor-RU.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2024.

é o caso do número de vagas em creches, a ampliação de prazos e a ouvidoria especializada em casos de denúncia de assédio.

Ademais, os tensionamentos quanto às avaliações em editais de seleção do *stricto sensu* e de avaliações da Capes necessitam ser problematizados enquanto paradigmas excludentes. Cada fio materno tecido na esfera da ciência rasga tramas puídas com a dor da invisibilidade, pois “escrever é uma maneira de sangrar” (Evaristo, 2014).

Assim, refletindo sobre a maternidade em nossa sociedade no tempo presente, dialogamos com Priscilla Bezerra (2017) acerca da complexidade de que não é a maternidade em si que nos imputa a sobrecarrega, mas “é na verdade o que fazem a nós mulheres, tomando a maternidade e os filhos como ferramentas que se não cerceiam, ao menos pesam em nossas trajetórias” (Bezerra, 2017, p. 14). Diante das injustiças ligadas a estruturas binárias e sexistas, a divisão estruturante binária e sexista coloca as mulheres em uma posição inferior nas hierarquias. Mulheres estão ligadas ao mundo privado e doméstico, enquanto os homens estão associados ao mundo público e político, haja vista que majoritariamente as mobilizações dos coletivos maternos são feitas por mulheres e sobretudo mães.

Na trama complexa das análises das universidades públicas no Brasil, cabe-nos refletir acerca da limitada expectativa quanto ao poder público, constituindo as normativas e regras que norteiam a vida das mães do *stricto sensu*, mas, sobretudo, da vida nos acontecimentos cotidianos, com suas singularidades e nuances de cores ora coloridas, ora opacas, mas que constroem a urdidura das mães na ciência.

É necessário saber que essas histórias são aqui incorrigíveis. Como em uma produção cinematográfica do cotidiano, uma fotografia, um recorte. Em uma ideia de saber localizado como a postulada por Donna Haraway (1995), oferece-se passagem para histórias que dizem algo do que são. De vidas e mulheres e maternidades que se tentam no desafio de transmitir algo de uma experiência que pode estar no registro do indizível. Assim considerado, o que é contado aqui não necessariamente representa ou reproduz o que eu, ou a psicologia, ou a UFRGS, pensamos sobre a temática. Não se trata disso. O que é contado aqui não necessariamente diz de um ideário conceitual e político – na verdade, necessariamente não corresponderiam a essa expectativa. Seria impossível. Afinal, são as experiências. A vida como ela é, para essas pessoas, no detalhe dos acontecimentos cotidianos. (Oliveira, 2019, p. 23).

Maternidade e feminismo estão profundamente relacionados na práxis da experiência. A maternidade e o trabalho doméstico são utilizados como ferramentas de dominação de gênero e o trabalho materno, bem como o trabalho doméstico, são até hoje incumbidos às mulheres. Percebemos ao longo da pesquisa, que as mulheres mães no *stricto sensu*

impactam a realidade da maternidade por fazerem da sua exclusão sua ferramenta de mudança e transformação social e política. Cada espaço criado dentro da universidade, oriundo de espaços inutilizados, reverberam como a maternidade e as crianças nunca estiveram no escopo das políticas públicas universitárias. São mães e pais que ressignificaram os espaços possíveis para ocupar e resistir.

Cabe-nos, aqui, refletir acerca do fator discursivo implícito nas normativas educacionais como um todo. A atividade discursiva diária nos impõe uma universidade ainda pouco flexível no que concerne à maternidade. A exclusão social e política está entremeadada a fios de micro resistências maternas, descentralizando as práticas discursivo-identitárias com práxis de luta e mobilizações internas nas universidades. As normativas, resoluções, leis ressoam articulação de exclusão, entretanto, em espaços tissulares, movimentam-se nas estruturas dominantes, reconfigurando a trama da invisibilidade materna.

2.4 CAPES: Entre Permanências e Rupturas Androcêntricas no Brasil

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Governo Federal do Brasil, ligada ao Ministério da Educação, é responsável por um sistema de avaliação. A Capes surgiu de uma campanha nacional feita em 1951, idealizada por Anísio Teixeira, que tinha como meta, o aperfeiçoamento ¹³² do nível superior. Nesse ensejo, o Brasil estava na vigência de Getúlio Vargas como presidente, que retornou à Presidência da República em 1951 pelo PTB em seu segundo mandato.

A Coordenação de aperfeiçoamento de Nível Superior, oriunda de uma política trabalhista, sindical e nacional de educação, foi defendida pelo governo de Getúlio Vargas. Durante o segundo governo getulista, os desafios nacionais exigiam uma política econômica nacionalista que conciliasse as demandas populares com o crescimento econômico análogo à sua política desenvolvimentista. Para isso, foram implementadas ações como a industrialização com participação do Estado e setores privados e o estímulo ao capital estrangeiro. Em virtude disso,

Os desafios nacionais que permeavam o segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1954) apontavam na direção de uma política econômica de tendência

¹³² Com efeito, foi designada uma Comissão instituída pelo Decreto 29.741/51, de 11/07/1951, composta por representantes de diferentes órgãos do governo e entidades privadas. Seu presidente foi o então ministro da Educação e Saúde, Ernesto Simões Filho, direcionado por seu secretário-geral, Anísio Spínola Teixeira. Cf. TOURINHO, M. M. Considerações sobre a avaliação da pós-graduação pela Capes. Belém, (PA): Coordenadoria do Programa de Doutorado da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), 2010.

nacionalista, mas que conciliasse as demandas populares com o crescimento econômico acelerado e com os pactos políticos de sustentação do governo. Duas ações de governo foram então implementadas: a industrialização, com participação decisiva do Estado e de setores privados nacionais, e o estímulo à entrada de capital estrangeiro no mercado nacional. Tais ações trouxeram à tona a necessidade urgente de formação de um capital social até então escasso ou inexistente no país, como físicos, químicos, matemáticos, gestores em finanças públicas e privadas, cientistas sociais, entre outros. Com o propósito da formação rápida e acelerada, foram tomadas iniciativas e medidas para assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país. O Governo então criou a Capes como um órgão público de “Campanha”: Campanha Nacional visando formar e aperfeiçoar o pessoal de nível superior que trabalhava nas atividades de ensino e pesquisa nas universidades. (Tourinho; Palha, 2014, p. 3, grifo dos autores).

Essas medidas destacaram a necessidade urgente daquele contexto de formação de um capital social, incluindo profissionais qualificados em diversas áreas. Para atender a essa demanda, o governo lançou, via Capes, uma campanha nacional para formação e aperfeiçoamento de profissionais de nível superior nas universidades, que ficava responsável pela avaliação periódica dos programas de pós-graduação, assegurando que estes estejam em conformidade com os padrões de qualidade estabelecidos por meio de critérios objetivos e subjetivos, considerando indicadores quantitativos e qualitativos (Tourinho; Palha, 2014).

É fato que a Capes desempenha um papel importante na regulação e reconhecimento dos títulos de pós-graduação concedidos no país, legitimando confiabilidade e padronização ao sistema, entretanto. Sob esse viés, Alcadipani problematiza que

O meio universitário foi invadido pela lógica gerencialista, o que gera muitas distorções. Pois em vez de produzir conhecimento, estamos enlatando sardinhas em forma de “Papers”. O aluno entra no mestrado e, antes de adquirir qualquer saber, já é obrigado a escrever artigos [...]. (Alcadipani 2013, p. 1175, grifo do autor).

No contexto hodierno, a atuação da Capes reverbera um caráter impositivo ao estabelecer critérios para a produção do conhecimento, no recorte das relações gênero, sobre o qual esta pesquisa se desdobra, pouco se tem articulado quanto às necessidades e realidades tanto de discentes quanto de docentes. Um importante ponto de reflexão acerca da alienação das Instituições de Ensino Superior e de seus programas de pós-graduação é destacado por Manoel Malheiros Tourinho e Maria das Dores Correia Palha (2014), que elucidam que ao não levar em conta as características locais e o perfil socioeconômico dos alunos dissociar-se a relação entre os trabalhadores e sua produção acadêmica da realidade social e política, negando-lhes a autonomia e a conexão com sua própria história acadêmica.

Assim atua a Capes, impondo critérios para a produção do conhecimento, no caso aqui discutido, a avaliação e a divulgação da produção científica que caminham à revelia daqueles que são, em si mesmos, os sujeitos do ensino pós-graduado: a sociedade, os professores e os alunos. Portanto, ao desconsiderar as características e os recursos locais como ingredientes estratégicos à formatação dos cursos; ao desconsiderar o perfil socioeconômico do alunado (gênero, situação civil, responsabilidade social familiar, emprego) e ao excluir as Instituições de Ensino Superior (IES) dos processos de geração das avaliações, controles, supervisões, a Agência acaba impondo às IES e a seus programas de pós-graduação a adoção de procedimentos que produzem a alienação, visto que se passa a tratar a relação entre os trabalhadores (professores e alunos) e a (sua) produção, como um produto dissociado da realidade social e política que cerca e permeia a universidade. Aos que trabalham, nega-se o estabelecimento da sua relação com os produtos do seu trabalho e os parâmetros da sua própria história acadêmica. Não há independência. (Tourinho; Palha, 2014, p. 7).

A legislação que instituiu a criação da Capes está contida no Decreto nº 29.741, de 1951¹³³, e, posteriormente, o que fez as bases de sua consolidação foi o Decreto nº 50.737, de 1961¹³⁴.

Cabe salientar um importante paralelo entre a consolidação da Capes e a implementação do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Nas décadas posteriores ao surgimento da CAPES era necessário, portanto, habilitar os novos professores. A regulamentação da pós-graduação *stricto sensu* na década de 1960 e a criação de um Sistema Nacional de Pós-Graduação foram marcos importantes nesse processo, que teve a USP como figura central (Solomon, 2022). A partir dos anos 1950, o Estado brasileiro passou a valorizar a formação de profissionais qualificados para projetos estratégicos, resultando na criação de diversas Universidades Federais na década de 1970. Nesse sentido, o professor Marlon Salomon afirma:

O curso *lato sensu* abria, nesse caso, um percurso formativo em nível de pós-graduação que poderia se encerrar nessa primeira etapa, após a conclusão das disciplinas, ou poderia avançar em direção ao *stricto sensu*, com a realização de uma pesquisa e a preparação de uma dissertação. Isso mostra como, nesses anos iniciais, a pós-graduação, embora já tivesse sido regulamentada, ainda não havia sido normalizada. A própria Capes ainda se estruturava. Era comum que presidentes da instituição, nessa década, viajassem pelas IFES Brasil afora para apresentá-la e explicar quais eram suas atribuições. Darcy Closs se recorda de que, em meados da década de 1970, a natureza da dissertação de mestrado, particularmente para cursos profissionais, ainda não estava dada, embora sua definição já estivesse delimitada no Parecer Sucupira. Que tipo de “produto final” deveria ser exigido do candidato ao título de mestre? Como se observa, o Sistema Nacional de Pós-Graduação ainda se estruturava (Solomon, 2022, p. 44-45, grifo

¹³³ BRASIL. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Lex: Coletânea de Legislação, Edição Federal, p. 324, 1951.

¹³⁴ BRASIL. Decreto nº 50.737, de 07 de junho de 1961. Organiza a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior prevista pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Lex: Coletânea de Legislação, Edição Federal, p. 596, 1961.

do autor).

A influência da Capes na UFG é irrefutável, uma vez que a agência tem contribuído diretamente para a melhoria da qualidade da pesquisa e da formação de recursos humanos na universidade. Os dados coletados ¹³⁵ no Times Higher Education World University Rankings, em 2020, evidenciam o impacto positivo dos programas da Capes na UFG, que se reflete em indicadores como o aumento do número de artigos publicados em periódicos de alto impacto, a conquista de prêmios científicos e a inserção da universidade em rankings nacionais e internacionais.

A análise supracitada revela que a Capes tem sido decisiva para a consolidação e expansão da UFG como uma instituição de pesquisa de excelência. A agência investe recursos significativos na universidade, por meio de programas como o Programa de Demanda Social (DS) e o Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), promovendo a formação de recursos humanos qualificados e o avanço da pesquisa em diversas áreas do conhecimento. Entretanto, é importante problematizar o contexto político e social na produção acadêmica, bem como suas influências. Retomemos aos dados do Gráfico 1 com o maior índice de políticas maternas no Brasil, com 64% na região Sudeste, 27% região Sul, 9% região Centro-oeste e 0% nas regiões Norte e Nordeste. Tais dados desnudam a concentração de recursos e benefício estrutural de algumas universidades do Brasil, explicitando as assimetrias e exclusões institucionais. Ou seja,

Apesar do discurso formal da Capes, a desigualdade decorrente do tratamento igual a situações desiguais, conduzido intencionalmente pela Agência, é de certo modo um tratamento que vai à contramão do “Princípio Constitucional da Isonomia ou Igualdade”. Nos escritos de Souza e Pereira (2002), sobre a pós-graduação no Brasil, fica evidente que o modelo de ação e de condução da Capes concedeu às instituições, com maior capacidade estrutural para desenvolver seus projetos, vantagens comparativas e competitivas. Isso beneficiou a capacidade operacional e estrutural da região Sudeste, fortalecendo e mantendo seu poder de atração e retenção de valores produtivos, concentrando: 54% dos programas de pós-graduação; 70% dos alunos titulados; 70% das publicações e 83% dos programas considerados muito bons e excelentes. Essas disparidades obedecem aos postulados da concentração do capital para a rápida acumulação, que vêm sendo há algum tempo denunciadas por educadores do ensino superior, como é o caso de Diniz (1996), que sustenta que a universidade precisa recuperar a capacidade de estarrecer-se; certamente, diante do quadro das A Capes, a

¹³⁵Em relação ao ranking mundial de 2019, os índices da UFG melhoraram em todos os critérios, ficando entre as melhores universidades do Brasil, de acordo com o Times Higher Education World University Rankings 2020, um dos principais rankings universitários internacionais. A média geral saltou de 9,8 – 18,9 para 10,7 – 22,1 (a média é descrita em intervalos). A pontuação na categoria ensino foi de 18,5 em 2019 para 23,3 em 2020. Em pesquisa, a UFG saltou da nota 9,4 para 9,7. A nota para as citações subiu de 13,3 para 14,2. Dados disponíveis em: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/scores. Acesso em: 07 mar. 2024.

universidade e a alienação gestada na pós-graduação profundas desigualdades decorrentes da aplicação das políticas públicas para o ensino superior, inclusive a pós-graduação. (Tourinho, Palha, 2014, p. 9-10, grifo dos autores).

Atentemos à problematização acerca das permanências e rupturas que tangenciam a produção acadêmica envolta à Capes. Nesse aspecto, Alcadipani (2013, p. 1176) afirma que “Na verdade, precisamos começar a pensar em maneiras de enfrentar o produtivismo (...) Se o produtivismo está tão em voga é porque ele atende a interesses; ele serve para alguém; ele tem ambiguidades que lhe permite existir”. A consolidação da Capes está entremeada aos preceitos tecnicistas e autoritários do Brasil, que se impõe nos anos subsequentes.

Com efeito disso, outro aspecto relevante deve ser considerado: a influência do caráter autoritário oriundo na Ditadura Militar do Brasil sob influência da estruturação da Capes. Os militares necessitavam do apoio técnico e científico para desenvolver o país, enquanto os cientistas precisavam de mais recursos para suas pesquisas. Ambos enxergavam na ciência uma oportunidade para desenvolver o Brasil. Por conseguinte, os investimentos em ciência, tecnologia e educação durante a Ditadura estavam diretamente ligados ao modelo de desenvolvimento econômico vigente no período ditatorial (1964-1985).

As agências de fomento à ciência foram as responsáveis por mediar a relação entre o Estado brasileiro e a intelectualidade universitária. A Capes, apesar de ser uma estrutura do Estado estratégica no desenvolvimento técnico e científico do país, não foi dirigida por militares, mas, sim, por acadêmicos, na maioria dos casos com relativa autonomia, mesmo observados de perto pelo Serviço Nacional de Informação (SNI). Isso demonstra que projetos científicos dos acadêmicos estavam sob constante vigilância, mas que mesmo assim as agências de fomento, como a Capes, eram espaços da negociação. Entretanto, essas negociações nem sempre se davam de forma amigável ou pacífica. (Barbosa, 2009, p. 3).

Vale salientar que Anísio Teixeira, fundador e dirigente da Capes¹³⁶ foi cassado em 1964, demarcando o autoritarismo, censura e o caráter violento envolto no período da Ditadura Militar. Os vieses de violências e violações tomaram outra dimensão em 1969 com a instituição do AI-5, atingindo a sua face mais truculenta. Quem assume a direção da Capes é a professora Suzana Gonçalves, em consonância com as ideias propostas pela política implementada. De acordo com Barbosa,

Com a chegada dos militares ao poder e a cassação de Anísio Teixeira, foi indicada pelo Presidente Castelo Branco para assumir a Capes Suzana Gonçalves, professora ligada à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Ela não era uma intelectual de destaque ou importância nacional; na realidade, foram os laços de parentesco com o então Presidente da República que levaram-na à mais alta cadeira na hierarquia da instituição (Barbosa, 2009, p. 7).

¹³⁶ Cf. Gaspari, A ditadura envergonhada, 1964, p. 142.

Em depoimento de Suzana Gonçalves, diretora-executiva da Capes entre os anos de 1964 e 1966, os bolsistas respondiam a um questionário com explícito caráter ditatorial imposto. Entre as perguntas, insta ressaltar uma em especial: “Gosta de música? Quais são seus autores preferidos?” (CAPES, 2002, p. 53). Tal perspectiva engendra as facetas autoritárias do regime ditatorial no Brasil, induzindo os estudantes a respostas que iriam refletir na concessão de bolsas de maneira direta. Eram, assim, distribuídas por meio de um processo institucional com planejamento para a identificação das assimetrias do governo vigente.

De acordo com Teixeira, a atuação do governo no período de 1951 a 1960 se relaciona diretamente com a modernização das instituições universitárias e a criação da Capes, bem como está intrinsecamente ligada à vida institucional da Capes, revelando tessituras de concordâncias e tensões, assim como os valores consolidados na sua estruturação, ao passo que esses valores se constituíram como consensuais no discurso e demonstraram ser conflitantes na prática. Tais conflitos são evidenciados principalmente na concepção da ação estatal presente nos marcos regulatórios elaborados para sustentar a política de formação de profissionais qualificados no Brasil (Teixeira, 1962).

Insta ressaltar que a Capes enfrentou diversos desafios, especialmente durante o período ditatorial, que colocaram em risco sua continuidade. Desde a perseguição ao seu fundador, Anísio Teixeira, até as intervenções nos seus dirigentes e beneficiários, a agência enfrentou obstáculos significativos em seu processo de consolidação (CAPES, 2002). Acerca da importância do precursor da Capes,

Anísio era um dos poucos homens no Brasil dotados de imaginação. Ele foi um catalisador, um incentivador e fez renascer um estímulo para a universidade, fazendo com que ela iniciasse trabalhos, rumos e caminhos que não tinham sido trilhados. (CAPES, 2002, p. 33).

Nos anos 70, a Capes alcançou conquistas significativas, com destaque para a implementação do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), o qual estabeleceu diretrizes e metas para o desenvolvimento da pós-graduação em um determinado período, levando em consideração as condições do país. O primeiro PNPG, vigente de 1975 a 1979, teve como objetivo centralizar a pós-graduação como uma política de estado, com foco na integração das políticas de desenvolvimento econômico e social do Brasil. (Cabral; Silva; Pacheco; Melo, 2020). Ainda dialogando com os autores, o primeiro Plano (I PNPG) contemplou o período de 1975 a 1979 e, com efeito, instituiu a pós-graduação como política de Estado, por conseguinte, teria como pressuposto inserir as políticas de desenvolvimento social e econômico do país (CAPES, 2010).

Em consonância com o desenvolvimento das políticas de Estado na pós-graduação, em Goiás, a UFG também passava por mudanças. A criação da Universidade Federal de Goiás, em 1960, e do curso de pós-graduação em História e Letras em parceria com a Universidade de São Paulo (USP) em 1972, ocorreu em um período de transformações robustas. A pós-graduação em História na UFG é gestada simultaneamente à consolidação da pós-graduação nacional nessa área, iniciada em 1971 na UFF e na USP (Solomon, 2022).

Havia, nesse contexto, um cenário de rupturas paradigmáticas importantes, dando ênfase à história regional e à Micro-história, corroborando a mudança institucional enaltecendo a historiografia brasileira, impulsionando a história de Goiás para um campo fértil de investigação historiográfica. A profissionalização dos historiadores foi alicerçada pela reconfiguração das universidades, que passaram a ser locais de pesquisa especializada, não apenas de formação de professores, mas também como objeto de pesquisa historiográfica (Solomon, 2022).

O Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) em Goiás resultou em um aumento significativo tanto na quantidade quanto na qualidade do conhecimento produzido sobre a região. Com efervescência na história regional, as dissertações de mestrado contribuíram para novas narrativas acerca da história de Goiás. (Solomon, 2022).

Nas folhas de rosto das primeiras dissertações defendidas aparece o carimbo informando “Mestrado em História”, mas às vezes também o carimbo indicando “Coordenação do Mestrado em Ciências Humanas”. Até o final dos anos 1960, antes da existência e da regulamentação federal dos cursos de pós-graduação, a área de titulação estava relacionada à cátedra junto à qual o trabalho era desenvolvido e defendido. Não havia “curso” responsável pela titulação. A impressão que se tem ao ler os documentos relativos ao Convênio com a USP e à criação local do curso de pós-graduação é que algo semelhante e híbrido foi produzido em Goiânia. De um lado, havia um curso dividido em duas grandes áreas (Ciências Humanas e Letras), que espelhavam a estrutura do ICHL, de outro, havia internamente uma subdivisão à qual o trabalho dos estudantes vinculava-se (como vimos anteriormente, no caso das Ciências Humanas, História, Sociologia e Antropologia; e no de Letras, Linguística, Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira). Por exemplo: Marcolina Martins Garcia, professora de antropologia do ICHL, foi estudante desse Convênio e apresentou, em seguida, uma dissertação de mestrado no Departamento de Antropologia da USP. (Solomon, 2022, p. 32-33, grifos do autor).

Diante disso, as principais diretrizes do primeiro PNGP foram, sobretudo, institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável; elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos e por último, planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões (CAPES, 2010, p. 25).

Na década seguinte, durante a execução do segundo Programa Nacional de Pós-Graduação (PNPG), realizado de 1982 a 1985, o objetivo principal era aprimorar a qualidade da pós-graduação, seguindo as diretrizes estabelecidas pelo plano anterior. Nesse período, houve um viés especial na avaliação do sistema. Ainda na mesma década, o terceiro plano (III PNPG), que esteve em vigor de 1986 a 1989, coincidiu com o início da Redemocratização, após o período da ditadura. Este último priorizou o estímulo à pesquisa universitária como elemento essencial da pós-graduação, assim como a sua integração ao sistema nacional de ciência e tecnologia, visando assegurar a independência econômica, científica e tecnológica do Brasil (Cabral; Silva; Pacheco; Melo, 2020).

Notadamente, a tessitura da educação no país tem um marco indubitável na reestruturação de todas as perspectivas da educação no Brasil, com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, pois, nesse sentido, passariam a orientar a elaboração dos planos educacionais (CAPES, 2004).

Ante a inevitabilidade de elaboração de um novo plano de pós-graduação no início da década de 1990, a Capes criou, em 1996, uma Comissão Executiva com o objetivo de organizar um seminário nacional que serviria de base para a formulação do quarto Plano Nacional de Pós-Graduação (IV PNPG). Entretanto, não foi possível elaborar um documento público final devido às limitações orçamentárias e assimetrias entre as agências envolvidas (Hostins, 2006; CAPES, 2010).

Tendo em vista que as orientações foram progressivamente colocadas em prática pela gestão da Capes, salientamos a importância da ampliação da infraestrutura de pós-graduação, da adoção de diferentes métodos de ensino, da revisão dos critérios de avaliação dos programas e da promoção da internacionalização da pós-graduação (CAPES, 2010).

O ano de 1996 marca a proposição de mudanças na sistemática de avaliação da pós-graduação. A CAPES introduz um “novo paradigma de referência”, fortalecida pela concepção de que era necessário introduzir indicadores que pudessem expressar os níveis de concorrência e de competitividade entre os programas. Nas palavras do Presidente da agência, Neves (2002, p. 6), as mudanças na sistemática de avaliação fundamentavam-se no “reconhecimento claro de que a avaliação não discriminava mais a excelência”, pois a maioria expressiva dos programas obteve conceitos A e B, tanto nas avaliações de 1994 como nas de 1996. (Hostins, 2006, p. 150, grifo do autor)

No início do século XXI, mudanças estruturais aconteceriam na pós-graduação. A Capes aponta que o V PNPG elegeu como seus objetivos nos próximos anos: o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de

ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos (Hostins, 2006). Em virtude disso,

a pós-graduação brasileira deve abranger duas vertentes de formação: a acadêmica – cujo propósito é o de formar pesquisadores, consubstanciada na oferta do doutorado – e a profissionalizante – que forma profissionais para o desempenho de funções outras que não a pesquisa acadêmica, mediante a oferta de cursos voltados para a aplicação de conhecimentos e métodos científicos atualizados. (BRASIL, 2001, p. 2)

Em 2004, a CAPES instituiu uma Comissão responsável pela elaboração do V Plano Nacional de Pós-Graduação, entre 2005-2010, que adotou, como fase inicial dos trabalhos, uma ampla consulta a interlocutores qualificados da comunidade científica e acadêmica. Neste plano, evidencia-se o investimento do Estado na consolidação dos mestrados profissionalizantes em consonância com os investimentos na educação, inclusive fomentados pela UNESCO (Hostins, 2006, p. 148).

Uma das potentes rupturas desses anos subsequentes está na práxis estabelecida com novas propostas metodológicas, novos modelos educacionais advindos com a internet. A educação à distância, assim como a proposta de democratização da educação, foram estruturas fundantes para a formulação de alianças internacionais visando a qualidade da produção científica e tecnológica.

Retomamos um dos principais arcabouços teóricos deste escrito, como destaque na implementação de mudanças substanciais no *stricto sensu*, os tensionamentos feitos pelo Parent In Science acerca da discussão sobre maternidade e paternidade para dentro do universo da ciência do Brasil e a luta por equidade para pesquisadoras /es que tiveram filhos.

A inserção da maternidade dentro do registro na plataforma do Currículo Lattes foi gestada de um pedido, feito em 2019 pelas pesquisadoras do Parent In Science ¹³⁷. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) aderiu à mudança em 2021, inserindo uma seção para o registro dos períodos de licença-maternidade de pesquisadoras.

Ainda que a maternidade possa desacelerar por um período a produção científica e afetar o currículo, gerando desvantagem em relação aos pesquisadores participantes de processos

¹³⁷ De acordo com a pesquisa “Mulheres e Maternidade no Ensino Superior no Brasil”, da mesma organização, a presença de mulheres na área científica brasileira sofre um efeito tesoura: conforme se avança no nível da carreira científica, reduz o percentual de mulheres. Na iniciação científica – primeira etapa de uma carreira de pesquisa e que acontece na graduação, 55% dos bolsistas são mulheres. Mas, quando se olha para as bolsistas de produtividade em pesquisa – etapa mais avançada da carreira científica, geralmente vinculada ao CNPq -, as mulheres são apenas 36% do total de pesquisadores (Parent In Science, 2021).

seletivos, desde 2005 o CNPq mantém o programa Mulher e Ciência ¹³⁸, em parceria com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações e outros órgãos. Mesmo assim, a Capes é um órgão de regulação do Estado, que majoritariamente, reverbera estruturas rígidas de controle e de poder. Ademais, o Estado Avaliador pode ser analisado nesse contexto por gerir a eficácia da produtividade acadêmica, forjada nos moldes androcêntricos. Cunhado por Sobrinho, Estado Avaliador é um termo

que caracteriza o estado forte, no controle do campo social, e liberal relativamente à economia. Segundo essa lógica, o estado confere maior liberdade à gestão dos meios e processos, como fator de eficácia e produtividade, podendo assim justificar a diminuição dos financiamentos e criar as facilidades para a expansão da privatização e da mentalidade empresarial em educação. Por outro lado, exerce um rígido controle sobre os fins e produtos, através de mecanismos que chama de avaliação, para consolidar os modelos desejados e orientar o mercado. (Dias Sobrinho, 2003, p. 38).

Por conseguinte, é importante problematizar a realidade de uma agência financiadora que utiliza critérios de classificação, que regula e determina processos de exclusão e inclusão, com base em procedimentos próprios de mensuração, quantificação e qualificação, fortalecendo a ideia de disputa de poder, emprego, oportunidades e condições de trabalho, sobretudo, quando recortamos gênero no debate (Dias Sobrinho, 2002, p. 35).

De acordo com Parent in Science (2021), aproximadamente dois terços dos estudantes que têm filhos dependem da ajuda da família para poder se dedicar aos estudos, enquanto apenas uma pequena porcentagem tem acesso a creches e redes de apoio dentro da universidade. No entanto, de acordo com dados do IBGE ¹³⁹, as mães solteiras representam cerca de 15,3% dos arranjos familiares no Brasil, enfrentando dificuldades de suporte.

Não há como efetivar equidade na pós-graduação, sem esgarçar a nefasta e assimétrica relação acadêmica com as mães no *stricto sensu*. Assim, é imprescindível que não só a Capes, mas as instituições de ensino superior ofereçam apoio aos alunos com filhos, fornecendo serviços básicos como creche universitária, salas de amamentação e auxílio creche, para aí sim considerar equidade (Parent in Science, 2021). Destarte, as mães na pós-graduação perpassam nos processos de avaliação por androcentrismos ao serem classificadas e delimitadas na condição materna na construção da carreira acadêmica.

¹³⁸ O programa visa promover a participação de meninas e mulheres na ciência; e promover pesquisas sobre relações de gênero, mulheres e feminismo um efeito multiplicador e ajuda a gerar crescimento e desenvolvimento econômico em geral.

¹³⁹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Estatísticas de Gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf>.

CAP. 3 REDES SOCIAIS COMO FRONTEIRA: LUGAR DE OCUPAÇÃO, RESISTÊNCIA E ACOLHIMENTO

3.1 Perspectivas teórico-metodológicas das redes sociais como fontes históricas no tempo presente

Ao concatenarmos as redes sociais ao lugar de fala no século XXI, refletimos acerca do trabalho de pesquisadores com a ambivalência do que seria considerado como fonte histórica na *internet*. “De resíduos, de papéis, de legumes, até mesmo das geleiras e das ‘neves eternas’, o historiador faz outra coisa: faz deles a história” (Certeau, 2007, p. 79, grifo do autor). Cabe-nos problematizar as possibilidades metodológicas do uso das redes sociais como fontes *on-line* históricas, propomo-nos posteriormente, a amalgamar as tessituras das narrativas discursivas maternas na *internet* como lugar de ocupação histórica, assim sujeitas e artífices da sua história.

A presente pesquisa ancora-se em caráter qualitativo e exploratório a fim de “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41). De acordo com Minayo,

A pesquisa qualitativa responde questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que se faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. [...] a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. (Minayo, 2009, p. 21-22).

O tempo presente nos possibilita novas formas de articulações científicas, nas mídias digitais, bem como uma vasta possibilidade de interação de pessoas que não estão inseridas no contexto academicista, entretanto, o entrelaçamento de elementos sistematizados cientificamente e o grande alcance das redes sociais para as pessoas alargam as variadas possibilidades narrativas. As preocupações metodológicas perpassam por possíveis plágios dos sites, manipulação de dados e a inconsistência na autenticidade das informações. Assim, de acordo com Anita Lucchesi,

Como lidar com a fluidez dos dados na rede? Quais são as implicações conceituais dessas mudanças que introduzem consigo uma ruptura temporal e espacial, diferente de todas as transições já vistas na academia anteriormente? Como as novas ferramentas digitais e os conteúdos decorrentes delas podem prover novos insights no tratamento de problemas históricos? E quais são as oportunidades para

pesquisas realizadas em formato colaborativo, nesse novo espaço interconectado de trabalho? (Lucchesi, 2014, p. 50).

Na pesquisa intitulada: *História e Internet: conexões possíveis*, a autora Nucia Alexandra Silva de Oliveira analisou a pertinência da internet como lugar de discussão historiográfica. A proposta da autora consistia em analisar sites que empreendiam debates sobre a História do Brasil. “Desconfia-se muito mais do que está posto na internet, especialmente pelo fato de que muitos textos parecem não ter o mesmo rigor dos trabalhos impressos, sobretudo nos aspectos de referência e explicitação da autoria” (Oliveira, 2014, p. 28).

Oriundas das intensas mudanças paradigmáticas da transição do século XX para o século XXI, outras abordagens historiográficas foram possíveis, dando margem para novas narrativas e historicidades, bem como a redefinição de produção científica e novas possibilidades epistemológicas. Ainda no século XX, a crítica da universalização da igualdade, pressupôs problematizar não apenas na estrutura geográfica, mas para o domínio político e epistemológico, dos povos oprimidos, sacrificados ou invalidados historicamente pela lógica da colonialidade.

Boaventura de Souza Santos, em sua obra *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes* (Santos, 2007), esgarça a perspectiva homogeneizadora do conhecimento, instigando a sociedade acadêmica a uma ruptura epistemológica, resistindo contra a supressão dos saberes considerados marginais, não científicos legitimados e validados pela Academia. Dialogando com a perspectiva de ruptura, Minayo (2002) reflete acerca da construção do conhecimento pautada pela integração e não pela individualização. Assim:

Uma expressão da capacidade de adaptação do setor e que aparece como tendência dos grupos e instituições mais dinâmicos é a nova modalidade ‘do trabalho em rede’ e em cooperação diversificada, juntando, frequentemente, instituições como universidades, institutos de pesquisa, grupos de consultorias e empresas, que passam a se organizar ao redor de um campus (real e virtual) e estabelecem relações entre si de acordo com seus interesses em projetos específicos. (Minayo, 2002, p. 14, grifo do autor).

Acerca da relutância de uso das fontes digitais, destacamos um importante trabalho intitulado: *O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas*, Fábio Chang de Almeida (2011, p. 11) salienta a necessidade da adaptação dos historiadores na incipiente discussão teórico-metodológica acerca das novas perspectivas de fonte. De acordo com o autor,

Para os historiadores que buscam compreender o presente, negligenciar as fontes digitais e a Internet significa fechar os olhos para todo um novo conjunto de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que vêm se desenvolvendo juntamente com o crescimento e popularização da rede mundial de computadores. (Almeida, 2011, p. 12).

Cabe ressaltar que, historicamente, outra importante contribuição de corrente teórica está na Nova História Cultural, que se consolidou a partir dos anos 1970 como uma corrente associada à terceira geração da Escola dos Annales. Ela se engaja no questionamento da universalidade, abarcada em uma história ocidental do século XIX - a metanarrativa -, desconstruindo paradigmas estruturantes cristalizados na teleologia da modernidade, em pretensas ‘intensões de verdade’.

Presumindo outras possibilidades metodológicas com as fontes, no fazer historiográfico, o mundo é descoberto pelo crivo das linguagens e suas múltiplas interpretações, com distintos significantes, que entra na crítica pós-moderna, discutindo os cânones do saber histórico. De acordo com Almeida, os historiadores resistem em usar as redes virtuais para pesquisas históricas, o autor justifica explicitando:

Uma primeira explicação para este comportamento é de caráter histórico. Durante séculos, a historiografia baseou suas regras de validação de fontes e metodologia de análise em um suporte documental específico: o papel. Para a Escola Metódica, dita Positivista, do final do século XIX, o historiador deveria trabalhar, sobretudo, com documentos oficiais. Estes documentos eram, em última análise, textos registrados em papel: atos governamentais, tratados internacionais, códigos de leis etc. Outras formas de registro das atividades humanas eram desprezadas ou relegadas às chamadas “ciências auxiliares”, como a Arqueologia e a Numismática. Mesmo atualmente, a grande maioria das fontes documentais consagradas no ofício do historiador ainda encontra sua materialidade no papel: correspondências, ofícios, requerimentos, atas, inventários, testamentos, processos, registros, paroquiais, periódicos [...]. (Almeida, 2011, p. 2, grifo do autor).

Contudo, a discussão sobre o tema ‘a representação da cultura nos espaços virtuais’, ainda antes do início do século XXI, já foi levantada por Pierre Levy de ‘cibercultura’ ao “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p. 17). No que tange à variedade de possibilidades metodológicas das fontes em rede, não podemos deixar de mencionar a importância da História Digital. De acordo com Burton (2005), essa história transcende a capacidade de escanear artigos acadêmicos e colocá-los on-line, mas ao incorporar as ferramentas do computador às práticas e

metodologias do historiador, é possível construir novas práxis historiográficas (Burton, 2005, p. 207).

Boyd (2010) afirma que os discursos na internet, são constituídos por existência de audiências invisíveis, ou seja, os discursos não estão restritos à audiência percebida, onde não há engajamento perceptível, entretanto, há interação social. Também ressalta o fato de os discursos estarem entre a fronteira do público e do privado, exposto nas redes sociais, assim o espaço digital ou on-line não pode ser concebido sem ligação com as disputas de poder nas discursividades produzidas. Todos os discursos nas mídias digitais estão diretamente ligados a estruturas sociais e políticas nas quais estamos inseridos.

É de suma importância ampliarmos o debate das análises discursivas nas redes sociais com a perspectiva de relações de poder estabelecida por Foucault (2013). De acordo com o autor, os discursos significam poder, são capazes de regular o que pode e o que não pode ser dito, além de moldar e definir os atores sociais, ditando quem são e o que são capazes de fazer. Ademais, por meio do discurso, tudo o que foi enunciado pode, de acordo com o autor, ser “controlado, selecionado, organizado e redistribuído por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (Foucault, 2013, p.9).

Outra importante contribuição para os caminhos metodológicos para a construção da pesquisa é a de Bardin (2009, p. 40). De acordo com o autor, “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

No encontro das tessituras maternas, um campo que tem sido usado como ferramenta insurgente são as redes sociais. Elas têm se estabelecido como um importante fronteira no mundo contemporâneo, sendo um espaço virtual no qual as pessoas podem se conectar, compartilhar informações e estabelecer relações. No entanto, esse ambiente virtual vai além de uma mera plataforma de interação, se tornando um lugar de ocupação, resistência e acolhimento. Essa dinâmica é permeada por aspectos sociais, psicológicos e políticos, que serão abordados posteriormente.

Ao adentrar as redes sociais, as pessoas estão ocupando não apenas um lugar físico/virtual, mas também estão estabelecendo uma representação de si mesmos dentro desse ambiente, e é justamente nesse interstício que a maternidade surge como ponto de problematização científica. Por meio do compartilhamento de fotos, vídeos, opiniões e experiências, as discentes mães se constroem como identidade on-line, que se entrelaça com

a sua identidade off-line. Essa ocupação permite aos usuários expressarem suas opiniões, interesses e vivências, tornando-se detentores de sua própria narrativa e artífices do seu pertencimento histórico.

Como exemplo de como as redes sociais também se tornaram um ambiente propício para a expressão de resistência política e social, podemos citar a atuação dos movimentos sociais nas plataformas digitais pulverizando ideais, mobilizando pessoas e promovendo mudanças. Além disso, minorias e grupos marginalizados também encontram nas redes sociais um espaço para resistirem a opressões e reivindicarem seus direitos.

Propomos a análise reflexiva dos sentidos do conceito de fronteira, nas relações de gênero, interseccionando a percepção de que as redes sociais se compõem na contemporaneidade não apenas em um lugar, ou espaço geográfico, mas como um espaço de resistência materna. A maternagem, nesse contexto, implica lutar às margens, ser a própria margem. Propomos revisitar o debate da fronteira pelo prisma das lutas políticas maternas. A fronteira sob essa lente analítica reconhece as interseções complexas entre o gênero, a sexualidade e a identidade dentro de um contexto social e cultural.

É desde ponto de vista que a tessitura da fronteira nesse contexto se constitui com uma epistemologia insurgente, que nos permite observar uma condição humana que extrapola a especificidade espacial, como, por exemplo, as redes sociais. Ao engendramos os discursos do *Instagram* como fontes históricas do tempo presente, sujeitos e sujeitas às margens em que a maternagem está inserida, percebemos as indiferenças arraigadas historicamente.

Para Hissa (2006), há uma fronteira que “[...] parece se consistir em uma linha abstrata, fina o suficiente para ser incorporado pela fronteira [...]”. E a fronteira seria “[...] um espaço abstrato, areal, por onde passa o limite” (Hissa, 2006, p. 34), essa percepção corrobora, portanto, uma compreensão mais profunda das dinâmicas de poder, o limite, descrito por ela, pode ser pensado nas desigualdades e resistências no campo das relações de gênero.

De forma geral, a fronteira para Reboratti (1990) é um espaço relacional, onde suas características são definidas por um sistema de organização social a nível mundial, tal qual em Monbeing (1984). Essa tese permite entender a fronteira a partir de uma gradação. Então, segundo essa tese, existiria um espaço inicial, um intermediário e o outro final, sendo que esse espaço intermediário é a fronteira de fato. Dentro desse intermediário temos ainda: a abertura da fronteira, a expansão e a integração. (Lobato; Soares. 2015, p. 4).

Bertha Becker problematiza o conceito de fronteira, questionando sua natureza artificial e arbitrária. Podemos pensar na violência da fronteira carregando também um caráter

político, assim, no recorte de gênero proposto na pesquisa, observamos um peso diferencial para as mulheres que a habitam, sobretudo mães. Assim, a fronteira, nesse contexto, pode ser caracterizada como o lugar da violência política contra mulheres, evidenciando a maneira como as fronteiras são construídas pelos Estados como mecanismos de controle e exclusão, muitas vezes com base em critérios políticos e econômicos. Além disso, as fronteiras são permeáveis e dinâmicas. Para Becker,

[...] A fronteira não pode ser mais pensada exclusivamente como franjas do mapa cuja imagem traduz os limites espaciais, demográficos e econômicos de uma determinada formação social. Uma nova definição de fronteira mais abrangente torna-se necessária, capaz de captar sua especificidade – como espaço excepcionalmente dinâmico e contraditório – e a relação desta com a totalidade que é parte. (Becker, 1988, p. 62).

Bertha Becker ¹⁴⁰ em seu livro, *Amazônia: Geopolítica na virada do III milênio*, discute sobre o conceito de fronteira de uma maneira teórico-metodológica, trazendo uma análise abrangente e multidimensional desse fenômeno. Segundo Becker, a fronteira não é apenas uma linha divisória entre dois territórios, mas, sim, um conjunto de relações sociais, políticas, econômicas e culturais que ocorrem nessa interface. Ela destaca que as fronteiras são produto de processos históricos e políticos, refletindo o contexto social em que estão inseridas.

Para embasar essa argumentação, Becker utiliza uma abordagem teórico-metodológica que articula diferentes disciplinas, tais como a geografia, a sociologia e a política. Ela busca compreender a fronteira a partir de múltiplas perspectivas, considerando seus aspectos físicos e simbólicos, além das relações de poder que se estabelecem nesse espaço. A autora também destaca a importância de considerar a fronteira como uma área de intercâmbio e de fluxos, afirmando que as fronteiras são espaços dinâmicos, onde ocorrem trocas culturais,

¹⁴⁰ É importante salientar que Bertha Becker chama a atenção para a questão das fronteiras em regiões de fronteira compartilhada por diferentes países. Nesses casos, as fronteiras podem ser fonte de conflitos, mas também de cooperação e integração regional. Ela enfatiza a importância de políticas de integração e cooperação que levem em consideração as especificidades locais e as demandas das populações que vivem nessas áreas. Dessa forma, a argumentação teórico-metodológica de Bertha Becker acerca do conceito de fronteira permite uma compreensão mais complexa desse fenômeno, ao considerar seus aspectos multidimensionais, suas dinâmicas e relações, para além do caráter geográfico.

Cf. BECKER, Bertha Koiffmann. A Amazônia na estrutura espacial do Brasil. *Revista Brasileira de Geografia*. Rio de Janeiro, ano 36, n. 2, pp. 3-36, abr./jun. 1974.

BECKER, Bertha Koiffmann. Significância contemporânea da fronteira: uma interpretação geopolítica a partir da Amazônia Brasileira. In: AUBERTIN, Catherine. (Org.). *Fronteiras*. Brasília: Editora UnB, 1988, pp. 60-89.

comerciais e políticas, que muitas vezes desafiam as fronteiras nacionais e redefinem as relações entre os Estados.

Logo, se as fronteiras não devem ser entendidas como espaços rígidos e fixos, mas como zonas de intercâmbio, negociação e contestação (Becker, 1988). O conceito de fronteira aplicado às relações de gênero nos permite analisar como as identidades de gênero são moldadas, negociadas e transformadas em diferentes contextos sociais. Faz-se necessário problematizar as relações de gênero como construção social, a fim de reconhecimento da influência cultural e social nas noções de masculinidade e feminilidade.

Butler e Athanasiou (2017) elucidam uma importante reflexão acerca de violência política contra mulheres, abarcando um conceito de despossessão. Para as autoras,

A despossessão, como um modo de separar a gente dos meios de sobrevivência, não é somente um problema de privação da terra, mas também um problema de violência subjetiva e epistêmica; ou, para colocar de outra maneira, um problema de apropriação discursiva e afetiva, com implicações crucialmente sexualizadas e vinculadas à política de gênero. Esta apropriação de espaços corporais e afetivos, a qual está imbricada na construção social da vitimização, é um aspecto crítico da despossessão (pós) colonial e seus mecanismos de normalização. (Butler; Athanasiou, 2017, P. 43, tradução nossa).

De acordo com as autoras supracitadas, as formas de poder colonial são marcadas pela racialização e pela sexualização da economia, assim mães que desistem de suas pesquisas, que têm bolsas negadas, ou mesmo que não possuem rede de apoio para percorrerem a trajetória acadêmica estão obliteradas na hierarquização de poderes vigentes em termos do acesso aos direitos, posição sempre reafirmada por critérios de raça e gênero.

As clivagens sociais implícitas na concepção de fronteiras como divisões sociais implicam na análise das fronteiras de gênero como ferramentas de opressão e exclusão, sobretudo ao pensarmos nas mães no *stricto sensu*. As redes sociais como um todo, contribuem para a desconstrução das fronteiras, explorando possibilidades de lugares de fala, existência, fluidez e permeabilidade nas identidades de gênero, abrangendo a complexidade dos maternares.

Dialogando acerca do conceito de fronteira, Durval Muniz delinea a fluidez e a abertura das fronteiras de gênero. De acordo com o autor, a discussão sobre as interseções complexas entre gênero, sexualidade, raça e classe social produzem resistências e estratégias de subversão, formas pelas quais indivíduos desafiam e contestam as fronteiras de gênero estabelecidas. O autor afirma que:

Lidar com fronteiras é lidar com a complexidade e contingência das relações sociais, políticas e culturais de um dado território. As fronteiras são espaços heterogêneos que demandam constantes negociações e redefinições, onde os

sujeitos são confrontados com todo tipo de desafio. Compreender e analisar as fronteiras nos permite desvendar as dinâmicas das sociedades e identidades que nelas se encontram, revelando a multiplicidade de experiências e sentidos que permeiam esses espaços liminares. (Albuquerque, 2015, p. 57).

As relações de gênero nos permitem compreender as complexidades e contradições envolvidas na construção das identidades e práxis do materno. Embora o conceito de fronteira possa ser uma ferramenta útil para questionar e desconstruir as fronteiras fixas e opressivas de gênero, é fundamental considerar as críticas e os desafios que surgem com essa abordagem.

A fronteira como uma lente teórica e problematizada faz parte da construção de uma construção histórica contemporânea, cujo cerne permeia o anseio de mudanças sociais mais igualitárias e justas. Por conseguinte, a reflexão sobre as fronteiras nas relações de gênero é um campo aberto para a contínua discussão e pesquisa.

As perspectivas teórico-metodológicas problematizadas exploram a crescente relevância das redes sociais como fontes históricas do tempo presente, bem como sua relevância no lugar de ocupação e resistência materna. Assim como exposto, as redes sociais podem ser articuladas como lugar de fronteira, de ocupação de sujeitos e sujeitas às margens, historicamente fontes crescentes nas relações de gênero.

Com o avanço das tecnologias digitais e a rápida adoção das redes sociais, as redes sociais têm alcançado uma posição central na vida cotidiana das pessoas em todo o mundo, permitindo a conexão, a comunicação e o compartilhamento de informações de forma sem precedentes. Com essa popularidade crescente, as redes sociais tornaram-se um terreno fértil para a pesquisa histórica, oferecendo uma riqueza empírica de dados sobre o tempo presente, ao nos articularmos às redes sociais.

As metodologias de redes sociais como fontes históricas oferecem uma gama de possibilidades para a pesquisa contemporânea. No entanto, é importante abordar os desafios e considerações éticas envolvidas na utilização desses dados. Thais Gomes de Oliveira na obra *QUEM É A MÃE DESSA CRIANÇA?: Narrativas de maternidades*, 2019, refere-se ao processo de análise discursiva que se constitui como método. Concordamos com a autora no que se refere ao fazer científico como ruptura paradigmática, e assim

As narrativas se fazem método. E não apenas para dar conta de uma metodologia, mas para terem lugar também de experiência. No meu encontro com as autoras Josselem Conti e Marília Silveira (2016), aprendo que as narrativas podem ser tratadas como parte do tecido da experiência, como uma parte sem a qual a ciência que se faz não seria possível (Silveira; Conti, 2016). A narratividade constitui uma maneira de fazer ciência. (Oliveira, 2019, p. 16)

3.2 O *Per-tecer* do maternar nas relações de gênero: ciberfeminismo como campo de insurgências

A intersecção entre as políticas públicas educacionais e o maternar é uma pauta que necessita ser amplamente discutida. As relações de gênero esgarçaram possibilidades infindáveis de lugares de fala, busca de espaços de poder, emancipação, sobretudo a partir da Constituição cidadã de 1988. Ademais, a partir das proíficas discussões e políticas públicas ancoradas nos Direitos Humanos, no Brasil, a educação como garantia constitucional foi estabelecida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB de 1996 e ressoou não só a possibilidade de participação, mas de reflexão sobre os papéis sociais no processo de cidadania.

A sociedade patriarcal submeteu as mulheres ao lugar de subalternidade histórica, social, política e econômica durante séculos. Assim, a sobrecarga do trabalho da família, fundida ao conceito de amor e cuidado, fica nos ombros das mães, são indelévels desigualdades de gênero. De acordo com Macêdo,

No entanto, vale lembrar, aqui, que a responsabilidade pelo trabalho doméstico formal ou não, ainda é, no Brasil, exclusivamente destinada às mulheres, representando uma desigualdade entre os gêneros masculino e feminino. Esse trabalho é marcado por dor, pressão e adoecimento, principalmente diante da naturalização da posição subalterna que a mulher ocupa na sociedade e na hierarquia da estrutura familiar tradicional, que a leva à exaustão diante dos cuidados requisitados por todos os membros da família. Muitas vezes, a própria mulher internaliza, nas relações de poder vigentes na sociedade, que cabe a ela a obrigação desses afazeres, dispensando muito pouco tempo para cuidar de si mesma, descansar ou buscar meios de lazer. (Macêdo, 2020. p. 189).

De acordo com Scott, a História Social teve um importante papel acerca dos questionamentos sobre variabilidade histórica do próprio termo ‘mulheres’, de como ele se alterou no decorrer da industrialização, em que as mulheres aparecem como categoria separada de ‘trabalhadores’, criando percepções sociais do que significava ser uma mulher (Scott, 1992). Problematizo, nesse sentido, a experiência no trato da invisibilidade materna na ciência, no intangível lugar da sacralidade maternal.

Assim, na construção dos espaços múltiplos das mulheres, sobretudo nas políticas públicas educacionais¹⁴¹, as diferentes realidades não desenvolveram processos a partir do

¹⁴¹ A Constituição de 1988 garantiu uma grande parcela dos direitos humanos pugnados pelas mulheres. No âmbito educacional, as políticas públicas consolidavam-se como instrumento do Estado. Desde a Lei de Diretrizes e Bases (LEI nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996)¹⁴¹, as políticas públicas procuraram respeitar as diversidades culturais e políticas, a fim manter o exercício da cidadania, e para isso elaboraram,

olhar da diferença, embora implícita na Constituição e na LDB/1996. Elenco, nesse processo, a dificuldade de construção da carreira profissional e acadêmica de mães, tanto na graduação como na pós-graduação *stricto sensu*.

O tecer dos fios de emancipação são manuseados, juridicamente, na esfera das políticas públicas, sobretudo, por meio dos Planos Educacionais. Entretanto, as análises dos planos de educação em todas as esferas refletem experiências de exclusão e de segregação, conforme explicitado na Figura 1 do post retirado da revista Piauí no *Instagram*. Assim, os coletivos maternos virtuais corroboram uma robusta rede de apoio nas redes sociais, com gigantesco engajamento de mulheres, acadêmicas e mães. Castells (2001), em sua obra *Sociedade em rede*, elucida o conceito de rede e defende que ela desempenha um papel sumário na sociedade.

Segundo o autor, rede é “um conjunto de nós interconectados. Nó é um ponto no qual uma curva se entrecorta. Concretamente, um nó é dependente do tipo de redes concretas de que falamos” (Castells, 2001, p. 565). Nesse sentido, investigo as fontes documentais e os relatos pessoais de mães em construção de carreiras sobre como as políticas públicas colaboram para a consolidação de suas metas, assim como se apoiam mutuamente no ciberespaço no âmbito das relações que são estabelecidas na rede e de como a cultura de emancipação acadêmica e a cultura de apoio científico são oferecidas nos espaços do saber linear dos cânones do *stricto sensu*.

O ambiente virtual em que “todo elemento de informação encontra-se em contato virtual com todos e com cada um” (Lévy, 1994, p. 11) é um campo de semeadura fértil para a autorreferência coletiva. Constitui-se em um espaço informacional constituído a partir das tecnologias digitais de comunicação (Fragoso, 2014).

Proveniente das mais variadas lacunas no que concerne às relações de gênero no âmbito educacional, como educadora do Ensino Fundamental II fase em rede particular, coordenadora pedagógica na rede pública do estado de Goiás, doutoranda e mãe, suscitou-me a necessidade latente de investigação do campo teórico de Gênero na Educação, a partir do testemunho de práticas sexistas arraigadas no campo da educação.

no ano seguinte, em 1997, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que, segundo a Secretaria de Educação, objetivavam garantir a formação básica comum em todo o território brasileiro, compreender a cidadania como participação social e política, ser crítico, conhecer as características fundamentais do seu país, posicionar-se contra discriminação, contribuir para a melhoria do meio ambiente, exercer a cidadania e questionar a realidade (BRASIL, 1998).

De acordo com Silva, políticas que contemplem mães universitárias “não podem ser reduzidas à creche, mas precisam atuar sobre as diversas dimensões desta vivência atuando para coibir o assédio moral e o racismo que são fatores que também contribuem para a evasão” (Silva, 2020, p. 132).

Um conceito recente que corrobora as discussões de gênero e a teia de rede de apoio feminista nas redes sociais, o ciberfeminismo, é densamente discutido por Marina Gazire Lemos (2009). Em sua dissertação de mestrado intitulada: *Ciberfeminismo*¹⁴²: *novos discursos do feminino em rede eletrônica*, a pesquisadora faz uma profícua discussão entre as relações de poderes intrínsecas às discursividades em rede, sobretudo levantando possibilidades de como os discursos feministas se comportam com o uso das novas tecnologias, e assim “constroem essas novas histórias” (Lemos, 2009, p. 7). Os discursos feministas ecoam como espaço de luta política” (Lemos, 2009, p. 7).

Embora seja um campo de pesquisa incipiente no Brasil, pautarei a investigação de um campo de pesquisa concatenando as discursividades envoltas ao *Instagram* e as políticas públicas educacionais no *stricto sensu*, problematizando tais narrativas como oportunidade para entrar em contato com novas experiências de resistências, mediadas pelo uso de novas tecnologias.

Com a crescente dinamização das redes sociais, vários coletivos maternos, assim como outros nichos que agregam e acolhem mães no ambiente virtual reiteraram as problematizações discutidas nas políticas públicas educacionais. Conforme afirma Perez, Coletivo é “um tipo de organização fluida, não hierárquica e discursivamente distante da política partidária parlamentar e das organizações mais tradicionais” (Perez, 2018, p. 3). O ciberespaço, com o advento da internet, tornou fluidas e dinâmicas as confluências de pautas, dores, olhares e lugares de fala, possibilitando acolhimento.

Como campo de insurgências, problematizarei como o ciberespaço se tornou na contemporaneidade uma fronteira de acolhimento e de luta, que se transmuta em lugar de fala e de escuta simultânea. Nesse campo contemporâneo de ativismo dos coletivos

¹⁴² De acordo com a autora, desde o seu aparecimento, há duas décadas, são inúmeras as definições para o termo Ciberfeminismo, que foi cunhado pela primeira vez, no ano de 1991, pelo grupo australiano VNS Matrix. O grupo composto, por mulheres, se autoproclamou “ciberfeministas” a partir de um manifesto por elas composto, o Manifesto Ciberfeminista (1991). O manifesto era uma homenagem a Donna Haraway, teórica que foi responsável, durante a década de 1980, por uma nova releitura dos movimentos feministas. Apesar de nunca ter usado diretamente o termo Ciberfeminismo, Haraway, teve suas ideias eleitas por diferentes grupos como base teórica ao sugerir uma análise do feminismo sob a ótica das novas tecnologias, incluindo os meios de comunicação, propondo a organização em rede e apropriação dessas tecnologias como forma de ativismo político (Lemos, 2009, p. 41).

maternos, o arcabouço teórico, aqui apresentado, coaduna as recentes bibliografias como: Gohn (2017), Maia (2013), Maria e Ozório (2017), Perez (2018); Perez e Souza (2017; 2020), Silva e Salvador (2021) trazem luz à temática de coletivos maternos.

O recorte das fontes se limitará neste escrito ao *Instagram*, sendo essa uma rede social de grande visibilidade e espaço de corroboração para a formação das/dos sujeitas/os sociais a partir das relações interpessoais. Traçarei um paralelo entre as metas dos planos de educação apresentadas anteriormente e, metodologicamente, farei uma amostragem de relatos públicos na rede social *Instagram* a fim de que tais tensionamentos discursivos possibilitem contingências equitativas no campo da pós-graduação.

É interessante refletir acerca da potencialização de redes sociais a partir da coadunação entre tecnologia e ativismo político. De acordo com Stuart Hall (2001), em sua obra: *A identidade cultural na Pós-modernidade (2001)*, a discussão suscita uma ‘crise de identidade’ não somente dentro deste contexto das tecnologias da comunicação, mas para uma crise dentro de uma série de processos que deram origem à chamada pós-modernidade. Assim, as identidades são forjadas dentro do campo de ativismo político em prol de uma causa semelhante. Conforme o autor,

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que as nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentirmos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é porque apenas construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente. (Hall, 2001, p. 13, grifo do autor).

Parte do recorte das fontes se dará pela rede social *Instagram*, pela lente de construção de pertencimento e ao mesmo tempo de emancipação enquanto sujeitas/ sujeitos atuantes na história. A escolha por essa rede justifica-se por ser um dos aplicativos contemporâneos mais dinâmicos e utilizados em termos de redes sociais. De acordo com Aprobato (2018), o *Instagram* foi criado por Kevin Systrom e Mike Krieger e lançado em outubro de 2010. A plataforma ganhou popularidade com mais de 100 milhões de usuários ativos em abril de 2012. Desde o seu lançamento, atraiu mais de 150 milhões de usuários ativos, com uma média de 55 milhões de fotos carregadas por dia e mais de 16 bilhões de fotos compartilhadas com diversas funções ¹⁴³ de entretenimento.

¹⁴³ O Instagram é uma rede social de captura e compartilhamento de momentos do mundo, possibilitando ao usuário que nela está inserido o compartilhamento de fotos de momentos pessoais, stories de até quinze

Assim, o fenômeno do *Instagram*, na contemporaneidade, abriu lugar para uma nova possibilidade de espaço, o mundo virtual se expandiu e junto com ele houve a expansão do social, pois, agora, é possível compartilhar aspectos da vida particular com outros usuários do ambiente virtual, criando relações virtuais¹⁴⁴ (Recuero, 2009). Laços sociais são estabelecidos por meio de interesse dos usuários, formando uma ampla e complexa teia de interações sociais.

Com diversos coletivos feministas maternos, esses espaços virtuais promoveram, a ampliação de redes de apoio e ferramenta de difusão de saberes multifacetados. Nesse sentido, as análises subseqüentes nortearão as reflexões acerca do espaço de emancipação que o *Instagram* instrumentalizou, como um campo significativo para promoção de mobilizações maternas, propiciando tensionamento do poder público e civil, enquanto espaço social emancipatório.

Os coletivos de mães universitárias, em geral, possuem como objetivos centrais a criação de uma rede de apoio mútuo, dentro da universidade, propondo reflexões quanto aos desafios na conciliação de cuidados dos filhos e estudos, e busca a construção de diálogos junto à instituição a que se vinculam para implementação de políticas públicas que apoiem a permanência das mães estudantes na universidade. As demandas de cada coletivo podem variar em cada relativamente aos demais, de acordo com a necessidade das alunas, o perfil da instituição e de já haver, ou não, políticas instituídas em benefício das mães. (Oliveira; Souza, 2020, p. 1772-1773).

Aqui, cabe-nos refletir acerca do vínculo e de lugar de pertencimento, intrínsecos ao ciberespaço, como lugar de construção de identidade e sensibilidade dos sentimentos, na perspectiva deste escrito, experienciada nos relatos de mães na pós-graduação. Muito além de desabafos sobrecarregados de mães cansadas, este espaço suscita possíveis lugares de ativismos feministas maternos, esgarçando a invisibilidade materna enquanto política pública. De acordo com Mota,

A palavra ciberespaço é utilizada como significante de um ‘lugar’ por onde circulam as informações produzidas pela rede mundial de computadores – internet. No ciberespaço o internauta experimenta a sensação de extensão, desdobramentos ou mesmo de transfiguração de sua personalidade. Este universo virtual possibilita extremas mudanças psicológicas nos seres humanos de forma que a identidade se torna flexível, ou mesma anônima, além de permitir demolir fronteiras, alterar a geografia, a coordenação ou a expansão do tempo, e, ainda, a transformação das relações humanas. (Mota, 2012, p. 20-21, grifo do autor).

segundos que garantem ao sujeito a possibilidade de gravação de vídeos relatando situações do seu cotidiano ou até mesmo o compartilhamento de informações em tempo real. Disponível em: <https://canaltech.com.br/empresa/instagram/> Acesso em: 31 jul. 2023

¹⁴⁴ Refiro-me a uma inteligência coletiva discutida por Lévy (2015), distribuída por parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. De acordo com o autor, “a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas” (Lévy, 2015, p. 29).

Segundo Félix Guattari, em sua obra intitulada: *Caosmose (1992)*, as subjetividades são produzidas e não dadas, por campos individuais, coletivos e institucionais. Dialogando com o campo fértil do *Instagram*, como análise de discurso, a subjetividade é constantemente permeada por possibilidades de manifestar-se como território de pertencimento. De acordo com o filósofo que também foi psicanalista,

A subjetividade é o conjunto de condições que torna possível que instâncias individuais e/ou em posição de emergir como território existencial autorreferencial, em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva. Assim em certos contextos sociais e semiológicos, a subjetividade se individua: uma pessoa, tida como responsável por si mesma, se posiciona em meio às relações de alteridade regidas por usos familiares, costumes locais, leis jurídicas [...]. Em outras condições, a subjetividade se faz coletiva, o que não significa que ela se torne exclusivamente social. Com efeito, o termo “coletivo” deve ser entendido aqui no sentido de uma 15 multiplicidade que se desenvolve para além da pessoa, junto às intensidades préverbais, derivando de uma lógica de afetos mais do que uma lógica de conjuntos bem circunscritos. (Guattari, 1992, p. 35, grifo do autor).

Ao contextualizarmos o olhar de gênero na construção de identidades maternas na pós-graduação, sobretudo no *stricto sensu*, reitero a perspectiva de Guattari no sentido de que “a subjetividade é parcial, polifônica e coletiva” (Guattari, 1992, p. 46) A maternidade é a conjuntura que possibilita instâncias individuais e coletivas com tramas de fios de existência como território autorreferencial. Ao identificar-se com a conjuntura em que a maternidade está imbricada, silenciamentos e exclusões coadunam nos comentários das mães no *strico sensu* subsequentes.

3.3 Entre fios de *per-tecimento*: Coletivos maternos no *Instagram* e as urdiduras do ativismo feminista no *stricto sensu*

A deslegitimação do trabalho materno, assim como questões relacionadas aos cuidados com o lar, momentos de lazer, descanso e autocuidado foram reiteradamente mencionadas nos comentários, além de um claro discurso institucionalizado, hierarquizado, instrumentalizado nos moldes eurocêntricos. Nesse sentido, entendo que é preciso romper com tais estruturas de exclusão social.

O viés relacional da exclusão e inclusão é perceptível no encontro das mesmas necessidades quando se trata de pós-graduação. Os coletivos feministas e maternos

impactaram a visibilidade das mães discentes do *stricto sensu* e acabaram por fraturar os silenciamentos das políticas públicas, uma vez que foram visibilizadas pelas redes sociais, sobretudo no *Instagram*.

No que concerne à proposta teórico-metodológica da análise das discursividades dos coletivos maternos no *Instagram*, pautamo-nos em Pires (2008), alicerçada na amostragem, utilizada para analisar as discursividades de forma coletiva, num maior número de comentários que reverberem significativas informações empíricas acerca da maternagem. Por conseguinte, o recorte das discursividades será delimitado a alguns dos coletivos aqui já supracitados e problematizados no tópico anterior.

Pires (2008) discute a importância da pesquisa qualitativa por meio de amostragem na produção de conhecimento acadêmico, argumentando que esse tipo de pesquisa é essencial para compreender fenômenos complexos e subjetivos. No que diz respeito à amostragem na pesquisa qualitativa, o autor destaca a importância de se selecionar os participantes de forma estratégica, com base na relevância de suas experiências e perspectivas para o objeto de estudo.

Caracteriza-se também como descritiva e de abordagem qualitativa, pois a pesquisa qualitativa responde aos significados particulares da realidade dos sujeitos, não se limitando a recortes quantificáveis (Minayo, 2001). Apesar de qualitativa, alguns dados foram organizados por maior engajamento e curtidas, de modo a ilustrar as informações coletadas.

Em se tratando da história do tempo presente, as pesquisadoras Juliana Marcia Santos Silva e Andréia Clapp Salvador, problematizaram em pesquisa 25 coletivos¹⁴⁵ maternos

¹⁴⁵ Mamães na Pós-Graduação Nacional -2017

Coletivo Nacional de Mães Universitárias Nacional -2018

Coletivo de Mães da UFMA Universidade Federal do Maranhão -2018

Coletivo de Maternâncias Plurais da UFBA Universidade Federal da Bahia -2020

Coletivo de Mães da UnB Universidade De Brasília- 2017

Coletivo de Mães da UFG Universidade Federal De Goiás -2018

Coletivo de Mães e Pais da UFR Universidade Federal de Rondonópolis-2020

Coletivo de Mães e Pais da UNILA Universidade Federal da Integração Latino-Americana- 2015

Coletivo MãEstudante Universidade Federal De Santa Catarina -2017

Coletivo de Mães UFPR Universidade Federal do Paraná -2020

Grupo de Mães e Pais Universitários/UFSCar - GPMU Universidade Federal de São Carlos -2010

Coletivo de Pais e Mães da UFRRJ - COPAMA Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- 2014

Coletivo de Mães da UFF - CMUFF Universidade Federal Fluminense -2016

Coletivo de Mães e Pais da UFABC Universidade Federal do ABC Paulista -2017

As PUC que Pariu Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Campus Monte Alegre -2018

Mães da UFRJ Universidade Federal Do Rio De Janeiro- 2019

Mães Universitárias – Unimontes Universidade Estadual de Montes Claros- 2019

Maternativa Universidade Federal de Minas Gerais- 2019

Coletivo de Pais e Mães Copama UFRRJ ITR Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Instituto Três Rios -2019

atuantes; todos com menos de dez anos. A recente pesquisa intitulada: *Coletivos de mães universitárias rompendo com a história da exclusão feminina nas universidades*¹⁴⁶ mapeou os principais coletivos maternos por meio de uma pesquisa qualitativa e quantitativa. De acordo com as autoras, os grupos de *Facebook* e *Whatsapp* possibilitam um espaço de diálogo contínuo, organização de pautas e trocas de experiências entre as integrantes dos Coletivos de Mães Universitárias. Conforme as pesquisadoras:

No processo de análise e tratamento dos dados foi aplicado o critério único “ser um coletivo de mães estudantes universitárias”, tendo o tratamento dos dados também utilizado da observação participante e de diálogos com as lideranças dos coletivos em conversas de WhatsApp, resultando na exclusão de 3 iniciativas: o Núcleo Interseccional em Estudos da Maternidade (NIEM), Núcleo Materna e o Coletivo Pachamamá. Os dois núcleos mencionados não se definem como coletivo, mas atuam na investigação científica sobre o impacto da maternidade na vida das mulheres bem como o ativismo nas causas das mães, em especial as mães universitárias. O fato de que o NIEM está em constante atuação junto ao Coletivo de Mães da UFF e que o Núcleo Materna realiza a maior parte de suas atividades na UFRJ junto ao coletivo de mães local é um dos principais motivos identificados para que estes sejam erroneamente identificados como coletivos. O Coletivo Pachamamá possui representação no Coletivo Nacional de Mães na Universidade, mas foi excluído deste estudo por não estar direcionado às mães universitárias. Ao fim da aplicação dos critérios chegou-se ao resultado de 25 coletivos de mães universitárias. (Silva; Salvador, 2021, p. 9-10, grifo das autoras).

Pautarei minhas análises subsequentes pelo crivo de uma insurgência na própria epistemologia envolta às políticas públicas educacionais como um todo. A reformulação do olhar em torno das maternagens no *stricto sensu* faz-se necessária como urgente e latente na contemporaneidade. Acerca da possibilidade emergente dos coletivos maternos como campo de insurgências, insta ressaltar que

Os coletivos de mães universitárias, em geral, possuem como objetivos centrais a criação de uma rede de apoio mútuo, dentro da universidade, propondo reflexões quanto aos desafios na conciliação de cuidados dos filhos e estudos, e busca a construção de diálogos junto à instituição a que se vinculam para implementação de políticas públicas que apoiem a permanência das mães estudantes na universidade. As demandas de cada coletivo podem variar em cada relativamente aos demais, de acordo com a necessidade das alunas, o perfil da instituição e de já haver, ou não, políticas instituídas em benefício das mães. (Oliveira; Souza, 2020, p. 1772-1773).

Núcleo de Mães e Pais da Unifesp - NMPU Universidade Federal de São Paulo -2019

Mães do CRUSP (Conjunto Residencial da USP) Universidade de São Paulo- 2020

Coletivo Dandara de Mães e Gestantes da Unirio – Colodanda Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro -2020

Núcleo Interseccional de Pesquisa em Educação em Saúde e Direitos da Criança - NUPES-CRIa. Universidade de São Paulo -2020

MaternaCiência Universidade Federal de São Paulo -2020

Coletivo de Mães da UFLA Universidade Federal de Lavras -2020

¹⁴⁶

Disponível

em:

https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1628176107_ARQUIVO_6c5ff0b3c39fb6a13b440aa157afdc9d.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023.

Ademais, estabeleço como critério para a seleção dos coletivos maternos feministas que constituem a investigação proposta de análise de discurso três itens fundamentais: ser coletivos maternos feministas ou páginas voltadas à pós-graduação *stricto sensu* apresentados na pesquisa do Parent in Science (2023), vinculados às universidades discutidas no Capítulo 2, tópico, 2, 3; postagens do *Instagram* que tenham reverberado discursos que demonstrem a assimetria nas relações de gênero; relatos de pesquisadores com mestrado ou doutorado com mais engajamento de comentários relacionados à maternidade na pós-graduação.

Mormente, é importante ressaltar que a grande maioria das páginas dos coletivos maternos vinculadas às universidades têm, em geral, pouco engajamento nas postagens relacionadas à maternidade. Esse é um destaque fundamental para problematizarmos e discutirmos as assimetrias e as invisibilidades que permeiam a vida acadêmica e materna.

Embora o Parent in Science não seja um coletivo vinculado a uma única universidade, é um movimento que surgiu com o intuito de levantar a discussão sobre a maternidade e a paternidade dentro do universo da ciência do Brasil. O Grupo de pesquisadoras foi pioneiro no levantamento de dados para avaliar, profundamente, as consequências da chegada dos filhos na carreira científica de mulheres e homens, em diferentes etapas da vida acadêmica.

Realizamos neste escrito, um levantamento extensivo sobre os impactos da maternidade na produção acadêmica no *stricto sensu*, a partir do arcabouço teórico levantado pelo Parent in Science (2023). Dada a relevância substancial das pesquisas realizadas pelo grupo de mães cientistas, um dos maiores engajamentos de comentários analisados no *Instagram* alicerça-se em uma postagem de *reels* criado pela pesquisadora Fernanda Staniscuaski, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fundadora do Parent in Science. O *reels* postado no dia 14 de setembro de 2023, alcançou 1484 curtidas e 61 comentários. Por questões éticas e a fim de preservar o sigilo da fonte, não serão revelados os nomes dos entrevistados.

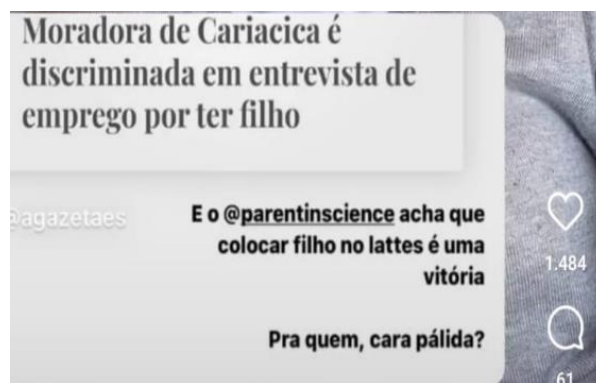
Antes de adentrar especificamente na análise, é necessário fazer uma apresentação do que será exposto nas citações subsequentes. Participarão mães pesquisadoras denominadas estudante (E) e a sequência numérica correspondente à reverberação do post. Serão denominadas como (P), pessoas que não são estudantes, mas partícipes da discussão como um todo, corroborando a pesquisa.

O *reels* do perfil @parentinscience refere-se à uma notícia da revista A Gazeta¹⁴⁷ no dia 13/07/2023 na página da rede social *Instagram*. De acordo com a revista, uma candidata sofreu discriminação por ser mãe durante uma entrevista de emprego no Espírito Santo. Indignada com a situação, Samara Braga, de 32 anos, relatou nas redes sociais a discriminação, após compartilhar a conversa que teve com o recrutador.

Por ter grande relevância na luta materna e ser uma amostragem importante das assimetrias de gênero, a problematização da notícia teve um imenso alcance de comentários e reflexões profícuas acerca das relações de gênero. Os relatos veiculados na rede social *Instagram* remontam ao intenso trabalho exercido por mulheres que são mães, bem como às assimetrias implícitas nas relações de gênero. Neste sentido, Ribeiro e Leda (2004) reiteram que

O trabalho, bem como os demais papéis exercidos pelas mulheres deveriam ser reconhecidos como fonte de realização e de construção de identidade, porém vem sendo contrariamente percebido como gerador de sofrimento e, em casos mais graves, até de adoecimento. (Ribeiro; Leda 2004, p. 79).

FIGURA 34



Fonte: Reprodução da postagem do *Instagram*, perfil @parentinscience do dia 14 /07 /2023. Acesso em: 31 mai. 2024

¹⁴⁷ A candidata Samara, mãe de um filho de 6 anos, esperava a entrevista com o recrutador estava agendada para às 8 horas, mas ele não apareceu para a conversa on-line. A moça chegou a mandar várias mensagens, mas somente às 11 horas, ou seja, três horas depois, o recrutador a chamou. Em um primeiro contato, o homem havia dito que Samara tinha o perfil ideal para a vaga. Depois, ao tentar remanejar a entrevista para o fim da tarde, afirmando ter compromissos, o recrutador, agiu com discriminação, inferindo que desempregados teriam tempo disponível constantemente, agindo com ironia. A notícia completa está disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/economia/moradora-de-cariacica-e-discriminada-em-entrevista-de-emprego-por-ter-filho-0923#:~:text=Uma%20candidata%20sofreu%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20por,dif%C3%ADcil%20contratar%20quem%20tem%20filhos%E2%80%9D>. Acesso em: 31 mai. 2024

Vitória sim, é extremamente significativa! Quantos concursos e grants, prêmios, hoje também já consideram licenças como tempo a ser descontado? Quantos congressos hoje se preparam para receber crianças, mães e pais? Eu sigo informando sempre que posso minha maternidade, ciente de todas as barreiras que já enfrentei (já cheguei a ser expulsa de palestras por estar com um bebê dormindo no meu colo, ser ridicularizada e até questionada em minha responsabilidade como mãe por levar meu filho ao congresso). Hoje, quando tenho oportunidade de escolher a foto para um evento, uso sempre fotos minhas com meus filhos para anunciar qualquer atividade científica, inspirada por essa ideia incrível que mudou minha trajetória quando me senti livre para dizer que sou mãe, e cientista! Muito obrigada por toda luta, sempre!!! (Estudante E1).

A maternidade pode ser vista como uma dimensão de identidade que intersecta com a identidade de estudante e cientista, acarretando desafios específicos para essa estudante E1 que é mãe. A invisibilidade e a desvalorização das experiências maternas no meio acadêmico podem dificultar o acesso a oportunidades, como concursos, apoios financeiros e prêmios, que não levam em consideração o tempo dedicado às responsabilidades maternas. Além disso, como fica explícito no comentário da estudante, a falta de estruturas de apoio para a presença de crianças em eventos científicos demonstra uma faceta da discriminação enfrentada pela estudante mãe, como ser expulsa de palestras ou questionada em sua responsabilidade como mãe evidenciam a necessidade de políticas e práticas mais inclusivas e sensíveis às necessidades das mães no ambiente acadêmico.

A atitude da estudante mãe de se apropriar de sua maternidade como parte de sua identidade científica e de lutar por reconhecimento e visibilidade para essa interseccionalidade é um exemplo de resistência e *per-tecimento* na construção identitária como mãe pesquisadora. A mudança em sua trajetória ao se sentir livre para afirmar sua maternidade e sua identidade como cientista mostra como a superação de barreiras e preconceitos urdidos na trama da luta materna, inspirada pelos coletivos e ajuntamentos maternos, podem transformar a forma como as mulheres são percebidas e valorizadas no meio acadêmico.

Aconteceu comigo. Na entrega de documentos fui entregar o registro das crianças e simplesmente na hora me perguntaram quem ficaria com as minhas crianças.... disse que tinha o pai e a minha mãe... eles pediram pra aguardar em casa. Dois dias depois me ligaram falando que meu currículo iria ficar no banco de dados da empresa. (Estudante E2).

Assim, podemos compreender as complexas dinâmicas de poder e privilégio que operam no meio acadêmico e a refletir sobre a importância de promover a equidade e a inclusão para todas as estudantes. Bourdieu (1989) nomeou de violência simbólica esse método de desmoralização. Trata-se de um tipo de coação que não se utiliza de força física,

mas que é simbólico, a imposição nesse sentido, de deslegitimação, ocorre nas relações de poder por vertente moral ou psicológica.

Acredito que quanto mais a gente falar disso as coisas começam a mudar... esconder é a pior opção! Sim é difícil encarar esse mundo machista e discriminatório. Mesmo com medo eu peito e falo "desculpe tenho que sair da reunião para buscar meus filhos na escola". Que mais mulheres pesquisadoras tenham espaços de trabalho seguros para assumirem a sua maternidade como eu tenho. (Estudante E3).

Segundo Bourdieu (1989), a violência simbólica que é uma consequência do poder simbólico, reverbera um tipo de poder invisível que regula as práticas e condutas dos membros de uma sociedade e tem força suficiente para moldar sua identidade, pois se fundamenta na construção recorrente de valores, regras e normas de conduta que induzem as pessoas a se comportarem segundo seus critérios. Mesmo com a mudança de paradigma, do lugar de fala, há dor na necessidade de buscar os filhos. Nesse sentido, percebemos que a estudante E3, no lugar de fala materno, se sente deslegitimada. Ainda que assumir a maternidade seja um tecer importante na resistência e ocupação das mães acadêmicas, ainda é um lugar de desconforto.

Agradeço imensamente ao Parent in Science pelo meu empoderamento enquanto mãe doutoranda, que me fez compreender que não precisava me sentir inadequada sendo mulher, mãe e doutoranda. Hoje, terminei meu doutorado com uma pesquisa sobre mães imigrantes aprendendo português porque não é justo que a reprodução não seja uma opção para quem decide se aprofundar em qualquer área. A humanização da academia está relacionada à humanização de quem faz parte dela e não existe nada mais humano que ter a responsabilidade de gestar, nutrir, cuidar e educar um outro. Parabéns ao trabalho que vocês desenvolvem! (Estudante E3).

Notadamente, o poder simbólico cumpre sua função política como instrumento de imposição de um grupo sobre outro, constituindo-se em uma autoridade invisível, sobretudo, ao jogarmos luz ao poder androcêntrico institucionalizado nas universidades. Entretanto, a força dos coletivos e da organização de mães acadêmicas carrega consigo uma importante ferramenta contra essas relações de poder. Nesse sentido, o movimento Parent in Science tornou muito maior as possibilidades de as pesquisadoras lutarem por equidade e por um lugar de ocupação, de resistência e de acolhimento. A importância da tessitura do movimento Parent in Science configura-se na contemporaneidade como um lugar de fronteira e enfrentamento de rupturas cristalizadas na seara do androcentrismo.

@parentinscience contem com o nosso apoio. Gostaríamos de trazer uma provocação que essa desigualdade de gênero seja na academia ou no mercado não é fruto apenas do Patriarcado e do Machismo. Precisamos urgentemente refletir de

forma crítica a relação de trabalho dentro do sistema capitalista. Onde o CUIDADO, que é uma tecnologia central, é produto que deve ser comprado, terceirizado e precarizado. Mais do que colocar os nossos filhos e filhas em nossos lattes e CV, precisamos discutir que a forma de produção e exploração da mão de obra, inclusive intelectual, é incompatível com bem-estar, Equidade, inclusão e qualquer tipo de diversidade. Conte conosco para lutarmos pela Equidade e pela valorização do Cuidado! (Participante P1)

O trecho apresentado nos convida a refletir criticamente sobre a forma como o cuidado é tratado e valorizado na sociedade contemporânea, apontando para a precarização e a terceirização deste importante trabalho. Ao considerar a equidade de gênero ao inserir no Currículo Lattes a maternidade, problematizamos a desigualdade materna não apenas como resultado das assimetrias de gênero, mas também como reflexo das estruturas capitalistas implícitas nos processos de desigualdades.

O trecho descrito por uma agência de consultoria, com ênfase na equidade de gênero, nos alerta para a necessidade de repensarmos a forma como o cuidado é inserido no mercado de trabalho. A ideia de que o cuidado é uma tecnologia central, que é tratada como um produto a ser comprado e explorado, nos faz refletir sobre a desvalorização deste trabalho essencial para a reprodução da vida e da sociedade e sobretudo na produção acadêmica que movimentam o mundo e as pesquisas.

Além disso, a discussão sobre a inserção dos filhos e filhas nos currículos acadêmicos e profissionais nos leva a refletir sobre a invisibilidade do cuidado e da responsabilidade familiar no contexto do trabalho. A busca pela equidade e valorização do cuidado vai além de incluir a discussão de gênero nas agendas políticas, sendo também uma questão estrutural que precisa ser revista dentro do sistema capitalista.

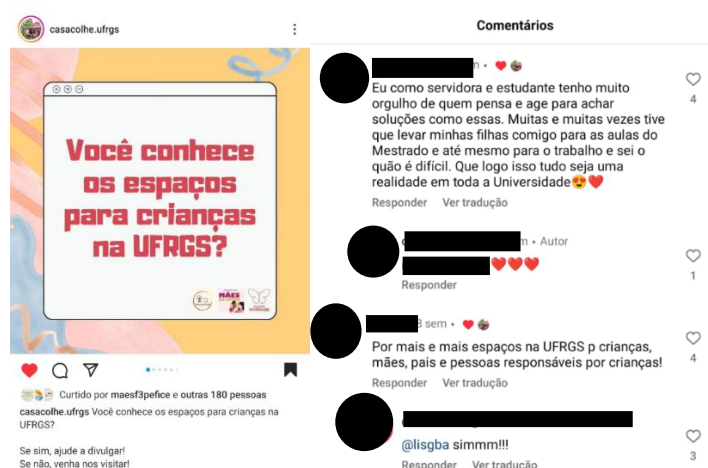
Além disso, por coincidência, na semana passada utilizei com meus alunos um texto da revista Piauí sobre "O efeito-tesoura para mulheres na ciência", que se utiliza grandemente de dados que foram disponibilizados pelas pesquisas do Parent in Science. Considerando que não há políticas públicas sem dados, nem visibilidade de um problema social sem pesquisas que o demonstrem quantitativa e qualitativamente, o trabalho que vocês fazem é essencial para uma série de debates. Os red pill que lutem... (Participante P2)

Desta forma, a luta pela equidade e valorização do cuidado não deve se restringir apenas ao âmbito pessoal e familiar, mas deve ser uma pauta central nas discussões sobre trabalho, gênero e desigualdade, como o comentário do participante P2. É preciso repensar as formas de produção e exploração da mão de obra, de modo a promover um ambiente de trabalho mais inclusivo, equitativo e respeitoso com a diversidade. Assim, a academia e o mercado de trabalho têm um papel fundamental em promover mudanças e combater as estruturas que perpetuam a desigualdade e a precarização do cuidado, explícitas no discurso do participante

B2, citando como pesquisas sobre maternidade na academia são fulcrais para a elucidação das assimetrias sistematizadas.

Um dos maiores engajamentos de comentários, entre as páginas no *Instagram* dos coletivos maternos, pode ser encontrado na UFRGS, com o perfil @casaacolhe.ufrgs. O *post* no *feed* faz uma apresentação dos espaços para crianças dentro da UFRGS. Na sequência de fotos do *feed* (carrossel)¹⁴⁸, são apresentados o DAFFinho, o IMEzinho e a Casa Acolhe Infâncias, problematizados neste escrito, no Capítulo 2.

FIGURA 35



Fonte: Reprodução da postagem do *Instagram*, perfil @casaacolheufrgs do dia 07 /07 /2023. Acesso em: 31 mai. 2024

Fica evidente, acerca das discursividades maternas na postagem, a pouca participação nos comentários. Com 181 curtidas, o post tem apenas 12 comentários, um dos mais comentados em relação a outras páginas de outros coletivos maternos. Nesse contexto, são estabelecidos e divulgados no *Instagram* padrões comportamentais que são constantemente reforçados, juntamente com todos os elementos que compõem um dispositivo da imagem do corpo (Foucault, 1979). Nesse sentido, o corpo materno na universidade se vê num lugar de deslocamento.

Esse lugar de deslocamento da maternidade com a universidade é perceptível no comentário da estudante E4, ao mencionar a dificuldade em levar as filhas para a universidade no mestrado, se orgulhando do coletivo em mobilizações para solucionar a falta

¹⁴⁸ O Carrossel (ou sequência) é um formato de publicação lançado em 2017 pelo *Instagram* e que permite que o usuário poste mais de uma imagem de uma única vez, podendo ter entre 2 e 10 imagens por *post*. O formato suporta tanto fotos estáticas quanto vídeos de até 1 minuto, como já acontece em posts normais do *Feed* (corpo permanente das postagens).

de apoio e lugares para que as crianças possam juntamente com as/os estudantes frequentarem a universidade.

Desse modo, a individualização do sujeito pode ser ampliada socialmente, devido às condições de descrever a sua imagem perante as pessoas (Moscovici, 2015). Assim, em sua individualidade como mãe, as sujeitas acadêmicas contribuem para a construção da representação social a fim de romper paradigmas excludentes e de invisibilidade.

Outro aspecto relevante no outro comentário da Estudante E5 é a responsabilização de todos na relação do cuidado com as crianças na UFRGS. Conforme Bilac (1995, p. 36-37), a família não é mais vista como organizada por normas fixadas a partir do poder patriarcal, essa estrutura passou por rupturas e negociações entres seus membros, resultado de mudanças oriundas sobretudo da entrada das mulheres no mercado de trabalho, no aspecto político. Entretanto, ao considerarmos a reflexão da estudante A5, reiteramos a problematização trazida por Bourdieu (2018, p. 137), pois tais mudanças nas relações de gênero “mascaram a permanência de estruturas invisíveis” indubitavelmente androcentradas nas padronizações dos papéis sociais.

E “o” poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento de que apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. Sem dúvida, devemos ser nominalista: o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. (Foucault, 1988, p. 89, grifo do autor).

Outro reflexo da padronização dos papéis sociais que podemos associar à discussão supracitada foi um importante projeto do coletivo @andorinhas.ufop, com uma mobilização para o I mamaço, caminhada e roda de conversas sobre as dificuldades que impedem as mulheres de amamentar, sobretudo em um ambiente acadêmico.

No Brasil, a amamentação é protegida por diversas leis que visam garantir o direito das mulheres de amamentar seus bebês de forma tranquila e sem constrangimentos. O artigo 389 da CLT determina que as empresas que possuem no mínimo 30 colaboradoras com mais de 16 anos devem oferecer um local adequado, privado e higienizado para a realização da amamentação ou extração de leite durante a jornada de trabalho.

Além disso, a Lei nº 10.048/00¹⁴⁹ estabelece prioridade no atendimento a gestantes e lactantes em todos os órgãos públicos e concessionárias de serviços públicos. Já a Lei nº

¹⁴⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm. Acesso em: 06 jun. 2024.

13.257/2016¹⁵⁰, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, prevê medidas de proteção à maternidade, como a licença-maternidade de seis meses e a garantia de amamentação nos espaços públicos e privados. O debate circundante ao direito de amamentar em lugares públicos reverbera a esfera privada.

De acordo com o perfil, o evento faz parte de uma ação de empoderamento feminino por meio do incentivo da prática de atividade física do acolhimento e lazer, além de incentivar a amamentação e o aleitamento materno. Para participar era necessário preencher um formulário¹⁵¹ disponível no perfil do coletivo. Insta ressaltar que um evento nessa magnitude não obteve nenhum comentário no *post* de propaganda da UFOP. Foi compartilhado juntamente com o jornal da universidade ‘O decolonial’¹⁵², que se considera como mídia independente de Minas Gerais.

FIGURA 36



Fonte: Reprodução da postagem do *Instagram*, perfil @andorinhasufop 24/05/2023. Acesso em: 04 jun. 2024

Se a teoria decolonial propõe questionar e subverter as formas tradicionais de conhecimento e poder que foram impostas às mulheres, especialmente às mulheres não-brancas, ao longo da história, é inquietante que nenhum comentário seja feito, exceto da autoria do perfil. Esse silenciamento é sem dúvidas um resquício das estruturas de poder.

A abordagem decolonial reconhece que as mulheres têm sido historicamente marginalizadas, silenciadas e subjugadas em função do colonialismo e do patriarcado. Desse modo, o fato de não haver nenhum comentário na proposta do coletivo não condiz como a

¹⁵⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 06 jun. 2024

¹⁵¹ Formulário para o mamaço do coletivo Andorinhas UFOP disponível em: <https://www.odecolonial.com/post/ouro-preto-recebe-mamaço-caminhada-infantil-e-atividades-para-toda-a-familia-confira-a-programação>. Acesso em: 06 jun. 2024.

¹⁵² Disponível na página do *Instagram* <https://www.instagram.com/odecolonial/>. Acesso em: 06 jun. 2024.

proposta de uma ruptura com os paradigmas eurocêntricos e heteronormativos que perpetuam a opressão das mulheres.

Elencamos a importância de valorizar as perspectivas e as experiências das mulheres que foram historicamente excluídas do debate acadêmico e político. Ao descolonizar as práticas sociais como o mamaço, as mulheres mães acadêmicas reivindicaram sua autonomia e liberdade, construindo novas formas de resistência dentro da universidade, contudo, nem mesmo a página compartilhada no post fez qualquer menção à importância do ato das mães.

De acordo com Miller (2005), é importante considerar que a construção e reconstrução das narrativas individuais de maternidade estão intrinsecamente relacionadas com as pressões da maternidade contemporânea impostas socialmente. Nesse sentido, é fundamental analisar a influência dos papéis sociais tradicionalmente ligados a diferenças de gênero, como a associação do feminino com valores de casa e cuidado, e a ideia normativa de família centrada no papel do homem como provedor e da mulher como esposa e mãe.

Tais fatores evidenciam a falta de engajamento e apoio ao evento do mamaço na UFOP. O corpo materno ainda é alvo de sexualização e julgamentos; o aspecto político no controle da reprodução reflete as relações de poder que estabelecem a subordinação baseada na diferença sexual.

Scavone (2004) também nos alerta acerca da particularidade da experiência corporificada da maternidade na trajetória das mulheres, afirmando se tratar de um campo cheio de ambivalências. Incitamos o questionamento acerca da seara teórica emancipadora dos coletivos maternos e da mídia independente que divulgou o mamaço e a falta de priorização do evento. A invisibilização é um viés de um papel culturalmente engendrado por questões políticas e econômicas.

Neste sentido é correto afirmar que a definição do lugar social da mulher estabelece para elas não só a dedicação ao lar, mas também sua prisão a ele. Romper com esse “lugar social” designado para as mulheres, seja para estudar ou trabalhar, veio apenas após a luta travada pelo movimento feminista e o movimento de mulheres. (Silva; Salvador, 2021, p. 2, grifo dos autores).

A construção de uma complexa trama de fios emaranhados da maternidade se mistura aos permanentes processos de exclusão das mulheres na história. Nosso olhar é pautado na construção das conquistas das mulheres no que concerne às políticas públicas e especialmente no fortalecimento de entrada e permanência de mães na pós-graduação, contudo, entendo que essa é uma trama complexa, aquém do que almejamos como equidade.

FIGURA 37



Fonte: Reprodução da postagem do *Instagram*, perfil @espacounipampakids 10/07/2023. Acesso em: 04 jun. 2024

O post do perfil @espacounipampakids, vinculados à UNIPAMPA, correspondente à Figura 37, teve 67 curtidas e 3 comentários, entre eles, 2, da estudante E6 e 1 comentário do participante P3. O participante P3 comentou com uma reação de coração. É extremamente relevante problematizar o comentário de E6, demonstrando que teve que deixar a academia, por não ter rede de apoio, e que esse espaço teria feito a diferença em sua maternagem. Isso reverbera a situação de mães acadêmicas que não conseguem conciliar a maternidade e a trajetória acadêmica. Mediante o exposto, conforme Faria e Zaneta (2008), reverbera-se um debate universitário com mudanças, redefinindo o alcance da assistência estudantil e necessitando inovar as políticas de ações afirmativas para atender de forma específica este público-alvo.

As dificuldades enfrentadas pelas mães universitárias estão relacionadas principalmente com a conciliação entre os papéis de mãe, estudante e trabalhadora (quando aplicável), como já discutido, sobretudo, com a falta de tempo para cuidar dos filhos, realizar as tarefas domésticas e estudar, além da sobrecarga mental e emocional, dificuldade de acesso a políticas de suporte parental e falta de compreensão e apoio por parte da instituição de ensino.

Essas dificuldades afetam diretamente o desempenho acadêmico das mães estudantes, levando a um aumento do estresse, queda na qualidade do trabalho acadêmico, falta de concentração e desmotivação para continuar os estudos. Como demonstrado no discurso da

Estudante 6, além disso, a falta de suporte institucional e de políticas inclusivas contribuem para a evasão dessas estudantes, prejudicando sua trajetória acadêmica e limitando suas oportunidades no mercado de trabalho.

Diante disso, é fundamental espaços como o da Figura 37, espaço unipampakids, como medidas das instituições de ensino superior para apoiar as mães universitárias, tais como a implementação de políticas de suporte parental, flexibilização de horários e prazos, oferecimento de creches e assistência financeira.

Retomamos ao cerne das discussões propostas neste escrito sobre maternidade e sua relação com a educação, discutidas no Capítulo 1. Nesse sentido, dialogamos com Miguel Arroyo (2016) ao considerar a corporeidade como uma dimensão essencial da identidade individual e coletiva e, assim, considerarmos o controle dos corpos maternos. Conforme as indagações do autor:

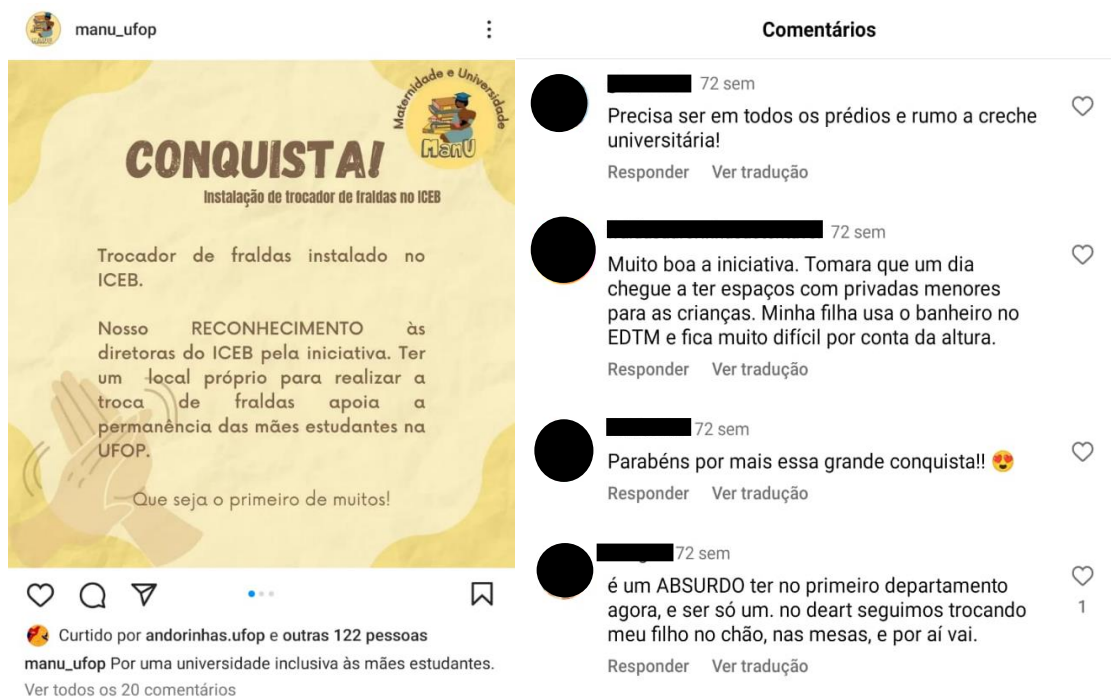
que corpos têm sido reconhecidos em nossa história, os Corpos Nação? Os Corpos Cidadãos? Os corpos Humanos? que outros corpos desde o grito Terra a Vista foram pensados e tratados como a margem da Nação, escravizados? Pensados como sub-humanos, sub cidadãos? Logo a margem da colonização, da República e da igualdade democrática? à margem dos currículos? (Arroyo, 2016, p. 22).

Assim, os espaços que habitam os corpos maternos são entrelaçamentos de resistência, nem sempre encontrando arremates de acolhimento nas tessituras universitárias. Conforme os relatos da Figura 37, o espaço construído pelas mães, utilizado por mães, não tem o apoio necessário para se fortalecer como uma política pública e torna-se, nesse sentido, uma exceção, pois não há reconhecimento legitimado socialmente.

Insistimos na problematização de que a maternidade é um lugar de fronteira em que mães estão às margens. Embora a evolução de discussão dos coletivos seja nesse sentido, ou seja, acerca da força que move os pequenos tensionamentos dentro das universidades, é preciso ressaltar, que os direitos são sempre negociados dentro de uma redoma de poder. Além dos motivos psicológicos e socioeconômicos que influenciam as decisões das mulheres sobre a maternidade, também é importante considerar o significado social dessa questão.

Na Figura 38, o trocador instalado nas dependências do Instituto de Ciências Exatas e Biológicas da UFOP exacerbou o desamparo do Estado no que tange à maternidade. Tal afirmação fica nítida nos comentários, dois deles sendo de mães não assistidas e estudantes. Um dos comentários da Escola de Direito, Turismo e Museologia e outro do Departamento de Artes Cênicas, da Universidade Federal de Ouro Preto em Minas Gerais.

FIGURA 38



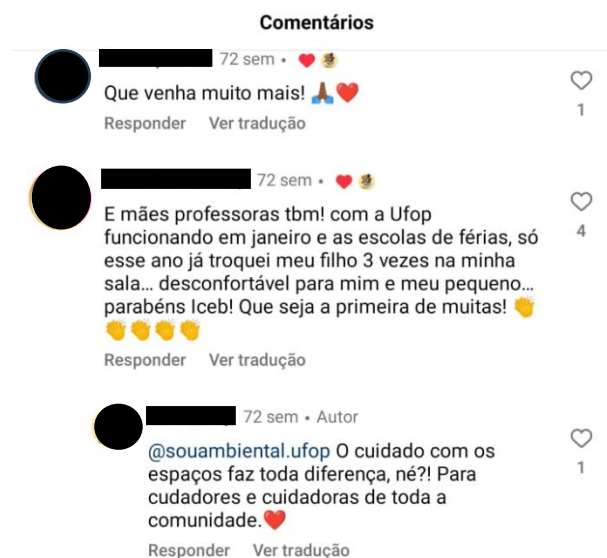
Fonte: Reprodução da postagem do *Instagram*, perfil @espacounipampakids 01/02 /2023. Acesso em: 04 jun. 2024.

Mesmo com as mudanças na situação social das mulheres, a maternidade ainda possui um peso significativo que reflete a lógica androcêntrica e separa as mulheres dos homens. O primeiro comentário da E7 evidencia a boa iniciativa, mas termina o comentário reivindicando privadas menores, alegando que sua filha tem dificuldade para usar a privada da Escola de Direito pelo tamanho inacessível. A inadequação da universidade às crianças reflete a dominação masculina tanto nas estruturas físicas, quanto nas estruturas de poder, no que concerne às prioridades da universidade.

A estudante E 8 destaca o absurdo de ter que trocar o filho no chão por falta de trocadores no Departamento de Artes Cênicas. Tanto nos comentários das estudantes E 7 e E 8, não foi possível identificar se o comentário se constitui como sendo proveniente de mães da graduação ou da pós-graduação. Entretanto, é possível definir que dentro da mesma universidade, há desigualdades no trato com as demandas maternas, demonstrando processos de exclusão.

O feminismo tem contribuído para destacar os impactos das relações assimétricas de poder. A Figura 38 traz à tona a questão da socialização em que os pais sociais são associados ao gênero e como influenciam as escolhas das mulheres em relação à sua carreira profissional. A desigualdade de gênero na escolha de cursos está diretamente relacionada à cultura androcêntrica que ainda permeia nossa sociedade. A educação tem um papel fundamental na desconstrução de valores sexistas e na promoção da igualdade de oportunidades. É importante que a educação superior também questione esses valores.

FIGURA 39



Fonte: Reprodução da postagem do *Instagram*, perfil @espacounipampakids do dia 01 /02 /2023. Acesso em: 04 jun. 2024.

A Figura 39 dialoga com o cerne da pesquisa e expõe as tessituras da invisibilidade materna e o *per-tecer* do maternar. O segundo comentário é de uma docente da UFOP, expressando a necessidade de troca de seu filho, três vezes, em sua sala pequena e desconfortável, por não haver espaço adequado e, sobretudo, na necessidade de levar o filho para o trabalho devido ao período de férias e a falta de rede de apoio. Ao trazer luz a esse problema, desvela-se a falta de representatividade das mulheres na ciência e a falta de mulheres no topo da carreira acadêmica. Destacamos que a falta de infraestrutura adequada para a docente reforça ainda mais a negligência do Estado em relação às mães, nesse caso específico professoras universitárias.

A construção da visibilidade ecoada na voz da professora no comentário destacado na Figura 39 transversaliza o tecer de fios da visibilidade, tanto entre as discentes, quanto para

as docentes. Embora a carreira científica das mulheres nos primeiros anos após o nascimento dos filhos é cientificamente mais desafiadora (Calaza *et al.* 2021), a Figura 39 reverbera resistência. A professora, em relação à falta de representatividade das mulheres na ciência, ocupa um lugar de fronteira, que não necessariamente seja configurado em algum espaço geográfico, mas um lugar de fala e de permanência.

FIGURA 40



FIGURA 41



Fonte: Ambas reproduzidas da postagem do *Instagram*, perfil @espacounipampakids do dia 01 /02 /2023. Acesso em: 04 jun. 2024.

No que concerne às Figuras 39 e 40, embora não estejam totalmente vinculadas aos estudantes, o primeiro comentário da Figura 39 chama atenção por se tratar de servidores técnico-administrativos em educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Também destacamos presentes nas Figuras 39 e 40, a chamada de estudantes, marcando a universidade pelo portal eletrônico, Minha UFOP, no *Instagram* @minhaufop, reforçando a necessidade de ter lugares para que seus filhos pudessem ser deixados enquanto as mães estivessem no recinto acadêmico.

Vale salientar que os comentários problematizados nos comentários de amostragem do *Instagram* desvelam quem são essas mulheres, são elas: estudantes, trabalhadoras e docentes. Outro aspecto relevante da situação que evoca a narrativa dessas mulheres está no fato de que, majoritariamente, os comentários suscitados são de mulheres. As variáveis e

situações que engajam as curtidas e comentários encontram-se na teia de emaranhamentos androcêntricos. Segundo Evelyn Keller,

A grande força da pesquisa feminista durante a última década foi o aprofundamento de sua compreensão do que posso chamar de ‘situacionalidade’ do gênero. Tornamo-nos cautelosas com frases que começam com ‘as mulheres são...’, percebendo que a única maneira de completar tal frase é dizer que as mulheres são pessoas, definidas por muitas variáveis sociais e que se adaptam às pressões e oportunidades que encontram, e têm recursos para isso. (Keller, 2006, p. 30, grifos da autora).

Com efeito, para promovermos recursos para a consolidação do reconhecimento das mulheres e de gênero nas universidades, é necessário considerar a importância da equidade de gênero e da valorização das mulheres em todos os âmbitos da sociedade. A inclusão de discussões de gênero nos Projetos Pedagógicos de Cursos e disciplinas curriculares nas universidades é o primeiro passo para a construção de uma política nacional, garantindo uma formação mais abrangente e inclusiva e que contemple a maternidade nas perspectivas das mulheres e de gênero.

No arremate da problematização das Figuras 39 e 40, com todas as discussões supracitadas, fica evidente que ampliação das linhas de pesquisa e estudo sobre gênero na Pós-graduação *lato e stricto sensu* nas universidades é crucial para o avanço do conhecimento nessa área e para subsidiar políticas governamentais mais eficazes e assertivas no combate às desigualdades de gênero. Em conformidade com Joan Scott,

O primeiro e mais óbvio é a resistência dos governos, com uma maior proteção dos privilégios masculinos, geralmente em nome da cultura. Se cultura e tradição podem explicar assimetrias masculino/feminino, então, eles argumentam, desigualdade não é a questão. Aqui uma forma de relativismo cultural se recusa a tratar de questões de poder. O segundo, e mais difícil, é estabelecer o que significa igualdade entre os sexos. Nós estamos falando sobre igualdade formal dos indivíduos abstratos perante a lei – como no direito ao voto, ou a proibição de discriminação entre os sexos nos códigos de direito de família? A igualdade se estende aos direitos sociais e estes são os mesmos para mulheres e homens? (Scott, 2012, p. 339).

Como observamos nas análises anteriores, as políticas públicas educacionais residem na estrutura masculina, legitimadas pelo androcentrismo arraigado em todas as instâncias. Ademais, as mobilizações e as conquistas ante a luta dos direitos maternos são feitas por mães e não por órgãos ou instituições que deveriam amparar a cidadania materna nas universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os resultados da pesquisa, é importante ressaltar que as assimetrias de gênero presentes no *stricto sensu* são reflexo de uma estrutura de poder que permeia as esferas federal, estadual e municipal em Goiás. Ao analisarmos as discursividades presentes nesse contexto, à luz das teorias de Foucault (1969), podemos entender que as formações discursivas são componentes essenciais das estruturações ideológicas, reforçando o controle sobre os corpos maternos.

É fundamental problematizarmos as relações de poder que estão intrinsecamente ligadas aos direitos maternos no *stricto sensu*, especialmente a forma discursiva que perpetua a invisibilidade das mulheres na continuidade de suas carreiras acadêmicas. Essa invisibilidade não apenas limita as oportunidades de crescimento profissional das mulheres, mas também contribui para a manutenção de estruturas de poder que atravessam a desigualdade de gênero.

Mormente, é preciso considerar as relações de poder vinculadas aos direitos maternos no *stricto sensu*, atreladas à formação discursiva, que estabelece irrefutavelmente a invisibilidade materna na continuidade da carreira acadêmica, na inacessibilidade de direitos maternos nas universidades públicas pesquisadas. A analogia do tecer de fios entremeou a compreensão do pertencimento materno, encontrando alinhavos reforçados no feminismo materno. Assim como um urdidor une os fios para formar um padrão intrincado em um tecido, sujeitas e sujeitos envoltos à maternidade, paternidade ou parentalidade estão ligados uns aos outros por laços de invisibilidade nas políticas públicas educacionais, sobretudo, no *stricto sensu*.

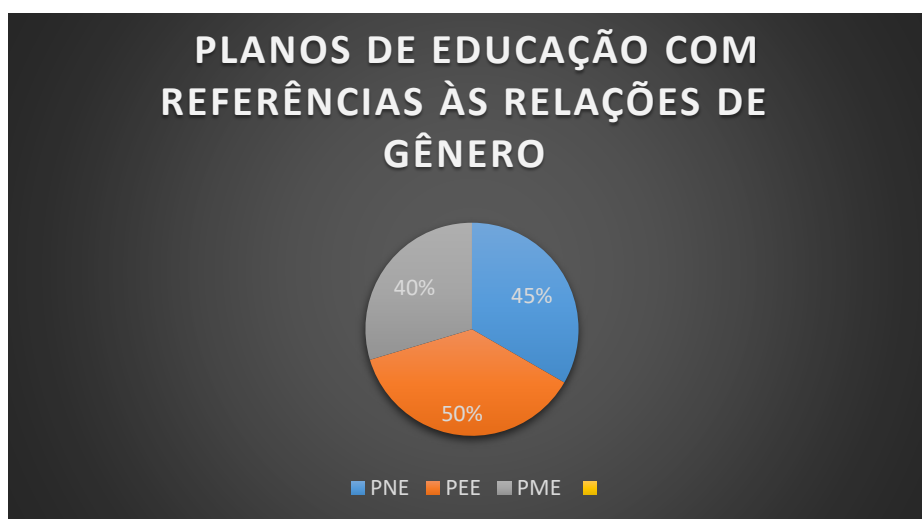
A desigualdade de gênero está presente em todas as instâncias pesquisadas. No que concerne aos dados educacionais, em todos os planos educacionais, tanto no nacional, no estadual e no municipal foram analisadas 20 metas¹⁵³, aquém nas referências ao conceito das relações de gênero em seu escopo, de acordo com Marta Ferreira Santos Farah “sendo que não feitas perfeitamente” (Farah, 2004, p. 47).

¹⁵³ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
<https://site.educacao.go.gov.br/files/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2015-2025-1.pdf>
https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2015/lo_20150624_000009606.html.
Acesso em: 17 jul. 2024.

Nesse sentido, retomamos o conceito de *per-tecimento* problematizando as relações de poder na continuidade da caminhada acadêmica, pespontada em fios de violência e silenciamentos nas narrativas analisadas. Embora mencionadas de forma indireta, as relações de gênero reverberam estruturas androcêntricas e suscitam a permanência da exclusão em suas práticas. Com efeito, é importante retomar a perspectiva assimétrica intrínseca à educação, com o retrocesso estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 2, em 2017, ao retirar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os termos ‘gênero’ e ‘orientação sexual’ que constavam no artigo de número 16.

No que concerne aos planos de educação, o máximo de perspectiva que permeia as relações de gênero não ultrapassa 50% no Plano Estadual de Goiás. Das 20 metas do PNE, apenas 9 mencionam alguma relação com as questões de gênero, no PEE, 10 metas e no PME, apenas 8. Em sua maioria, versam de forma superficial acerca de equidade.

GRÁFICO 2



Fonte: Produzido pela autora.

Tendo em vista tais problematizações, percebemos como a noção de discurso torna-se produtiva para compreender a relação entre gênero e a garantia dos Direitos Humanos no processo de ensino básico. Foucault (1970) indaga sobre práticas discursivas que instituem efeitos de verdade¹⁵⁴. De modo estrutural, a perspectiva hegemônica de narrativas que

¹⁵⁴ Foucault considera a “verdade” um conjunto de procedimentos ligados a um sistema de poder e que são reguladores, que atuam para o funcionamento e a circulação dos enunciados que são as bases dos discursos. Por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder,

versam *ideologia de gênero* (grifos nossos) reforça como tais conceitos se apropriariam na formulação de julgamentos intrínsecos ao caráter formativo de documentos, instituições e práticas sociais, (Foucault, 1970, p. 4).

Entrelaçam inquietações convergentes à pesquisa, a invisibilidade materna na práxis educacional, sobretudo, no *stricto sensu*. As análises das mais diversas discursividades na ambiência educacional reverberam relações de poder engendradas no reducionismo biológico, intrínsecos nas narrativas institucionais e legais. Ancorados em narrativas contrárias à teoria de gênero, tal reducionismo pressupõe que ela não é científica e sim especulativa, se opondo àquilo que é considerado como ciência.

Por conseguinte, as conquistas de direitos só foram possíveis pela mobilização de mulheres e mães em prol de assistência para permanência na pós-graduação, como demonstrado nos Capítulos 2 e 3. A licença-maternidade da graduação e na pós-graduação é o único direito assegurado por lei, que pode ser flexibilizado de acordo com cada programa de graduação e de pós-graduação.

A perspectiva de fronteira, abordada por Hissa (2006), reitera a importância de compreender as dinâmicas de poder a partir das desigualdades e resistências no campo das relações de gênero. Para tanto, ao recorrermos a teorias feministas que destacam a centralidade do gênero na formação das estruturas de poder e nas relações sociais, voltamos ao cerne das discussões das relações de gênero, que desmistificam a categoria natural ou fixa e refletem acerca da construção social que se manifesta em diferentes contextos e mediante diversas práticas e discursos.

Assim, a maternidade como tal necessita ser reconfigurada nas universidades como campo de insurgências dentro das reverberações científicas feministas. Ao inquirirmos as fontes sobre possíveis estratégias para estabelecer parcerias visando a prestação de serviços, oferta de cursos, apoio a projetos e outras atividades acadêmicas, com o intuito de promover a integração entre a educação superior e a sociedade, observa-se a ausência de direcionamentos claros nessas normativas acerca da efetivação dessas interações. A falta de menção às relações de gênero nos documentos legais e diretrizes educacionais em vigor em Goiás evidencia as diversas formas de violência simbólica perpetuadas dentro da estrutura do Estado.

que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a produzem. “Regime” da verdade (Foucault, 2006, p. 14).

A educação do corpo é um tema relevante na compreensão das assimetrias de gênero na sociedade contemporânea. A ideia de que o corpo é uma construção social, cultural e histórica, como defendido por Goellner (2005), é fundamental para analisar como as noções de feminilidade e masculinidade são moldadas e reproduzidas ao longo do tempo e reproduzidas nas normativas oficiais, tanto dos documentos, quanto das universidades públicas no Brasil.

Os liames históricos envoltos às práticas educativas em torno do corpo são permeados por normas e valores que refletem as hierarquias de gênero presentes na sociedade. Portanto, pensar o corpo materno como um produto cultural e social implica reconhecer a importância de desconstruir essas normas e valores que perpetuam as assimetrias de gênero, sobretudo nas universidades.

É necessário promover uma educação do corpo que seja inclusiva e igualitária, permitindo que as pessoas desenvolvam uma relação mais livre com sua própria corporeidade, independentemente de normas preestabelecidas de gênero; nesse contexto, a maternidade necessita ser uma política pública.

Nesse sentido, a reflexão proposta por Goellner (2005) sobre a necessidade de pensar o corpo como uma construção cultural é um convite para repensar as práxis educacionais e promover a equidade de gênero em todos os níveis da sociedade, sobremaneira, na universidade como extensão de fios de resistência e emancipação. Ao mapearmos o Plano Estadual de Educação de Goiás, é possível observar que a maioria das metas propostas no plano segue o mesmo conteúdo da legislação em termos literais.

No entanto, em comparação com o Plano Nacional de Educação, há uma ausência de menção direta às questões de gênero no texto da lei em Goiás, o que levanta questões sobre o silenciamento e o viés masculino historicamente enraizado no estado. Da mesma forma que nas políticas internas das universidades, a ausência de uma abordagem explícita sobre as questões de gênero no PEE-GO destaca a predominância masculina na elaboração dessas normas legislativas e internas das instituições superiores de ensino.

A politização da maternidade em suas garantias de direitos só ganhou notoriedade no contexto hodierno, em 2017, ao ser aprovada a lei 13.536 que ampliava os direitos das mães da pós-graduação, determinando que as estudantes com bolsas de duração de pelo menos 12 meses tenham suas atividades acadêmicas suspensas, porém com a manutenção da bolsa. Essa prorrogação pode ser de até 120 dias e pode ser concedida por motivos de parto, de adoção ou de obtenção de guarda judicial para fins de adoção (Parent in Science, 2023).

As inquietações acerca das invisibilidades maternas inserem-se na percepção do papel das instituições na produção de uma ordem dominante, entre os quais poderemos relacionar Estado e Educação, com os valores culturais e religiosos que se perpetuam historicamente. Substancialmente relevante na reflexão da pesquisa, encontramos eco nas palavras de Bourdieu:

[...] longe de afirmar que as estruturas de dominação são a-históricas, eu tentarei, pelo contrário, comprovar que elas são produtos de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos [...] e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado. (Bourdieu, 1998, p. 46).

Dessa forma, é possível identificar discursos androcêntricos imbricados na Educação Básica em esfera nacional, estadual e municipal. Entretanto, as interlocuções das relações de gênero com a garantia dos Direitos Humanos possibilitaram clivagens tanto históricas como político-sociais, problematizando o conceito de *Ideologia* (grifo nosso), arraigado historicamente. Os tensionamentos maternos nas universidades públicas demonstram que é de suma importância o engajamento de mães que partilham experiências do cuidado serem resistência ante aos desafios e violências simbólicas arraigadas. De acordo com Eni Orlandi:

Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. [...] Não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição da análise de discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem. (Orlandi, 2003, p. 9).

O mapeamento das universidades públicas só foi possível graças às pesquisas maternas do Parent in Science, que articularam documentos vinculados ao Manual direitos das mães estudantes docentes/pesquisadoras em 2023. Um importante aspecto a ser destacado é a dificuldade de acesso aos documentos e dados internos das universidades, o que direcionou o ferramental metodológico no sentido dos dados disponíveis nas pesquisas mais recentes.

Das assimetrias problematizadas, no cerne da pesquisa, de acordo com o Gráfico 1, das 112 universidades públicas do Brasil, apenas 11 delas apresentaram políticas públicas voltadas para as demandas maternas. Esse dado delineia um recorte dos axiomas vinculados às violências de gênero no Brasil. A incoerência da premissa de equidade da Constituição Federal de 1988 e a práxis educacional, nesse sentido, ressoa a importância da mobilização materna como resistência possível na articulação de tensionamentos dos direitos. Desse modo, “[...] falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os

subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem” (Ribeiro, 2017, p. 84).

Os dados apresentados no Gráfico 1 revelam uma concentração significativa de políticas públicas maternas nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, corroborando a hipótese de que regiões com maior desenvolvimento econômico tendem a oferecer mais recursos para esse tipo de iniciativa. No entanto, essa concentração levanta algumas questões importantes para uma análise crítica e suscita a disparidade na distribuição de políticas públicas maternas, evidenciando as desigualdades regionais existentes no Brasil e reforçando a necessidade de políticas públicas mais equitativas que garantam o acesso a direitos básicos a todas as mulheres, independentemente da região em que residem.

Ademais, com base nos dados coletados das 112 universidades públicas, o que pode não representar a totalidade das instituições de ensino superior e das políticas públicas maternas existentes no país, mas, indubitavelmente, representa um recorte para a análise qualitativa que desvela a concentração de políticas públicas em determinadas regiões, o que não garante, necessariamente, que essas políticas sejam de qualidade e efetivas para atender às necessidades das mães estudantes.

Oriunda da luta pelo reconhecimento da importância da maternidade e seus impactos na vida acadêmica, é importante ressaltar que o progresso do Projeto de Lei 254/20, aprovado em 2023, e que garante a continuidade no recebimento de bolsas por parte dessas estudantes quando em atividades de ensino, monitoria, pesquisa ou extensão, teve sua urdidura reforçada. De 90 dias de licença maternidade garantida, explicitada no Capítulo 2, alçamos a conquista de no mínimo 180 dias no ano de 2024, para a referida licença.

Ao passo que a apresentação da problematização exposta neste escrito, demonstra claramente as assimetrias de gênero e os axiomas implícitos nas relações de gênero, no que concerne à efetivação dos direitos maternos. Conseguimos, portanto, enquanto representatividade materna, uma esperada conquista, a aprovação do Projeto de Lei nº 14.925, de 17 de julho de 2024¹⁵⁵, o PL das Mães Cientistas, de autoria da deputada federal e mãe, Talíria Petrone (PSOL/RJ). O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou, em 17 de julho, a Lei nº 14.925, de 2024, que prorroga os prazos de conclusão de cursos ou de programas para estudantes e pesquisadores da educação superior e vigência de bolsas de estudo em virtude de maternidade, paternidade e guarda de menores. Além disso, a lei prevê algo inédito no Brasil: a ampliação do direito à parentalidade atípica.

¹⁵⁵ Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.925-de-17-de-julho-de-2024-572911087>. Acesso em: 22 jul. 2024.

A Lei supracitada garante que todos os estudantes da educação superior possam ter prorrogados os prazos de conclusão de cursos ou programas acadêmicos em virtude de circunstâncias específicas como maternidade, paternidade de menores, adoção ou de obtenção de guarda judicial para fins de adoção e altera a Lei nº 13.536, de 15 de dezembro de 2017.

A lei das mães cientistas, como foi chamada pela deputada federal Talíria Petrone, reforça os fios de esperança o entrelaçamento de resistências maternas no campo do *stricto sensu*. As tessituras de iniciativas legislativas garantem e ampliam os direitos e, sobretudo, têm por objetivo a defesa de maternidades, paternidades e direitos das crianças e juventude dos pesquisadores; desse modo, a representatividade da deputada como mãe e parlamentar foi fulcral na consolidação desse direito tão importante.

Não obstante, constatamos que maternidades/paternidades/ parentalidade sem apoio, no caso de estudantes de graduação e de pós-graduação propiciam situações de evasão e desistência dos cursos e das pesquisas. Conforme as metas citadas e analisadas, propõe-se a ampliação e o acesso de matrículas às(aos) estudantes oriundos das famílias trabalhadoras, periféricas(os) e negras(os); assim, é de suma importância discutir amplamente as ferramentas para a consolidação de políticas de acesso e permanência das mães e pais.

Destarte, a consolidação das lutas maternas perpassa pelo contingenciamento de orçamento para assistência estudantil. As discussões permeadas nas relações de gênero reverberaram representatividades que ecoaram no Brasil, como a mestre e mãe, em prol da implementação da legislação e da garantia dos direitos maternos. Conforme o escopo da lei, prevê:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a prorrogação dos prazos de conclusão de cursos ou de programas para estudantes e pesquisadores da educação superior, em virtude de parto, de nascimento de filho, de adoção ou de obtenção de guarda judicial para fins de adoção, e altera a Lei nº 13.536, de 15 de dezembro de 2017, para disciplinar a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento.

Art. 2º As instituições de educação superior deverão assegurar a continuidade do atendimento educacional e efetuar os devidos ajustes administrativos referentes a prazos de conclusão de cursos ou de programas para estudantes e pesquisadores da educação superior, em virtude de parto, de nascimento de filho, de adoção ou de obtenção de guarda judicial para fins de adoção.

§ 1º Nos termos do regulamento de cada instituição de ensino superior, para os casos previstos *nocaput* deste artigo, serão prorrogados os seguintes prazos nos cursos ou nos programas de graduação e de pós-graduação:

I - de conclusão de disciplinas e respectivos trabalhos finais;

II - de entrega dos trabalhos finais de conclusão de curso, bem como das respectivas sessões de defesa, e de entrega de versões finais dos trabalhos e de realização de publicações exigidas nos regulamentos das instituições de ensino.

§ 2º Nos casos previstos no *caput* deste artigo, o estudante fará jus a prorrogação de, no mínimo, 180 (cento e oitenta) dias.

§ 3º O afastamento temporário em virtude das situações previstas no *caput* deste artigo deverá ser formalmente comunicado à instituição de ensino superior e, quando for o caso, ao programa de pós-graduação a que o estudante estiver vinculado, especificadas as datas de início e de término efetivos, e apresentados os documentos comprobatórios das referidas situações. (Brasil, 2024).

Acerca da importância das questões de gênero no campo da educação, retomemos um importante baluarte teórico da exponencial pesquisadora Louro:

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (Louro, 1997, p. 22).

De acordo com a página oficial do Ministério das Mulheres ¹⁵⁶, a conquista legal é uma medida relevante em um processo de luta em curso nas instituições de ensino superior. Entretanto, o direito às licenças maternidades e paternidades não são suficientes para se conseguir equidade; é necessário investir na provisão de creches e educação infantil para a comunidade universitária e para o conjunto das trabalhadoras e trabalhadores. O projeto de lei tem um papel muito importante no que tange à inclusão das mulheres e no fortalecimento da pesquisa e da educação no país (Ministério das Mulheres, 2024)

Insta ressaltar que a autora do Projeto de lei nº14.925 é parlamentar, mãe de dois filhos, mestre em Serviço Social e Desenvolvimento Social pela UFF e pesquisadora. As assimetrias de gênero colocam as mulheres em vulnerabilidade ao ter que decidir se dão seguimento às suas pesquisas acadêmicas ou se cuidam dos seus filhos. Assim, essa conquista abarca muito mais que a ciência brasileira ou educação; forja-se em acolhimento e fronteira para as mães brasileiras como um lugar de resistência.

Trazendo luz às problematizações das políticas públicas maternas nas universidades, o último documento do manual de mães estudantes na pós-graduação do Parent in Science (2023) ancorou a parte estrutural da presente pesquisa. Com base nos dados analisados, é importante salientar que dentro do contexto das violências, embora não tenha sido o recorte específico da pesquisa, apenas um Programa de Pós-Graduação em Biologia Vegetal da

¹⁵⁶

Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2024/julho/presidente-sanciona-lei-que-amplia-prazos-para-maes-e-pais-academicos>. Acesso em: 22 jul. 2024.

Universidade Federal de Santa Maria abarcou pontuações diferenciadas em processos seletivos de pós-graduação extra à candidata com filho nascido a menos de 3 anos, incluindo casais homoafetivos que tiraram licença para cuidar dos filhos.

Outrossim, destaca-se a disparidade regional evidenciada pela predominância de políticas maternas concentradas no Sudeste e no Sul do Brasil, revelando a necessidade de enfrentamento dessa desigualdade. As regiões Norte e Nordeste, por outro lado, caracterizam-se por índices de desenvolvimento humano e acesso a serviços de saúde mais baixos, impactando diretamente as dificuldades enfrentadas pelas mães nesses locais. Os dados do Parent in Science (2023) apontam para a inexistência de políticas públicas específicas destinadas às mães estudantes nessas áreas, reforçando a ausência de medidas efetivas de apoio a esse grupo.

No que tange à representação das mulheres e de gênero na análise dos coletivos maternos, observamos, de forma sistemática, especialmente as ocupações de posição de poder/comando no campo da educação, ocupadas por mães, tecendo fios de *per-tecimento*, sobretudo na rede social *Instagram*.

As estratégias de dominação não seriam nada sem as estruturas que as tornam possíveis e eficientes, contudo, com a atuação de mobilização dos coletivos maternos, essa dominação arraigada tem sido tensionada. A eficácia dos poderes que enfrentam o controle das posições que permitem regular o espaço dos corpos maternos e das crianças foram forjadas nas estruturas de assimetria de gênero (Bourdieu, 2013).

Não obstante, é preciso reiterar que as mulheres foram socialmente encarregadas de desempenhar o papel de mães, ao mesmo tempo em que também foram incumbidas dos deveres relacionados à gestão da família (Banditer, 2010). As urdiduras das tessituras maternas podem ser possíveis, desde que queiramos desarticular os controles de dominação. Nessa fronteira de enfrentamento, residem alianças, acordos, tensões e conflitos, construindo uma história fio a fio de resistência e de ocupação.

Micro resistências internas nas universidades fortalecem os laços maternos e a luta pela tessitura da visibilidade, ainda que com fios finos de direitos garantidos. Forjada e imersa na própria pesquisa como discente, constato que, como artífice da própria história e no lugar de fala de sujeita histórica, a educação se apresenta como um campo de possibilidades, de rejeição, de críticas e de reivindicações (Bourdieu, 2013; Valle, 2013).

Ademais, as violências envoltas ao processo educacional emergem de processos políticos que não seguem padrões científicos rigorosos, atacando os estudos de gênero e

tentando legitimar cientificamente a polêmica que se propaga reiteradamente sobre a famigerada ideia de “ideologia de gênero” (Junqueira, 2018). Indubitavelmente, esse fator foi relevante no atraso histórico que as políticas públicas educacionais reverberam com silenciamentos e invisibilidades.

É explícito o aumento da produção científica, o investimento público em projetos e ações para o desenvolvimento de políticas públicas relacionadas às questões de gênero, entretanto, encontra resistência no contexto escolar, e, como consequência, o corpo docente reproduz a falta de conhecimento, dificultando o desenvolvimento das questões de sexualidade e gênero no âmbito da educação (Silva; Neto, 2006; Unbehaum; Cavasin; Gava, 2010). Tais entraves desvelam a força dos discursos implícitos na estrutura de poder na qual a educação está gestada. De acordo com Foucault,

Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto. Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas. (Foucault, 1985, p. 96-97).

Inferimos que a educação do corpo é uma garantia de direito fundamental e crucial, porém, as discursividades oficiais são caracterizadas por possíveis distinções sexistas, são naturalizadas, reforçando estereótipos e estruturas androcêntricas, que regulamentam os documentos e órgãos institucionais da Educação.

Como demonstração do tecer materno, no que tange às políticas que já foram conquistadas, apontamos tanto nos documentos oficiais, quanto nas discursividades maternas, por meio da rede social *Instagram*, que as políticas públicas maternas estão aquém das necessidades das mães do *stricto sensu*. Ao passo que os coletivos maternos fortaleceram os laços da parentalidades e maternidades no impulsionamento das políticas públicas educacionais nas universidades públicas no Brasil, a mesma rede social também carrega consigo uma imensa carga de recorte de maternidade perfeita, romantizando a maternidade por diversos vieses, influenciados por blogueiras e influenciadoras, dificultando as pautas de lutas feministas maternas.

Assim, além da circulação de postagens que reverberam a exaltação e a romantização da maternidade (a partir de sentidos de realização e felicidade advindas dessa experiência), existem relatos que problematizam essa idealização do “ser mãe”, apontando sua construção social/histórica e reivindicando um debate que apresente as dificuldades e as ambivalências experimentadas pelas mais diferentes vivências maternas. (Cruz; Mendonça, 2021, p. 41, grifo dos autores).

Por conseguinte, segundo Bourdieu (2013), as violências simbólicas são escancaradas, entretanto, as organizações maternas insurgem como campo de resistência e de acolhimento, sejam por mães estudantes ou servidoras.

Dominantes temporalmente – e temporariamente –, os ocupantes das posições de poder mais estritamente fundada na instituição e limitada à instituição, como as bancas de grandes concursos ou o comitê consultivo, são dominados do ponto de vista da notoriedade intelectual. [...] Estão mais brutalmente ligados à instituição quando sua competência própria é mais estreitamente tributária das condições institucionais de seu exercício [...]. (Bourdieu, 2013, p. 115).

A inserção de discentes e docentes nos tensionamentos maternos, por meio dos coletivos, destaca a importância das relações de gênero nas universidades, sendo imprescindível como forma de ampliar o espaço de pesquisa e promover a igualdade de oportunidades para todos os envolvidos na produção e disseminação do conhecimento. Percebemos, contudo, que o investimento na consolidação do reconhecimento das mães e das relações gênero nas universidades é um caminho possível para um lugar de acolhimento, no viés da educação.

A disparidade no tempo e esforço alocados para as responsabilidades familiares, desfavorecendo as mulheres, resulta em uma menor disponibilidade de tempo, recursos e dedicação para sua formação acadêmica, progressão profissional e inserção no mercado de trabalho.

Mesmo diante das conquistas políticas e sociais das mulheres, oriundas das contribuições feministas, a ocupação de diversos espaços que outrora lhes foram negados ressoa na desigualdade, no que diz respeito às possibilidades de ascensão social do grupo como um todo. Esse cenário é agravado pela interseccionalidade de fatores como raça e classe, reforçando a complexidade da problemática da desigualdade de gênero na sociedade contemporânea (Biroli, 2018).

Desses corpos resistentes vêm os silenciamentos nas políticas públicas e a negligência do Estado. Desde os planos de educação em caráter nacional, estadual e municipal, a maternidade não está intrínseca ao processo de formação dos currículos educacionais.

Se a práxis do processo educacional é falha, as políticas públicas maternas educacionais também ecoam incompletudes e lacunas dos direitos. Sob essa ótica, Arroyo afirma:

Não os corpos comuns, do povo comum, sem bens e não reconhecidos do bem, nem dos corpos da cor, do gênero que continuam às-margens do poder, da justiça, da renda, da terra, do agronegócio, do espaço, da saúde, da educação. (Arroyo, 2016, p. 22).

Um reflexo da violência simbólica intrínseca à maternidade está a falta de sensibilização e de conscientização da comunidade acadêmica sobre as dificuldades enfrentadas pelas mães estudantes e a falta de incentivo na criação de redes de apoio entre essas mulheres. Mães não são representadas e reconhecidas nos currículos oficiais na formação acadêmica, colocando a maternidade às margens da participação equânime de direitos. A exígua notoriedade de comentários no perfil do *Instagram*, por meio de amostragem, nas páginas dos coletivos maternos, demonstra como esse aspecto necessita ser debatido e reconfigurado em ações políticas.

A dialogicidade dos documentos pesquisados, das universidades mapeadas e das narrativas dos coletivos maternos na rede social *Instagram* desvelam disparidades de gênero, demonstrando evidências e influências da capacidade de escolha das mães e autonomia em relação ao próprio corpo, o acesso ao poder e seus recursos, bem como o tratamento nas relações interpessoais, seja no âmbito profissional ou afetivo. As análises discursivas nesse contexto resultam em diversas formas de violência, incluindo violência moral, psicológica, simbólica e física (Biroli, 2018).

Além disso, assim como os tecidos podem ser desfiados ou remendados, os grupos identitários também passam por transformações ao longo do tempo, por meio de processos de resistência dos tensionamentos feitos por mães no *stricto sensu*. A alegoria do *per-tecimento* nos permite compreender as dinâmicas de inclusão e exclusão que moldam as insurgências maternas coletivas e individuais, sempre de caráter político. As evidências das mobilizações dos coletivos maternos na rede social *Instagram* demonstram as incongruências e assimetrias, elencadas na amostragem. De acordo com Joan Scott:

É sobre as lutas para manter os significados no lugar (impor e fazer cumprir as normas) e lutas para resistir ou derrubá-los. É sobre os interesses que motivam essas lutas, as apostas e os apostadores. Seu alcance se estende para além das mulheres e homens, masculino e feminino chegando às grandes estruturas e processos (tal como capitalismo e nacionalismo) nos quais e pelos quais relações sociais são formadas e fronteiras políticas patrulhadas. Nesta perspectiva, gênero nos lembra que não há representação inequívoca das mulheres, que isto sempre é uma questão de política. (Scott, 2012, p. 337).

Da mesma forma que um determinado padrão de tecido pode ser identificado pela combinação específica de cores e texturas dos fios, a construção da cidadania materna no *stricto sensu* é consolidada na urdidura da sua luta e ativismo. Essa é incontestavelmente a resistência e (re)existência na invisibilidade materna nas políticas públicas educacionais, como um campo de insurgências. Além disso, as inúmeras mobilizações dentro das universidades e na rede social *Instagram* coadunam com a perspectiva feminista de ocupar

e resistir fronteiras de saberes e poderes localizados, que estão sendo tensionados em prol de equidade.

A interconexão no ato de tecer, evoca a ideia de interdependência e conexão entre os fios, assim como as mães universitárias estão interconectadas por experiências e desafios comuns; assim como o tecido é uma obra em constante construção, as políticas públicas são resultado de um processo contínuo de negociação e construção em constante transformação.

Ao utilizar o verbo '*per-tecer*', enfatiza-se a ação de construir e reconstruir o pertencimento de forma ativa e contínua, interligando maternidade e universidade, insurgindo com interesses e demandas específicas que se organizam e mobilizam em torno de questões relacionadas à maternidade e à permanência na pós-graduação *stricto sensu*, atreladas à culpa materna. Observa-se a sensação de sempre estar em falta, a incompletude por dedicar-se a qualquer tarefa que seja elencada, seja materna ou acadêmica. A conduta da cobrança do tempo e a intransigência na maior parte dos programas de pós-graduações das universidades reiteram a evocação do verbo *per-tecer*.

A luta por políticas públicas de inclusão da pauta materna é uma luta por direitos que, principalmente na última década, preconizam garantir condições dignas para que as mulheres possam conciliar a maternidade com a vida profissional e acadêmica. Fica evidente que ao participarem da construção de políticas públicas, as mães universitárias fortalecem suas vozes e, conseqüentemente, seu lugar de fala. A presente pesquisa qualitativa esgarça, em análise documental, a urdidura de potências oriundas de coletivos maternos e movimentos de mulheres.

Como explica Collins, a experiência de fulana importa, sem dúvida, mas o foco é justamente tentar entender as condições sociais que constituem o grupo do qual fulana faz parte e quais são as experiências que essa pessoa compartilha ainda como grupo. Reduzir a teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala somente às vivências seria um grande erro, pois aqui existe um estudo sobre como as opressões estruturais impedem que indivíduos de certos grupos tenham direito a fala, à humanidade. (Ribeiro, 2017, p. 67-68).

Este emergente e frutífero campo de estudos propiciou um olhar minucioso para a relevância da politização da pauta materna para o avanço do conhecimento sobre a participação política de mulheres, os processos de construção de políticas públicas e a interseccionalidade entre gênero, trabalho e educação, tanto no Brasil, como em Goiás. Demonstra, ainda, a barreira institucional e acadêmica estruturada em violências reiteradamente discutidas neste escrito.

Delineamos a partir da análise de discursos, implícitos e explícitos, que as mães universitárias em diferentes espaços (redes sociais, congressos, grupos de estudos e coletivos) conduziram o urdume de engajamento em alguma ação política para compreender em detalhes o processo de construção de suas demandas e a forma como elas se articulam com os poderes públicos, como problematizado nas discursividades analisadas na rede social *Instagram*, nos planos de educação e nas estruturas de sistematização da educação. A análise do discurso, como explorado por meio das amostragens do *Instagram*, corrobora no sentido de

[...] considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro modo, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária [...] porque [...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras. (Orlandi, 2012, p.34).

A interseccionalidade entre maternidade, classe social e raça na construção do *per-tecimento* e a utilização das tecnologias digitais na construção de redes de apoio entre mães universitárias são fulcrais na ocupação, na resistência das mães e na construção dos direitos maternos. A trajetória das políticas públicas envoltas à educação tem sido marcada por grandes conquistas, mas ainda há muito a ser feito.

Mesmo com as conquistas importantes para a reflexão como pontuações diferenciadas em processos seletivos para mães, moradia para estudantes com filhos, permissão para dependentes nos restaurantes universitários, auxílio creche, guarda acompanhada para filhos com deficiência ou menores de quatro anos e licença para adotantes, inclusive homossexuais, tais direitos são ínfimos em relação à gigantesca realidade de acadêmicos que exercem a maternidade e parentalidade e que precisam de tais políticas públicas.

É preciso que as lutas por direitos continuem ampliando o espaço para as vozes que foram historicamente marginalizadas. A análise das relações de gênero, nesse contexto, se revela como uma ferramenta para questionar os discursos dominantes e identificar as desigualdades de gênero presentes na educação.

Na análise de discurso procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. Por este tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. (Orlandi, 2003, p. 15).

Como sujeita e artífice da própria pesquisa, não propus falar por nós, mães acadêmicas, mas dialogar com todas as possibilidades oriundas da maternidade e parentalidade. Djamilia Ribeiro salienta que “O não reconhecimento de que partimos de lugares diferentes, posto

que experienciamos gênero de modo diferente, leva a legitimação de um discurso excludente, pois não visibiliza outras formas de ser mulher no mundo” (Ribeiro, 2017, p. 51).

É preciso não só problematizar, mas tensionar as políticas públicas, as formações docentes, o *stricto sensu*, para que contemplem todos os sujeitos históricos na contribuição para a visibilidade materna. Tais representações cristalizadas no binarismo necessitam, de acordo com Louro (2008), cruzar fronteiras que são latentes e sobretudo em consonância com os Direitos Humanos. A representação hegemônica no saber não coaduna com as complexas discursividades no escopo da maternidade e na potência que nela reside. A autora Lídia Maria Possas afirma que

Os conflitos existentes nas relações de gênero são muitas vezes sutis, de várias ordens e nuances. No espaço universitário, vivenciamos nas relações cotidianas práticas essencialmente misóginas, conservadoras, elitistas contraditórias que acabam sendo excludentes e não condizem com os discursos e a retórica de uma autonomia endógena, um espaço de pessoas “esclarecidas”. (Possas, 2017, p. 99, grifo da autora).

Apresentamos o nosso lócus de investigação, do qual, insta salientar, também, somos parte como mães acadêmicas, e aqui valho-me do plural, pois, além de mim, somos muitas e ecoamos a mesma voz, com o intuito de sermos ouvidas em tantas diferenças. Assim como um tecido é formado pela união de diversos fios entrelaçados, somos trama em construção. As experiências coletivas das mães trazidas pelas amostragens das narrativas do *Instagram* expressam um espaço coletivo que esgarça diversas maternagens, entretanto, se coadunam no respeito às identidades plurais e no combate às violências nas relações de gênero.

A responsabilidade da ampliação de ações estatais, além da responsabilidade social pelo cuidado, como uma questão de política pública, centraliza o cerne de discussões problematizadas na maternidade. A valorização e a democratização das tarefas de cuidado, que transcendem a esfera do privado, necessitam de um olhar político robusto, para que possamos assim considerar equidade. De acordo com Judit Butler (2015, p. 51), “viver e agir estão intrinsecamente ligados, de modo que as condições que possibilitam a existência de qualquer indivíduo fazem parte do próprio objeto de reflexão e da ação política”.

Todas as narrativas discursivas analisadas, tanto no *Instagram*, quanto documentais, suscitam a problematização política da maternidade. Desse modo, voltemos ao fio estrutural da urdidura deste escrito, como ferramenta de transformação política e social:

o feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, a exploração sexual e a opressão [...] o problema é o conjunto do pensamento e a ação sexista, independentemente de quem o perpetuem mulheres ou homens, crianças ou adultos. (hooks, 2017, p. 21).

Per-tecer é verbo em cardagem¹⁵⁷, resistindo e re(existindo) em todos os espaços que outrora nos foram negligenciados e cerceados, como urdiduras fortes, que não se romperão, com a força das assimetrias nas narrativas androcêntricas, na esfera do saber. Quiçá, as problematizações apresentadas neste escrito poderão subsidiar a reflexão para a formulação de políticas públicas equitativas para as mães universitárias, sendo apenas o fio inicial de possíveis tramas para pesquisas futuras, a partir do crescimento das epistemologias feministas maternas.

¹⁵⁷ Cardagem de acordo com as práticas de tecelagem, consiste na preparação das fibras para a fiação, limpando, desembaraçando e alinhando-as e retirando as impurezas. As fibras alinhadas eram reunidas em uma mecha fina e uniforme, pronta para a fiação. Faço alusão ao termo, referindo-me ao processo de construção da luta feminista materna na construção dos direitos políticos, desmistificando preconceitos e invisibilidades para a efetivação dos direitos políticos maternos na pós-graduação, de forma equânime contemplando as diversidades maternas.

REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. Cad. EBAPE. BR, v. 9, n. 4, p. 1174-1178, 2013.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

AMÂNCIO, L. Masculino e Feminino. A construção social da diferença. Vozes insubmissas, 2004.

AMARO, Ivan. A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. Revista Espaço Pedagógico, v. 24, n. 1, 5 maio 2017.

ANDIFES, 2018. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf> Acesso em 15 jun.2024.

APROBATO Valéria C. Corpo digital e bem estar na rede Instagram – um estudo sobre as subjetividades e afetos na atualidade, Boletim - Academia Paulista de Psicologia versão impressa ISSN 1415-711X Bol. - Acad. Paul. Psicol. vol.38 no.95 São Paulo jul./dez. 2018.

AQUINO, J. C., Diferenças e preconceitos na escola. Alternativas teóricas e práticas. 4ªed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

_____. “Pelo direito de ser mãe e estudante”: educação infantil na pauta estudantil universitária. Zero-a-seis, Florianópolis, v. 20, n. 37, 2018. Dossiê: Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas

ARILHA M, CALAZANS G. Sexualidade na adolescência: o que há de novo? In: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento - CNPD. Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília: CNPD, 1998. Vol. II 1998. Vol. II

ARROYO, M. A Base Nacional Comum em disputa: o que está em disputa? APASE, São Paulo, 2016.

BADINTER, Elisabeth. Um Amor conquistado: o mito do amor materno. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Tradução Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BARBOSA, Caio Fernandes. Olhares sobre a Capes: ciência e política na ditadura militar (1964-1985) Revista de História, 1, 2, 2009, pp. 99-109.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Edição Revista e Atualizada. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Trotes, assédio e violência sexual nos campi universitários no Brasil. Revista Gênero, v. 17, n. 2, 2017. Disponível em:

<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/942>
02/07/2019

Acesso:

BANDEIRA, Lourdes Maria. Femicídio: a última etapa do ciclo da violência contra a mulher. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/feminicidio-a-ultima-etapa-do-ciclo-da-violencia-contra-a-mulher-por-lourdes-bandeira>. Acesso em 07 mar. 2024

BECKER, B. K. A Geografia e o Resgate da Geopolítica. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, v. 50, n.2, p. 99-126, 1988.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata? *Convenit Internacional (USP)*, v. 6, p. 43-50, 2001.

_____. Democracia de iguais, mas diferentes. In: BORBA, A., FARIA, N., GODINHO, T. (org.) *Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores*. São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo, 1998.

BEZERRA, Priscilla. *O filho é da mãe?* Fortaleza: Substância, 2017.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. *A Era dos Direitos*. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BILAC, Elizabete Dória. Família: algumas inquietações. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de tal. *A família contemporânea em debate*. v.4. São Paulo: Educ, 1995. p.29-38.

BIROLI, Flávia. *Família: novos conceitos*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

_____. *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil* São Paulo: Editora Boitempo, 2018.

BITTENCOURT, C. M. F. *Abordagens Históricas Sobre a História Escolar*. Educação & Realidade, 36, 2011.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15136>
Acesso em 21 jun 2024.

_____. Livro didático: um objeto cultural complexo. In: _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011, p.296 – 324.

_____. *A Era dos Direitos*. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Palácio do Planalto. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 009394)*. Brasília, 1996.
Disponível em: www.senado.gov.br/legbras.

_____. *Plano Nacional de Educação (n.10.172)*. Brasília, 2001. Disponível em: www.senado.gov.br/legbras.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.

_____. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: apresentação dos temas transversais: ética/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. Ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. Ministério da Educação. Leis de Diretrizes. E Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/I9394.htm. Acesso em 18 jul.2022.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação de 2014 -2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107.

_____. CNE- Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDE_ZEMBRODE2017.pdf Acesso em: 18 jul.2023.

_____. Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7234-19-julho-2010-607316-publicacaooriginal-128168-pe.html#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.234,%20DE%2019%20DE%20JULHO%20DE,inciso%20VI,%20al%C3%ADnea%20%22%20a%20%22,%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o:>

_____. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Lex: Coletânea de Legislação, Edição Federal, p. 324, 1951.

_____. Decreto nº 50.737, de 07 de junho de 1961. Organiza a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior prevista pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Lex: Coletânea de Legislação, Edição Federal, p. 596, 1961.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. A economia das trocas simbólicas (5a ed.). São Paulo: Perspectiva. 2007.

BOYD, Danah (2010). “Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications”. In: PAPACHARISSI, Zizi (ed.). Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites. Routledge, pp. 39-58

BURTON, Orville Vernon. American Digital History. Social Science Computer Review, v. 23, n. 2. Social Science Computing Association - North Carolina State University, 2005, p. 207. Disponível em: <http://ssc.sagepub.com/cgi/content/abstract/23/2/206>. Acesso em 13 mar. 2024.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____. Obituário: Saba Mahmood - um trabalho pioneiro na batalha das ideias, Debates do NER: Ano 19, n. 36, 2019.

_____; ATHANASIOU, Athena. Desposesión: lo performativo en lo político. Trad. Fernando Bogado. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2017.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira; SILVA, Fernanda Cristina da; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques; MELO, Pedro Antônio de “A Capes e suas Sete Décadas: trajetória da pós-graduação stricto sensu no Brasil” Revista Brasileira de Pós-graduação-RBPG, ISSN (online): 2358-2332. Brasília, v.16, n. 36 (outubro de 2020).

CAMUS, A. O mito de Sísifo. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 3, 2008.

CARPES, P; STANISCUASKI, F; OLIVEIRA, L; SOLETTI, R. Parentalidade e carreira científica: o impacto não é o mesmo para todos. Epidemiologia e Serviços de Saúde, Brasília, 31(2):e2022354, 2022.

CASTRO, Amanda Motta Angelo; EGGERT, Edla. Alguns apontamentos sobre a epistemologia feminista. Revista Sociais e Humanas, Santa Maria, v. 25, n. 02, julho/dezembro 2012, p.231-238.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. A sociedade em rede. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CHARTIER, Roger. A História Cultural – entre práticas e representações, Lisboa: DIFEL, 1990.

COLLING, A. M. A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

_____. A construção histórica do feminino e do masculino, Gênero e Cultura: Questões contemporâneas, Porto Alegre, 2004, p.33.

COLLINS; BILGE Patricia Hill, Sirma Bilge. Interseccionalidade [recurso eletrônico] tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

CORRÊA, ECHEVERRIA, OLIVEIRA, Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v.17, 2006

CLINTON, H. R. It Takes a Village: And Other Lessons Children Teaches. New York: Simon and Schuster. 1996.

CRUZ, Milena Freire de Oliveira, MENDONÇA, Maria Collier de. Maternidade nas mídias [recurso eletrônico] (org.). – Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2021. 1 e-book: il. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/21291/Maternidade%20nas%20M%C3%ADdias.pdf> Acesso em: 06.dez.2024.

DE ALMEIDA, F. C. O Historiador e as Fontes Digitais: uma visão acerca da Internet como fonte primária para Pesquisas Históricas. Revista Aedos, [S. l.], v. 3, n. 8, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/16776>. Acesso em: 18 fev. 2024.

DELIBERATO, D., *et al.* (2015). Políticas públicas e deficiência: reflexões sobre a participação do poder público e da sociedade civil na consolidação da inclusão. Revista Práxis, v. 7, n. 14, p. 81-100, 2015.

DEL PRIORE, Maria. Histórias e Conversas de Mulher. São Paulo: Planeta do Brasil, 2013.

DERRIDA, Jacques. A Farmácia de Platão. Trad. Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DIAS SOBRINHO, José . Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. In: _____; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003a. p. 35-52.

DOSSE, François. História do Tempo Presente e Historiografia. Tempo e Argumento, Florianópolis, n.1, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005>; Acesso em 12 jun. 2023.

EVARISTO, C. Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FARAH, M. F. S. Gênero e políticas públicas. Estudos Feministas, v. 1, p. 1-20, 2004.

FARIA, D. G. S.; ZANETTA, D. M. T. Perfil de mães adolescentes de São José do Rio Preto/Brasil e cuidados na assistência pré-natal. Arq Ciênc Saúde, v. 15, n. 1, p. 17-23, jan/mar 2008.

FOUCAULT, M. (1979). História da sexualidade. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal. _____. Em defesa da sociedade. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes,

1999.

. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

_____. A Ordem do Discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

FELIPE, Jane. Gênero e sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e formulação de políticas públicas. *Pró-Posições*, v.18, n.2, maio/ago. 2007.

FERRAMENTA, C. et al. Implementação das políticas maternas na Universidade Federal do Pampa. *Revista de Saúde Pública*, v. 43, n. 2, p. 345-358, 2019.

FIGUEIREDO, Vicente Augusto Aquino de. Gênero, patriarcado, educação e os parâmetros curriculares nacionais. *Caderno Espaço Feminino*, v. 21, n. 1, Jan./Jul. 2009.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007.

FINCO, Daniela; SILVA, Peterson Rigato da; DRUMOND, Viviane. Repensando as relações na educação infantil a partir da ótica de gênero. In: *GEPEDISC CULTURAS INFANTIS. Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágios e pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FALUDI, Susan. *Backlash: contra-ataque na guerra não declarada contra as mulheres*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo: Edições Graal, 2014.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011. (Coleção Cibercultura).

FRAGOSO, S. Um e muitos ciberespaços. Associação Latino-Americana de Investigadores da Comunicação. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/associa/alaic/boletin17/Texto%20Suely%20Fragoso.htm>. Acesso em: 23 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: n. 46. p. 269-285. dez. 2007.

GANDELMAN, Luciana M. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2ª ed. 2005. p. 28 - 40.

GOMES, Aguinaldo José da Silva; RESENDE, Vera da Rocha. O pai presente: o desvelar da paternidade em uma família contemporânea. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, MaiAgo Vol. 20 n. 2, p. 119-125, 2004.

GOMEZ, de Lucas Gabriel Franco, A questão de gênero nos planos nacionais de educação. v. 6 n. 1. *Dossiê Educação, Sexualidade e Gênero*, 2017.

GORZIZA, Amanda. piauí, maio 2023. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/maternidade-ignorada-e-efeito-tesoura-atrasam-avanco-de-mulheres-na-ciencia/>. Acesso em: 20 ago. 2023

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2005

DE LAURETIS, Teresa. "A tecnologia de gênero". In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural* Rio de Janeiro, Rocco, 1994. p. 206-242.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 6a. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Trad. Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KERGOAT, D. A relação social de sexo da reprodução das relações sociais à sua subversão. In: *Pró-Posições Revista Quadrimestral*. Faculdade de Educação-Unicamp. São Paulo: Pontes, 2002.

KERGOAT, Prisca; PICOT, Geneviève; LADA, Emmanuelle. Ofício, profissão, bico. In: HIRATA, Helena et al. (Org.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: UNESP, 2009

HILL-COLLINS, Patricia. Shifting the center: race, class and feminist theorizing about motherhood. In: GLENN, Evelyn Nakano; CHANG, Grace; FORCEY, Linda Rennie. *Mothering: Ideology, experience, and agency*. New York, London: Routledge, 1994

HIRATA, H. Trabalho doméstico: uma servidão voluntária. Cadernos da Coordenadora Especial da Mulher, PMSP, n.8, São Paulo, 2004.

HIRATA, H. Divisão sexual do trabalho: novas tendências e problemas atuais. In: Encontro de Intercâmbio de Experiências do Fundo de Gênero no Brasil-Cida, 1, Brasília, 2000.

_____. Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. Ambiente e vida na cidade. In: BRANDÃO, Carlos Antônio Leite (Org.). As cidades da cidade. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 81-92.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

_____. El feminismo es para todo el mundo. Tradução: Beatriz Agustí, Lina Tatiana Ruiz, Mayra Moreno, Maira Romo, Sara González. Madrid: Traficantes de sueños, 2017.

HOSTINS, R. C. L. (2006). Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. *Perspectiva*, 24(1), 133–160. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%x> Acesso em 12 mai. 2024.

Hu, Y.; Manikonda, L.; Kambhampati, S. (2014) What we *Instagram*: A first analysis of *Instagram* photo content and user types. Proceedings of the 8th International Conference on Weblogs and Social Media, ICWSM 2014, Ann Arbor, The AAAI Press

HUNT, Lynn, Eichenberg, Editora: Companhia das Letras; 1ª edição (10 junho 2009).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua – PNAD Contínua. Brasil: 2019.

JUQUEIRA, R. D. “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. *Bagoas*, Natal, 3(4), 171-189, 2009.

_____. Universalismo versus relativismo: uma polarização em meio a simplificações e instrumentalizações. In: Luz, Nanci S. da; Casagrande, Lindamir S. (Orgs.). Entrelaçando gênero e diversidade: violências em debate. Curitiba: UTFPR. 273-290. (2016).

_____. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. In: Ribeiro, P. R. C.; Magalhães, J. C. (Orgs.). Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade. Rio Grande: FURG. 25-52. (2017a).

_____. O Caso Anatrella e o silêncio dos “defensores das famílias”. *Sexuality Policy Watch*, Rio de Janeiro. (2017b).

KNAUTH, Daniela; HEILBORN, Maria Luiza; BOZON, Michel; AQUINO, Estela M. L. Sexualidade juvenil: aportes para as políticas públicas. In: HEILBORN, Maria Luiza et al. (Orgs.). O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006, p. 400-420.

LAURETIS, Teresa. *Alice doesn't: Feminism Semiotics, Cinema*. Bloomington: Indiana University Press, 1984.

_____. *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film and Fiction* Bloomington: Indiana University Press, 1989.

_____. "A tecnologia de gênero". In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural* Rio de Janeiro, Rocco, 1994. p. 206-242.

LE MOS, Marina Gazire. Ciberfeminismo: novos discursos do feminino em rede eletrônica. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Semiótica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2009.

LE MOS, Renata Feldman Scheinkman e KIND, Luciana. Mulheres e maternidade: faces possíveis. *Estud. pesqui. psicol.* [on-line]. 2017 Acesso em 25.ago.2023 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812017000300003&lng=pt&nrm=isso Acesso em 12 mai. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In:Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Gênero, sexualidade e educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004

_____. (Org.). Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas as tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: n. 46 p. 201-218. dez. 2007.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *PróPosições*, v.19, n.2, maio/ago., 2008.

LUCCHESI, A. (2014). Por um debate sobre História e Historiografia Digital. *Boletim Historiar*, (2). Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/2127> Acesso em 12 mai. 2024.

LÉVY, P. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1994.

_____. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999. LÉVY, P. O que é o virtual? Coimbra: Quarteto,1999.

_____. Trad. Carlos Irineu da Costa. Cibercultura. 2. ed. São Paulo, Editora 34, 2000.

LIMA, H; BARBOSA, J; OLIVEIRA, P; SANTOS, M. A Educação Superior nos Governos de Lula e de Bolsonaro: Uma análise a partir dos programas de governo. Id on Line Rev. Psic. V.17, N. 67, p. 29-48, Julho/2023. Disponível em: <file:///C:/Users/suell/Downloads/3804-Texto%20do%20Artigo-10117-14933-10-20230731.pdf> Acesso em jun 2024.

LOBATO, Mateus Monteiro; SOARES, Daniel Araújo Sombra Boletim Amazônico de Geografia (ISSN: 2358-7040 - on-line), Belém, v. 02, n. 03, p. 175-193. jan./jun. 2015.

MACÊDO, S. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia covid-19: tecendo sentidos. Rev. NUFEN, Belém, v.12, n. 2, p.187-204, mai./ago. 2020.

MACEDO, N. D. Iniciação à pesquisa bibliográfica: um guia do estudante para a fundamentação de pesquisa. São Paulo: Loyola, 1994.

MARIA, E. A.; OZÓRIO, C. D. O Papel Do Coletivo Das Mulheres Na Formação Das Universitárias Da Puc-Rio. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499462054_ARQUIVO_OpapeldocoletivodasmulheresnaformacaodasuniversitariasdaPUCRio\(2\).pd](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499462054_ARQUIVO_OpapeldocoletivodasmulheresnaformacaodasuniversitariasdaPUCRio(2).pd) f. Acesso em: 02 .ago. 2023

MATA, G; FERNANDES, T; ROCHA, T. MaternAtiva: pensando um Campus para mães e crianças através das ações afirmativas e das redes de apoio. Revista do departamento de Ciências Sociais – PUC MINAS – V. 3, N.1, 2020.

MENDONÇA, Maria Collier de. A Maternidade na Publicidade: uma análise qualitativa e semiótica em São Paulo e Toronto. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica - PUC/SP, 2014.

MENEZES, Joyceane Bezerra de. A família na Constituição Federal de 1988. Uma instituição plural e atenta aos direitos de personalidade. NEJ - Vol. 13 - n. 1, 2008. p. 119-130.

MENEZES, K. F. L. de. Discurso de mães doadoras: motivos e sentimentos subjacentes à adoção. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade Católica de Pernambuco. Recife: Unicap, 2007.

MELLO, L., AVELAR, R. B. de, & MAROJA, D. (2012). Por onde andam as Políticas Públicas para a População LGBT no Brasil. Sociedade E Estado, 27(2), 289–312. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5654>

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-27.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Armanda Alberto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. 164 p. (Coleção Educadores).

MIGUEL, Luís Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e política: uma introdução*. 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão*. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOTA, Ronny Cesar Camilo. *Direito de mídia: instrumento de liberdade ou de controle?* Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, Programa de Pós-Graduação em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento - Dissertação (mestrado) – 2012.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. *Ascensão na carreira docente e diferenças de gênero Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, 2021.

MORAES, José Damiro de. *Trajetórias das signatárias do manifesto dos pioneiros: visões do escolanovismo nos anos 1930*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2008.

Mata, Fernandes, Rocha, *Revista do departamento de ciências sociais –puc minas – V.3,N.1,2020*.

MOTA, Tânia Socorro Borges *Plano estadual de educação de Goiás (2015-2025) [manuscrito]: estudo comparativo entre o Instituinte e o Instituído/ Tânia Socorro Borges Mota*. 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, Maria Socorro. *Gênero e sexualidade: contribuições antropológicas para o estudo do currículo*. *Revista Ártemis*, v. 10, 2009. SILVA, Tomas Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NEVES, José Luis. *Pesquisas qualitativas – características, usos e possibilidades*. São Paulo/SP, *Caderno de Pesquisas em Administração*, v. 1, n. 3, 2º semestre de 1996.

NICOLINO, Aline et al. *Educação sexual e políticas públicas: limites e possibilidades das secretarias*. In: NICOLINO, Aline et al. (Orgs.). *Educação Sexual em Goiás*. Goiânia: Editora PUC, 2013.

_____. *Desafios e possibilidades das identidades de gênero e sexualidade na escola: ampliando e pluralizando ações educativas*. Relatório de Pesquisa enviado ao CNPq, referente ao Edital MCT/CNPq/SPM-PR/MDA nº 020/2010, em dezembro de 2012.

NICHOLSON, Linda. *“Interpretando o gênero”*. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

OLIVEIRA, I. G.; POLETTO, M. *Vivências emocionais de mães e pais de filhos com deficiência*. *Revista da SPAGESP*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, p. 102-119, 2015. Disponível

em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1677-29702015000200009lng=ptnrm=iso>. Acesso em: 14 dez. 2024.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes de. A concepção de infância presente no manifesto dos pioneiros da educação nova 1932: a presença do pensamento de John Dewey. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

OLIVEIRA, Thais Gomes de. “QUEM É A MÃE DESSA CRIANÇA?”: Narrativas de maternidades, porto alegre, 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso: métodos e procedimento. Campinas, SP. Pontes, 5ª edição, 2003

_____. 2012. Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia. Campinas, Pontes, 239p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. Revista Educação, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

_____. Currículo, gênero e heterotopias em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza A.R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Org.). Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo. Recife: Ed. UFPE, 2018.

PARAÍSO, Marlucy; SANTOS, Lucíola. Dicionário crítico da educação: currículo. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 2, n. 7, p. 82-84, 1996. NICOLINO, A. S.; PARAÍSO, M. A. Escolarização da sexualidade no estado de Goiás... Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2014, p. 171-193. Editora UFPR

_____. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: LEITE Carlinda et al. (Orgs.). Políticas, fundamentos e práticas do currículo. Porto: Porto Editora, 2011, v. 1, p. 147-160

PARENT IN SCIENCE. Um estudo detalhado sobre o impacto da maternidade na carreira científica das mulheres brasileiras. 2018. Disponível em: https://www.ufrgs.br/humanista/wp-content/uploads/2018/07/Parent-inScience_principais_dados.pdf. Acesso em: 01. ago. 2023

PASSOS, E. BARROS, R.B. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEREIRA, E.T. *et al.* (2019). A importância das políticas públicas na inclusão educacional de alunos com deficiência. Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 28, n. 66, p. 85-100, jan./abr. 2019.

PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Editora Pontes, 2006.

PERROT, Michelle. São Paulo: Contexto, 2012, p. 13-39. Os silêncios do corpo da mulher. In: O corpo feminino em debate.

_____. Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. Introdução à história da vida privada. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Orgs.). História da vida privada. São Paulo: Cia das Letras, 2001b. v. 4, p. 9-14.

_____. Sair. In: DUBY, George; PERROT, Michelle. (Orgs.). História das mulheres: o século XIX. Lisboa: Afrontamento, 1991. p. 503-540.

_____. Figuras e papéis. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Orgs.). História da vida privada. São Paulo: Cia das Letras, 2001c. v. 4, p.121-186.

_____. As mulheres ou os silêncios da história. Bauru-SP: Edusc, 2005.

PENTEADO, Heloisa Dupas. Metodologia do Ensino de História e Geografia. 3 ed. São Paulo: CORTEZ, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & história cultural. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional. 8ª ed. rev. amp. e atual. São Paulo: Saraiva, 2007.

PINTO, C.R. J. Uma história do feminismo no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. 119 p.

PNAD, 2022. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html> Acesso em 04 jun. 2023.

PINSKY, Jaime. História da Cidadania. São Paulo: Contexto, 2003.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. Estudos Feministas, Florianópolis, 2009.

POSSAS, Lídia Maria Vianna. Sobrevivências e violências de gênero no espaço: avanços, ambiguidades e perspectivas. Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, Marília, SP, v.3, n.1, p. 97-106, jan/jun, 2017.

PIRES, A.P. (2008) Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean; et al. A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos. Ed vozes.

TERRAGNO; Tatiana Martins , SILVA; LISANDRA OLIVEIRA E , BINS; Gabriela Nobre Bins , DIEHL; Vera Regina Oliveira Diehl , KUHN; Simone Santos , SILVA; Caroline Maciel da , TAVARES; Natacha da Silva GRUPO DE PESQUISA "MÃES DO F3P-EFICE" DA ESEFID/UFRGS: HISTÓRICO, EXPERIÊNCIAS E AÇÕES, III Simpósio Brasileiro sobre Maternidade e Ciência, 3ª edição, 2021.

VALE DE ALMEIDA, Miguel. Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do Sul de Portugal. In: Anuário Antropológico, p. 161-189, 1996.

VIANNA, Cláudia. O sexo e o gênero da docência. Cad. Pagu, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002.

_____. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013. p. 159-180.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: 1988-2002: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004 77 O gênero nas políticas públicas... Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004

_____. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013. p. 159-180.

VIANNA, Claudia Pereira et al. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar na produção acadêmica entre 1990 e 2006. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr./jun. 2011.

_____. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. Pro-Posições, Campinas, v. 23, p. 253-278, 2012.

_____. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. Pro-Posições: Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012. Caderno Espaço Feminino - Uberlândia-MG - v. 28, n. 1 – Jan./Jun. 2015 – ISSN on-line 1981-3082 35

_____. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. Cadernos de Pesquisa: São Paulo, v.34 n.121, jan/abr. 2004

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. Perspectiva, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 431-466, jul./dez. 2003.

RAMOS, Aidyl de Queiróz Perez. Noemy da Silveira Rudolfer. Boletim Academia Paulista de Psicologia, São Paulo: Academia Paulista de Psicologia, v. 25, n. 2, maio/ago., p. 40 - 44, 2005.

RECUERO, Raquel. Redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RECUERO, R.; BASTOS, M.; ZAGO, G. Análise de redes para mídia social. Porto Alegre: Sulina, 2015. 182 p.

RIBEIRO, C. V. S.; LEDA, D. B. O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 76-83, 2004.

ROSEMBERG, F. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação E Pesquisa*, 27(1), 47-68, 2001.

REZENDE, Suelen Peixoto de. Mulheres nos livros didáticos de história: Discurso androcêntrico em salas de aulas goianas entre 2008-2013. 2018.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras Aproximações*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *História das ideias pedagógica*. 3.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SANTOS, B. V de S. MENESES, M: P. (Orgs.) Da colonialidade a decolonialidade (Parte I); Geopolíticas e a sua subversão (Parte III). In: *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-171; 341-516.

SOUSA; ARAÚJO; BENITES; UHNG, Não Ver, (Não) Ser Visto, Per-Tecer: narrativas de alunos com deficiência visual na Universidade, 2019.

SAWAIA, B. B., & Silva, D. N. H. (2015). Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cad. Cedes*, 35 (especial), 343-360.

_____. Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. In S. Z. Da Ros, K. Maheirie, & A. V. Zanella, A.V. (Orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em)experiência* (pp. 85-95). Florianópolis: NUP/UFSC. (2006).

_____. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade* (7ª ed., pp. 97-119). Petrópolis, RJ: Vozes. (2007).

_____. *Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social*. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364–372. (2009).

SCAVONE, Lucila. Dar a vida e cuidar da vida: feminismos e Ciências Sociais. Ed. Unesp, 2004.

SCHATZ, Edward (org.), 2009, *Political Ethnography: What Immersion Contributes to the Study of Power*. Chicago, The University of Chicago Press. DOI : [10.7208/chicago/9780226736785.001.0001](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226736785.001.0001)

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, Maria Alice Siqueira Mendes. Sobre a Análise do Discurso. *Revista de Psicologia da UNESP*, v.4, n.1, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Regina, C. P.; NETO, Jorge N. Formação de professores e educadores para a abordagem da educação sexual nas escolas: o que mostram as pesquisas. *Ciência e Educação*, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

SILVA, NETO, formação de professores e educadores Para abordagem da educação sexual na Escola: o que mostram as pesquisas, *Ciência E Educação*, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

SILVA, Aurora Helena Fidelis. *Educação sexual na escola: a prevalência da moral burguesa e a possibilidade de construção da autonomia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, Goiânia, 2001.

SIMIONATO, Ivete. As expressões ideoculturais da crise capitalista da atualidade. In: CFESS-ABEPSS. *Capacitação em Serviço Social e Política Social: Módulo 1: Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social* – Brasília, CEAD, 1999, p.85-86

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20 (2):71-99 jul/dez 1995 (Edição Revisada).

SILVA; CARDOSO; ABREU e SILVA. 2020, A feminização do cuidado e a sobrecarga da mulher-mãe na pandemia Vol.8, N.3, Set.- Dez. 2020. Disponível em: <http://www.feminismos.neim.ufba.br> Acesso em 08. ago. 2023

SILVA, J. M. S., et al. A feminização do cuidado e a sobrecarga da mulher-mãe na pandemia. *Revista Feminismos*, Salvador, v.8, n.3, p.149-161, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42114>. Acesso em: 01 ago. 2023.

SALOMON, Marlon. 50 anos de Pós-Graduação em História na UFG [Ebook] / organizadores, Marlon Salomon... [et al] - Dados eletrônicos (1 arquivo : PDF). - Goiânia : Cegraf UFG, 2022. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/E-book_50_anos_de_p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o_em_Hist%C3%B3ria_na_UFG.pdf?1669753629 Acesso em 07 mar. 2024.

_____. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Daniela Finco, 2001.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Perfil da gestão escolar no Brasil. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, S. A. F. Análise de discurso: procedimentos metodológicos. Manaus, AM: Census, 2014.

SOUZA, A. et al. Percepção das gestantes sobre a qualidade dos serviços de saúde materna na Universidade Federal do Pampa. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 26, n. 4, p. 789-802, 2020.

TAUIL, Tatiana Ioussef, Políticas Públicas Para Mães Universitárias: Um Estudo Bibliográfico, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33.

TEDESCHI, L. A.; COLLING, A. M. Os Direitos Humanos e as questões de Gênero. *História Revista*, Goiânia, v. 19, n. 3, p. 33–58, 2016. DOI: 10.5216/hr.v19i3.32992. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/32992>. Acesso em: 16 fev. 2024.

TOURAINÉ, Alain. Pensar outramente: o discurso interpretativo dominante. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 149.

TOURINHO, Manoel Malheiros. PALHA, Maria das Dores Correia. A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. *Cad. EBAPE.BR*, v. 12, nº 2, artigo 5, Rio de Janeiro, Abr./Jun; 2014.

UNIPAMPA, Relatório grupo de trabalho Mulheres na Ciência da UNIPAMPA, 2022. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/mulheresnaciencia/files/2023/12/relatorio-gt-mulheres-unipampa-.pdf> Acesso em 15 jun. 2023.

WARDE, Mirian Jorge; ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 35-50, jul./ago. 2018.

XAVIER, Libânia Nacif. Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZANELLO, Valeska. Dispositivo materno e processos de subjetivação: desafios para a psicologia. In: ZANELLO, Valeska; PORTO, Madge (Org.). Aborto e (não) desejo de maternidade(s): questões para a psicologia. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. p. 103-122.