

DINAMARA GARCIA FELDENS
DÉBORA DOS REIS SILVA BACKES
JULIANA FARIAS SANTOS
Organização

MULHERES E DISPOSITIVOS DE ASSUJEITAMENTOS:

A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS, A FABRICAÇÃO
DE CORPOS E OS PROCESSOS DE MATERNAGENS

Grupo Tiradentes

Conselho de Administração
Amélia Maria Cerqueira Uchôa
Dionísio Cerqueira Uchôa
José Henrique Paim
Jouberto Uchôa de Mendonça
Jouberto Uchôa de Mendonça Júnior
Marília Cerqueira Uchôa Santa Rosa
Tarsila Carvalho (Presidente)

Diretor-executivo do Grupo Tiradentes
Jouberto Uchôa de Mendonça Júnior

Diretora da Editora Universitária Tiradentes - Edunit
Cristiane de Magalhães Porto



Universidade Tiradentes

Reitor
Jouberto Uchôa de Mendonça

Vice-Reitor
Jouberto Uchôa de Mendonça Júnior

Diretor de Relações Institucionais
Valter Joviniano de Santana Filho

Diretor Acadêmico
Marcos Wandir Nery Lobão

Pró-reitoria de Graduação e Extensão
Ronaldo Nunes Linhares

Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
Patrícia Severino



Editora Universitária Tiradentes

Diretora
Cristiane Porto

Produção Gráfica
Igor Bento

Administrativo
Claudilene Barboza

Conselho Editorial
Ester Fraga Vilas Boas Carvalho do Nascimento
Gabriela Maia Rebouças
Margarete Zanardo Gomes
Ranyere Lucena de Souza



Apoio:



DINAMARA GARCIA FELDENS
DÉBORA DOS REIS SILVA BACKES
JULIANA FARIAS SANTOS
Organização

MULHERES E DISPOSITIVOS DE ASSUJEITAMENTOS:

A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS,
A FABRICAÇÃO DE CORPOS E OS
PROCESSOS DE MATERNAGENS



Aracaju - Sergipe
2026

Produção Editorial

Revisão
Ana Regina Messias

Edição
Cristiane Porto

Arte Capa
Cláudia de Medeiros Lima

Diagramação
Igor Bento

Editora Filiada à



Direitos autorais 2026

Direitos para essa edição cedidos à EDUNIT.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

EDITORA
UNIVERSITÁRIA
TIRADENTES



Av. Murilo Dantas, 300 Farolândia

Bloco F - Sala 11 - 1º andar

Aracaju - Sergipe

CEP 49032-490

<http://www.editoratiradentes.com.br>

E-mail: editora@unit.br

Fone: (79) 3218-2138/2185

M956

Mulheres e dispositivos de assujeitamentos: a formação de educadoras a fabricação de corpos e os processos de maternagens [recurso eletrônico] / organização [de] Dinamarca Garcia Feldenes, Débora dos Reis Silva Backs, Juliana Farias Santos. - Aracaju, SE : EDUNIT, 2026.

225 p.

ISBN: 978-65-88303-39-9

DOI: 10.17564/2026.88303.39.9

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Maternidade. I. Feldenes, Dinamarca Garcia. II. Backs, Débora dos Reis Silva. III. Santos, Juliana Farias. IV. Título.

CDU: 371.13-055.2(813.7)

Ficha elaborada por Marcos Breno Andrade Leal (CRB-5/2048)

SUMÁRIO

Apresentação	7
1 - Tornar-se professora: gênero, maternagem e os dispositivos que moldam corpos docentes	12
<i>Aldenise Cordeiro Santos, Lucas Cabral Goes de Andrade, Ana Lídia Henke Argemi</i>	
2 - Os afetos da mulher mãe-negra-professora: do medo ao contentamento	32
<i>Cláudia de Medeiros Lima, Karen Gomes Leite, Doralice Palma Silva</i>	
3 - Pedagogias da produção do corpo docente-mãe	54
<i>Débora dos Reis Silva Backes, Dinamara Garcia Feldens, Fernanda Oliveira da Silva</i>	
4 - Professora Construída na moral: notas sobre os discursos produtores das normalistas	73
<i>Charlene Pereira de Jesus, Juliana Farias Santos, Juliana Santos Monteiro Vieira</i>	
5 - Mulher, maternidade e trabalho: a licença maternidade das docentes universitárias estaduais de Minas Gerais	91
<i>Carla Chagas Ramalho, Ester Liberato Pereira</i>	
6 - Coletivos de mães universitárias no Brasil	111
<i>Juliana Marcia Santos Silva</i>	
7 - Maternidade, trabalho e vida acadêmica: uma escuta sensível às experiências de graduandas de Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe	133
<i>Ingrid dos Reis Santos</i>	
8 - Mães, gênero e educação: resiliência materna e os desafios da inclusão de crianças microcefálicas no contexto escolar	145
<i>Gleidiane Mascena de Assis e Raiane Lima Silveira</i>	

9 - Maternidades e Resistências:

A Maternagem nas Narrativas Femininas no Instagram

160

Camila Barreto Cavalcante, Rosane Bezerra do Nascimento e

Samira Bandeira de Miranda Lima

**10 - Piedade, a seu dispô: A dramaturgia teatral
de Euler Lopes Teles como espaço educativo**

para pensar sobre maternagem e suas relações

interseccionais de gênero, raça e classe

181

Juliana Garcia Feldens, Kelly Helena Santos Caldas e

Wendy Santos Cordeiro Silva

**11 - A emergência da “mãe guerreira”
nas sociedades neoliberais**

202

Lusiene Araújo da Conceição e Silvana Maria Bitencourt

Sobre os Autores (as)

217



APRESENTAÇÃO

A obra que apresentamos é fruto de um dos resultados propostos no projeto intitulado Mulheres e Dispositivos de Assujeitamentos: da formação da educadora normalista às novas fabricações de corpos maternos no Instagram aprovado pelo Edital CNPq/MCTI Nº 10/2023 - UNIVERSAL. Mas, especialmente, é fruto de uma série de pesquisas, leituras e trabalhos realizados ao longo dos últimos oito anos, envolvendo questões de gênero, corpos femininos e de maternagens. Trabalhos realizados em parceria com alguns dos autores que ora apresentamos neste ebook, com colegas, orientandos e pessoas que foram pesquisados, entrevistados e compartilharam saberes.

Intitulada Mulheres e dispositivos de assujeitamento: a formação da Educadora, a fabricação de Corpos e os processos de maternagem, estes capítulos foram realizados a muitas mãos, e trazem questões discutidas de forma aprofundada e singular, como pede esta temática, tão necessária numa sociedade em profundas crises morais e éticas, especialmente quando envolvem o estremecido, cerne da tradicional família moderna. A obra dialoga com conceitos e discussões que envolvem o gênero feminino, o lugar da mãe e da maternagem, os corpos e seus processos de assujeitamento e resistência, entre muitas outras ideias que fazem desta obra um espaço de aprimoramento, de aprendizagem de inúmeros questionamentos preme de possibilidades de novas e inusitadas conexões. Neste sentido, convidamos o leitor a movimentar-se por entre as linhas e curvaturas desta discussão cuidadosamente pensada e organizada. A obra foi dividida em três eixos, que abriga diversas e diferenciadas posições epistêmicas buscando uma conexão em cada texto que compõem os eixos e a obra como um todo. Passamos a apresentá-los.

Tornar-se professora: gênero, maternagem e os dispositivos que moldam corpos docentes. *Aldenise Cordeiro Santos, Lucas Cabral Goes de Andrade e Ana Lúcia Henke Argemi*. Este intrigante texto busca analisar como nos tornamos professoras; de que forma a docência foi historicamente consolidada como uma profissão de mulheres. E, afinal, o que significa ser uma “profissão de mulher”?





Os afetos da mulher mãe-negra-professora: do medo ao contentamento. *Cláudia de Medeiros Lima, Karen Gomes Leite e Doralice Palma Silva*, realizaram entrevistas com mulheres negras, que também são mães e professoras. As narrativas das entrevistadas trazem à tona a complexidade do maternar da mulher negra, permeado por afetos negativos de medo relacionados às dores maternas somadas ao preconceito racial, mas também aos afetos positivos de contentamento que elas conseguiram cultivar, como resistência, apesar de todos os desafios enfrentados. Dito isso, traçamos como objetivo central nesta investigação o entender como os afetos têm interferido na constituição das mulheres negras docentes no exercício materno.

Pedagogias da produção do corpo docente-mãe. *Débora dos Reis Silva Backes, Dinamara Garcia Feldens e Fernanda Oliveira da Silva*, nos apresentam uma pesquisa que investiga os processos de subjetivação que produziram as mulheres mães professoras, acompanhando efeitos-subjetividade através de seus cotidianos enquanto professoras e mães, assim como avizinando movimentos de possibilidades de mudança, tensionando a produção do corpo professora.

Professora Construída na moral: notas sobre os discursos produtores das normalistas. *Charlene Pereira de Jesus, Juliana Farias Santos e Juliana Santos Monteiro Vieira*. Este texto, resultado de uma pesquisa, buscou apontar as especificidades que estavam implícitas no surgimento das Escolas Normais no Brasil, trazendo a disciplinarização dos corpos e saberes que permeavam a Disciplina Educação Moral dentro da Escola Normal Rui Barbosa, localizada na cidade de Aracaju- SE.

Mulher, maternidade e trabalho: a licença maternidade das docentes universitárias estaduais de Minas Gerais. *Carla Chagas Ramalho e Ester Liberato Pereira*. Este capítulo analisa a licença-maternidade no contexto do modo de produção capitalista (MPC), com foco nas docentes do ensino superior de Minas Gerais, utilizando o materialismo histórico-dialético como base metodológica. A pesquisa revela que, mesmo sendo parte da elite intelectual, essas mulheres têm sua capacidade reprodutiva regulamentada pelo Estado, enfrentando limitações como a exclusão de gratificações durante a licença-maternidade, o que afeta diretamente sua subsistência.



Coletivos de mães universitárias no Brasil. *Juliana Marcia Santos Silva*. O texto apresenta o modelo de universidade que praticamos hoje no Brasil, apesar dos avanços conquistados a duras penas pelos movimentos sociais, ainda estimula a evasão de determinados grupos. Enquanto celebramos as conquistas, não podemos deixar de lado as ausências e os silêncios ainda existentes no ensino superior. Diante das ausências e evasões de mães deste ambiente de produção científica, os coletivos universitários tem efervescido debates sobre inserção e permanência dos grupos que sofrem com diversas opressões interseccionadas, dentre estes grupos estão o grupo das mães.

Maternidade, trabalho e vida acadêmica: uma escuta sensível às experiências de graduandas de Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe. *Ingrid dos Reis Santos*. Esta narrativa tem como objetivo discutir os desafios enfrentados por estudantes que são mães na Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão. Através de escuta sensível e etnopesquisa com graduandas mães, o artigo propõe compreender os atravessamentos entre vida acadêmica, maternidade e trabalho, destacando a necessidade de medidas concretas que assegurem a permanência estudantil das graduandas. Foi nesses diálogos que a autora percebeu emergir também a força dessas mulheres. As potencialidades que cada uma trazia nas falas. O cuidado em sentir como cada uma trazia sua experiência, por vezes, dolorosa. Essas narrativas fizeram a construção deste trabalho. Elas dialogam com muitas outras experiências semelhantes.

Mães, Gênero e Educação: Resiliência Materna e os Desafios da Inclusão de Crianças Microcefálicas no Contexto Escolar. *Gleidiane Mascena de Assis*. Este capítulo propõe uma reflexão crítica sobre a interseção entre maternidade atípica, deficiência e educação inclusiva, a partir das experiências de mães de crianças com microcefalia. Com base em estudos de gênero e na perspectiva crítica da inclusão, o texto evidencia como essas mulheres, diante da omissão do Estado e da escola, constroem estratégias pedagógicas próprias, transformando-se em agentes educativas fundamentais.

Maternidades e Resistências: A Maternagem nas Narrativas Femininas no Instagram. *Camila Barreto Cavalcante, Rosane Bezerra do*





Nascimento e Samira Bandeira de Miranda Lima. O capítulo apresenta as formas como mulheres-mães compartilham suas experiências na rede social, construindo resistências à maternidade hegemônica. A análise questiona o modelo hegemônico da maternidade, destaca as múltiplas facetas da maternagem, trazendo à tona desafios, dilemas e práticas que rompem com a romantização desse papel. Com base em reflexões nietzschianas sobre moralidade, culpa e “má consciência”, a obra apresenta extrações da perscruta realizada pelas autoras a respeito desses corpos que maternam e transitam pela rede social citada.

Piedade, a seu *dispô*: A dramaturgia teatral de Euler Lopes Teles como espaço educativo para pensar sobre maternagem e suas relações interseccionais de gênero, raça e classe. *Juliana Garcia Feldens, Kelly Helena Santos Caldas e Wendy Santos Cordeiro Silva.* O estudo se situa no campo interdisciplinar e interseccional, pois se propõe a pensar maternidades e maternagens a partir da relação íntima entre teatro e educação, observando os atravessamentos de gênero, raça e classe. O trabalho também propõe estudar o maternar da mulher negra e os seus enfrentamentos, já que a peça teatral *Piedade, a seu dispô*, de autoria da sergipana Euler Lopes Teles, nos convoca a acompanhar de perto as dores e os lutos da mãe-preta-pobre-periférica *Piedade*, empregada doméstica que acompanha as mortes cruéis dos seus filhos pela violência policial e pelo racismo estrutural. Mostra-se fundamental, assim, o avanço nos estudos maternos, na busca por compreender maternagens plurais, que existem para além do núcleo familiar tradicional e que sofrem impactos diretos das rotas interseccionais de gênero, raça e classe. Entendendo-se o maternar como uma função compartilhada de amparo, criação e educação de crianças, com participação direta, ampla e legítima tanto do Estado quanto dos demais genitores/cuidadores/corresponsáveis.

A emergência da “mãe guerreira” nas sociedades neoliberais. *Lusiene Araújo da Conceição e Silvana Maria Bitencourt.* Esse capítulo nos apresenta um estudo que analisa a maternidade influenciada pelo discurso neoliberal, que tem contribuído para a construção das identidades maternas em tempo integral. Sob este projeto burguês, heteropatriarcal e eurocêntrico, há um entendimento de que, para exercer o



trabalho de cuidado, as mães não devem fazer distinções de horários, ou condições físicas favoráveis, fatores que tendem a gerar sentimentos e emoções, sustentados especialmente pelo arquétipo moral da “mãe guerreira”.

Este conjunto de textos traz inúmeras formas de pensar, de descrever, de entender a realidade, os acontecimentos. Trazem diferentes realidades, afinal, as palavras é que dão existência às coisas. Nos sentimos muito felizes em poder colocar ao dispor do leitor estes escritos. Escritos que nos envolveram, fizeram que acessássemos contatos tão caros para nós, e que agora colocamos à disposição de vocês. Desfrutem.





1. TORNAR-SE PROFESSORA: GÊNERO, MATERNAGEM E OS DISPOSITIVOS QUE MOLDAM CORPOS DOCENTES

Aldenise Cordeiro Santos

Lucas Cabral Goes de Andrade

Ana Lúcia Henke Argemi

Uma mulher precisa ter dinheiro e um teto todo seu, um espaço próprio, se quiser escrever ficção; e isso, como vocês verão, deixa sem solução o grande problema da verdadeira natureza da mulher e da verdadeira natureza da ficção (Woolf, 2014b, p. 12)

Como nos tornamos professoras? De que forma a docência foi historicamente consolidada como uma profissão de mulheres? E, afinal, o que significa ser uma “profissão de mulher”? Estas perguntas atravessam este capítulo e se colocam como eixo central da reflexão, sobretudo quando buscamos compreender os dispositivos que moldam os corpos docentes femininos.

A provocação de Virginia Woolf, ainda no início do século XX, permanece atual e pulsante. Em obras como *Um teto todo seu* (1929) e *Três Guinéus* (1938), bem como nos textos reunidos em *Profissões para mulheres e outros artigos feministas* (2013), Woolf problematiza as barreiras que impedem a plena inserção das mulheres nos espaços de produção intelectual, cultural e profissional. O debate que ela inaugura – sobre acesso, reconhecimento e autonomia – é estruturante para compreendermos, também, a feminização da docência.

No clássico *Um teto todo seu*, Woolf examina não apenas a condição da mulher escritora, mas a estrutura social que impede ou limita o exercício da criação, do pensamento e da autoria pelas mulheres. É nesse contexto que a autora denuncia como os discursos produzidos

historicamente foram – e em larga medida ainda são – construídos sob a ótica masculina. A Inglaterra vitoriana, marcada por rigores morais, sociais e sexuais, como bem analisa Foucault em *História da Sexualidade* (1994), ofereceu o terreno fértil para o enraizamento desses dispositivos que atravessam os corpos e os comportamentos de homens e mulheres.

Foucault (1994) nos mostra como o regime vitoriano instituiu um modelo de sexualidade centrado no silêncio, na repressão e no controle dos corpos, especialmente no espaço doméstico. A mulher, nesse modelo, é confinada ao papel de cuidadora, mãe, esposa — a guardiã da moral e da reprodução. Essa configuração não é apenas um detalhe histórico, mas um dispositivo de poder que opera na construção dos gêneros e das ocupações consideradas “naturais” para as mulheres. A docência, particularmente nos níveis iniciais, emerge desse mesmo arcabouço simbólico, associado à extensão da maternagem para o espaço público.

Woolf demonstra como a mulher se tornou objeto de análise, de julgamento e de escrita, sempre mediada pela visão masculina. Quando afirma que seria necessário ser uma “manada de elefantes” e “uma quantidade imensa de aranhas” para dar conta de tudo que foi produzido sobre as mulheres (Woolf, 2014b, p. 43), ela evidencia não apenas a sobrecarga discursiva, mas também o apagamento das vozes femininas na construção do saber.

A inferiorização das mulheres não é um dado biológico, mas uma construção discursiva e histórica que, conforme Foucault (1994) foi fundamental para a própria edificação das estruturas de poder modernas. Woolf reforça que, sem essa fabricação da inferioridade feminina, não teríamos figuras de dominação masculina como Mussolini, Napoleão, ou qualquer outro representante dos poderes patriarcais, uma vez que a lógica da dominação depende da criação de sujeitos subalternizados.

Sua reivindicação é clara: que a produção intelectual e literária das mulheres não seja julgada segundo parâmetros masculinos. Afinal, a subjetividade feminina carrega experiências, sensibilidades e modos de criação que não podem ser enquadrados nas molduras construídas por séculos de hegemonia masculina.





A literatura está aberta a todos. Recuso-me a permitir que você, mesmo que seja um bedel, me negue acesso ao gramado. Tranque as bibliotecas, se quiser; mas não há portões, nem fechaduras, nem cadeados com os quais você conseguirá trancar a liberdade do meu pensamento. (Woolf, 2014b, p. 109)

Se, por um lado, Woolf nos convoca à libertação dos pensamentos e da criação, por outro, ela reconhece que o caminho não é simples. No texto *Profissão para mulheres*, originalmente apresentado em 1931, há um alerta que ainda hoje reverbera: mesmo quando o acesso formal é garantido, os fantasmas e as amarras simbólicas permanecem presentes. A mulher pode, teoricamente, ocupar qualquer profissão, mas os dispositivos que regulam o gênero seguem operando silenciosa — e, às vezes, ruidosamente — em cada escolha, cada gesto e cada possibilidade de ascensão.

Vocês ganharam quartos próprios na casa que até então era só dos homens. Podem, embora com muito trabalho e esforço, pagar o aluguel. Mas essa liberdade é só o começo; o quarto é de vocês, mas ainda está vazio. Precisa ser mobiliado, precisa ser decorado, precisa ser dividido. (Woolf, 2013, p. 5)

Essa metáfora do quarto, tão potente na obra de Woolf, nos permite refletir sobre a docência. As mulheres ingressaram nas escolas, tornaram-se professoras, mas o espaço que ocupam ainda carrega marcas da divisão sexual do trabalho, do cuidado e da maternagem. É como se a sala de aula fosse, simbolicamente, uma extensão do lar, do cuidado com os filhos e da reprodução dos afetos. Assim, tornar-se professora é, também, ser atravessada por esse dispositivo de gênero que associa o feminino ao cuidado, à paciência, à docilidade — atributos que são socialmente construídos e exigidos das mulheres.

Não por acaso, os dados contemporâneos seguem revelando as desigualdades persistentes. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a paridade salarial entre homens e mulheres ainda



demandará, em média, 70 anos para ser alcançada globalmente. No Brasil, essas disparidades se aprofundam quando recortamos os marcadores de raça e classe, como alerta Marcia Tiburi (2018). As mulheres negras, especialmente, estão na base da pirâmide social, acumulando opressões e barreiras que as afastam dos espaços de poder, inclusive dentro das instituições de ensino.

Em todos os campos de atividades, dos menos aos mais concorridos, as mulheres sempre são as pessoas que recebem menor remuneração, e se acumularmos a opressão de raça, as mulheres negras receberão menos do que todos. Mesmo quando chegam aos cargos mais desejados, como diretoras ou presidentes de corporações, as mulheres costumam receber salários menores. As mulheres negras raramente chegam a cargos mais valorizados. (Tiburi, 2018, p. 62)

Nos últimos anos, movimentos como o *He for She*, promovido pela ONU Mulheres, e as manifestações de atrizes no Globo de Ouro de 2018, que vestiram preto como forma de denúncia ao assédio e às desigualdades, demonstram que a luta por igualdade de gênero é uma batalha coletiva e global. O protagonismo da atriz transexual Daniela Vega no Oscar, assim como o filme *Uma Mulher Fantástica*, vencedor na categoria de melhor filme estrangeiro em 2018, simbolizam avanços importantes, mas que ainda são insuficientes diante das estruturas que teimam em se reproduzir.

No Brasil, a misoginia se tornou uma prática escancarada, especialmente desde o processo de impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, que expôs, de maneira cruel, como os dispositivos de gênero operam não apenas no cotidiano, mas nas estruturas de poder e nas narrativas políticas. Como afirma Tiburi (2018, p. 77), “o patriarcado sempre legislou sobre as mulheres, sempre quis dizer o que era melhor para elas — assim como o sistema faz com pessoas marcadas como negras, pobres ou diferentes em geral”.

Ao retornarmos a Woolf, entendemos que a luta não é apenas por estar nos espaços, mas por ressignificá-los. O quarto não pode ser uma extensão das antigas amarras. Assim como a sala de aula, ocupada





majoritariamente por mulheres, não pode seguir sendo lugar de reprodução de um modelo que naturaliza o cuidado como destino feminino, precariza o trabalho docente e impede a plena realização dos sujeitos que nele atuam.

Pensar o tornar-se professora, portanto, exige compreender os dispositivos que moldam os corpos docentes femininos — dispositivos que associam gênero, maternagem e docilidade como características intrínsecas à prática pedagógica. Questionar essa naturalização é tarefa urgente, pois só assim poderemos, de fato, mobilizar o quarto que conquistamos, preenchendo-o com autonomia, dignidade e liberdade.

Uma profissão para o modelo mulher:

Esta é a longa história da origem da responsabilidade. A tarefa de criar um animal capaz de fazer promessas, já percebemos, traz consigo, como condição e preparação, a tarefa mais imediata de tornar o homem até certo ponto necessário, uniforme, igual entre iguais, constante e, portanto, confiável. O imenso trabalho daquilo que denominei ‘moralidade do costume’. (Nietzsche, 2009, p. 44)

A provocação de Nietzsche em *Genealogia da Moral* (2009) nos conduz a uma reflexão essencial: como nos tornamos os sujeitos que somos? De que modo as práticas, discursos e instituições moldam corpos, subjetividades e trajetórias? É neste movimento reflexivo que emerge a inquietação que atravessa este texto. A partir de uma experiência cotidiana em sala de aula — quando estudantes questionaram a ausência de mulheres na História da Filosofia — tornou-se inevitável pensar sobre a produção da diferença na educação e sobre como se configuram os modelos de ser e existir no espaço escolar.

Este questionamento não se encerra na Filosofia. Ele ecoa nas pesquisas sobre gênero, especialmente quando olhamos para a própria docência como campo atravessado por relações de poder, gênero e saber. Como bem lembra Rocha-Coutinho (1994), nas últimas décadas, diversas áreas do conhecimento voltaram-se à investigação sobre as mulheres, trazendo à tona processos sociais e culturais antes invisibilizados. Ainda



assim, persistem silêncios e lacunas que demandam ser desvelados, sobretudo quando se trata da construção social da profissão docente.

Tornar-se professora, portanto, não é um processo neutro. É atravessado por dispositivos históricos e sociais que constroem esse lugar profissional profundamente marcado por relações de gênero. Ocupamos, muitas vezes, um espaço socialmente atribuído às mulheres, especialmente na educação básica, onde a docência se estrutura sob uma lógica de feminização, precarização e desvalorização.

Joice Berth (2017) contribui para essa reflexão ao apontar que vivemos em dinâmicas de “subopressões”, em que operam mecanismos sutis e persistentes que segregam, limitam e inviabilizam a plena participação daqueles e daquelas que não ocupam posições de privilégio. A docência, sobretudo no ensino infantil e fundamental, torna-se, assim, um espaço de reprodução de desigualdades, ao mesmo tempo em que é um território de resistência e reinvenção.

Os discursos que moldam à docência feminina não são recentes, tampouco isolados. São heranças de uma longa história em que o corpo da mulher foi capturado por normas, expectativas e saberes. Como alerta Foucault (1994), trata-se da atuação dos dispositivos — em especial o da sexualidade — que operam no campo dos saberes e dos poderes, constituindo sujeitos e regulando comportamentos. É nessa perspectiva que compreendemos como o discurso produz materialidades: ele age sobre os corpos, organiza práticas e define lugares.

Louro (1987), ao analisar a relação entre mulheres e escola no Brasil, demonstra como a instituição escolar se organizou historicamente para formar meninas e meninos a partir de padrões distintos e hierarquizados. A mulher era destinada a um ideal de feminilidade — no contexto gaúcho, a “prenda” —, enquanto aquelas que escapavam desse molde eram nomeadas de “antiprendas”, desviantes de uma norma socialmente construída.

A escola, portanto, não apenas reflete as desigualdades de gênero, mas também as produz e as reforça. A pergunta que a própria Louro (1987) lança — se a escola apenas reproduz ou também cria essas divisões — é central para compreender o papel das instituições na consolidação das hierarquias de gênero.





A construção histórica da profissão docente no Brasil evidencia esse processo. Ainda que homens e mulheres exercessem formalmente a mesma função, a desvalorização do trabalho das mulheres sempre foi uma constante. A própria divisão curricular nas escolas normais — com ênfase em saberes considerados “práticos” e “domésticos” para as mulheres — serviu para naturalizar a associação entre docência, cuidado e maternagem.

Louro (2009) observa que, apesar da legislação prever igualdade salarial, as diferenças na formação e nos conteúdos ensinados resultavam em disparidades concretas. Disciplinas consideradas mais técnicas ou racionais, como geometria, eram destinadas aos meninos, o que implicava, futuramente, em maiores salários para os homens.

Este processo está diretamente relacionado à noção de um suposto “instinto materno feminino”. A docência, especialmente nos anos iniciais, passou a ser concebida como uma extensão das tarefas de cuidado, atribuídas historicamente às mulheres. Essa associação reduziu o magistério a um trabalho de menor prestígio social e econômico, sustentado pela lógica de que mulheres, por serem naturalmente cuidadoras, seriam as mais aptas para educar crianças.

Como reforça Rocha-Coutinho (1994), durante décadas as ciências — da psicologia à sociologia, da economia à história — produziram leituras enviesadas sobre as mulheres, reforçando estereótipos e marginalizando sua presença nos campos da produção de conhecimento. Assim, ser mulher era não apenas estar à margem do saber, mas também ser educada para permanecer nesse lugar.

Esse enquadramento se materializa em práticas pedagógicas, currículos e dispositivos que ensinam, desde cedo, o que significa ser menino e ser menina. As tecnologias pedagógicas da feminilidade moldam corpos e subjetividades, organizando papéis sociais e expectativas. Como exemplifica Rocha-Coutinho (1994), o mito da feminilidade, que associa mulheres à fragilidade, pureza e delicadeza, anda lado a lado com o mito da infância, ambos produzindo sujeitos considerados dependentes, subordinados e carentes de tutela.

Não por acaso, o processo de feminização da docência não apenas persiste, mas também se reinventa na contemporaneidade. Apesar dos avanços e das conquistas, a marca da desigualdade permanece inscrita



no corpo docente, sobretudo quando se trata da educação infantil e dos anos iniciais. Como lembra Louro (2009, p. 466), os enquadramentos nem sempre são convergentes: aquilo que pode parecer emancipador — como o acesso das mulheres à profissão docente — também carrega consigo outros dispositivos de controle, vigilância e normalização.

Portanto, tornar-se professora é um processo que articula, simultaneamente, possibilidades e limitações. É ocupar um espaço historicamente construído para o modelo mulher, onde o cuidado, a maternagem e a docilidade são valores exigidos, naturalizados e, muitas vezes, romantizados.

Ao percorrer a obra de Daniel Pennac, especialmente em *Diário de Escola* (2008), torna-se evidente que, além da construção discursiva que historicamente vincula a mulher à educação escolar, há uma longa trajetória que compõe o processo de tornar-se professora. Essa trajetória é marcada por caminhos plurais e repletos de atravessamentos, que moldam à docência como prática e como identidade. As marcas deixadas por esse percurso revelam que o tornar-se professora não se reduz a uma escolha linear ou vocacionada, mas é tecido por experiências, imposições culturais, expectativas sociais e resistências.

Pennac narra como sua própria formação se iniciou quando, ainda criança, era considerado o “aluno lerdo”, estigmatizado por não conseguir aprender sequer a letra “a”. A diferença que o distanciava da lógica escolar persistiu até que, paradoxalmente, se tornou professor de Letras. Sua história ilustra, de maneira simbólica, os desafios impostos por uma escola que pouco acolhe as diferenças.

Eu não entendia. Esta inaptidão para entender remontava a tão longe, na minha infância, que a família tinha imaginado uma lenda para datar as origens: meu aprendizado do alfabeto. Sempre ouvi dizer que fora preciso um ano inteiro para eu reter a letra a. A letra a, em um ano. O deserto da minha ignorância começava a partir do intransponível b (PENNAC, 2008, p. 15).

A partir desse paralelo, volto meu olhar para as mulheres do campo de pesquisa — Raimunda, Larissa e Sophia — cujas trajetórias carregam múltiplas camadas de subjetividades, contradições e experiências.





Assim como me reconheci no aluno Pennac, lutando para aprender a letra “ã”, muitos de nós reconhecemos, nas histórias dessas professoras, fragmentos das nossas próprias formações.

Raimunda, por exemplo, carrega em sua história o peso de não poder errar. Filha e sobrinha de professoras, cresceu imersa na expectativa de ser exemplo, de já chegar à escola pronta, moldada pelo discurso familiar que naturaliza o destino docente para as mulheres.

Eu venho de uma família de professores. Minha mãe, professora; minha tia também. Minha mãe nunca gostou de ensinar aos filhos. Fui criada pelos meus avós, mimada, e não queria frequentar a escola. Como a sala era multisseriada, eu já cheguei alfabetizada, meus avós me ensinaram. Mas tinha dificuldade na escrita, porque meu avô, já de idade, aprendeu em casa com professores pagos. Ele queria me ensinar contas de terra, medições em vara... e eu nem conhecia os números. Foi um início difícil. Me lembro de estar no primeiro ano e, quando terminava o conteúdo, me pediam: ‘Apague o quadro, tia’ (Raimunda, Entrevista I, 2016).

Sua formação se deu inicialmente no Povoado Triunfo. Contudo, precisou se deslocar até a cidade de Simão Dias para concluir os estudos, uma vez que sua comunidade não oferecia o Ensino Fundamental II nem o Médio. Posteriormente, cursou o Adicional e Teologia, até se deslocar diariamente para Aracaju, onde concluiu Pedagogia. Hoje, Raimunda é professora da rede estadual e municipal, fruto de uma caminhada longa, árdua e cheia de resiliência.

Por sua vez, Larissa representa aquelas mulheres cuja escolha pela docência não se deu por um desejo inicial, mas por processos de deslocamento e reinvenção. Inicialmente seguiu um caminho no ensino técnico, afastada de sua cidade e distante da ideia de ser professora. Contudo, a insatisfação com o trabalho técnico e o desejo de atuar diretamente com pessoas a conduziram até a Pedagogia — embora, desde o início, questionasse o discurso de que ser professora é, necessariamente, exercer um instinto maternal.



Acabei optando por Pedagogia porque gostava da parte teórica, da Filosofia, da Antropologia. Fiz UFS, onde o curso tem cinco anos. Nos primeiros semestres, era muita teoria, o que eu amava. Mas quando começaram as metodologias e os estágios, percebi o choque: ‘Onde é que estou entrando?’... Porque eu tenho habilidade zero com criança. No segundo estágio, fui para uma turma de quarto ano. Infelizmente, os professores da escola jogam a gente lá, sozinhas na sala, sem apoio. Eu cheguei a dizer para minha professora de estágio: ‘Eu vou desistir! Isso não é para mim. Eu não gostei, não quero mais’ (Larissa, Entrevista II, 2016).

Quantas vezes ouvimos relatos como esse? A romantização da vocação docente esconde as tensões e os desafios que atravessam o tornar-se professora. Afinal, quais são os dispositivos que conduzem mulheres à docência? O mito da vocação, associado à ideia da maternagem, atua como um dos principais elementos na construção do corpo docente feminino — mesmo quando, como Larissa, essas mulheres não se reconhecem no discurso do “dom” para cuidar ou ensinar crianças.

Foi, no entanto, a intervenção sensível de sua professora de estágio que a fez repensar sua decisão e retornar à docência. Nesse gesto, revela-se uma das grandes marcas da profissão: tocamos nossos alunos — sejam eles crianças ou futuros professores — de modos que, muitas vezes, não percebemos.

Sophia, por sua vez, representa outro percurso. Seu ingresso na docência aconteceu ainda na adolescência, como uma espécie de extensão das práticas de cuidado socialmente atribuídas às mulheres. Aos 13 anos, começou ajudando sua tia, professora, inicialmente como uma brincadeira infantil, mas logo assumindo tarefas que a vinculavam ao fazer docente.

Entrei na educação como brincadeira, ajudando minha tia na escola. Um aluno se apegou a mim e não fazia nada se eu não estava. Minha tia então disse: ‘Você ajuda a professora e recebe um salariozinho.’ E aquilo me fez muito bem. Distribuía atividades, ajudava no lanche, acompanhava os meninos. E, sem perceber, fui criando gosto. Nunca pensei em fazer outra coisa (Sophia, Entrevista III, 2016).





Sophia revela como a inserção precoce na prática docente, muitas vezes naturalizada como extensão do cuidado familiar, colabora para construir identidades profissionais marcadas por afetos, por noções de abnegação e pela responsabilização feminina pelo outro — especialmente pela infância.

Ao cruzarmos essas trajetórias com a narrativa de Pennac, percebemos como os desafios da formação — seja como aluno que luta para aprender a letra “a” ou como professora que busca compreender os meandros da prática — são atravessados por dispositivos sociais que naturalizam a docência como um espaço feminino.

Eu não entendia. Esta inaptidão para entender remontava a tão longe, na minha infância, que a família tinha imaginado uma lenda para datar as origens: meu aprendizado do alfabeto. Sempre ouvi dizer que fora preciso um ano inteiro para eu reter a letra a. A letra a, em um ano. O deserto da minha ignorância começava a partir do intransponível b (PENNAC, 2008, p. 15).

Essas são algumas das trajetórias que constituem o tornar-se professora. Trajetórias que, de certo modo, também me atravessam. Minha própria experiência, marcada pela paixão por ler, aprender e ensinar História desde muito cedo, foi tecida por encontros e desencontros com práticas pedagógicas que me moldaram — algumas como inspiração, outras como negação daquilo que não queria ser. Foi, sobretudo, no Ensino Médio, que encontrei em um professor de História a confirmação do caminho que eu desejava seguir. Suas aulas, atravessadas por uma pluralidade de saberes e olhares, foram fundamentais para a constituição da professora-pesquisadora que hoje me tornei.

Assim como nas histórias de Raimunda, Larissa e Sophia, estão impressas as marcas de uma docência que, muitas vezes, não é uma escolha livre, mas um caminho atravessado por construções de gênero, por dispositivos de maternagem e pela naturalização da docência como espaço feminino. São esses os caminhos que desejo aprofundar neste capítulo, dialogando com autoras que, a partir de diferentes campos do conhecimento e tempos históricos, contribuíram — e seguem contribuindo — para o debate sobre gênero, docência e os corpos que a profissão molda.



A formação da docência para a diferença

É imediatamente perceptível a presença do professor que habita plenamente a sala de aula. Como observa Pennac (2008, p. 105), os alunos percebem, desde o primeiro instante, quando o professor “está totalmente lá”. Esse estar presente se revela nos gestos, no olhar atento, na maneira de cumprimentar, de ocupar a mesa, de se posicionar no espaço. O professor que se faz presente distingue os rostos, reconhece os sujeitos e a turma se constitui, desde o início, sob seu olhar cuidadoso.

As reflexões de Daniel Pennac ecoam no percurso formativo que marca o tornar-se professora, processo sempre atravessado por encontros, interseções e deslocamentos. Nesse caminho, surgem inquietações sobre a centralidade (ou ausência) de discussões sobre a coeducação e a diferença na formação docente. Este foi, inclusive, um dos motores da pesquisa aqui apresentada.

Ao revisitar sua trajetória, Raimunda revela lacunas significativas: “Não. Não me recordo. Assim, só trabalhando como era a formação da educação. Algo bem sucinto, antes como era a escola e tudo. Mas sobre coeducação, não” (Raimunda, Entrevista I, 2016). Apesar disso, sua prática cotidiana, especialmente no atendimento à educação especial, revela um olhar sensível às diferenças e às singularidades dos processos de aprendizagem. Ela compartilha a experiência de um aluno que enfrentava dificuldades com conteúdos de ciências, química e física, especialmente na apropriação das fórmulas. O aluno, que conciliava os estudos com o trabalho noturno em uma padaria, não conseguia se dedicar aos estudos fora do ambiente escolar. Diante disso, Raimunda buscou alternativas avaliativas, reconhecendo que o tempo de aprendizagem daquele estudante estava restrito ao espaço e tempo da sala de aula.

Esse relato revela as tensões entre a organização escolar, marcada pela lógica da homogeneização, e a necessidade urgente de práticas pedagógicas que reconheçam e acolham as diferenças. O modelo educacional hegemônico, herdeiro da modernidade, busca generalizações, uniformizando trajetórias e desconsiderando os percursos singulares. Quando surgem dificuldades, há uma tentativa de intervenção pontual, individualizada, sem, contudo, questionar o próprio modelo que produz as desigualdades.





Para Deleuze (2006), em *Diferença e repetição*, o aprendizado não se realiza pela reprodução do mesmo, mas no encontro com o diferente. Segundo o autor, “aprender é constituir este espaço do encontro com os signos, espaço em que os pontos notáveis se articulam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo que disfarça” (Deleuze, 2006, pp.48-49).

Na segunda entrevista, Raimunda aprofunda a reflexão sobre sua formação, reconhecendo suas insuficiências:

[...] querendo ou não, a formação nunca é completa. E a gente sente falta de, por exemplo, trabalhar alunos com deficiência. Na faculdade a gente vê um módulo ou outro. E é a vivência que nos ensina. Hoje em dia, a constituição familiar não é mais aquele modelo pai, mãe, filhos. Já temos várias formas de família e isso repercute dentro da sala de aula. Então, tudo isso o professor tem que tá se inovando a todo instante, e não parar as leituras, não parar os cursos. (Raimunda, Entrevista VI, 2018).

Falar em coeducação na contemporaneidade exige ir muito além da simples composição de meninos e meninas na mesma sala de aula. A escola é hoje um espaço de múltiplas diferenças – culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe, de gerações, de corpos, de subjetividades. Joan Scott (1998) contribui ao pensar como a invisibilidade de determinadas experiências impacta a produção de saberes e a reprodução das desigualdades, reforçando a importância de estudos que deem visibilidade às diferenças.

Formar para a diferença exige romper com processos de subjetivação que operam pela padronização. Guattari e Rolnik (2010) afirmam que “todos os devires singulares, todas as maneiras de existir de modo autêntico chocam-se contra o muro da subjetividade capitalística” (p. 59), o que significa dizer que as singularidades frequentemente são capturadas e neutralizadas por modelos hegemônicos de produção de sujeitos.

Larissa, outra interlocutora da pesquisa, também destaca o quanto sua formação inicial pouco abordou a questão da coeducação:



Pouco. Bastante pouco. Eu tinha uma disciplina que chamava História Social, e a professora focava muito essa questão, mas não foram levantados grandes debates durante o processo formativo. [...] No mestrado, por exemplo, não levantaram essa discussão. Durante meu processo formativo eu pouco trabalhei esse tipo de discussão. [...] Nos dias de hoje, peço para os alunos refletirem sobre seus discursos e suas ações. Acho que empoderá-los é uma discussão que procuro fazer. [...] Mas sei que é uma discussão que não consigo fazer tão bem, em meio às atribuições da escola e também porque não me especializei nessa área.” (Larissa, Entrevista II, 2016).

Na continuidade da entrevista, Larissa reflete sobre os desafios contemporâneos, especialmente diante do crescimento de discursos conservadores e excludentes:

Depois que eu entrei no doutorado, de uma forma mais intensificada, percebi o quanto esses comportamentos machistas, conservadores – não só em relação à mulher, mas a vários grupos, às minorias em geral – têm emergido com força dentro do cenário político que vivemos. Antes eu acreditava que estávamos num caminho de superação, e quando vejo o ódio e a intolerância voltando, senti a necessidade de trabalhar isso de forma mais forte na escola.” (Larissa, Entrevista IV, 2018).

Sophia, por sua vez, também reconhece que grande parte de sua formação foi construída de forma autônoma, fora dos espaços formais:

Eu acho o tempo importante, porque muita coisa que estudei de história da educação foi porque estudei sozinha. [...] Eu vejo que é importante, porque é impossível a gente entender muitas coisas que a gente vive, sem entender o que aconteceu para que hoje esteja desse jeito. Até muita discriminação que a mulher sofreu. E porque tem o Dia da Mulher? ((risos)) (Sophia, Entrevista, 2016).





O percurso formativo dos docentes revela, portanto, lacunas significativas no que diz respeito ao enfrentamento das desigualdades e à construção de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças. Ao naturalizarmos determinados conceitos e modelos, muitas vezes reproduzimos práticas desconectadas das demandas da contemporaneidade.

Mas como tensionar e transformar esses processos formativos? Deleuze e Guattari (1992) defendem que a Filosofia não deve ser apenas um espaço de reflexão abstrata, mas um campo de invenção de conceitos. Segundo eles, “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (p. 10). Sob essa perspectiva, o ensino de Filosofia da Educação, por exemplo, precisa ir além da reflexão e operar como um dispositivo de criação de ferramentas conceituais que permitam ao professor compreender e intervir no imprevisível da sala de aula.

Neste horizonte, como aponta Silvio Gallo (2008), inspirado na filosofia deleuziana, “nada faremos pela educação se não formos capazes de criar conceitos que nos permitam pensar a diferença e intervir sobre ela” — uma tarefa que permanece urgente e inacabada.

Para Silvio Gallo, dentro desse entendimento, “nada faremos pela Educação, se não for também pela Filosofia e, mais especificamente, pela criação de conceitos que problematizem a própria educação” (Gallo, 2008, p. 14). Pensar a formação docente a partir dessa perspectiva implica deslocar a ideia de uma formação puramente técnica para uma formação que possibilite criar, experimentar e refletir sobre os desafios que a diferença impõe no cotidiano escolar.

A escuta das narrativas das professoras, aqui apresentadas, evidencia que as formações iniciais pouco contemplam discussões mais aprofundadas sobre coeducação, gênero, raça, deficiência, diversidade de arranjos familiares e outras marcantes expressões da diferença. Essa ausência gera lacunas que são preenchidas, muitas vezes, pela vivência prática, pela tentativa, pelo erro e pela constante reinvenção do fazer docente.

Quando Larissa relata que se viu compelida a aprofundar os debates sobre gênero e raça, não apenas por uma inquietação teórica, mas por perceber no cotidiano da escola a emergência de discursos intolerantes e de práticas discriminatórias, ela aponta um dos grandes dilemas da docência contemporânea: a formação que não acompanha a complexidade



das demandas sociais. É nesse contexto que se torna urgente compreender que formar-se para a docência é um processo que não se esgota na graduação, tampouco nos cursos tradicionais de formação continuada. Trata-se de um movimento permanente de construção de saberes situados, tensionados pelas realidades que habitam a sala de aula.

O que se observa nas falas de Raimunda, Larissa e Sophia é que, muitas vezes, a ausência de discussões estruturadas na formação inicial não impede que, a partir da prática e de experiências formativas autônomas, as professoras elaborem estratégias para enfrentar os desafios impostos pela diferença. Contudo, essa elaboração não deveria ser solitária. Ela precisa ser parte constituinte de uma política formativa que reconheça a diversidade como princípio estruturante da educação.

Diante disso, coeducar na contemporaneidade significa muito mais do que garantir a presença de meninas e meninos, ou de corpos diversos, em um mesmo espaço físico. Significa criar práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e dialoguem com as múltiplas formas de existir. É compreender que a diferença não é um problema a ser superado, mas uma potência que enriquece o processo educativo.

Retomando Deleuze e Guattari (1992), se a filosofia é criação de conceitos, a docência, neste mesmo movimento, pode ser entendida como criação de possibilidades. Possibilidades de aprendizagem, de reconhecimento, de construção de subjetividades que escapem às normatizações e padronizações impostas por modelos educativos hegemônicos.

Portanto, formar-se para a docência na diferença é aceitar o desafio de tensionar permanentemente as práticas, os discursos e os saberes que sustentam a escola. É compreender que esse processo é inacabado, inconstante e movido pelos encontros com os outros — esses outros que nos atravessam, nos deslocam e nos constituem.

Conclui-se, que pensar a formação docente na perspectiva da diferença é reconhecer que educar não é um ato neutro, tampouco um exercício de mera transmissão de conteúdos. É, sobretudo, um gesto ético e político, que exige abertura ao outro e disposição para rever práticas, desconstruir certezas e criar novos sentidos para a ação pedagógica.

As narrativas aqui compartilhadas evidenciam que, embora os percursos formativos institucionais ainda sejam marcados por lacunas





significativas no trato com as questões da diferença, as professoras mobilizam saberes outros — oriundos da experiência, das vivências comunitárias, das leituras autônomas e dos encontros — para reinventar suas práticas. Este movimento não apenas revela a potência da formação situada e contínua, como também convoca as instituições formadoras e os sistemas de ensino a assumirem o compromisso de construir processos formativos mais sensíveis, plurais e emancipatórios.

Coeducar, nesse horizonte, deixa de ser uma mera técnica, um protocolo ou uma adequação curricular, e passa a ser uma escolha política e ética, que tensiona as bases coloniais, patriarcais, capacitistas e normativas que historicamente estruturaram a escola. Trata-se, portanto, de um compromisso com uma educação que reconheça na diferença não um obstáculo, mas um princípio fundante da própria prática pedagógica.

Assim, reafirmamos a necessidade de pensar a formação docente não como um ponto de chegada, mas como um campo de experimentações, de criação de conceitos e de invenção de práticas que estejam em permanente diálogo com os desafios éticos, estéticos e políticos do nosso tempo.

Reflexões finais: entre saberes, gênero e resistências

Ao percorrer os caminhos da docência sob a perspectiva dos estudos de gênero, torna-se evidente que esse não é um campo neutro ou desprovido de marcas históricas, culturais e políticas. A docência, especialmente quando exercida por mulheres, carrega em si os tensionamentos entre a valorização simbólica do cuidado e a desvalorização material do trabalho, fruto de um sistema que historicamente associa o feminino à esfera do privado, do doméstico e do afetivo.

Refletir sobre gênero na educação não significa apenas olhar para as desigualdades que atravessam a profissão, mas, sobretudo, compreender que a escola é um espaço onde essas desigualdades podem ser naturalizadas ou questionadas, reproduzidas ou desconstruídas. Assim, cada prática pedagógica, cada escolha curricular, cada interação no cotidiano escolar carrega consigo a possibilidade de afirmar ou subverter as normas que regulam os corpos, os saberes e as existências.



As histórias de professoras que, cotidianamente, desafiam os limites impostos pelos discursos hegemônicos revelam que ensinar é também um ato de resistência. É reivindicar o direito de ocupar espaços, de produzir conhecimento, de ser reconhecida não apenas pelo que se espera de uma mulher, mas pelo que se constrói como sujeito histórico, político e epistêmico.

Portanto, as reflexões aqui propostas não se encerram neste texto. Elas se estendem para as salas de aula, para os espaços de formação, para os encontros entre docentes e discentes. Falar de gênero na docência é também falar de justiça social, de democracia e de um projeto educativo comprometido com a dignidade de todos os sujeitos.

Que possamos, então, assumir a responsabilidade ética e política de revisitar nossas práticas, desnaturalizar nossos olhares e construir, juntos e juntas, uma educação que seja, de fato, emancipadora, inclusiva e transformadora.

Referências

- BERTH, Joice. *As dinâmicas das sub-opressões*. Justificando, 11 abr. 2016. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2016/04/11/as-dinamicasdas-sub-opressoes>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1994.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.





LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), 1987.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del; BASSANEZI, Carla (org.). *História das mulheres no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 455-478.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PENNAC, Daniel. *Diário de escola*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. *Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SCOTT, Joan Wallach. A invisibilidade da experiência. *Projeto História*, São Paulo, n. 16, p. 297-325, fev. 1998.

TIBURI, Marcia. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

WOOLF, Virginia. *Profissões para mulheres e outros artigos feministas*. Porto Alegre: L&PM, 2013.

WOOLF, Virginia. *Três guinéus*. Buenos Aires: EGodot Argentina, 2014a.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. São Paulo: Tordesilhas, 2014b.

Entrevistas

Raimunda. *Entrevista I*. [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

Larissa. *Entrevista II*. [31 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

Sophia. *Entrevista III*. [02 set. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.



Larissa. *Entrevista IV*. [03 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

Sophia. *Entrevista V*. [04 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

Raimunda. *Entrevista VI*. [16 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.





2. OS AFETOS DA MULHER MÃE- NEGRA-PROFESSORA: DO MEDO AO CONTENTAMENTO

Cláudia de Medeiros Lima

Doralice Palma Silva

Karen Gomes Leite

Introdução

Ao percorrermos duas pesquisas distintas em pós-graduação em Educação envolvendo mulheres negras e suas relações com as questões raciais e de gênero, articuladas aos atravessamentos durante a participação em projeto específico sobre maternidade e educação desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe, produzimos o objeto desta investigação: os afetos na maternidade de professoras negras.

Elaboramos este trabalho percorrendo os caminhos do materno, dialogando com a perspectiva feminista matricêntrica, transversalizando algumas discussões raciais e a compreensão de afetos em Espinosa. As linhas delineadas se cruzam em meio às dores, opressões, alegrias e superações construídas pelas histórias narradas por mulheres negras-mães-professoras, que cuidam dos filhos de outras mães, considerando que o exercício do cuidado é uma das premissas da docência na educação básica.

O ato de materno comporta inúmeras dimensões que, ao serem desdobradas, revelam a complexidade desse lugar. O mito do amor materno instintivo, associado à responsabilidade obrigatória das mulheres para a sobrevivência e educação da prole, inclusive desresponsabilizando, em parte, os homens por esse cuidado, pode se tornar um instrumento potente de violência, cujos efeitos são devastadores não somente sobre a saúde e as subjetividades das mulheres, mas também sobre todo um corpo social gerido por elas.

Sabemos que, quando optamos pela produção científica cujos fundamentos se alicerçam sobre o feminino, sobre a negritude e, ainda



que, secundariamente, sobre a docência, assumimos incontáveis desafios postos pelo próprio percurso que a ciência já nos demonstrou ao longo do processo histórico. O primeiro e, possivelmente, o mais sensível à nossa questão investigativa diz respeito à compreensão de mundo alicerçada no desequilíbrio de forças que organizam um sistema complexo de desigualdade e dominação.

Consideraremos, portanto, a produção filosófica espinosana para ampliar o debate acerca dos afetos para além de uma dimensão de menor importância para a produção da existência e da ação humana. Isso envolve falarmos sobre o desenvolvimento de potências individuais dependente da concordância coletiva, mas em enfrentamento às relações de dependência.

Dito isto, traremos a desigualdade racial e de gênero que afeta, sobretudo, a construção da mulher negra brasileira, contrapondo uma perspectiva ética de vida intencionalmente arquitetada para subjugar e fazer continuar/prevalecer determinado modelo branco e masculino de existência. Tal questão se torna ainda mais delicada quando trazemos o maternar e o professorar como desdobramentos de funções historicamente delimitadas ao feminino. Quais afetos prevalecem e como eles têm influenciado na constituição de mulheres negras-mães-professoras?

Sabemos que a colonização se estabelece como marcador na construção da história do povo brasileiro, responsável pelas diferenças sociais e raciais ainda vivenciadas na atualidade. A estrutura social construída pelo processo escravocrata durou oficialmente mais de três séculos no país, negando a humanidade em prol da objetificação dessas pessoas, sobretudo das mulheres negras. Segundo Davis (2016, p. 17), “O sistema escravista definia o povo negro como propriedade. Já que as mulheres eram vistas, não menos do que os homens, como unidades de trabalho lucrativas, para os proprietários de escravos elas poderiam ser desprovidas de gênero”. Essas mulheres eram lidas como peças e coisas, podendo ser usadas da forma como entendessem aqueles que as mantinham sob posse.

Cabia às escravizadas “ofícios”, como de ama de leite e babá. A primeira amamentava o recém-nascido desde os seus primeiros dias de vida, sendo um marcador de status para as famílias que se serviam desse “serviço”; e a segunda acompanhava o desenvolvimento dessa criança





até o fim da infância, ao mesmo tempo em que era obrigada a deixar seus filhos para cuidar dessas outras crianças.

A mulher negra figura na história do Brasil na condição de quem cuida do outro e, mesmo após a abolição da escravidão, permaneceu no lugar de subalternidade, enquanto as mulheres brancas criaram o próprio movimento feminista de independência. No entanto, nunca é demais salientar que isso só foi possível pelo fato de as mulheres negras terem continuado a ocupar os espaços de cuidadoras.

O movimento feminista negro, por sua via, segue ampliando as discussões sobre a distinção entre as questões das mulheres negras e as questões das mulheres brancas, incluindo o fato de as segundas exercerem opressão sobre as primeiras. Ao abordar o tema, Lélia Gonzalez (2020) explana:

Enquanto empregada doméstica, ela sofre um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da subordinação e da ‘inferioridade’ que lhe seriam peculiares. Tudo isso acrescido pelo problema da dupla jornada que ela, mais do que ninguém, tem de enfrentar. Antes de ir para o trabalho, tem que buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimentação para os familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas dos filhos mais velhos com os cuidados dos mais novos (as meninas, de um modo geral, encarregam-se da casa e do cuidado dos irmãos mais novos). Após ‘adiantar’ os serviços caseiros, dirige-se à casa da patroa, onde permanece durante todo o dia (Gonzalez, 2020, p. 58).

O trabalho das empregadas domésticas, de maioria negra, por exemplo, “possibilitou e ainda possibilita a emancipação econômica e cultural da patroa, dentro do sistema de dupla jornada” (Gonzalez, 2020, p. 43).

Dito isso, traçamos como objetivo central nesta investigação o entender como os afetos têm interferido na constituição das mulheres negras docentes no exercício materno. Para viabilizá-lo, optamos pela pesquisa qualitativa desenvolvida através de entrevistas narrativas. A produção de dados, além das narrativas autobiográficas, buscou se



aproximar, também, da compreensão da arqueogenealogia foucaultiana no intuito de entendermos alguns atravessamentos acerca das origens e processos associados às construções de saber e poder relacionados ao materno feminino da mulher negra e professora.

Para tanto, disponibilizamos às participantes quatro questões norteadoras que as possibilitaram discorrer livremente sobre o objeto. Neste momento da pesquisa, deixamos que as participantes optassem pela maneira que as deixaria mais confortáveis para compartilhar suas histórias pessoais; portanto, algumas preferiram gravar em áudio e outras escreveram sobre as questões sugeridas e, posteriormente, elas nos enviaram os seus relatos. As entrevistas por áudio foram transcritas e associadas às demais. Todas foram organizadas em quadros de acordo com as questões iniciais propostas, quando demos início às leituras flutuantes. Em seguida, aprofundamos as análises em busca dos temas recorrentes nas escritas para, por fim, dialogar com os processos que geraram concepções e formas de atuar na sociedade ao longo da história da humanidade.

As informações produzidas, portanto, vieram pelas narrativas de quatro professoras da educação básica que estiveram em exercício, em algum momento, na mesma escola pública municipal situada na cidade de Salvador. As participantes foram escolhidas a partir do interesse pessoal em contribuir com esta investigação. Após toda a produção de informações através do trabalho empírico, elegemos os subtópicos que apresentaremos a seguir.

O ser-mulher e a maternidade como escolha

Quando as mulheres pensam pela primeira vez em se tornarem mães? Talvez nas brincadeiras de criança ou nas falas repletas de expectativas sociais. Mas há um momento específico na vida de quase todas em que, realmente, são levadas a pensar e a decidir sobre o assunto: serei mãe ou não? Isso quando a maternidade não ocorre sem qualquer planejamento, como foi o caso da maioria das entrevistadas, mulheres-mães-negras que não planejavam a maternidade:

[...] Maternidade não acontece como a realização de um sonho, planejado ao longo de anos... E, na verdade, você se descobre grávida e, com essa descoberta, vem um misto de





sentimentos, de sensações: susto, medos, desespero, insegurança e também o encantamento, a coragem, a ousadia, a firmeza... E esse processo de maternagem se torna um desafio para toda a sua vida, porque você vai se descobrindo mãe, vai aprendendo a lidar [...] (A.F. S.).

Levanta-se ainda o questionamento sobre a definição de mulher como um ser que gera ou que é capaz de gerar outra vida. Estariam, necessariamente, esses dois aspectos relacionados?

Os argumentos sobre diferenças biológicas baseiam-se frequentemente na presença ou na ausência de capacidades reprodutivas distintas, mas tais alegações tendem a se assentar em uma concepção de corpos diferenciados que estão parados no tempo. As mulheres não podem ser definidas por sua capacidade reprodutiva por todos os motivos que as feministas nos ensinaram ao longo dos anos. Falando francamente, nem todas as mulheres têm capacidade reprodutiva, e seria tolo e cruel dizer que, conseqüentemente, essas mulheres não são realmente mulheres, especialmente se elas se entendem dessa forma (Butler, J., p. 178, 2024).

Mas, se ser mulher não significa necessariamente se tornar mãe e se o fato de maternar também não determina ou define o gênero feminino, trata-se de uma decisão, uma escolha, uma possibilidade. Como, então, tomar a decisão e fazer essa escolha? “Filhos... filhos? Melhor não tê-los, mas se não os temos, como sabê-lo? [...] Porém, que coisa louca, que coisa linda que os filhos são!” (Moraes, Vinícius de, Poema Enjoadinho, 1949).

Como caminham essas vidas de mãe em seu cotidiano? Muitas vezes, o cuidar significa abdicar de necessidades básicas delas mesmas e não aceitar ou pedir ajuda até estarem exaustas. O suporte social como rede de apoio a essas mães é essencial; embora, em muitos contextos, isso não esteja disponível, devido a fatores de exclusão social, desigualdade socioeconômica e preconceitos diversos. Muitos deles são vivenciados e relatados nesta investigação: “[...] Para mim foi super tranquilo,



justamente por poder contar com uma rede de apoio excelente, que foi a minha mãe, minha vida. Sem ela, não sei se conseguiria” (S.C.S.). Este trecho da entrevista evidencia que a rede de apoio da docente entrevistada é a sua própria mãe, trazendo a perspectiva de que o cuidar de uma mãe não se encerra quando seus filhos estão criados e têm a sua própria família. Ela é mãe e filha, e é nessa relação que possui seu principal apoio.

Embora as expectativas relacionadas à maternidade geralmente sejam belas e idealizadas, sua concretização quase sempre se apresenta com um desenho diverso. As questões sociais estão sempre atravessadas pelas questões de raça, gênero, sexualidade e pelos estereótipos que envolvem a maternidade e as mulheres, gerando infinitas possibilidades que transmutam a percepção sobre essas mães e as formas de interação, cuidado, aceitação, acolhimento ou violências decorrentes das construções sociais e dos rótulos estabelecidos.

Existe uma forte influência da perspectiva europeia na construção do amor materno, cujos efeitos se perpetuam até hoje na compreensão de grande parte das discussões de gênero no país. Como consequência, por exemplo, percebemos certa negligência com a história dos povos latinos, negros e indígenas, que resulta em uma padronização de um modelo de mãe que se torna responsável e culpabilizada por tudo aquilo que acontece na maternidade. Mas de onde vem essa simbologia em torno do tema?

Knieber e Fouquet (1980) fizeram uma análise das duas figuras básicas do feminino e da maternidade na tradição cristã: Eva, a mulher tentadora, erotizada, que simboliza as forças perigosas e pecaminosas da mulher, é raramente pensada como símbolo de maternidade, embora, como primeira mulher, seja mãe de todos nós. Ao contrário, à ideia do erótico se associa a noção de castigo, de expulsão do paraíso. Vista como fraca e frívola, Eva tornou-se o símbolo do mal. A exaltação da imagem materna liga-se a Maria, que concebeu sem pecado, ou seja, sem sexo. Desse modo, a noção de pureza, caridade, humildade, renúncia e dedicação vincula-se à imagem da maternidade santificada, dissociada da sexualidade, condição indispensável à redenção (Maldonado, 2017, p. 17).





Decidimos trazer um pouco dessa construção histórica branca cristã europeia para entender o que sustenta a crença nesse modelo materno, que ainda perdura em nossa cultura. Para esta tradição, a fecundidade é considerada bênção divina, enquanto a infertilidade é lida como castigo. Mas foi na Europa do século XVI, após a dizimação de um terço da população pela peste, que a procriação ficou em maior evidência. No século seguinte, o parto continuou sendo assunto exclusivo de mulheres, relacionado à espiritualidade e a todo tipo de superstições. Somente um século depois, a figura do cirurgião começou a substituir as mulheres parteiras.

Não podemos esquecer, inclusive, da influência da religiosidade cristã na criação do senso moral que persiste em acompanhar essa maternidade branca, a ponto de os filhos concebidos fora do casamento serem considerados ilegítimos. Fato que levou e, ainda leva, muitas mulheres a cometerem abortos, abandonos e infanticídio. Mas não foi somente a religião a responsável por disseminar ideias equivocadas sobre a maternidade. A obstetrícia do período passou a estudar o corpo da mulher para a procriação, condição amplamente reforçada pelas ideias ‘rousseauianas’, que atribuíam à mulher uma personalidade fraca e sensível, totalmente favorável à maternidade e à educação das crianças. Segundo Ariès (Apud Maldonado, 2017), o culto à maternidade como função social e o papel educador da mãe fortaleceu a ausência masculina nesses processos.

Ainda na Alta Idade Média europeia, os recém-nascidos eram cuidados por amas. Aqui no Brasil, essa mesma prática foi executada por séculos pelas mulheres-mães negras, que amamentavam e cuidavam das crianças brancas durante os primeiros anos. Hoje, no país, não temos as figuras das amas, mas temos babás, cuidadoras, diaristas e empregadas domésticas. Enfim, o cuidar doméstico ainda é tarefa da mulher negra.

O que queremos destacar com isso é que a ideia da exaltação do amor materno e da existência do instinto materno são relativamente recentes, e que as responsabilidades sobre os cuidados com a prole vêm, desde séculos, sendo atribuídas preponderantemente às mulheres, sobretudo às afrodescendentes. Em contrapartida, os homens são absolvidos da culpa pelo abandono. Sequer são julgados como as mulheres no



caso da mesma prática ou no caso do aborto. Tal problemática aparece frequentemente nas falas das nossas entrevistadas:

[...] como nunca pude dividir as ocupações com o pai dela, me via fazendo tudo sozinha e o esforço para encaixá-la nas atividades entre os meus dois trabalhos [...] e [...] ganhei um título que me desagrada(va) muito, de ‘guerreira’ [...] (D.P.S.).

A ampliação dos mitos que circundam a maternidade somente incrementa e reforça a responsabilidade e a culpa atribuídas às mulheres; que, além de impelidas a serem mães, são estimuladas a enfrentar sozinhas muitas dificuldades. Tal construção social em torno do trabalho materno criou modelos inalcançáveis para as mulheres-mães, gerando culpa, cansaço e adoecimento físico e psicológico (O’Reilly, 2013).

Além da culpa sobre a maternidade e o maternar impostos pela moralidade cristã; registram-se, também, na ciência de base europeia do século XIX, estudos que classificam o prazer sexual feminino dissociado da fecundação, até mesmo contraindicado (Knieber e Fouquet, *apud* Maldonado, 2017). O que somente acentua a dissociação entre a mulher sexualizada e a mulher-mãe (Maldonado, 2017). A mulher-mãe deveria, portanto, abdicar de seus prazeres carnis para que pudesse engravidar e, após o parto, era obrigada a amamentar o bebê, sob pena, inclusive, de sanções legais.

Até na Psicanálise do século XX é reforçada a ideia de culpa das mães pelos problemas dos filhos:

Com a ênfase exagerada na importância da relação mãe-filho, muitos teóricos da Psicologia assumiram uma postura acusatória em relação à mulher, acentuando a imagem de devoção e de sacrifício que caracterizaria a ‘boa-mãe’, que se tornou, desse modo, a personagem central da família (Maldonado, 2017, p. 26).

Outras ideias equivocadas foram socialmente construídas nessa cultura, como a necessidade de evitar o crescimento da prole, estimulando os homens a buscarem o prazer sexual fora do casamento justificada





pela redução do desejo das esposas e evitar a gravidez; a crença na ausência de desejo sexual na mulher grávida; a evitação do sexo durante a gravidez e da amamentação. Tudo isso corroborou para a construção social da mulher-mãe contrária à mulher sensual e sexualizada (Maldonado, 2017).

A disseminação dessas ideias promoveu e ainda promove dores nas mulheres para além das questões de relacionamento na união com os parceiros. A maternidade foi se constituindo como um exercício solitário, exaustivo e envolto pelos afetos tristes. Quando abordamos essa realidade pela ótica da mulher negra-mãe, temos um agravante ainda maior. Na fala de D.P.S., podemos perceber como a ausência do parceiro comprometeu sua saúde física e mental:

Apesar do título [guerreira], em reconhecimento à minha 'luta' diária para cuidar de minha filha, trabalhar e estudar ao mesmo tempo, era apenas verbal, não vinha junto nenhuma ajuda ou atitude solidária. Passei a observar outras vivências de mulheres brancas casadas, que estavam sempre cansadas, fatigadas e que viviam uma situação de maternidade compartilhada com seus companheiros e que eram compreendidas por todos, muitas vezes com direito a 'vale night' com seus esposos e parceiros, pois aquilo era importante para a relação. De um modo geral, vejo que, no trabalho e entre meus familiares, tudo que vivenciei e ainda vivencio com minha filha é visto como algo que sou capaz de suportar, pois sou forte.

Ao discutir a afetividade e a solidão da mulher negra, Pacheco (2013) traz uma reflexão sobre a democracia racial nas relações afetivas, na qual ela argumenta que a mulher negra é preterida em relação à branca, sofrendo reflexos do racismo estrutural e do machismo, sendo desumanizada e invisibilizada enquanto mulher, o que a afeta mais diretamente no espaço afetivo. Em seu livro *Mulher Negra: Afetividade e Solidão*, ela sugere que:

[...] raça e gênero, quando combinados, são dois marcadores sociais que afetam mais as mulheres negras do ponto de vista de sua exclusão afetiva-sociocultural do que outros



grupos. Isso pode ser confirmado por várias pesquisas realizadas sobre a situação das mulheres negras na Bahia e no Brasil nas últimas décadas (Pacheco, 2013, p. 19).

Existe muito entre ser mulher, querer ser mãe, tomar a decisão, receber apoio e conseguir concretizar isso. Quando resolvemos que desejamos ter filhos, ainda falta pensar e passar por muitas coisas até que eles cheguem. Após “escolher” ser mãe e conseguir engravidar, as dores da maternidade começam a vir, uma a uma. Cada qual com sua dimensão e forma de se manifestar.

E, nessa caminhada, muitas vezes solitária, ou não há apoio disponível ou não se aceita ajuda. Como há o entendimento de que são as mulheres que devem assumir a maternidade, as tarefas não são divididas. E se a realidade da mulher branca-mãe é desafiadora, quicá das mulheres negras-mães: “[...] queria ser apenas uma mãe cheia de queixas, frustrações e descontentamentos, mas não encontrava, nem encontrei ouvidos aptos a me escutar sobre isso, então me calei [...]” (D.P.S.).

Se temos fundamentação teórico-científica suficiente para assumir que, para além da maternidade, existem processos distintos de maternar, admitiremos que permitir que uma criança venha a existir não é uma “decisão” ou responsabilidade somente da mulher. E mais ainda, reconheceremos que existem singularidades nesses mesmos processos que precisam ser debatidas no âmbito acadêmico e social, como é o caso específico das mulheres negras-mães.

O medo de ser uma mãe negra no Brasil

Apesar dos modelos de maternidade conservadores instituídos socialmente, cada mulher vive sua experiência de maneira diferente; afinal, são pessoas diversas e o tratamento dispensado a elas em nossa sociedade também. Como os afetos são constituídos durante e após a gestação? Quais são as mulheres que contam com uma rede de apoio a partir do momento em que se tornam mães? Será que cuidado e acolhimento estão garantidos a todas elas? Ao descobrir-se gestante, são garantidos os cuidados com alimentação, mudança de rotina e de carga horária no trabalho, sono pleno e acompanhamento médico durante os nove meses em que geram seus filhos?





Fato é que o racismo permeia todas as relações sociais e constituições afetivas instituídas pela colonialidade. O medo da violência, configurado em práticas racistas que atravessam as vivências das pessoas afro-descendentes, afeta negativamente a mulher negra ao se ver na condição de mãe. Uma das mães-negras-professoras entrevistadas diz o seguinte:

E naquele momento eu pensei em desistir até dos sonhos, por causa da minha gravidez. Eu sou mulher negra, em uma sociedade racista, grávida, com marido negro, trabalhando como porteiro e tinha saído recentemente do trabalho doméstico, morando em um vão muito pequeno (A.F.S.).

A entrevistada reflete sobre o medo que sentiu ao descobrir-se gestante. Embora seja uma mulher casada e com marido empregado, ela deixa explícito que sentiu medo por ser uma mulher negra em uma sociedade racista, além de se posicionar economicamente como uma mulher de baixa renda, portanto vulnerável financeiramente.

Ao gestar uma criança negra, somam-se às preocupações normais do cotidiano da maternidade, independentemente da classe social, os atravessamentos raciais aos quais seu filho estará exposto. Isso é algo sobre o qual ela não terá qualquer controle, nem poderá antecipar. Por isso, deverá preparar seu filho para enfrentar as prováveis situações de racismo. A fala de uma das nossas entrevistadas corrobora essa ideia:

Quando se é uma mulher negra, é praticamente impossível criar uma criança na sociedade em que a gente vive sem prepará-la para lidar com a sua identidade, discutindo e refletindo com ela sobre as mais diversas e perversas formas como as pessoas, geralmente brancas, se relacionam com essa identidade (J.S.R.).

As estatísticas confirmam que os lares das famílias negras têm a centralidade na mulher, seja ela mãe biológica ou não. Elas reproduzem, em parte, as vivências das mães africanas dos terreiros de candomblé, espaços que ainda conservam aspectos africanos da diáspora brasileira.



Além dessa tradição cultural, destaca-se a violência que extermina os homens adultos nessas famílias. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), a maioria dos domicílios no Brasil é chefiada por mulheres. Em 2022, dos 75 milhões de lares, 50,8% apresentaram chefia feminina, o equivalente a 38,1 milhões de famílias. As mulheres negras lideravam 21,5 milhões de lares (56,5%) no terceiro trimestre de 2022 (IBGE, 2024).

O medo que acompanha a mãe negra, ainda com o filho no ventre, pode ser explicado pela violência que ceifa vidas precocemente e encarcera pessoas negras em nosso país. Segundo o relatório do Atlas da Violência, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2024), “para cada pessoa não negra assassinada no Brasil, 2,8 negros são mortos”. Essa disparidade na mortalidade de pessoas negras reflete-se, naturalmente, na configuração familiar. “O proibicionismo associado ao racismo institucional no sistema de segurança pública acentua ainda a desigualdade racial, uma vez que há uma prevalência desproporcional de indivíduos negros mortos ou encarcerados.” (id.ibid.)

Não podemos deixar de reconhecer que as professoras negras que participaram das entrevistas presentes neste texto apresentam uma vivência pessoal e profissional que as aproxima deste público. Uma de nossas entrevistadas relembra suas preocupações com a criança ainda no ventre:

[...] Eu questionava como seria o futuro do meu filho quando ele nascesse porque eu sabia que ele viria e ele veio com todos os traços existentes do negro. E como eu sofri muito preconceito e racismo na vida — já fui excluída em sala de aula por não estar bem vestida ou por não estar com o cabelo arrumado do jeito que a professora queria — eu mentalizava que ele iria sofrer. Mas eu também pensava que estaria com ele. Estaria com ele para o que desse e viesse. E meu filho nasceu com todos os traços negros, ainda bem, e aí começou a minha resistência para que, de alguma forma, ele fosse inserido na sociedade do jeito que ele é. Foi nesse momento que, como sempre amei a educação, mentalizei: ele só consegue, de alguma forma, se ele tiver educação. Porque, assim, ele vai saber se defender. E ele foi crescendo e eu fui ajudando nessa





parte, para ele se amar. [...] Foi o único jeito de meu filho conseguir essa resistência: por eu estar apoiando ele de alguma forma (A.F.S.).

A preocupação com a vida e a felicidade do filho antecede o nascimento. Foi assim para A.F.S. e é assim para a maioria das mães. No caso dela, há o agravante das cicatrizes deixadas pelo racismo em sua experiência escolar. Outro ponto que chama atenção é ela ratificar o fato de seu filho ter nascido menino e com “todos os traços negros”, referindo-se ao tom de pele mais escuro, lábios grossos e nariz mais largo. Ou seja, ele é um menino negro que já nasce marcado pela aparência, e a família o ajudará a se amar, porque sabe que o mundo exterior não fará isso.

Esse medo sobre a existência e a sobrevivência do filho negro não é um simples medo de mãe; está respaldado nas experiências vividas pela juventude negra, que, por conta do atravessamento violento do racismo, tem sido sumariamente exterminada. Em reconhecimento a isso, o governo federal lançou o Plano Juventude Negra Viva (Brasil, 2024), que busca integrar ações multi ministeriais como um “compromisso do governo federal para a redução da violência letal e das vulnerabilidades sociais que afetam a juventude negra e para o enfrentamento ao racismo estrutural”. O documento, ao mesmo tempo que traça um plano para combater o extermínio da juventude negra, assume a letalidade do próprio Estado em relação a essa parcela da sociedade, propondo soluções para os problemas apontados pela própria juventude.

A violência avassaladora que a juventude negra experimenta não inaugura um novo tempo, mas reflete as origens da experiência de fundação do Brasil até os dias atuais. Muito embora a morte seja um marcador de não existência, a população negra vem transgredindo para continuar a existir e persistir neste país. Assim também têm feito as mães negras, que refazem seus lares e reivindicam para elas a responsabilidade de educar e de criar filhos e netos sem pai, resistindo. Resgatam a ancestralidade que cruzou o Atlântico por mais de três séculos e refez seus barcos, parentescos e rede afetiva em meio às lutas para sobreviver neste país.



O contentamento como afeto das mulheres negras-mães-professoras

A alegria em Espinosa (2020) é um afeto primário capaz de modificar corpo e mente em uma perspectiva produtiva e atuante. Para que esta prevaleça, é necessário superar a influência dos corpos externos que atuam em um jogo ambivalente de forças. Experimentar a alegria, portanto, é superar alguns efeitos deletérios de encontros que tenham causado dores e paralisado ações. É sair do modo reativo e assumir o próprio desejo como causa de si. E o desejo, como movimento natural de perseverar e expandir o humano quando vindo da alegria, é ainda mais forte que o desejo que surge da tristeza, pois:

O desejo que surge da alegria é estimulado ou aumentado pelo próprio afeto de alegria. Em troca, o afeto que surge da tristeza é diminuído ou refreado pelo próprio afeto de tristeza. Assim, a força do desejo que surge da alegria deve ser definida pela potência humana e, ao mesmo tempo, pela potência da causa exterior, enquanto a força do desejo que surge da tristeza deve ser definida exclusivamente pela potência humana (Espinosa, E IV. Dem. da Prep. 18, 2020, p.168).

Em nossa investigação, percebemos que o contentamento é o afeto alegre que surge como superação do medo inicial das gravidezes inesperadas; dos desafios e responsabilidades implícitos na condição de trazer outro ser ao mundo e de cuidar dele até que tenha autonomia suficiente para continuar por si; das questões raciais estruturais implicadas na sociedade, recorrentes entre as entrevistadas. O contentamento de se tornar mãe transforma o ânimo, reconstrói a afetividade da maternagem e as fortalece para assumir outras lutas fundamentadas no amor da convivência familiar.

E foi desafiador porque eu queria dar uma vida melhor ao meu filho e não tinha, e ele ia crescendo, porque a barriga ia crescendo, eu não sabia o que fazer, era um carrossel de emoções em minha mente, eu podia trabalhar, mas, aos poucos, eu aceitei. Eu amo meu filho, eu amo minha filha, e eu percebi que a luta continua, a gente tem que lutar, a gente tem que lutar pelos nossos objetivos, a gente tem que





lutar porque tudo é base feito para a gente. E hoje eu sou uma mãe realizada, sou muito feliz com minha família, muito feliz com minhas conquistas (A.F.S.).

O amor surge, então, como o afeto derivado da alegria que a re-troalimenta, tornando essas mulheres mais potentes. Poderíamos até pensar que residiria nessa nova força feminina de atuar na vida a leitura popular que lhes atribui o rótulo de guerreiras, não fosse todo o estereótipo da maternidade que negligencia a solidão, a sobrecarga, o esgotamento e a superestima da maternidade, como alerta D.P.S:

Apesar da sobrecarga que me foi imposta com a maternidade, sentia que meu título de guerreira era muito mais para naturalizar toda violência que, de certa forma, me atravessava e deixar a vida daqueles que estavam mais próximos mais leve, pois, se eu era guerreira, tudo se transformava em natural (D.P.S.).

Nesta tensão que observamos entre o não querer e o aceitar-querer ser mãe está o processo produtivo da singularidade e da subjetividade que migra da ação passiva ou efeito do encontro com a maternidade em si para a ação ativa como causa adequada dos próprios afetos. Essas mães não aceitaram apenas sê-las pela via orgânica, mas pelo entendimento afetivo da maternagem como causa adequada de si, transformando a maternidade em um processo particular com interesses e investimentos pessoais. Assim como “tornar-se sujeito é uma empreitada – é o próprio humano por excelência – e não o destino natural da natureza humana; apenas sua possibilidade ética” (Bove, 2022, p.154), podemos afirmar que nenhuma mulher nasce para ser mãe; ela se torna mãe. Acrescenta-se ao fato, inclusive, as mulheres que não geram filhos biologicamente, mas que experimentam o materno.

O tornar-se mãe, portanto, desenvolve-se à medida que o desejo passa a experimentar a alegria de fazer escolhas que a façam perseverar. É a superação do acaso do encontro com a maternidade para vivenciar o estado de afetação positivo do contentamento, ressignificando o papel



e o exercício materno dentro de um entendimento próprio. Há nisto um interesse genuíno na construção de um corpo coletivo forte. Tornar-se mãe, portanto, pode evoluir para a construção da história de um grupo que se organiza em torno de uma ética e dinâmica sustentada por laços afetivos singulares.

Este novo grupo formado, a família, vai apresentar características de autopreservação e resistência aos ataques externos. Resistir à tristeza e aos demais afetos derivados dela é o movimento natural de afronta da mãe negra, por exemplo, de fazer permanecer sua existência. Para Bove (2022), dessa resistência à tristeza nasce o afeto da benevolência. Assim, essas mulheres seguem auxiliando seus filhos para recompor a própria vida. O autor entende que a benevolência para com o semelhante é o amor de si para si.

Observamos que as narrativas que aqui apresentamos nos dizem que o primeiro afeto da maternidade é o medo, um afeto triste arraigado às questões do racismo estrutural da sociedade, que diminui a potência e que põe em risco a existência da negritude. Ao relembrarmos as narrativas das entrevistadas, notamos que elas se veem constantemente visitadas pelas memórias das dores e marcas que o racismo imprime nelas, gerando um estado ansioso pelo medo dos filhos enfrentarem as mesmas feridas. “E como eu sofri muito preconceito e racismo na vida [...] eu mentalizava que ele [o filho] iria sofrer” (A.F.S.).

Quando se é uma mulher negra, é praticamente impossível criar uma criança na sociedade em que a gente vive sem prepará-la para lidar com sua identidade, discutindo e refletindo com ela sobre as mais diversas e perversas formas de as pessoas, geralmente brancas, se relacionarem com essa identidade. A criação e educação que precisam, todo momento, estar pautadas nessa luta antirracista que nós temos que enfrentar diariamente (J.S.R.).

Mesmo quando a mãe parece não dar tanta importância ao racismo que acomete a sociedade, sua fala demonstra o medo do sofrimento do filho em vivenciar as mesmas dores. A mãe S.C.S. declara: “Nunca precisei me preocupar com esta relação, cor e maternidade [...] Sempre ensinei a





ter orgulho da sua cor [grifo nosso], e isso é o que importa”. Será que uma mulher branca precisa ensinar aos filhos a terem orgulho da própria cor? Apesar de dizer não se preocupar com a questão, a mãe informa que é importante educar para que uma criança negra goste de sua cor.

Embora essas mulheres negras-mães tenham suas experiências marcadas pelo medo e, mesmo sabendo que há um movimento sistemático e contínuo das esferas de poder que alimenta esse ciclo afetivo doentio, elas recorrem à alegria para se desvencilhar dele. O contentamento se torna a expressão primeira de resistência ao medo e enfrentamento da morte. Em seguida, surge a benevolência como afeto de amor a si estendido ao seu semelhante. Podemos dizer, então, que essa é a constituição ética do materno, uma equação que vai se fortalecendo pelos laços do amor.

Observemos, com isso, que, apesar de a alegria se mostrar superior à tristeza, ainda percebemos essa ação do materno negro como um efeito das forças externas que atuam sobre essa mulher, o que significa que ainda há, nesse movimento, dependência dos corpos externos. Tanto o contentamento quanto a benevolência identificados aparecem, em grande parte, como reação ao racismo constituído.

Nesse sentido, Espinosa entende que esses corpos ainda estão em estado de servidão, pois sua motivação e ação vêm da compreensão afetiva estabelecida sobre os efeitos do racismo sobre si. Ou seja, a alegria passiva é menos potente que a alegria ativa, na qual prevalece o entendimento afetivo de si pelos outros.

Chamo de servidão a impotência humana para regular e refrear os afetos. Pois o homem submetido aos afetos não está sob seu próprio comando, mas sob o do acaso, a cujo poder está a tal ponto sujeitado que é, muitas vezes, forçado, ainda que perceba o que é melhor para si, a fazer, entretanto, o pior (Espinosa, E IV, Prefácio, 2020, p. 155).

Não haveria saída, então? Estaríamos condenando a existência dessas mulheres negras-mães? De maneira alguma. Só precisamos entender que a teoria espinosana traz o sujeito e sua subjetividade para um local de devir. O sujeito ético é constituído de força e movimento, seu desejo é sua essência, e sua mais importante ação é a preservação da



sua potência de existir e expandir. A partir dessa compreensão, rechaça-se qualquer modelo universalizado, seja de homem, de moralidade ou, neste caso específico, de maternidade.

Se os afetos partem dessa perspectiva de vida produtiva coletiva em luta por singularidades, precisamos destacar o contentamento, a benevolência e o amor como agentes produtivos que aparecem fortalecendo a alegria no maternar da mãe negra. Também, em concordância com o entendimento acerca da necessidade de desestabilização dos discursos prevalentes sobre o trabalho materno, em prol da articulação com as contranarrativas que estimulam alternativas outras para o maternar (Colliet de Mendonça, 2021, p. 63, apud O'Reilly, 2013, p. 188, tradução nossa), defendemos a liberdade da mulher para ser a mãe que pode e consegue ser, cuja potência seja valorizada e estimulada, sem padrões a serem seguidos.

Se encontramos algumas recorrências afetivas nas narrativas dessas mulheres negras-mães, elas não servem para determinar formas de se tornar mãe ou de exercer o maternar. Antes, alertam-nos para o alargamento das análises sobre outras formas de desenvolver a ética no tornar-se mãe e, por que não dizer, da ética do corpo coletivo do novo arranjo familiar que se constitui nesse processo, a ética do amor.

Considerações finais

A maternidade, para além das idealizações, é marcada por múltiplas realidades e desafios; especialmente para as mulheres negras-mães. Reconhecer tais singularidades é essencial diante do acúmulo de funções e tarefas que a mulher vem realizando na atualidade. É sobre o sacrifício feminino que tem se desenvolvido a maternidade como mais um mecanismo de fomento às desigualdades sociais e de gênero.

Promover discussões acerca do tema não é apenas uma questão circunscrita ao universo feminino. Afinal, quais seriam os efeitos de uma mãe cansada, sobrecarregada e infeliz para o grupo familiar?

Quando transversalizamos essa discussão com as questões relacionadas ao racismo estrutural, percebemos que a experiência da maternidade negra no Brasil indica impactos ainda mais preocupantes. A vida dessas mulheres e de seus familiares são repletas de desafios que envolvem o medo constante pela sobrevivência de si e dos seus filhos.





No país onde a violência racial extermina essas vidas precocemente, destaca-se a potência de existir e de agir das mulheres negras-mães-professoras. Elas surgem narrando suas experiências repletas de afetos positivos e, ainda que estes possam, inicialmente ou exclusivamente, ser dependentes dos fatores externos do racismo, é a partir desses afetos que elas têm fortalecido a autoestima de seus filhos para a resistência às adversidades sociais.

Se a maternidade e a maternagem negra se constituem em um território de movimentos complexos, as narrativas nos mostraram que elas constroem suas próprias redes afetivas, encontrando com o contentamento, a benevolência e o amor para alimentar a alegria da existência. O contentamento do tornar-se mãe não se resume ao enfrentamento ao medo inicial da maternidade, mas a uma marca de superação que vai ao encontro da redefinição do maternar como ação potente de afirmação de vida.

Tornar-se mãe, para estas mulheres, sugere o enfrentamento dos discursos e dos padrões impostos. Nesse sentido, a luta delas contribui para a construção de uma outra ética do maternar que: valorize o corpo coletivo e afetivo de cada arranjo familiar singular; transforme as narrativas promovendo alternativas de ações para uma sociedade mais digna, justa e equilibrada; enfim, que produza vida e não morte. O maternar negro se apresenta como um ato ético político de resistência, luta, potência e amor.

Referências

BADINTER, Elizabeth. *O conflito: a mulher e a mãe*. Rio de Janeiro: Record, 2011

BOVE, Laurent. *A estratégia do conatus: Afirmação e Resistência em Espinosa*. Bernardo Bianchi (Org.). Trad. Bernardo Bianchi e José Marcelo Ramos Siviero. São Paulo: Politeia, 2023.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Plano Juventude Negra Viva 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/plano->



juventude-negra-viva/2024_Plano_Juventude_Negra_Viva_.pdf.
Acesso em: 14 jan. 2025.

BUTLER, Judith. *Quem tem medo do gênero?* Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2024.

COLLIER DE MENDONÇA, M. Maternidade e maternagem: os assuntos pendentes do feminismo. *Revista Ártemis*, [S. l.], v. 31, n. 1, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1807-8214.2021v31n1.54296. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/54296>. Acesso em: 16 jan. 2025.

COLLIER DE MENDONÇA, Maria. O Feminismo Matricêntrico e o Ativismo Feminista no Motherhood Initiative for Research and Community Involvement (MIRCI) liderado por Andrea O'Reilly. In: *Anais da III Jornadas do LEGH* [recurso eletrônico]. Florianópolis: LEGH/ UFSC, 2018, p. 494-505.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, trad. Anne-Marie Milon Oliveira, Brasília, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

ESPINOSA, Benedito. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade*. Volume 2. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2024. 13ª Edição.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*/organização Flávia Rios, Marcia Lima. 1ª edição; Rio de Janeiro: Zahar, 2020.





INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Mensal, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 14 jan. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. Atlas da Violência 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/7868-atlas-violencia-2024-v11.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na Sala de Aula*. In: Mary Del Priori (org.); Carla bassanezi. História das Mulheres no Brasil. 6ª.ed. – São Paulo: Contexto, 2002. P. 441 – 481.

MALDONADO, Maria Tereza. *Psicologia da Gravidez: gestando pessoas para uma sociedade melhor*. São Paulo: Ideias & Letras, 2017.

MORAES, Vinícius de. *Poema Enjoadinho*. Produção intelectual do titular. Manuscrito e Datilografado. Los Angeles, 1949. Disponível em: <http://acervo.viniciusdemoraes.com.br/acervo/7134/poema-enjoadinho>. Acesso em: 16 de janeiro de 2025.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. *Mulher negra: afetividade e solidão / Ana Cláudia Lemos Pacheco; [posfácio], Isabel Cristina Ferreira dos Reis. - Salvador : EDUFBA, 2013. 382 p. - (Coleção Temas Afro)*

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. *Pesquisa auto(biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares*. [recurso eletrônico]. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

O'REILLY, Andrea. “It saved my life”: The National Association of Mothers’ Centres, Matricentric Pedagogy and Maternal Empowerment. *Journal of the Motherhood Initiative for Research and Community Involvement*, Toronto, vol. 4, n.1, Spring/Summer, 2013, p.185-209.



PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 33, p. 111-12, 2016.





3. PEDAGOGIAS DA PRODUÇÃO DO CORPO DOCENTE-MÃE

Débora dos Reis Silva Backes

Dinamara Garcia Feldens

Fernanda Oliveira da Silva

A idealização de um corpo ensinado e ensinante

Força misteriosa, que influencia maleficamente tudo o que toca. Insubordinada e rebelde. Caráter perigoso e indecifrável. Símbolo da ingratidão. Mal magnífico, prazer funesto. Corruptora e transgressora de toda lei humana, moral e divina. Fonte de toda condenação. Atrai pela mentira e arrasta os homens ao abismo da sensualidade. Mulher de vida fácil. Adúltera, delinqüente, luxuriosa, violadora, libidinosa, incestuosa. Lasciva, copula até com demônios. É ela quem introduz no mundo o pecado, a desgraça e a morte. Pandora grega, Eva cristã, Lilith judaica: cometem as faltas originais e trazem os males à humanidade. Mães do pecado. Portadoras da morte. Culpadas. Responsáveis pelo sofrimento, malogro, desaparecimento do Paraíso e da Bem-Aventura. Maria Madalena, Joana, Suzana, samaritanas, pecadoras públicas: todas portas do Mal, perdição do gênero humano, inimigas da raça humana (Corazza, 2002, p. 78).

Este texto faz parte da pesquisa empírica que compõem a escrita de um trabalho de dissertação, apresentado no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de Sergipe. É um texto escrito em coletividade, com muitas parcerias, inúmeras experimentações e vários tempos. As narrativas foram aqui transcritas integralmente, a partir dos movimentos e encontros, os quais construímos juntas.



Percorrendo as palavras o sentido se corporifica, materializando a pesquisa. Foram ouvidas três mulheres, professoras e mães, identificadas como Iara, Dóris e Cora, alusão ao elemento água, elemento estético que optamos compor junto a escrita desse estudo, na intenção de produzir mais molecularidade e maleabilidade ao texto e suas ideias.

Intencionamos investigar os processos de subjetivação que produziram as mulheres mães professoras, acompanhando efeitos-subjetividade através de seus cotidianos enquanto professoras e mães, assim como avizinhandos movimentos de possibilidades de mudança, tensionando a produção do corpo professora.

As narrativas, que neste texto estão compondo seu corpo, vão conversar com as autoras e com os referenciais e conceitos teóricos, trazendo nos movimentos dessas águas, maneiras de viver/pensar/criar, a educação, os filhos, a si mesmas. Docência e vida.

Buscamos problematizar as questões que surgiram das leituras, da escolha do referencial teórico, das observações acerca do objeto e das partilhas entre as participantes. A partir da multiplicidade do conjunto de elementos que desenham o texto, reconhecemos que nossa escrita se produziu a partir de várias mãos e vozes, de corpos envolvidos nos processos insurgentes, diante das provocações que passaram a ser disparadas por meio de diversas provocações e diferentes situações do campo empírico.

Conceitos que permearam nossas leituras movimentaram-se e foram colocados em consonância às narrativas, aos sentimentos e memórias mobilizados pelas professoras. Nesse entre, partejam escritas, e composições. Buscamos articular o discurso existente e persistente das conjunturas e estruturas com suas resistências, uma busca por rachaduras dos discursos, por habitar o entre das forças que naturalizam universalizam o ser mulher, professora, mãe.

A esfera do cuidado - rastros da força do trabalho reprodutivo

Meu pai teve duas famílias. Quando se casou com minha mãe, ele já tinha filhas que eram mais velhas até mesmo que ela. Eu tenho irmãs bem mais velhas que eu. Uma já faleceu, uma irmã minha por parte de pai e têm outras mais velhas que ela, então são gerações totalmente diferentes.





E a maioria das minhas irmãs, com exceção da mais velha, seguiu essa área da Educação. Elas moram em Salvador e não tínhamos tanta convivência, apenas uma delas mora aqui e era professora do Estado e do Município e já está aposentada. Tive muita vivência nesse meio da igreja com essa parte de ensino, de professorado, porque lá na igreja, na época de painho tinha uma escola funcionando, se não me engano a nível municipal, e eu estudei lá. Fiz parte dessa escola, eu minha irmãs e junto da escola havia um asilo e um orfanato de meninas, funcionava cada coisa em seu espaço, mas, tudo na área da igreja (Iara, 2023).

Ao descrever o contexto de sua infância, Iara declara sua convivência com o elemento cuidado desde muito cedo. O primeiro elemento marcante que sua narrativa desenha é o grande afeto pelo pai, por sua própria presença e personalidade. O pai mais velho, aquele que paterna já desde o próprio corpo, que por sua idade oposta às idades usuais dos outros homens (as pessoas costumam dizer, nessas situações: “parece que é seu avô”) expõe na própria corporeidade um discurso agregado de distanciamento dos filhos mais novos e de necessidade de cuidado. Iara revela que cresceu percebendo que deveria atentar para a saúde de seu pai, baseada em sua idade. O que consequentemente coloca sua mãe também no lugar de cuidadora do companheiro e dos filhos.

E então eu frequentava tudo aquilo, participávamos também da escola bíblica dominical, enfim, vivíamos cercados de professores. Eu enquanto criança, comecei a brincar de aulas, além disso eu fiz cursos para trabalhar com crianças, tinha também os ensinamentos da igreja e isso tudo foi me despertando esse lado do ensinar. Minha primeira escolha foi o curso de História, participei do vestibular para História na UFS, mas, eu não tinha experiência com essa coisa dos estudos, mesmo com minhas irmãs formadas, mas eu não tive tanta convivência com elas. Aqui em casa era assim: meu pai fez supletivo, porque ele precisava trabalhar então ele fez o ensino médio assim. Já minha mãe nunca foi à escola. Ela é do interior, é de Alecrim, entre Malhador



e Itabaiana. Então, ela trabalhava na roça, família pobre. Então minha mãe não teve acesso à escola, ela frequentou a casa de uma senhora que a ensinou escrever o nome, só, então ela não sabia nem ler nem escrever

[...] Eu não tive avós, então aqueles idosos do asilo a gente “tomava emprestado” como nossos avós (Iara, 2023).

Em seguida, ela descreve o contexto em que foi inserida nas relações de ensinagem, além do cuidado, já que desde pequena conviveu com crianças e idosos de uma instituição, pessoas as quais Iara relata ter desenvolvido um vínculo de afeto, adotando os idosos como avós que não teve e realizando mais tarde um curso para trabalhar com as crianças da instituição, que faziam parte do seu cotidiano, da comunidade que agregava sua família, além de relatar que estava sempre cercada de professores da escola dominical na igreja, recebendo ensinamentos nesse local que, segundo ela compuseram seu desejo por ensinar.

Por ocasião da aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2023, o tema da *Economia do cuidado* foi colocado em evidência com a proposta da redação no exame daquele ano: “*Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil*”, questão mobilizadora da centralidade das mulheres em cuidar, nutrir, produzir e reproduzir, assim como a discussão em relação ao impacto econômico desse protagonismo. Com a mobilização do tema, o cuidado enquanto condição de trabalho emergiu em todo país como assunto urgente e até mesmo marginalizado, já que a naturalização dessa atribuição às mulheres obstruiu a percepção do assunto.

Funções como cuidar da casa, dos filhos, idosos, doentes e pessoas com necessidades específicas são essenciais para a manutenção da sociedade, entretanto não é remunerado e está distribuído de forma desproporcional, salientando-se que, mulheres sobrecarregadas por acúmulos de atribuições sentem dificuldade ao aliar trabalho fora de casa e/ou estudos, prejudicando suas vidas e relações em outras esferas, inclusive, afetando sua saúde mental.





Dóris e Cora em suas contextualizações, ao começarem a falar sobre o momento de suas vidas a partir do qual pensaram em professorar, também destacam o período da infância aproximado à prática de ensino e situações de vida semelhantes. São mulheres advindas de famílias do interior do Estado de Sergipe, pequenas cidades ou povoados, estudantes de escolas públicas.

Então, minha história com a Educação começou da minha família porque minha mãe hoje é professora aposentada, mas a vida toda a profissão dela foi ensinando, então a gente cresceu em sala de aula, desde pequenininha mesmo, bem bebezinha minha mãe não tinha com quem deixar, porque a mãe dela, a minha vó, faleceu quando eu tinha seis meses de vida, então eu e meu irmão crescemos no ambiente da escola. Ela levava a gente pra escola, dessa forma, fui criada em sala de aula. E eu ajudava muito, dando suporte a minha mãe, fazendo os desenhos das atividades que ela elaborava em casa para os alunos, enquanto minha mãe fazia as atividades de casa e então fui me acostumando vendo aquela rotina dela diária, dela trazer as atividades pra casa e muitas vezes a gente também acompanhava ela nos eventos da escola.

Tudo isso me despertou a vontade de também tá contribuindo com a formação de outras pessoas, e aí eu decidi fazer o curso de Pedagogia (Dóris, 2023).

Dóris, filha de uma professora, acompanhava a mãe para a escola todos os dias, fornecendo suporte nos trabalhos de casa, até mesmo ilustrando as atividades de casa dos alunos os quais a mãe elaborava, junto ao irmão cresceu no chão da escola, que significou para ela um segundo espaço considerado como lar. Desde muito cedo tomou para si a responsabilidade de junto a mãe cuidar da casa, contribuindo nos trabalhos domésticos, além de se apropriar do cotidiano da docência escolar, o que segundo ela, despertou sua vontade em contribuir com a formação de outras pessoas.

Cora, filha de agricultores, pais que não sabiam ler ou escrever, relata brincadeiras infantis com as vizinhas, filhas da professora da sua



escola, também demonstrando a proximidade de sua realidade com a docência e o cuidado em relação a irmã mais nova.

Eu lembro de desde criança brincar de ser professora. Minhas bonecas eram meus alunos, numa escola que era feita no quintal da minha casa. Debaixo das mangueiras brincavam eu minha irmã e duas meninas que moravam ao lado da nossa casa. A mãe delas era nossa professora na escola, a tia Marly. Eu nasci no interior de Sergipe, em um povoado que tinha duas pequenas escolas e eu me lembro até hoje de minhas professoras.

Minha mãe e meu pai eram agricultores e só sabiam escrever o nome. Junto aos meus pais morávamos eu e minha irmã mais nova, que era bem doente enquanto pequena e precisava de cuidados, então quando minha mãe não podia eu cuidava. Ela era como filha pra mim. Ainda é (Cora, 2023)

Badinter (1985) destaca que ao final do século XVIII duas palavras são vinculadas ao intencional a produção de um valor moral, familiar e social: amor e materno. Não se despreza, segundo a autora, a existência de amor por parte das mulheres que maternavam e sim, volta-se a percepção a algo por muito tempo não questionado, ou seja, as formas pelas quais o amor materno foi promovido a sentimento e, mais que isso, valor imprescindível na já extensa e peculiar “lista” de características femininas, o que veio a se constituir como sentido da mulher enquanto mãe.

Importante observar como tal valor surge como sentimento para gradativamente se tornar condição *sine qua non* para a formatação do corpo “mãe”, sendo colocado no local primeiro dos sentimentos de uma mulher, a qual teria obrigação de colocar filhos e família em evidência e prioridade de/para sua vida. O cenário sócio-cultural e econômico, a partir do fim do século XVIII, esquadrinha uma nova imagem de mãe, para a qual o Estado desenhou como pilar da família, responsável por gestar, parir, cuidar, nutrir, educar e formar os novos cidadãos da pátria.





O projeto de “domesticação” da mulher pela maternidade servia também a outro objetivo do Estado: preencher as lacunas demográficas das terras brasileiras. Um maior número de filhos dava prestígio a qualquer casal, significava riqueza, e muitos senhores de escravos se valiam desse subterfúgio para aumentar o número de filhos, mesmo que bastardos, através das relações ilícitas com as mulheres das senzalas. A esse propósito é creditada a oposição da Igreja contra o aborto e qualquer método contraceptivo, e, também, contra a ida das mulheres para o convento (Cordeiro, 2013, p. 06).

Autoras como Badinter (1985) e Resende (2017) ressaltam o discurso médico higienista como ferramenta de fortalecimento do ideal do amor materno, na medida em que fundamentou normas de regulação do cuidado com a criança de maneira que a mãe precisasse ser mais atenta e responsável, inserindo-a no papel central no desenvolvimento da criança. Juntam-se a essa lista higienista especialidades como pedagogos, psiquiatras, psicólogos e psicanalistas, os quais a partir de suas intervenções agregaram à produção de normas regulatórias do espaço doméstico e conseqüentemente do comportamento das mulheres.

Eu me lembro de minha mãe cuidando da casa e das criações e a rocinha que a gente tinha ao redor da casa. Das galinhas à horta. Fazendo comida. E ela costurava também. Como o dia dela era fazer todas essas coisas e precisava cuidar da minha irmã, eu dava banho e cuidava da alimentação dela. Não lembro de ver minha mãe fazer outra coisa na vida, a não ser no final da tarde, quando ela se sentava na calçada para conversar com as vizinhas, parceiras do mesmo cotidiano. E ela dormia bem cedo. Eu achava que era porque ela gostava de dormir cedo. Mais tarde entendi o cansaço dela. Eu não queria uma vida assim como da minha mãe (Cora, 2023).

O processo de mudanças no mundo do trabalho, baseado nas formas contemporâneas de organização da produção, tem gerado um contexto onde as condições de trabalho tornam-se cada vez mais flexíveis



evidenciando algumas problemáticas, como a precarização dos postos laborais, o que ocasiona instabilidade dos empregos, alimentando a informalização e ainda a perda de direitos e garantias trabalhistas historicamente conquistadas.

A questão dos gêneros, mais especificamente da divisão do trabalho de acordo com o gênero, é um tema que acompanha todas as sociedades submetidas à divisão do trabalho. É importante destacar ainda que, analisando as diversas sociedades que compõem a história, observa-se sempre a desvalorização, em diferentes âmbitos, das mulheres, sendo que os paradigmas que foram construídos em torno do gênero feminino ainda se fazem presentes na atualidade, mesmo que de forma um pouco mais “suavizada”. Percebe-se ainda que, por mais que os movimentos de mulheres na contemporaneidade exaltem as “conquistas femininas” no âmbito trabalhista, o capital possui estratégias por meio das quais se apropria dessas “conquistas” em seu benefício no processo de exploração feminina, desenvolvendo sutilmente suas manobras de manipulação das massas (Schuh e Da Silva, 2021, p. 145 e 146).

Em consequência, a ocupação de empregos que exigem baixa capacidade técnica e de menor prestígio é o lugar ocupado majoritariamente pelo corpo feminino (que necessita dessa flexibilidade para “dar conta de tudo”) sendo expostas à informalidade, ao desemprego e às piores remunerações. Partindo dessa esfera também se constituiu para a mulher, uma concepção do trabalho fora de casa como ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe. O magistério acabou por se encaixar como função apropriada para as mulheres, já que se configurava em atividade de “um só turno”, o que permitiria o atendimento das demais demandas no outro período.

Minha mãe nos dizia que se a gente quisesse estudar seria bom, mas ela não vivenciou a escola então não nos incentivava. Painho achava que estudar era importante,





mas, ele já era idoso, pois quando eu nasci ele já tinha 63 anos, e esses fatores fizeram com que a gente não tivesse muito acompanhamento e orientação dos pais. Dessa forma, posso dizer que não fui criada e incentivada para desbravar o mundo. Meu contexto era bem fechado, minha visão do mundo era pequena (Iara, 2023).

Relacionar esses elementos envolvidos na produção do corpo feminino, presentes nas narrativas coletadas, possibilita pensarmos com Nietzsche (2019) quando questiona a nossa maneira habitual de proceder, observando a moralidade enquanto obediência a costumes, regras universais. A moralidade se ocupa do que é compreendido como tradicional.

A moral enquanto criação humana, segundo Nietzsche, não existe por si mesma, configurando-se em um conjunto de costumes e valores correspondentes a um período específico, alimentados por instituições e pessoas que aderem a esta e a reproduzem mais pelo hábito e pela submissão, do que pelo valor que ela tenha ou por suas vantagens.

Observamos que o cuidado emerge nas falas das professoras enquanto elemento ao qual podemos relacionar ao que Nietzsche (2017) nomeou de moralidade do costume, já que desde crianças, as professoras estiveram em contato com realidades que lhes produziram enquanto corpos mulheres dentro de características “femininas”. O corpo obediente, dócil, servil e cuidador. Essa moralidade do costume fixa no ser humano coisas que não devem ser jamais esquecidas.

Segundo Rago (1985) quanto mais a mulher escapa da esfera doméstica mais a sociedade lhe atribui a maldição do pecado, o sentimento de culpa diante do abandono do lar, dos filhos, do marido cansado das atividades laborais. Todo o discurso moralista aponta para ela. Dessa forma, a mulher é conduzida ao território da vida doméstica pelos discursos do instinto natural e o sentimento de sua responsabilidade na sociedade.

Mainha por exemplo só cuidava do meu pai, que era diabético e tinha problema de coração, então convivi muito com o medo da morte, porque quem cuidava dele era eu e minha mãe, na verdade era eu que cuidava dos doentes da família, então acho que isso ficou impregnado em mim (Iara, 2023).



Constitui-se assim um imaginário que se amplia, principalmente, diante do trabalho docente com a criança, em especial a criança pequena, dado que tal prática educacional institucionalizada assemelha-se às funções do cuidado doméstico. Expressa-se assim um legado do “dom natural da maternidade” transcendendo adequadamente à qualidades docentes ideais.

Gênero na escolha da profissão - a pedagogia tem um corpo

Primeiramente destacaram-se as contextualizações da infância das professoras ouvidas, quando cada uma ressaltou sua realidade enquanto crianças, advindas de escola pública de Sergipe. Iara relata que, embora não tivesse tido convivência com as irmãs (do primeiro relacionamento do pai), de alguma forma foi a primeira imagem de mulheres educadoras que ela teve, pois, com exceção de uma, as demais eram professoras.

Ela descreve que o pai incentivava os filhos a estudarem e destacava a importância da formação para vida, porém, por ser um homem mais velho, não tinha muito vínculo com os filhos, ou uma relação mais próxima, ao passo que a mãe, uma mulher agricultora que sabia escrever apenas o nome, apesar de incentivar para que os filhos estudassem não teve experiência no ambiente escolar, o que segundo Iara contribuiu para que ela tivesse acompanhamento e orientação limitada dos pais, até por ausência de conhecimento por parte deles.

Assim, Iara descreve que não foi orientada para desbravar o mundo e que seu contexto era bem fechado, lhe oferecendo uma percepção pequena do mundo. Já nas palavras de Cora sua convivência desde muito cedo com o chão da escola foi seu grande incentivo para se tornar professora, enquanto Cora, que também foi aluna de escola pública relata a vulnerabilidade social em que sua família estava inserida, esclarecendo que sua mãe, uma mulher agricultora que assim como a mãe de Iara, foi ensinada basicamente a escrever o nome, não tinha conhecimento sobre as possibilidades para os estudos, inclusive deixando claro às filhas que “havia um lugar” em que se inseriram e, segundo Cora, não lhes cabia aspirar profissões que seriam inalcançáveis, por sua condição social.





Principalmente a minha mãe queria que a gente estudasse, mas ela não sabia muito das possibilidades, das profissões. Para ela, por exemplo, estudar para ser médico era coisa para gente rica, ou seja, para nós não cabia muita coisa, havia o nosso lugar e não eram todos os lugares que nos cabiam (Cora, 2023).

Iara, Dóris e Cora esboçaram suas aspirações profissionais no sentido de que levaram fortemente em consideração o fator social, já que narraram sobre o fato de terem contato com limitadas informações. A narrativa de Cora demonstra isso quando relata que sua mãe lhe dizia que ela não teria condições para estudar medicina, por exemplo. Os relatos demonstram que a escolha por uma licenciatura perspectivou possibilidades que lhes estavam ao alcance, por serem graduações menos seletivas.

A docência se consolidou como uma carreira majoritariamente feminina durante o século XX, com sua atuação, segundo Louro (2004), relacionada à maternidade, visto que quem cuidava e educava os filhos, poderia também educar as demais crianças. Assim, o trabalho da professora era considerado uma extensão da maternidade (Louro, 2004).

A entrada dessa mulher na esfera pública, pela via do magistério primário passa a ganhar contornos mais definidos e se consolida definitivamente sob a égide da suposta “aptidão feminina” para a educação e para o cuidado. [...] Nesses termos, o trabalho da mulher no ensino público torna-se aceito socialmente por assemelhar-se à experiência materna em âmbito doméstico, fato que colabora com os discursos que passaram a descrever a educação primária como um nível de ensino inferior, cuja baixa remuneração era aceita pela mulher em virtude do status artesanal, e não profissional, que se elaborou discursivamente em torno do ensino das primeiras letras (De Sousa Santos *et al.*, 2024, p. 108).

O magistério passa a representar o trabalho ideal para as mulheres, tanto as provenientes de camadas mais pobres que necessitavam do salário, quanto as mais abastadas, que viam uma oportunidade de dar



continuidade aos estudos e ir além do espaço doméstico e religioso. Sendo este um trabalho de meio período, não iria interferir no desempenho das demais atividades realizadas atribuídas às mulheres (Louro, 2004).

Diferenças nas escolhas de homens e mulheres também dependem das diversidades culturais e sociais que as agenciam ao longo da vida. Desigualdades raciais na sociedade também implicam em oportunidades educacionais distintas, embora a raça esteja fortemente correlacionada a classe de origem (Carvalhoes, 2019).

Eu tinha medo da UFS, daquele espaço imenso. Eu tive tanto medo que não fui olhar meu resultado, quando fiz a seleção para o curso de História, porque fiquei com medo de estudar na UFS. Daí eu decidi fazer em uma faculdade que estava abrindo aqui em Aracaju (Iara, 2023).

Embora, em termos legais a igualdade do direito à educação seja fundamento para consolidação dos projetos de democratização, ela nunca garantiu que, em nível igual de talento, motivação e competência, existam as mesmas perspectivas de sucesso, independentemente do meio social, da educação familiar e dos processos de socialização que marcam diferencialmente o percurso da cada indivíduo (Valle, 2013).

Com base no Censo Escolar 2021, dos 595 mil docentes que atuaram na educação infantil naquele ano, 96,3% são mulheres.

As professoras também são maioria no ensino fundamental, compondo 88,1% do total de docentes nos anos iniciais e 66,5% nos anos finais. No ensino médio, ainda que em menor escala, as mulheres também são maioria, totalizando 57,7% do professorado atuante. Esses números expressam as configurações sobre como tem se construído aquilo que se entende por docência no ensino básico e, mais precisamente, no ensino infantil (Brasil, 2021), em relação a gênero.

A “natureza” cuidadora das mulheres, que as tornam particularmente aptas para o desenvolvimento de atividades de cuidado, pode ser observada enquanto estereótipo fundante constituidor determinante em suas decisões, observação que nos faz pensar sobre o fato de ainda percebermos a concentração de mulheres em determinadas áreas e pouca representação em outras.





Eu tinha uma professora chamada Lucineide, ela tinha o jeito muito parecido com o meu e ela me marcou com o carisma dela, a forma de acolher, de receber a gente, a calma e tranquilidade dela. Alguns professores me marcaram pela postura grosseira, que assusta a gente, mas ela me estimulou bastante para ser hoje a profissional que eu sou (Dóris, 2023).

Vim fazer o ensino médio em Aracaju, cidade onde moro hoje, porque na época vim morar com minha tia, já que seu marido havia morrido e ela já havia me convidado antes, mas quando ele faleceu, ela se sentiu muito sozinha e falou com meus pais para que eu viesse morar aqui com ela.

Viver aqui foi um novo mundo que se abriu para mim, embora eu tivesse passado muita dificuldade para me adaptar, mas, com o apoio de minha tia, me ajustei às mudanças. Terminei o ensino médio em escola pública e lá me incentivaram a tentar o vestibular na UFS, o que eu jamais acreditei ser possível (Cora, 2023).

Prá e Cegatti (2016) comentam sobre a conquista do direito ao ensino superior pelas mulheres ao final do século XIX enquanto elemento que configura o quadro da educação e do magistério feminino naquele período histórico e a respeito do fato de que muitas mulheres preferiram cursos e carreiras profissionais menos prestigiadas ou mais relacionadas às tarefas de cuidado e às funções domésticas. As autoras consideram que tal fato também pode se relacionar ao estabelecimento de uma estratégia das interessadas em seguir os estudos superiores, uma vez que ao optarem por uma carreira considerada mais apropriada para elas e já povoada por mulheres em seus antecedentes períodos, essas enfrentariam menos barreiras para seguir um curso universitário.

Mas, a minha paixão era a educação infantil. Não tenho muita vontade de trabalhar com adolescentes, acho que não sei falar muito bem a linguagem deles, então não tive experiência trabalhando com jovens e adultos. Também



não tive prática com creche. Acho que infelizmente pelos meus atuais problemas de saúde eu não consigo trabalhar com crianças bem pequenas. Fazíamos às vezes trabalhos junto com professoras de crianças pequenas e sei que por vezes até automaticamente é necessário pegar a criança no colo. Isso acontece até mesmo com a turma de quatro anos e eu não costumo esperar a professora auxiliar ou alguém pra ajudar, pois às vezes não encontramos ninguém (Iara, 2023).

Ainda para as autoras, dessa forma a educação ratificou a participação feminina no mercado de trabalho ao longo do século XX e as escolhas por determinados cursos ou carreiras ainda permanece próxima daquelas feitas no passado, como expresso nas narrativas que compõem essa pesquisa, ratificando um esquema de subordinação do qual ainda não nos livramos.

Acredito que sempre quis ser professora porque penso que contribuir com a educação e desenvolvimento de um ser humano é uma missão. Quando comecei a dar aulas na catequese tratava aquelas crianças como meus filhos e me preocupava em oferecer a eles o melhor que eu pudesse ser.

Fui aprovada para o curso de Pedagogia da UFS no ano de 2005 e foi uma das maiores alegrias da minha vida poder ter essa oportunidade. Nesse ano minha irmã também veio morar em Aracaju (Cora, 2023).

O magistério integra as mulheres recorrendo a uma vocação feminina para o ofício e apresenta a profissão da educação básica como função adequada às atividades femininas, pois esta se relaciona à função materna de cuidado das crianças e à tarefa de educá-las e socializá-las na infância. Uma das falas de Dóris, ao relatar sobre sua primeira experiência enquanto professora no ensino infantil destaca bem essa situação

[...] trabalhei durante sete anos em uma escola particular, no Bairro Siqueira Campos, lá eu trabalhava na turminha do maternal, pois, as coordenações achavam que era do





meu perfil, por ser mais calma, tranquila, aquela coisa mais amorosa (Dóris, 2023).

Nesse sentido, as autoras consideram que para a feminização do magistério se estabelecer deve ocorrer também a denominada segregação horizontal, que é a concentração de mulheres em atividades entendidas como “femininas”, processo acompanhado pela segregação vertical, entendida como as dificuldades para alcançar altos postos na hierarquia profissional.

Lima e Silva (2021) apontam para o processo chamado “teto de vidro” o qual se configura pelas dificuldades que as mulheres encontram no ensino superior para elevar sua posição na hierarquia profissional. Entre tais barreiras, pode-se mencionar o preconceito implícito às capacidades femininas e as responsabilidades domésticas que decaem expressivamente sobre as mulheres.

Como parte desse fenômeno denominado de teto de vidro, a existência dessas barreiras ao acesso a níveis de maior hierarquia e prestígio compromete, geralmente, as mulheres na construção da sua carreira na ciência. Então, mesmo que atualmente a participação das mulheres na ciência seja equitativa do ponto de vista numérico, a hierarquia acadêmica vai estar ocupada, sobretudo, por homens, independentemente da área do conhecimento (Silva e Ribeiro, 2014).

Maternagens e professoralidades subversivas

Negligenciadas, as mulheres compuseram-se enquanto signatárias de identidades fixadas e naturalizadas, assim *professora* e *mãe* carregam em si paradigmas impregnados pela cultura patriarcal ocidentalizada, construindo modos de dever ser professora e mãe.

Através das narrativas das docentes foi possível acessar efeitos-subjetividades que se desenharam em seus cotidianos enquanto mães e professoras configurando uma malha de poderes e saberes em ação pela manutenção do poder hegemônico que, ao controlar corpos atende as demandas do sistema.

Junto ao referencial teórico mobilizado nos propusemos perscrutar junto às narrativas como tal processo de investimento na produção de representações acerca da mulher e do magistério puderam promover



interpretações e sentidos que passariam a persistir por muito tempo, como a ideia do magistério enquanto missão ou sacerdócio.

Entendemos que as ferramentas conceituais oferecidas pelo referencial teórico pautou as investigações e contribuiu para pensarmos sobre quais condições se compuseram os juízos de valor e sua fundamentação na produção do corpo docente-mãe, nos oferecendo condições para problematizar essa produção de corpos a partir das estratégias das instituições controladoras (Estado, Igreja, Escola, Ciência) para torná-los confiáveis e obedientes.

Práticas de maternagem ainda bastante consolidadas nos padrões foram expostas, principalmente na centralidade da criação dos filhos na figura da mulher, ainda que seja possível percebermos ensaios de subversões a esse respeito delineados em vários aspectos das narrativas. A legitimidade da família, dos valores e da mãe é um forte elemento de ancoragem das percepções.

O cuidado ainda é um elemento fortemente estruturado nos corpos das professoras, tanto em relação aos filhos quanto aos alunos. Elas ainda centralizam os cuidados com os filhos em suas vidas, o que restringe suas relações sociais, pessoais e profissionais, ou mesmo sua própria saúde, visto que colhemos relatos de autonegligência.

As relações entre maternar e professorar se mostraram vinculadas no que diz respeito às características que as professoras exigem de si mesmas e acreditam ser necessárias para desenvolver a ensinagem. As falas das professoras revelaram uma instituição escola que ainda opera sob a égide da exclusão e das posturas de dominação, baseadas na normalidade.

Evidenciamos que tanto a trajetória histórica, que reflete as condições de trabalho, educação e família, quanto o paradigma da diferença sexual imposta pelos papéis de gênero, produzem elementos importantes para o entendimento da relação que se estabelece entre o feminino e a profissão docente. Contribuem também, para observarmos a construção de uma memória histórica e discursiva, que estabelece reverberações nos discursos atuais.

Contribuições de estudos que mobilizem a formação docente na perspectiva dos processos de subjetivação são aliados para pensar a construção das professoras, pela necessidade de expandir e ultrapassar estereótipos que vêm inclusive contribuindo com a precarização





do trabalho docente e inviabilizando experiências no que diz respeito a novas possibilidades de produção de conhecimento que superem as fronteiras do sexismo.

A própria Pedagogia enquanto campo da ciência urge por estudos que questionem seu desenvolvimento dentro de estigmas “naturais” e hegemônicos. Trata-se de um campo de conhecimento que se incumbe das relações sociais e aprendizagem, necessitando ser percebida para além práticas cuidadoras e assistencialistas “amorosas” vocacionais e missionárias.

A reprodução de crenças em relação a papéis de gênero aponta para a necessidade de pensarmos sobre as formas que as professoras mobilizam tais questões na sala de aula e sobre como esses movimentos se dão também durante a formação em Pedagogia. Ao mesmo tempo em suas falas ressaltam percepções da necessidade de uma reformulação nas práticas escolares como um todo, perspectivando uma escola que opere sob a égide de práticas onde reverberem o protagonismo de cada estudante, respeitando sua realidade e promovendo pertencimento a comunidade escolar.

Referências

ARAUJO, Anna Bárbara. Gênero, reciprocidade e mercado no cuidado de idosos. *Revista Estudos Feministas*, v. 27, 2019.

BACKES, Débora dos Reis Silva. *Narrativas de professoras mães:(des) encontros entre o dever-ser e o devir-nômade*. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo social*, v. 31, p. 195-233, 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Autêntica Editora, 2002.



CORDEIRO, Mariana Sbaraini. Mãe - A Invenção da História. *Seminário Internacional Fazendo Gênero*, v. 10, p. 1-12, 2013.

DA COSTA, Fabiana Alves. Mulher, trabalho e família: os impactos do trabalho na subjetividade da mulher e em suas relações familiares. *Pretextos-Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, v. 3, n. 6, p. 434-452, 2018.

DE SOUSA SANTOS, Bruna Maria; DA COSTA LIMA, Thainá; BRAGA, Amanda. Maternagem e magistério: a construção da professora-mãe no discurso sobre a docência no Brasil. *Fórum Linguístico*, v. 21, n. 4, p. 10804-10818, 2024.

DE SOUZA VANGILER, Maria Aparecida; DAMASCENO, Ednaceli Abreu. O processo de naturalização da mulher como professora da Educação primária. *Anais do Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental*, n. 1, 2016.

DUENHA, Milene Lopes. *O que pode o corpo, ninguém sabe*. 2019. 2019. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Teatro)-Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

FEDERICI, Silvia. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo : Elefante, 2019.

LIMA, Rafaela de Souza; SILVA, João Henrique da. Feminização do magistério na rede municipal de ensino de Sorocaba sob a perspectiva dos professores. *Série-Estudos*, v. 26, n. 57, p. 209-230, 2021.

MENDES, Tayná et al. Azul ou rosa? A segregação de gênero no ensino superior brasileiro, 2002-2016. *Cadernos de Pesquisa*, v. 51, 2021.

MONTEIRO, Rodrigo Padrini; DE ARAÚJO, José Newton Garcia; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Você, dona de casa: trabalho, saúde e subjetividade no espaço doméstico. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 13, n. 4, p. 1-14, 2018.





RESENDE, Deborah Kopke. Maternidade: uma construção histórica e social. *Pretextos-Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, v. 2, n. 4, p. 175-191, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora*. Le Books Editora, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral*. Tradução e notas Inês A. Lohbauer. São Paulo: Martin Claret, 2017.

PRÁ, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. *Retratos da escola*, v. 10, n. 18, 2016.

RAGO, Margareth. Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil: 1890-1930. (*No Title*), 1985.

SCHUH, Thalia Jaqueline; DA SILVA, Michel Goulart. Divisão sexual do trabalho: uma análise da exploração histórica do trabalho feminino e sua manifestação no Brasil. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 5, n.14, p. 141-146, 2021.

SILVA, Mayara Annanda Samarine Nunes da et al. *Sobre a genealogia da moral de Nietzsche*. 2013.

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Trajetórias de mulheres na ciência: "ser cientista" e "ser mulher". *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 20, p. 449-466, 2014.

VALLE, Ione Ribeiro. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. *Educar em Revista*, p. 289-307, 2013.

ZANELLO, Valeska. *Dispositivo materno e processos de subjetivação: desafios para a Psicologia*. 2016.



4. PROFESSORA CONSTRUÍDA NA MORAL: NOTAS SOBRE OS DISCURSOS PRODUTORES DAS NORMALISTAS

Juliana Farias Santos
Charlene Pereira de Jesus
Juliana Santos Monteiro Vieira

Introdução

Com o propósito de formar profissionais para trabalhar com o público diverso, que aos poucos se multiplicava, surgem no Brasil as escolas normais, entre o final do século XIX e início do século XX. Com a intensa taxa de analfabetismo no país, neste período, os ditos “republicanos” consideraram importante reverter esse quadro. Conforme sinaliza Caroline Santiago (2022), juntava-se ao quadro de analfabetismo, questões de saúde pública, identidade nacional e uma estrutura para a sociedade que se erguia após a república.

Na tentativa de organizar os espaços e produzir uma melhor distribuição dos sujeitos, a educação emergiu como alternativa de formar e transformar os corpos, sob a premissa de uma “unificação social”, buscando uniformizar a grande massa de pessoas, das mais diferentes etnias, para que estas fizessem parte do desenvolvimento das terras brasileiras.

A partir de alguns saberes determinados por campos científicos, que permeavam os currículos das chamadas Escolas Normais, a aposta era que os indivíduos aprendessem novos modos de circular em sociedade, além de novas maneiras de estar em campo privado. Assim, dar uma nova cara a um país em progresso seria algo a se alcançar por meio da educação.

Com o auxílio de Nietzsche (2022), considerado o Filósofo da Suspeita, vamos pensar sobre como a ideia de progresso se desenrolou na história da humanidade. O progresso, segundo o autor, provém do que ele chama de “morte”, isso seria a perda do potencial de vida do ser





humano, em detrimento de uma “prosperidade”. O autor ainda aponta que a decadência, a degeneração, a perda da função de vida, bem como a perda de um propósito para viver, são frutos do dito “progresso”, que quanto maior, maior também é o número de humanidade sacrificada em sua potência de existir. Nietzsche (2022) ainda sinaliza sobre os “poderes menores”, aqui trazemos estes ilustrados nos saberes que permeavam a Disciplina Educação Moral, dentro da Escola Normal Rui Barbosa.

Em 1911, a Escola Normal passou a funcionar em prédio próprio na praça central da cidade de Aracaju, permanecendo ali até a década de 1950 (Freitas, 2008). Em 1923, a Escola Normal passou a ser denominada Escola Normal Rui Barbosa, por iniciativa do Presidente do Estado Graccho Cardoso e, em 1947, com a Reforma instituída pela Lei Orgânica do Ensino Normal (n.8.560, de 2/01/1946), passou a ser chamada Instituto de Educação Rui Barbosa. Anamaria Freitas (2008) sinaliza que a Escola Normal foi um importante espaço de formação para as mulheres de Sergipe, sendo considerada a principal marca da feminização do magistério primário no estado.

A Realização da Pesquisa

Por meio da pesquisa qualitativa, percebemos a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos. Ainda contribuiu para explicações profundas, quando se quer relacionar aspectos particulares do comportamento a contextos mais amplos. Utilizamos para levantamento de informações as pesquisas bibliográfica e documental.

Assim esta pesquisa teve como universo a Escola Normal Rui Barbosa, tendo como amostra os programas da Disciplina Educação Moral. Fizemos um recorte temporal entre os anos 1911 (início do funcionamento da Escola Normal em prédio próprio, localizado na época na Praça Olímpio Campos- Aracaju- SE) até o ano de 1948 (ano limite por conta da catalogação de informações).

Foram utilizadas como fontes primárias da pesquisa: Programa de disciplinas e textos complementares; Livro de ponto dos funcionários e dos docentes, além de alguns regulamentos e regimentos internos que contribuíram para realizarmos a escrita sobre a referida escola. Essas informações foram capturadas no contato com o Arquivo do Instituto de



Educação Rui Barbosa (Antiga Escola Normal). A coleta dessas informações foi feita por meio de registro fotográfico, cópias de documentos digitalizados e registros escritos.

Disciplinarização nos conteúdos

Os saberes determinados por campos científicos que compuseram a Disciplina Educação Moral estavam pautados em propostas consideradas “verdadeiras”, amparadas em métodos. Foucault (2010a) acrescenta que tais saberes e métodos também faziam parte de um jogo de regras, definições e de técnicas que se articulavam para que as alunas aprendessem e atendessem ao projeto de cidadã que a Escola Normal Rui Barbosa pretendia formar e também transformar.

Santiago (2022) aponta que o corpo foi incorporado na educação, sendo “pedagogizado” junto à moral, se entrelaçando entre esses campos de saberes. Formar e transformar o corpo em útil e produtivo para o trabalho, tendo suas bases em ideais moralistas, inspirados na moral cristã, tornava-se cada vez mais interessante ao modelo educacional importado, que estava sendo implementado em terras sergipanas para a formação de mulheres no período estudado.

Com carteiras escolares importadas dos Estados Unidos e os laboratórios montados com instrumentos oriundos da Europa, as futuras professoras de Sergipe, contariam com dispositivos pedagógicos apropriados para o aprendizado necessário à atuação do magistério (Freitas e Dantas, 2010, p. 240).

Nota-se que dentro da escola se ensinava mais do que os conteúdos sobre exercer a função docente, suas condutas morais e sobre atividades domésticas, a própria estrutura do prédio e seus regulamentos disciplinavam as jovens para tornarem-se professoras. Guacira Louro (2020) aponta que tudo faz do espaço escolar, enfatizando aqui a Escola Normal, um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras, desde os currículos, normas, uniformes, até a estrutura do prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, fazendo desta composição um movimento de transformação de corpos dentro deste espaço.





A educação moral pretendia atingir horizontes amplos, não apenas com o intuito de instruir as alunas sobre os conteúdos que eram ministrados, pretendia-se também inculcar valores, (bons) hábitos, sentimentos de dívida, fosse esta com a instituição escolar, com a família e/ou mesmo com a nação que vinha se erguendo sob ideais moralistas. As alunas seriam atravessadas por tais sentimentos, à medida que iam se apropriando dos saberes da Disciplina. Ressaltamos que a Disciplina em questão permaneceu atrelada ao currículo da escola por quase todo o período estudado, iniciando em 1913, indo para além do limite temporal recortado nesta pesquisa.

Santiago (2022) indica que, a aposta em educar moralmente, civilizadamente e higienicamente a população brasileira, estabelecia suas bases de atuação, ancoradas nos saberes da medicina, da moralidade e do civismo, dessa forma acabava impossibilitando, dificultando ou mesmo excluindo outras formas de educação. Quantos saberes podem ter sido invalidados ou deslegitimados por não estarem pautados nessas bases (medicina, moral e civismo)? A quem interessa esses saberes? O que estes pretendiam?

Santiago (2022) ainda sinaliza que o novo movimento que atribuíam ao corpo, no início do século XX, envolviam as questões de prazer e de cuidado com o mesmo, proporcionando inúmeras possibilidades para este. O corpo que não seguisse aquela cultura era considerado impotente e tinha uma existência limitada. Nesse sentido, percebemos que as subjetividades perpassam vidas que foram/são produzidas no mundo, que determina, faz acontecer e materializa as existências possíveis (Farias, 2024).

O processo de adestramento do corpo (Nietzsche, 2022) para desenvolver uma moral, precisou adquirir um atrelamento de características que pudessem proporcionar processos de subjetivação às alunas da Escola Normal Rui Barbosa. Tanto no Regulamento da Instrução Pública (1924), se repetindo no Regulamento da Instrução Pública (1926), havia sinalizações de como seria a Disciplina Educação Moral e Cívica.

- i) A Educação Moral e Cívica é um ensino de natureza abstracta, mas cujos efeitos se concretizam, a cada passo, nas manifestações exteriores dos sentimentos individuais; levantar esses sentimentos e conduzi-los à prática de actos de bondade, de altruísmo, de justiça, de equidade, de patriotismo e



de solidariedade - eis o grande objectivo da Educação Moral e Cívica. A sequencia natural desse estudo, aperfeiçoando o carater do individuo, lhe incutir o interesse pela organização política nacional, pelas liberdades públicas, pelos direitos e deveres do cidadão; ensinar-lhe-á, em summa, o culto da Patria avigorado pela historia dos grandes feitos e pela biographia dos grandes homens (BRSEIERB0301).

Nota-se que um dos intuitos da Educação Moral e Cívica, reforçava a ideia de produção de sentimentos individuais, que concordavam com a proposta de desenvolvimento patriótico. Foi possível verificar ainda que o “grande objetivo” da Educação Moral e Cívica estava entrelaçado com os sentimentos de bondade, altruísmo, justiça, solidariedade, equidade e estes seriam produzidos dia a dia, infiltrando-se na consciência das alunas, tornando-se útil na medida que fossem sendo experimentados todos os dias, por meio da Disciplina.

Essa utilidade tem sido sempre experimentada todos os dias, e é consequentemente uma característica que obtém uma ênfase nova e regular a cada dia que passa, daí decorre que, longe de desaparecer da consciência, longe mesmo de ser esquecida, tem necessariamente de se tornar impressa na consciência com uma distinção cada vez maior (Nietzsche, 2022, p. 12-13).

Nietzsche (2022) enfatiza que, ao passo que uma experiência é reforçada diariamente, ela torna-se regular, passando a ser impressa na consciência, mas não apenas nela, atravessando o corpo, efetivando assim o poder dos discursos, tornando-os algo corriqueiro, “naturalizado”, “comum”, “normal”. Percebemos então que a aprendizagens de sentimentos como bondade, justiça e solidariedade, por exemplo, são frutos de discursos que estavam impressos nos documentos da Escola e estes pretendiam se efetivar de forma real nos corpos das alunas que ali estavam.

Ainda segundo os Regulamentos, estudar tal Disciplina possibilitaria o aperfeiçoamento do caráter das alunas de forma “sequencialmente natural”, podendo despertar nestas o interesse pela organização política nacional,





além das liberdades públicas, ressaltando os direitos e também os deveres de cada uma. Para Santiago (2022) a força que a educação teria para mobilizar todas as ferramentas em prol do desenvolvimento dos sujeitos perpassa o âmbito do corpo. Assim, cada conteúdo abordado na Disciplina Educação Moral, estava atrelado a intencionalidades de adestramento dos modos de agir desses corpos em sociedade, subjetivando-os.

Segundo Foucault (2010a), as Disciplinas seriam um princípio de limitação do discurso, sendo este princípio tanto relativo, quanto móvel, que permite construir, dentro de determinadas condições, fazendo parte de um jogo restrito. Pensando junto ao autor, a Disciplina aqui abordada, elaborada sob determinadas restrições, relacionava-se a interesses que permitiam limitar os discursos aquilo que estava sendo determinado, imposto, podendo este ser modificado ou excluído, à medida que seriam mudadas as pretensões de se construir o que a escola se propunha.

A questão da moral alastrava-se pelos documentos que regulamentavam a educação da época, tanto que, até para serem admitidas, enquanto alunas na Escola Normal Rui Barbosa, eram exigidos alguns desses conhecimentos prévios às jovens, conforme aponta o Programa de admissão ao primeiro ano da Escola Normal “Ruy Barbosa”, datado de 20 de janeiro de 1929:

Conhecimentos exigidos: noções concretas, accentuadamente objectivas de português, de calculo arithmetico, de morphologia geometica, de geographia, de historia patria, de sciencias physicas e naturaes, de instrucção moral e civica e de desenho (BRSEIERB0102).

Nota-se que esses conhecimentos exigidos iam na direção de que as jovens, que concorriam às vagas de admissão na escola, precisavam de noções sobre português, matemática, geografia, história (ênfatisando a história da pátria), ciências físicas e naturais, desenho e sobretudo serem instruídas antes mesmo de adentrarem, sobre os conhecimentos que diziam respeito a moralidade e ao civismo, como cidadãs republicanas que eram. Ainda foi possível detectar neste programa que a prova direcionada à avaliação sobre as noções de Instrução Moral e Cívica, ocorria de forma oral, e mais



Cumprir que a comissão examinadora tenha sempre em vista que as candidatas deverão provar possuírem o desenvolvimento intelectual indispensável á matrícula do 1º ano do curso normal (BRSEIERB0102).

Esse lembrete, apresentado à comissão que examinaria as candidatas, buscava reforçar a vigilância sobre as aptidões das jovens, enfatizando o desenvolvimento intelectual. Essa vigilância era parte de um movimento de produção de corpos que deveriam ser adestrados, moralizados, treinados e formados. As subjetividades tornaram-se algo fabricável e o poder produz corpos cada vez mais dóceis, em detalhes, sem folga, nem espaços (Foucault, 2010b). Podemos perceber que havia um sistema de controle, pautado em uma moral, que se empenhava em produzir alunas cada vez mais esforçadas, dóceis, pacientes e morais.

Amparados também pelos discursos médicos, os saberes sobre a moral foram se disseminando, e com estes as formas de “tratar” os corpos, fosse para evitar doenças físicas ou morais e isso foi se reforçando também no âmbito escolar. Nas instituições disciplinares, a exemplo da escola, era preciso controlar os impulsos, amputar os desejos, impedir a vontade de potência, limitar as condições de possibilidades, para produção e adestramento de corpos que transitariam na sociedade dita moderna e progressiva (Farias, 2024). Foucault (2010a) alerta que nem tudo que a disciplina engloba, pode ser considerado como “verdadeiro e aceitável», assim, seguiremos na direção de perceber os conteúdos abordados na Educação Moral ensinada às alunas da Escola Normal Rui Barbosa.

Conteúdos aprendidos/apreendidos

Uma das artes mais eficazes no processo de separar o corpo das suas potências, foi a arte de dosar: aumentar a lucratividade da máquina econômica e diminuir o pensamento político e crítico do indivíduo (Foucault, 2010b). Dividir o corpo, afastando deste seu poder de se posicionar politicamente, adestrando-o para suprir as necessidades da poderosa maquinaria econômica, criando sujeitos que aceitem, sem questionar, o modo de vida capitalista que se apresenta e dita a maneira de existir de cada um e cada uma.





Na busca de documentos da Escola Normal Rui Barbosa, a Disciplina Educação Moral foi localizada a partir do ano de 1913, sendo melhor documentada entre os anos de 1913, 1927, 1930 e 1931. Em Foucault (2010a, p. 31-32) encontramos como as disciplinas foram sendo compostas:

[...] são feitas tanto de erros como de verdades, erros que não são resíduos ou corpos estranhos, mas que tem funções positivas, uma eficácia histórica, um papel muitas vezes indissociável daquele das verdades. [...] é preciso que ela responda a condições [...] Ela precisa dirigir-se a um plano de objetos determinados.

Foi possível verificar no Regimento Interno, datado de 1913, como os conteúdos a serem trabalhados na Disciplina Educação Moral, nem sempre tão verdadeiros ou mesmo livre de erros, pretendiam inserir as alunas na direção de um projeto de nacionalidade patriótica, previamente determinado, que a escola pretendia trilhar naquele momento, construindo uma eficácia histórica. As subjetividades que permeiam o corpo dócil, se fazem da união entre a utilidade deste corpo, em termos econômicos e da docilidade do mesmo, em termos de obediência política (Foucault, 2010b). Dentre estes conteúdos, datados de 1913, em sua segunda parte, foram registrados:

Tabela 1 – Regimento Interno (1913)

Deveres e direitos individuais	Liberdade
A família	Caridade
Os amigos	A lei moral
Deveres cívicos e internacionais	O trabalho
A Pátria	Justiça
O Estado	O sentimento de dever
Os cidadãos	Tolerância e (palavra não identificada)
Deveres para com o semelhante	Soberania nacional

Fonte: Elaboração própria (2025).



Esses conteúdos se articulavam uns aos outros, ligados a um fio condutor que proliferavam a moral nas esferas públicas, a exemplo dos conteúdos: Os amigos; Deveres cívicos e internacionais; A Pátria; O Estado; Os cidadãos; Deveres para com o semelhante; Soberania nacional; Caridade; O trabalho; Tolerância. Mas também, podemos perceber essa disseminação moral na esfera privada, exemplificando com os conteúdos: Deveres e direitos individuais; A família; Justiça; Liberdade; A lei moral; O sentimento de dever. Aqui nos deparamos com o princípio da especificidade (Foucault, 2010a) que concebe o discurso como uma violência que fazemos às coisas, bem como uma prática que lhe impomos em todo o caso.

Para Foucault (2010b), a disciplina compõe forças para obter um aparelho eficiente, tornando o corpo um elemento que pode se colocar, mover, articular com outros, o constituindo como uma peça da grande maquinaria que opera em segmentos múltiplos. Assim sendo, os conteúdos presentes neste regulamento pretendiam incutir nas alunas um sentimento moralizante de dívida para com os outros e com a nação.

Foucault (2010a) aponta que para algo se tornar “verdadeiro”, é preciso que este esteja obedecendo a um conjunto de regras discursivas, reativadas nos nossos próprios discursos. Pode ter sido interessante reforçar os discursos sobre as questões morais nos conteúdos da escola, tornando estes “verdadeiros” à medida que se propagavam no seu interior, sendo reforçados diariamente. Foucault (2010a) afirma que a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso, esta fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras, legitimando sua aparição ou extinção.

Também foram localizados os programas referentes aos anos entre 1927 e 1931, os quais constavam os seguintes conteúdos da Disciplina apresentando a nomenclatura Instrução Moral e Cívica:





Tabela 2 – Programas Instrução Moral e Cívica Dos Anos 1927-1931

Constituição da família;	As principais leis organicas do Brasil;
Idea da Pátria;	A constituição brasileira;
Concepção da humanidade;	Organização constitucional da Nação Brasileira;
Deveres cívicos;	Datas e símbolos nacionaes.
Virtudes humanas;	Os tres poderes da Republica
O Governo, suas formas;	A lei;

Fonte: Elaboração própria (2025)

Levando em consideração a aposta do Regulamento Geral da Instrução (1924 e 1926), nota-se que o caráter sequencial ocorreu, talvez não de forma “natural” como o mesmo descreve. Apontaremos aqui alguns dos conteúdos que se repetem e se reforçam, trazendo o princípio de descontinuidade (Foucault, 2010a), na tentativa de incutir os saberes que permeavam tal Disciplina. O conteúdo *Família* aparece como um aprofundamento deste assunto, visto que era necessário às alunas também conhecerem como se dava a *Constituição da família* atendendo aos preceitos morais da época. Este conteúdo (*Família*) também foi abordado no programa da Educação Moral e Cívica datado de 1930, como veremos posteriormente.

Tudo começa desde cedo, a família pode ser um dos primeiros estágios de confinamento do corpo, já que este passa por diversos espaços de produção de subjetividades, até estar totalmente acabado: adestrado, docilizado, obediente, produtivo/ lucrativo e eficiente. Quanto mais dócil, mais difícil esse corpo vai emperrar na máquina de produção (lucro). Trazendo como exemplo desses espaços, temos: a família, a escola, o quartel, a fábrica. Ao entrar na maquinaria de produção de subjetividades, os corpos que não saírem “acabados” da maneira desejada, são jogados para fora da máquina, lançados para outros espaços de (trans)formação (outras máquinas de produção), trazendo como exemplificação, temos: o hospital, a igreja, o hospício, a cadeia (Farias, 2024, p. 84).



Em Foucault (2010a) nos deparamos com a questão da educação, sendo esta uma maneira política de manter ou de modificar a posse dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. Podemos aqui trazer o princípio da inversão (Foucault, 2010a), pois não teria maneira mais eficaz para produzir corpos embasados em princípios morais, de forma massiva, se não por meio das instituições disciplinares, aqui enfatizamos as instituições escolares, reforçando e mantendo que o lugar que as jovens poderiam/ deveriam se preparar era para atuação no lar e constituir uma família.

Os assuntos relacionados ao sentimento de república contribuíram para as aprendizagens das jovens alunas, de maneira bem sutil, a violência discursiva pôde ser distribuída ao longo da rotina da escola. A proposta para validar esse sentimento de fazer parte de uma república, foi verificada em conteúdos como: As principais leis orgânicas do Brasil; A constituição brasileira; Organização constitucional da Nação Brasileira; Datas e símbolos nacionais; Os três poderes da República. Aqui nos deparamos com o princípio da exterioridade (Foucault, 2010a) passando de suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras.

A questão do dever foi reforçada no conteúdo *Deveres Cívicos*, enquanto cidadãs, as jovens alunas precisavam saber quais eram seus deveres perante a república que se erguia. Inculcar tais deveres poderia proporcionar uma maior aproximação com o que se entendia de república naquele momento, o conhecimento das leis, a constituição que em breve seria modificada, como seria a nação que estava sendo organizada, pautadas nos três poderes executivo, legislativo e judiciário, além de saber das datas a serem comemoradas civilmente, alimentando o respeito pelos símbolos nacionais, a exemplo da bandeira, do hino nacional e brasão nacional.

No sentido de provocar e promover o desenvolvimento de sentimentos moralizantes, assuntos como *Ideia de Patria; Conceção da humanidade; Virtudes humanas* visavam cumprir este objetivo. Nietzsche (2022) nos convida a pensar um pouco como esses sentimentos foram sendo colocados para os seres humanos, a medida em que se tornavam impotentes, submissos, fracos, inofensivos, obedientes, levantando também a provocação sobre a “virtude”:





E a impotência que não exige, está voltada para a ‘bondade’, a mansidão, a submissão àqueles que se odeia, a obediência [...]. O caráter inofensivo dos fracos, a própria covardia em que ele é rico, a sua posição à porta, a sua necessidade forçada de esperar, ganham aqui belos nomes, tais como “paciência”, que também se chama “virtude; não poder vingar-se, chama-se não querer vingar-se, talvez até perdão (pois eles não sabem o que fazem - só nós sabemos o que fazem). Falam também do ‘amor dos seus inimigos’ e suam por isso (Nietzsche, 2022, p. 33).

Nietzsche (2022) ironiza que poderia ser interessante a produção de seres humanos com tais virtudes, seres obedientes, seguindo um fluxo de rebanho, alienados, sendo paciente e obedientes às ordens que provinham de outros seres “superiores”. Assim, impotentes em pensar sobre sua potência enquanto seres políticos, os seres humanos, sem generalizações, passaram a seguir cegamente uma moral previamente determinada. Trazendo essa passagem à questão da produção das subjetividades nas jovens alunas, impor a estes conteúdos que desenvolvessem tais “virtudes”, como obediência e paciência, versavam com a proposta de desenvolvimento dessa moral que Nietzsche (2022) aponta.

As minúcias desses programas iam sinalizando como se tratava de uma sequência, nada natural, de imposição de saberes, como veremos no quadro que segue:

Quadro 1 – Programa Educação Moral E Civica (1930)

- 1º Que é moral?
- 2º O trabalho (escrito)
- 3º A profissão
- 4º Igualdade e liberdade (escrito)
- 5º Justiça (escrito)
- 6º Deveres para com os animais e vegetais
- 7º Datas nacionais (escrito)
- 8º Cidadão brasileiro
- 9º Tutela e curatela
- 10º Contratos (escrito)
- 11º Família

Fonte: Elaboração própria (2025)



No programa, datado de 1930, já chamava atenção por estar separado dos conteúdos dos anos entre 1927 e 1931, talvez seja uma inquietação apenas. À medida que vamos vendo a listagem dos conteúdos, alguns deles se repetem e se reforçam, como o conteúdo da *Família*, por exemplo. O poder tinha a pretensão de um controle da família, já que esta era, muitas vezes, vista como um porto seguro, um lugar em que o corpo poderia repousar, ficar, permanecer. Além disso, a família seria a “base” para reprodução das forças de trabalho, sendo socialmente imposta à mulher o discurso do papel de reprodutora (mãe) e ao homem o papel de mantenedor financeiro do lar, lembrando aqui que estamos tratando dos discursos proferidos no início do século XX.

Outro conteúdo que se mostra interessante vem em forma de pergunta: “*Que é moral?*”, se pudessemos acrescentar mais algumas questões para proporcionar inquietações seriam: “De que moral estavam se referindo?”, “O que se pretendia aprender sobre tal assunto?”, “O que essa moral pretendia produzir?”. Ressaltando que a proposta para seleção dos conteúdos estava repleta de intencionalidades, e estas pretendiam atender as demandas que a sociedade estava atravessando naquele momento, incutindo nas alunas os valores morais, sejam eles quais forem, para que estas respondessem ao que estava sendo implantado.

Além de ensinarem a questão da moral de forma mais direta, tratar de alguns outros pontos se fazia necessário. Com o objetivo de preparar as alunas para atuação no trabalho, era preciso também incutir os requisitos morais que permeavam tal atividade. Sendo assim, conteúdos como *O trabalho*; *A profissão*, por exemplo, estariam compondo o arcabouço de assuntos que disciplinavam as alunas, atravessando seu adestramento por meio da Disciplina Educação Moral. Lembrando que a questão do trabalho não remunerado, realizado dentro de casa, era desconsiderado trabalho, por conta de discursos que naturalizavam essa profissão como sendo atribuição de mulheres e portanto, precisavam ser realizadas pelas mesmas.

Levantando ainda algumas provocações a respeito do que era realizado na Escola Normal Rui Barbosa, Foucault (2010b) aponta que uma das técnicas disciplinares mais refinadas de vigilância e punição, são as provas, ele chama de exame. Por meio dele, ou das provas, as alunas passariam a ser conhecidas, tornando-se vigiadas, registradas e catalogadas





em documentos, sendo alvo mais fácil de serem punidas, caso fugissem à normalidade imposta. A visibilidade que o exame proporciona, expõe as alunas, mostrando seus avanços e seus retrocessos, suas forças e suas fraquezas, podendo ser classificadas e hierarquizadas, vigiadas e punidas, conforme os resultados alcançados.

Em relação ao exame, eram necessários (re) avaliar suas aprendizagens por meio de provas. Vigilância e punição das suas potencialidades, dos seus atos morais, dos seus desempenhos perante a gama de saberes a que as alunas eram expostas, tudo isso camuflado no processo de avaliação, trazendo aqui as provas parciais como exemplo, verificando que a avaliação consistia também em vigiar, punir, selecionar, classificar e excluir de acordo com o desempenho de cada uma.

Para proporcionar uma maior visibilidade, mesmo sendo uma armadilha, segundo Foucault (2010b), sobre o que ocorria nos andamentos da escola, o calendário de provas era noticiado no Diário Oficial do Estado de Sergipe, em local reservado para os acontecimentos referentes à instituição, sinalizando aqui a importância da imprensa no processo de disseminação dos discursos. No quadro abaixo, destaca-se a chamada para a 1ª prova parcial da disciplina Educação Moral e Cívica, publicada no Diário Oficial de Sergipe, no dia 5 de junho de 1946.

Quadro 2 – Chamada Para A 1ª Prova Parcial (1946)

Educação Moral e Cívica		
Segunda- feira, 10 de junho de 1946		
Série	Turma	Horário
5ª	A	8 horas
5ª	B	14 horas

Fonte: Elaboração própria (2025)

Conforme o quadro elaborado acima, podemos observar que a chamada se direcionava somente às turmas A e B, da 5ª série. Os horários pré-estabelecidos decretavam em que momento e em quais condições as alunas poderiam realizar a prova. Em mais um registro retirado



da secretaria do agora chamado Instituto Pedagógico Rui Barbosa, datado de 3 de junho de 1946, apontava algumas observações às alunas desta série:

Observações- As alunas [...] do 5º ano normal deverão vir munidas de caneta- tinteiro; as demais de lapis tinta. Não haverá turmas de mais de 25 alunas. Não é permitida a entrada na classe conduzindo livros, embrulhos, cadernos, etc. (BRSEIERB0013).

As condições expostas e impostas determinavam o que poderiam aqueles corpos: levar canetas ou lápis, materiais apropriados e vetados. O descumprimento de tais determinações poderia ocasionar em penalidades ou mesmo no impedimento de ingresso ao local de prova. A produção sutil de subjetividades que obedecessem fielmente às determinações legais e morais da Escola Normal Rui Barbosa ultrapassavam a questão dos conteúdos abordados em sala de aula, ou mesmo dos enquadramentos das provas.

Assim, refletir sobre uma Disciplina proporciona ir muito além de observar seus conteúdos. No jogo das regras de uma organização disciplinar, como a Escola Normal Rui Barbosa, o ato de ter uma Disciplina de nome Educação Moral, e suas outras nomenclaturas, diz muito sobre o que estava sendo discutido na sociedade sergipana naquele momento histórico. Elencar nas alunas sentimentos moralizantes, de respeito à pátria e vestir a capa de cidadãs, seria um dos movimentos que tal disciplina pretendia. Cercada de intenções, os discursos que circularam nessa Disciplina, pode ter efetivado suas marcas nos corpos das alunas que ali estavam.

Considerações Finais

Fazendo parte do projeto de “progresso”, as Escolas Normais emergiram no Brasil. Uma delas foi a Escola Normal Rui Barbosa, instalada em Aracaju- Sergipe. Dentro desta se ensinava muito mais do que aprender a ler, escrever e contar, haviam Disciplinas que atendiam a jogos de saberes e também de poderes que se entrelaçavam e efetivavam seus discursos nos corpos.

Perceber as propostas que estavam nas entrelinhas da Disciplina Educação Moral, foi um dos movimentos iniciais desta escrita. Formar





e transformar as jovens sergipanas para exercerem sua cidadania foi um dos objetivos da Disciplina Educação Moral. Além de incutir valores moralizantes, tal Disciplina se perpetuou por um longo período nos currículos da Escola.

Desenvolver sentimentos que incorporam nas alunas a capa de cidadãs moralizadas fez parte da formação de muitas jovens sergipanas. Algumas destas tornaram-se professoras do magistério primário, responsáveis por propagar esses sentimentos aos futuros cidadãos.

O que tentamos provocar com tal escrita foi a reflexão sobre como os discursos produzidos e promovidos na Disciplina Educação Moral foi se efetivando nos currículos da escola e conseqüentemente nos corpos das alunas, produzindo assim suas subjetividades a respeito do que era ser uma professora moralizada.

Dessa forma, achamos pertinente que sejam realizadas outras pesquisas que possam movimentar mais provocações a respeito do que fomos nos tornando por meio dos discursos, estes vindo de forma implícita ou explícita, como por vezes observamos nos documentos encontrados durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Contudo, sinalizamos ser de grande importância percebermos os discursos que circulam em torno do campo educacional, estes são produzidos e validados por campos de saberes sob um regime de “verdade”. Que possamos duvidar e/ ou questionar sobre tais discursos, pois estes tornam-se reais e atravessam corpos e vidas de pessoas.

Referências

FARIAS S., Juliana. *PROFEMÃE: A MULHER EM FORMAÇÃO NA ESCOLA NORMAL RUI BARBOSA (1911-1948)*. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*. 20 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010a.



FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. 38 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010b.

FREITAS, A. G. B; DANTAS, M.J. Impressos Católicos em Sergipe e suas contribuições para a História da Educação. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe*, p. 133- 162, 2008.

FREITAS, A. G. B; DANTAS, M.J. Objetos e projetos pedagógicos na formação docente em Sergipe. *Educação e Linguagem*, São Paulo, v. 13, nº 22, p. 238-258, jul.- dez., 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 10 ed. p.443- 481, 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral*. Belo Horizonte: Garneir, 2022.

SANTIAGO, C.F.S. *Educação do corpo na formação de professoras em São Paulo (1911-1923)*. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista. Marília, 2022

Documentos

1- Atos Normativos - Regulamento da Instrução Pública, 16 de março de 1924 (BRSEIERB0102)

2- Conteúdo programático das disciplinas do Curso Normal- Programa Instrução Moral – 1927 - 1931 (BRSEIERB0139)

3- Conteúdo programático das disciplinas do Curso Normal - Programa Educação Moral e Cívica – 1930 (BRSEIERB0139)

4- Parecer da Congregação sobre o projeto do Regimento Interno das Escolas (1913) (BRSEIERB0104)

5- Portarias do Instituto Pedagógico - Diário Oficial do Estado de Sergipe de julho de 1946 (BRSEIERB0013)





6- Portarias do Instituto Pedagógico - Informações Gerais de 30 de julho de 1946. (BRSEIERB0013)

7- Regulamento da Escola Normal - Diário Oficial do Estado de Sergipe 05 de maio de 1926 (BRSEIERB0301)



5. MULHER, MATERNIDADE E TRABALHO: A LICENÇA MATERNIDADE DAS DOCENTES UNIVERSITÁRIAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS

Carla Chagas Ramalho

Ester Liberato Pereira

Introdução

As mulheres representam 51,5% da população brasileira, segundo o Censo Demográfico de 2022. No estado de Minas Gerais, essa porcentagem é similar, com 51,2% de mulheres. Esses dados revelam que o grupo sexual das mulheres constitui mais da metade da população no país e no estado. Contudo, essa representatividade não se traduz em igualdade de direitos, pois as mulheres, embora majoritárias, são historicamente minorizadas na sociedade contemporânea. Essa sociedade, organizada sob a égide do modo de produção capitalista (MPC), segue a lógica e a ideologia burguesa, que fomenta a hierarquização de pessoas para tentar justificar, à primeira vista, a exploração de uma classe sobre outra com o objetivo de adquirir mais-valor.

Nesse contexto, diversas separações e obrigações são atribuídas às diferenças biológicas, como já apontado por Marx (2017), ao destacar que sexo e idade eram marcadores utilizados para acentuar a exploração capitalista. Essa realidade é evidente na diferença salarial entre homens e mulheres, mesmo com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) – Decreto-lei 5.452/1943 – garantindo igualdade salarial em seu artigo 461: “Sendo idêntica a função, a todo trabalho de igual valor, prestado ao mesmo empregador, na mesma localidade, corresponderá, igual salário, sem distinção de sexo”. Entretanto, a desigualdade salarial persiste. Tanto que, após 80 anos, foi necessário criar novas legislações para reforçar e incentivar a efetivação da igualdade salarial, como a Lei nº 14.611/2023, o Decreto nº 11.795/2023 e a Portaria nº 3.714/2023.





Essas diferenças decorrem de como os marcadores biológicos delimitam os corpos das mulheres, atribuindo-lhes a responsabilidade exclusiva pela gestação. A condição de que somente as mulheres gestam – ainda que nem todas possam ou queiram gestar – as segmenta no MPC como um grupo que vale menos no processo de obtenção de mais-valor e, por isso, deve receber menos, garantindo que a obtenção de mais-valor não seja prejudicada. Essa lógica foi explicitada na fala do ex-ministro de Minas e Energia Adolfo Sachsida, durante o governo Bolsonaro, ao afirmar:

É simplesmente o comportamento racional do empresário [...] o custo de oportunidade da mulher é mais alto, porque **ela é mais eficiente fora do mercado**. Se o casal tiver um filho provavelmente é a mulher que vai cuidar do filho. Cara, você consegue imaginar uma empresa ficar seis meses sem o seu gerente? Não tem jeito. Quando eu fui contra essa ideia de dar **licença maternidade de seis meses**, o pessoal me xingou. Não é nada disso, é que eu me preocupo com as mulheres (Bergamo, 2022, grifo nosso).

A capacidade reprodutiva da mulher é vista como sua função principal em uma sociedade que enaltece o exército industrial de reserva e a população excedente. Essa perspectiva reforça a ideia de que o controle dos corpos das mulheres é uma arena de disputa, seja de forma objetiva, como pela legislação sobre o aborto, ou de maneira mais subjetiva, como o o incentivo, ou a falta dele, à licença-maternidade e à amamentação.

Partindo dessa prerrogativa, este estudo tem como objetivo central analisar os documentos que norteiam a licença-maternidade das servidoras docentes universitárias estaduais de Minas Gerais. A população investigada é composta por mulheres que representam a elite intelectual do país, com estabilidade empregatícia garantida por concurso público. Por meio da análise documental das legislações pertinentes, serão investigadas as diretrizes e possibilidades relativas à licença-maternidade para essas docentes.



O método de pesquisa e de exposição adotado é o materialismo histórico-dialético (MHD), que busca compreender a totalidade ao relacionar as partes investigadas com o todo que as compõe (Netto, 2011). Nesse sentido, o todo é sempre mais que a soma de suas partes (Marx, 2017). A realidade é concebida como um movimento constante, enraizado na materialidade, na historicidade e na dialeticidade do objeto de estudo, considerando sua inserção nas ciências humanas e sociais. Esse método reflete como Marx analisou o MPC, permitindo, a aplicação de sua base metodológica a diferentes objetos de pesquisa (Netto, 2011).

Assim, este estudo se justifica pela necessidade de retratar como a legislação do Estado de Minas Gerais impõe limitações às servidoras docentes universitárias e relacionar essas demandas à realidade material e concreta do contexto social em que estão inseridas. O MHD, aqui aplicado, não busca generalizar, mas compreender como um estudo de caso se articula com demandas macro, evidenciando a relação intrínseca entre o todo e suas partes.

A maternidade no contexto do MPC

O trabalho, entendido como uma atividade ontológica central na história e essência do *homo sapiens*, é visto como a modificação da natureza em prol da sobrevivência humana (Marx, 2017). Assim, toda sociedade necessita de um modo de produção de trabalho atrelado ao seu propósito de sobrevivência. No contexto do MPC, o trabalho alienado e estranhado foi fortalecido, gerando um distanciamento de seu real sentido e função. O princípio do MPC é a geração de mais-valor, ou seja, entre duas classes, há uma que tem sua força de trabalho expropriada além do necessário para sua subsistência, garantindo também o benefício da outra classe.

A estrutura do MPC é sustentada pela ideologia de que a classe trabalhadora deve trabalhar mais para sustentar ambas as classes, enquanto a classe capitalista, que detém os meios de produção – adquiridos historicamente por processos violentos, como a acumulação primitiva (Marx, 2017) – se beneficia do trabalho alheio. Nesse cenário, a classe trabalhadora realiza todo o trabalho social, enquanto a classe capitalista concentra a riqueza e reforça sua dominação por meio de uma ideologia





burguesa que desvaloriza o trabalho e o substitui pela centralidade do equivalente universal, atualmente representado pelo dinheiro.

A perpetuação dessa estrutura depende de um aparato ideológico que naturalize a exploração e garanta a longevidade do sistema. Para isso, estruturas sociais preexistentes ao capitalismo são moldadas para servir à ideologia burguesa, como o patriarcado, que é integrado ao MPC sob a forma do patriarcado capitalista. Nesse contexto, as mulheres são oprimidas por sua condição biológica, o que facilita sua exploração em função do mais-valor. Suas características concretas e materiais, servem como pilar para cobranças sociais.

Como apontado por Lerner (2019, p. 289) “[...] o sexo determina que mulheres devem ter filhos, e o sistema sexo-gênero afirma que elas devem criar os filhos”. Essa lógica agrupa as mulheres em um mesmo grupo, o grupo sexual, justificando ideologicamente sua subalternização no MPC. Assim, o trabalho de cuidado é atribuído às mulheres como algo natural, uma obrigação inerente ao seu sexo, reforçando as cobranças opressoras de gênero.

Por essa razão, as mulheres são frequentemente vistas como mais eficientes fora do mercado de trabalho – conforme explicitado pelo ex-ministro Adolfo Sachsida – pois sua principal função no MPC seria gerar e cuidar de novos trabalhadores, preparando-os não apenas para sustentar a si mesmos, mas também para garantir a reprodução do sistema. Essa função é essencial para a manutenção do MPC e para a regulação da exploração pela classe capitalista. Marx (2017) destaca que a concorrência entre trabalhadores favorece os capitalistas, sendo fomentada por diferenças salariais baseadas em critérios biológicos, como sexo e idade. Assim, controlar e regular o processo de fecundidade/natalidade torna-se uma demanda essencial dentro dessa engrenagem exploratória. Esse controle é refletido nas categorias de *exército industrial de reserva* e *população excedente*, descritas por Marx (2017).

O exército industrial de reserva consiste em trabalhadores(as) que alternam entre períodos de emprego e desemprego, disponíveis de acordo com as necessidades variáveis do mercado. Segundo Marx (2017, p. 672, grifo nosso): “[...] um exército industrial de reserva **sempre disponível**, dizimado durante parte do ano pelo mais desumano



trabalho forçado e, durante a outra parte, degradado pela falta de trabalho” (Marx, 2017, p. 672, grifo nosso). Já a população excedente é composta por trabalhadores(as) considerados supérfluos para a dinâmica do MPC, sem possibilidade real de emprego, mas que servem para pressionar a classe proletária por meio da concorrência. Marx (2017, p. 857, grifo nosso) define-a como: “[...]uma população trabalhadora adicional relativamente excedente, isto é, excessiva para as necessidades médias de valorização do capital e, portanto, **supérflua**”.

Sendo essas duas categorias constituídas por pessoas, responsáveis pela geração de mais-valor, o controle quantitativo da procriação é essencial para o MPC. Isso justifica por que, em alguns países, o aborto é permitido, enquanto em outros é proibido, ou como certos territórios promovem a fecundidade/natalidade enquanto outros a limitam. Compreender o MPC no contexto da globalização é indispensável para analisar como essas dinâmicas se integram e se sustentam no sistema.

A procriação, embora dependa dos dois grupos sexuais, atribui às mulheres, por suas condições materiais, a tarefa de formar um novo ser humano em seu ventre. Embora estudos busquem alternativas tecnológicas para substituir essa função, elas ainda não são plenamente viáveis, o que evidencia o potencial de controle exercido sobre as mulheres no MPC. Esse controle é necessário para que a demanda variável do capital (força de trabalho) permaneça sob a tutela organizacional do sistema. Uma das formas implícitas de regular a fecundidade/natalidade em uma sociedade onde o dinheiro é central para a sobrevivência é a organização legal das licenças vinculadas à natalidade, que impactam diretamente as mulheres economicamente ativas.

História da licença maternidade no Brasil

O Brasil, no contexto da globalização mundial, inseriu-se no cenário do MPC de forma tardia, após ajustes necessários para se adequar a esse modelo. A abolição da escravidão, em 1888, foi um marco fundamental, já que o capitalismo exige trabalhadores(as) assalariados(as). Outro evento importante foi a Proclamação da República, em 1889. Esses fatos históricos evidenciam a materialidade dialética que marcou o processo de adaptação do país ao MPC. Esses e outros ajustes ocorreram





gradativamente, trazendo as demandas necessárias para a implementação desse modo de produção, mesmo que de forma tardia.

Com o avanço desses ajustes e a formação inicial da classe trabalhadora, surgiram organizações sindicais que se expandiram, impulsionadas pela necessidade de sobrevivência de seus membros. Um marco nesse processo foi a greve geral de 1917, iniciada em São Paulo, com reivindicações contra o alto custo de vida, o trabalho infantil, as baixas remunerações e as extenuantes jornadas de trabalho (Toledo, 2017). Fraccaro (2017, p. 76) aponta como essas jornadas extenuantes e os graves acidentes eram marcas de uma rotina laboral sem regulamentação: “[...] era comum encontrar casos como o de José, de 12 anos, que teve o braço esmagado por uma máquina amassadeira da fábrica de biscoitos A Fidelidade, e Henrique Guido, de 8 anos, que teve os dedos decepados numa oficina da Barra Funda”.

Os marcadores já identificados por Marx (2017) como essenciais ao MPC mostravam-se presentes nesse contexto. Por isso, crianças e jornadas instáveis eram ferramentas utilizadas pela classe capitalista para intensificar a exploração. No Brasil, foi por meio das reivindicações proletárias que as mulheres trabalhadoras iniciaram o processo de luta pela licença-maternidade. O Decreto 21.417-A, de 1932, representou o primeiro marco nesse sentido, mesmo que ainda sem utilizar esse nome, como destacado em seu artigo 7º:

Art. 7º Em todos os estabelecimentos industriais e comerciais públicos ou particulares, **é proibido o trabalho à mulher grávida, durante um período de quatro semanas, antes do parto, e quatro semanas depois.**

§ 1.º A época das quatro semanas, anteriores ao parto será notificada, com a necessária antecedência, ao empregador, pela empregada, sob pena de perder está o direito ao auxílio previsto no art. 9º.

[...]

§ 4º Os períodos de quatro semanas antes e depois do parto poderão ser aumentados até ao limite de duas semanas cada um em casos excepcionais, comprovados por atestado médico. (Brasil, 1932).



Contudo, o artigo 9º demonstrava que o salário da mulher era reduzido à metade: “Enquanto afastada do trabalho por força do disposto no art. 7º e respectivos parágrafos, terá a mulher direito a um auxílio correspondente à **metade dos seus salários**, de acordo com a média dos seis últimos meses e, bem assim, a reverter ao lugar que ocupava.” (Brasil, 1932, grifo nosso).

Essas conquistas, direcionadas à classe trabalhadora, foram consolidadas na CLT, de 1943, assinada pelo presidente Getúlio Vargas. A CLT dedicou uma seção específica à maternidade, intitulada “Da proteção à maternidade”, que inicia no artigo 391, estabelecendo como a divisão sexual do trabalho está intrinsecamente ligada às cobranças de gênero atribuídas às mulheres:

Art. 391 - Não constitui justo motivo para a rescisão do contrato de trabalho da mulher o fato de haver contraído matrimônio ou de encontrar-se em estado de gravidez.
Parágrafo único - Não serão permitidos em regulamentos de qualquer natureza contratos coletivos ou individuais de trabalho, restrições ao direito da mulher ao seu emprego, por motivo de **casamento ou de gravidez**. (Brasil, 1943, grifo nosso).

Isso mostra que, além das gestantes, as mulheres que contraíam matrimônio também enfrentavam risco de demissão, pela responsabilidade atrelada a ela do trabalho doméstico. Essas atribuições, entendidas como responsabilidades naturais das mulheres, reforçam a ideia de que elas deveriam ganhar menos, por serem consideradas mais eficientes fora do mercado de trabalho em dado momento histórico. Afinal, além de gerar novos trabalhadores, cabia a elas cuidar da continuidade dessa força de trabalho, desempenhando tarefas como alimentação, limpeza e manutenção do lar.

Inicialmente, as gestantes eram remuneradas pelos empregadores durante o período de licença, que correspondia a seis semanas antes e seis semanas depois do parto (Brasil, 1943). O artigo 393 definia: “Durante o período a que se refere o artigo anterior, a mulher terá direito aos salários integrais, calculados de acordo com a média dos seis últimos meses de trabalho, sendo-lhe ainda facultado reverter à função que anteriormente ocupava” (Brasil, 1943).





Essas regulamentações foram atualizadas ao longo das décadas. Em 1973, a Organização Internacional do Trabalho recomendou que o auxílio-maternidade fosse pago pela Previdência Social, o que foi incorporado ao artigo 131 da CLT em 1977. Na década de 1970, a primeira *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher* (CEDAW) destacou a luta global das mulheres por direitos de igualdade. No entanto, o MPC, que se sustenta na desigualdade, inviabilizou muitas das demandas apresentadas nesse documento, que permanecem sem total efetivação no Brasil ainda na década de 2020.

Durante a ditadura empresarial-militar no Brasil, a desigualdade entre homens e mulheres se manteve. Com a redemocratização e a Constituição de 1988, a igualdade de direitos foi afirmada legislativamente em seu artigo 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - **homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;** (Brasil, 1988, grifo nosso).

No artigo 7º, a Constituição também assegurou: “XVIII - **licença à gestante**, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de **cento e vinte dias;**” (Brasil, 1988). Com a Lei 10.421/2002, o artigo 392 da CLT foi atualizado para estender a licença-maternidade a 120 dias. Em 2008, a Lei 11.770 instituiu o Programa Empresa Cidadã, permitindo que empresas ampliem a licença em até 60 dias, com incentivo fiscal.

Contudo, a Lei 11.770/2008 criou um modelo desigual, pois as empresas decidem voluntariamente aderir ao programa, beneficiando, em sua maioria, grandes corporações (Sorj; Fraga, 2022). Além disso, trabalhadoras autônomas que não contribuem com a Previdência Social ficam desprovidas do salário-maternidade, ampliando a precarização. Esse cenário dificulta a unidade da classe trabalhadora, ao fragmentá-la por meio de vínculos e condições desiguais.



Licença maternidade e as docentes universitárias de Minas Gerais

As servidoras públicas do Estado de Minas Gerais tiveram como regência para a normatização da licença-maternidade a Lei nº 869, de 05/07/1952 (Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais), em seu artigo 175, que dispunha de uma seção específica intitulada “Licença à funcionária gestante”. O texto estabelecia: “À funcionária gestante será concedida, mediante inspeção médica, licença, por três meses, com vencimento ou remuneração e demais vantagens” (Minas Gerais, 1952). Essa lei foi atualizada em 2002, ampliando o período de licença para 120 dias e mantendo a remuneração integral, conforme disposto no artigo 17 (Minas Gerais, 2002).

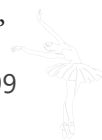
As normatizações estaduais acompanharam o movimento nacional, demonstrando como a totalidade deve ser compreendida por meio de sua dinâmica complexa e constante. Após a promulgação da Lei 11.770 de 2008 (Programa Empresa Cidadã), Minas Gerais, por meio de reuniões da Mesa da Assembleia, instituiu a Deliberação nº 2.441/2009, que ampliou em 60 dias o período de licença-maternidade para as servidoras estaduais, de forma automática e “sem prejuízo da remuneração” (Minas Gerais, 2009).

A Lei Complementar nº 121/2011, sobre o Regime de Previdência e Assistência Social dos(as) servidores(as) estaduais, em seu artigo 7º, ratificou as disposições anteriores: “licença-maternidade por cento e vinte dias, à servidora gestante, com remuneração integral, mediante apresentação de atestado médico oficial, bem como a prorrogação por sessenta dias prevista em legislação específica;” (Minas Gerais, 2011).

Mais recentemente, em 2023, foi reescrita uma nova deliberação referente às assistências prestadas, com as seguintes considerações:

[...] considerando que a Lei Federal nº 14.457, de 21 de setembro de 2022, que instituiu o Programa Emprega + Mulheres, destinado à **inserção e à manutenção de mulheres no mercado de trabalho**, prevê medidas de **flexibilização do usufruto da prorrogação da licença-maternidade, com o objetivo de apoiar o retorno ao trabalho das mulheres;**

considerando que, conforme a redação dada pela Lei Federal nº 14.457, de 2022, ao art. 1º-A da Lei Federal nº 11.770,





de 9 de setembro de 2008 – que cria o Programa Empresa Cidadã, destinado à prorrogação da licença-maternidade mediante concessão de incentivo fiscal, e altera a Lei Federal nº 8.212, de 24 de julho de 1991 –, **a empresa pode substituir a prorrogação da licença-maternidade pela redução da jornada de trabalho em 50%** (cinquenta por cento), pelo período de cento e vinte dias; [...] (Minas Gerais, 2023).

Assim, a prorrogação, que anteriormente era automática, passou a exigir requerimento à Central de Atendimento e Orientação de Pessoal (Caop), além da opção pela funcionária de cumprir 50% de sua jornada durante o período de prorrogação. Essa deliberação também prevê que a remuneração da servidora não sofra prejuízo (Minas Gerais, 2023).

Entretanto, no Estado, há uma particularidade que impacta significativamente as servidoras: o vencimento mensal é composto por remuneração base e gratificações que não são incorporadas a esse valor. Assim, quando o(a) servidor(a) solicita qualquer tipo de licença remunerada, essas gratificações, que representam uma parte relevante da remuneração total, podem ser afetadas. Isso evidencia a fragilidade do vencimento desses(as) servidores(as), que podem perder esses valores a qualquer momento, caso haja alguma deliberação assinada. Além disso, os(as) aposentados(as) – inativos para o MPC – não possuem direito a tais acréscimos financeiros, já que não estão em efetivo exercício.

Os vencimentos dos(as) Professores(as) do Ensino Superior (PES) de Minas Gerais são compostos por:

- *Gratificação de Incentivo à Docência* (Lei 8.517/1984, texto atualizado) – 10% do vencimento base acrescido 5% dos biênios como regente de turma;
- *Adicional de Desempenho – ADE* (Lei 14.693/2003, atualizada pela lei 16.676/2007) – estabelece a porcentagem para o cálculo do valor do adicional com base no número de avaliações anuais satisfatórias, variando de 6% a 70% do vencimento base, correspondendo, respectivamente, a 3 e 35 avaliações durante a carreira do(a) servidor(a);



- *Gratificação de Desempenho da Carreira de Professor de Educação Superior (GDPES)* (Lei 17.988/2008, atualizada em 2013) – calculada com base na avaliação individual, institucional e nível de formação do(a) docente, com valores que variam de R\$ 1.460,55 a R\$ 5.140,07 para carga de 40 horas;
- *Ajuda de custo para despesas com alimentação fixa e variável* (Lei 22.257/2016 e Decreto 48.113/2020) – calculada com base nos dias efetivamente trabalhados, com valores definidos por resolução Conjunta 001/2023 da Advocacia-Geral do Estado, mantidos em 2024 a parcela fixa no valor de R\$ 50,00 e a variável em R\$ 25,00 por dia efetivamente trabalhado.

Esses adicionais estão atrelados ao exercício efetivo das atividades. Mesmo a ADE, que pode ser incorporada à aposentadoria, depende de avaliações contínuas, que excluem períodos de afastamento. Essa sistemática impacta diretamente os rendimentos durante a licença-maternidade, limitando as garantias de estabilidade financeira para as servidoras. Como a ADE está vinculada a avaliações anuais satisfatórias, consideradas como indicadores de eficiência no desempenho da servidora, o afastamento do serviço durante a licença-maternidade não contribui para esse critério de avaliação.

Impactos das gratificações na remuneração das docentes

Segundo a Lei nº 24.848/2024, o vencimento base dos(as) PES com carga horária de 40 horas, em Minas Gerais, pode variar de R\$ 2.039,54 a R\$ 7.177,69, dependendo do grau de formação e do tempo de efetivo exercício. Adicionalmente, todos os cálculos de gratificações são atrelados às porcentagens do vencimento base (exceto a ajuda de custo alimentícia fixa e variável), ampliando o abismo da diferença salarial entre funcionários(as) do mesmo cargo e intensificando a concorrência entre trabalhadores(as).

No caso das mulheres proletárias, essa competição assume características específicas, como Marx (2017) apontou, devido às particularidades biológicas que o MPC utiliza como justificativa para baratear a venda de sua força de trabalho. A possibilidade de gestação e





a necessidade de afastamento por licença-maternidade tornam essas mulheres mais vulneráveis dentro do sistema. Esse cálculo, ajustado à realidade da licença-maternidade, reforça o controle subjetivo sobre seus corpos, já que, em uma sociedade onde o dinheiro condiciona a subsistência, a perda de remuneração integral – com o corte de gratificações ou a possibilidade de redução das mesmas – impacta diretamente a realidade material e concreta dessas mulheres.

Essa problemática foi evidenciada pelas associações de docentes das universidades estaduais de Minas Gerais (Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – e Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes), representadas pela ADUEMG e ADUNIMONTES, em greves e mobilizações. Um exemplo foi a audiência da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, em 24 de maio de 2023:

Professoras e servidoras dos quadros administrativos da Universidade do Estado de Minas Gerais (Uemg) e da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) abrem mão do direito à licença-maternidade para não perder suas gratificações e, assim, conseguir arcar com suas contas (Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2023, grifo nosso).

Foi por meio da mobilização do movimento grevista da ADUEMG, em 2024, que a reivindicação para a manutenção da ajuda de custo durante as licenças, inclusive a maternidade, foi efetivamente atendida (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, 2024). Isso resultou na aprovação da Lei nº 24.838, assinada em 27 de junho de 2024, que, em seu artigo 8º, garante a manutenção da ajuda de custo para despesas com alimentação fixa e variável nos períodos de afastamento por licença-luto, licença para tratamento de saúde, licença-maternidade, licença à adotante e licença-paternidade. A lei entrou em vigor em 1º de janeiro de 2025.

Essa variação no recebimento das docentes demonstra as limitações que ainda afetam os direitos das mulheres ao usufruírem da licença-maternidade de forma integral e amparada. Sorj e Fraga (2022) já haviam destacado como trabalhadoras com diferentes vínculos de



ocupação (privado, público, militar ou informal) enfrentam desigualdades no acesso à licença-maternidade prevista por lei nacional. Essas desigualdades decorrem do caráter contributivo das licenças, que dependem de contribuições regulares para a Previdência Social:

Isso significa, por exemplo, que estar desempregado, e muito provavelmente não ter condições de contribuir à previdência por conta própria, ainda que por um período, vai resultar em desproteção. Da mesma forma, dependendo do tipo de trabalho exercido e de vínculo, a possibilidade de usufruir dessas licenças poderá ser menor ou maior. Assim, ao apresentar natureza contributiva e estar associado a diferentes inserções ocupacionais, marcadas por relações mais ou menos formais, **o desenho dessas políticas parece produzir e reproduzir desigualdades sociais** (Sorj; Fraga, 2022, p. 08, grifo nosso).

No contexto atual, as leis e decretos de Minas Gerais evidenciam desigualdades não apenas nos diferentes vínculos de ocupação, mas também na realidade das mulheres proletárias, especialmente ao se analisar questões relacionadas à licença-maternidade. Servidoras que são responsáveis exclusivas por seu sustento e/ou não possuem uma rede social de apoio (Lopes; Ramalho, 2024) enfrentam uma realidade material ainda mais difícil, mesmo com o direito à licença garantido.

Para a classe trabalhadora, vender sua força de trabalho não é uma escolha, mas uma necessidade. Quando a garantia da procriação em condições que assegurem a manutenção da vida de forma integral não é uma prioridade para a classe capitalista, torna-se evidente como o exército industrial de reserva e a população excedente permanecem em um quantitativo compreendido como adequado, tanto no Brasil quanto em outros países, considerando a realidade global do MPC. Incentivos ao aumento populacional ocorrem apenas em localidades específicas – como na Suécia, onde a licença é de 480 dias e dividida ente os pais (Macêdo; Lasmar, 2022) – mas não são estendidos a todos os contextos. Isso se dá porque a exploração da força de trabalho em países periféricos ainda atende às necessidades do sistema.





Esse cenário impacta toda a classe trabalhadora, incluindo as PES de Minas Gerais, constituídas por mulheres da elite intelectual do país, que também enfrentam dificuldades para manter a integralidade de seus rendimentos ao usufruírem da licença-maternidade. Para algumas, essas dificuldades são ainda mais acentuadas, reforçando a ideia de que o MPC individualiza os problemas, transformando-os em questões privadas a serem resolvidas pela família ou pela própria mulher.

Compreender essa questão em sua totalidade é fundamental para entender como o modo de produção articula estruturas sociais e econômicas. Marx (2017) destaca que as situações não devem ser analisadas isoladamente, como se fossem casos únicos (*robinsonados*). Nesse sentido, compreender como o MPC utiliza a capacidade reprodutiva das mulheres para regular o mercado de compra e venda de força de trabalho e reforçar opressões de gênero é essencial para identificar essa engrenagem dentro do sistema.

O equilíbrio de uma população ativa em idade reprodutiva e eficiente para o MPC depende do controle da vida privada de todas as mulheres – as adultas de hoje e as gerações futuras. No Brasil, onde a idade média da população é de 35,5 anos e a taxa de fecundidade é de 1,57, comparada à Suécia, onde a idade média é de 41,1 anos e a taxa de fecundidade é de 1,45, observa-se que o incentivo à natalidade na Suécia atende a necessidades específicas de renovação da força de trabalho. No Brasil, no entanto, a exploração da força de trabalho já atende às demandas do sistema.

Assim, a dinâmica da licença-maternidade no Brasil, analisada neste capítulo por meio das PES de Minas Gerais, evidencia a dupla função do trabalho das mulheres dentro do MPC, independentemente de sua posição social, destacando qual função é mais valorizada em diferentes momentos históricos (atuação no mercado ou manutenção da vida). Embora existam diferenças e especificidades entre as trabalhadoras, o impacto do incentivo – ou da ausência dele – à fecundidade/natalidade recai sobre todas, afetando sua remuneração, que atualmente é essencial para a subsistência. Esse cenário prejudica não apenas as mulheres, mas também as novas gerações de trabalhadores(as), já que a falta de tempo adequado para a recuperação pós-parto ou após uma intervenção cirúrgica cesariana interfere na saúde das mães e de seus filhos(as), dificultando, inclusive,



o período de amamentação. Esse fator, por sua vez, impacta diretamente a saúde dos(as) futuros(as) trabalhadores(as).

Considerações finais

Após trazer dados sobre a realidade das docentes de ensino superior do Estado de Minas Gerais, este trabalho demonstra como as professoras, mesmo sendo parte da elite intelectual e ocupando uma posição social superior à de grande parte da classe trabalhadora, também têm sua capacidade procriativa regulamentada pelas normas do Estado. O incentivo à licença-maternidade apresenta fissuras que influenciam a dinâmica de subsistência dessas docentes, ao não incorporar todas as ajudas de custo e dificultar uma avaliação positiva para a obtenção de acréscimos mais elevados da ADE.

Esses aspectos mostram que a realidade das PES se alinha à de muitas outras mulheres da classe proletária, pois aquilo que as une em sua condição material é essencialmente o mesmo. Por isso, ao partir do MHD, é necessário reconhecer tanto as especificidades quanto o contexto mais amplo em que estão inseridas. A premissa de relacionar as múltiplas demandas existentes para compreender um fato é a base dos estudos marxianos que norteiam esta análise. Não se desconsidera a existência de particularidades, mas as abstrações precisam ser compreendidas como são: abstrações, e não totalidades.

O processo de conscientização começa pela ampliação do conhecimento, analisando realidades diversas e identificando suas interseções, enfatizando também o que as une, e não somente o que as separa. Com o trabalho como pilar central, a maternidade e a procriação se interligam às necessidades fundamentais do atual modo de produção, exigindo o controle das mulheres tanto objetiva quanto subjetivamente. Por essa razão, Marx (2017) define a economia como economia *política*, destacando que o capital não é uma coisa em si, mas sim gerido dentro de uma organização de pessoas que o sustenta. Para o autor, tratar a economia apenas em termos numéricos é característica de uma “economia vulgar”, que ignora os aspectos concretos da realidade. Da mesma forma, analisar o apoio à maternidade de forma descontextualizada não reflete a realidade que a sustenta no MPC, limitando-se a questões pontuais.





Dessa forma, este capítulo buscou abordar as inquietações relativas à falta de assistência efetiva e prática às PES de Minas Gerais, relacionando essa questão ao contexto da população economicamente ativa no Brasil, à idade média da população e aos índices de fecundidade apresentados por pesquisas recentes. Sendo a força de trabalho um capital variável (Marx, 2017), os incentivos ou desincentivos à maternidade recaem sobre a necessidade de regular o exército industrial de reserva e a população excedente, tanto no cenário brasileiro quanto na realidade globalizada.

Aquilo que pode parecer uma escolha individual ou familiar deve ser ampliado para sua função social dentro da sociedade atual, que é regida pelas necessidades impostas pela lógica e ideologia burguesa. Assim como Marx (2017) alerta para o erro de tratar a economia de forma vulgar, aqui enfatizamos que a licença-maternidade e o efetivo direito a ela precisam ser compreendidos de forma ampla e contextualizada. Evidencia-se que políticas públicas que favoreçam a dignidade das mulheres são importantes, mas configuram soluções pontuais. Somente por meio da ampliação do processo de conscientização será possível promover mudanças estruturais no sistema que sustenta essas questões, evitando respostas superficiais. Portanto, a partir de uma perspectiva revolucionária, o verdadeiro incentivo e respeito à maternidade não surgirão dentro de um modo de produção que hierarquiza pessoas, mas em um contexto no qual todos(as) possuam o mesmo valor e efetiva contribuição social através do trabalho.

Referências

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MINAS GERAIS.

Profissionais da Uemg e Unimontes denunciam baixa valorização e renúncia de direitos. Entre as demandas da categoria estão a incorporação de gratificações à remuneração e a nomeação de aprovados em concurso. Servidores abrem mão de direitos como licença-maternidade para não perderem adicionais. 2023. Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/Profissionais-da-Uemg-e-Unimontes-denunciam-baixa-valorizacao-e-renuncia-de-direitos/>. Acesso em: 06 jan. 2025.



ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR. *Uemg suspende greve e mantém mobilização*. Publicado em 1 jul. 2024, às 13h02. Disponível em: [https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/uemg-suspende-greve-e-mantem-mobilizacao1#:~:text=A%20Entidade,Uemg%20suspende%20greve%20e%20mant%C3%A9m%20mobiliza%C3%A7%C3%A3o,ter%C3%A7a%2Dfeira%20\(2\)](https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/uemg-suspende-greve-e-mantem-mobilizacao1#:~:text=A%20Entidade,Uemg%20suspende%20greve%20e%20mant%C3%A9m%20mobiliza%C3%A7%C3%A3o,ter%C3%A7a%2Dfeira%20(2).). Acesso em: 6 jan. 2025.

BERGAMO, Mônica. *Novo ministro de Minas e Energia, Sachsida já disse que mulher ganha menos por engravidar: em vídeo em seu canal no youtube, economista afirmou também que alemãs, italianos e japoneses foram mais 'maltratados' no Brasil nos últimos anos do que os negros*. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2022/05/novo-ministro-de-minas-e-energia-ja-disse-que-mulher-ganha-menos-por-engravidar-e-ir-mais-ao-medico.shtml>. Acesso em 26 dez. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 21.417-A, de 17 de maio de 1932*. Regula as condições do trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais e comerciais. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21417-a-17-maio-1932-526754-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, 1988a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 03 jan. 2025.

BRASIL. *Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008*. Cria o Programa Empresa Cidadã, destinado à prorrogação da licença-maternidade mediante concessão de incentivo fiscal, e altera a Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11770.htm. Acesso em: 3 jan. 2025.

CONVENÇÃO SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA A MULHER. 1979. Disponível





em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw1.pdf. Acesso em: 3 jan. 2025.

FRACCARO, Glaucia Cristina Candian. Mulheres, sindicato e organização política nas greves de 1917 em São Paulo. *Revista Brasileira de História*, v. 37, n. 76, p. 73-90, 2017. Disponível em www.scielo.br/j/rbh/a/THvpNy5TDW34ZgVDKgCFvBR/?format=pdf&lang=pt Acesso em 30 dez. 2024.

LERNER, Gerda. *A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOPES, Lorrane Martins; RAMALHO, Carla Chagas. MÃES-UNIVERSITÁRIAS: AS DIFICULDADES DURANTE A GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA. *Revista Mosaico-Revista de História*, v. 16, n. 4, p. 104-118, 2023. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/12605> Acesso em 7 jan. 2025.

MACÊDO, Manoel Antônio Silva; LASMAR, Gabriela Mascarenhas. A LICENÇA-MATERNIDADE NO CONTEXTO DOS NOVOS FORMATOS FAMILIARES. *Revista Campo da História*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 300–315, 2022. DOI: 10.55906/rcdhv7n1-023. Disponível em: <https://ojs.campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/46> . Acesso em: 10 jan. 2025.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2017.

MINAS GERAIS. *Lei nº 869, de 5 de julho de 1952*. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/869/1952/>. Acesso em: 3 jan. 2025.

MINAS GERAIS. *Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002*. Institui o Regime Próprio de Previdência e Assistência Social dos servidores públicos do Estado de Minas Gerais e dá outras



providências. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LCP/64/2002/>. Acesso em: 3 jan. 2025.

MINAS GERAIS. *Deliberação nº 2.441, de 9 de março de 2009*. Institui programa para prorrogação da licença-maternidade no âmbito da Assembleia Legislativa. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DLB/2441/2009/>. Acesso em: 3 jan. 2025.

MINAS GERAIS. *Lei Complementar nº 121, de 29 de dezembro de 2011*. Altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, que institui o Regime Próprio de Previdência e Assistência Social dos servidores públicos do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LCP/121/2011/>. Acesso em: 3 jan. 2025.

MINAS GERAIS. *Deliberação nº 2.811, de 24 de janeiro de 2023*. Altera a Deliberação da Mesa nº 2.565, de 10 de junho de 2013, que consolida as normas relativas à assistência prestada pela Assembleia Legislativa na área de saúde; e dá outras providências. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DLB/2811/2023/>. Acesso em: 3 jan. 2025.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RÁDIO CÂMARA. *Reportagem especial: especial licença-maternidade 2 - evolução das leis e costumes sobre licença-maternidade no Brasil*. Duração: 6 min e 2 s. 10 dez. 2007. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/293878-especial-licenca-maternidade-2-evolucao-das-leis-e-costumes-sobre-licenca-maternidade-no-brasil-0602/> Acesso em: 3 jan. 2025.

SORJ, Bila; FRAGA, Alexandre Barbosa. Licenças maternidade e paternidade no Brasil: direitos e desigualdades sociais. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 39, p. e0193, 2022. Disponível em: <https://rebep.org.br/revista/article/view/1949/1168> Acesso em 3 jan. 2025.





TOLEDO, Edilene. Um ano extraordinário: greves, revoltas e circulação de ideias no Brasil em 1917. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, v. 30, p. 497-518, 2017. Disponível em: www.scielo.br/j/eh/a/4pzvZkq8Cmf54NrbCfC7pCD/?format=pdf&lang=pt Acesso em 30 dez. 2024.



6. COLETIVOS DE MÃES UNIVERSITÁRIAS NO BRASIL

Juliana Marcia Santos Silva

O modelo de universidade que praticamos hoje no Brasil, apesar dos avanços conquistados a duras penas pelos movimentos sociais, ainda estimula a evasão de determinados grupos. Enquanto celebramos as conquistas, não podemos deixar de lado as ausências e os silêncios ainda existentes no ensino superior. Diante das ausências e evasões de mães deste ambiente de produção científica, os coletivos universitários tem efervescido debates sobre inserção e permanência dos grupos que sofrem com diversas opressões interseccionadas, dentre estes grupos estão o grupo das mães.

A representação da mãe como rainha do lar, dedicada e representada na figura de Maria, a virgem santa mãe de Jesus, reverbera na sociedade criando padrões de maternidade que estarão eternamente além do horizonte, mas inalcançável. Esses padrões de mãe perfeita são reforçados ainda mais na era da internet, com mães-*influencers* sempre prontas para mostrar suas belas e saudáveis crianças – criadas com uma equipe inteira de babás e outros profissionais que nunca parecem nas fotos – para vender soluções com publicidades pagas por marcas diversas que irão convencer o público de que é possível ser uma mãe perfeita (muito provavelmente em um curso de um coach pago em suaves parcelas de 24 vezes no cartão).

Do lado real da vivência da maternidade temos mulheres solitárias e exaustas de perseguir este ideal de “boa mãe” que jamais será alcançado, mas que será sempre apontado como “um dom natural” para a mulher. Mas onde estava este tal “dom natural” quando as francesas enviavam seus filhos para locais insalubres para serem amamentados por amas de leite desconhecidas que cuidavam e nutriam ao mesmo tempo de outras tantas crianças? Aonde ele estava quando era comum cometer infanticídio? Será que este não é um fruto da natureza?





Nos últimos anos perguntas como essas me levaram a desenvolver trabalhos com pesquisas sobre a origem da figura da “boa mãe”, apontada por Badinter (1985; 2011) quando a autora trata do Mito do amor materno. A autora indica que, após um declive populacional devido às guerras, no final do séc. XVIII o Estado Francês percebeu que faltariam braços nos postos de trabalho para operar as máquinas e no exército para empunhar as armas do em nome da França. Assim, o Estado tratou de lembrar às mulheres das delícias da maternidade, da falaciosa natureza feminina, bem como do pecado terrível que seria não amar os filhos. Com Deus e a natureza na mesma conversa, as mulheres trataram de aderir a prática de amamentar seus filhos tida até então como repugnante, selvagem e pouco elegante.

Diante desse falso “chamado divino e da natureza” as mulheres foram sendo cada vez mais coagidas a limitar seus sonhos e ambições às quatro paredes de sua casa, tornando-se assim o “anjo do lar”¹. Diante da tal natureza feminina a mulher teria apenas aptidões para a gestão da casa, desta forma não deveria ter participação na vida política ou pública, nem almejar coisas como uma formação acadêmica e científica.

É remando contra esta corrente que as mulheres se inserem na universidade, contudo sua maternidade ainda é tratada como algo que deve permanecer na esfera privada, sendo passível de interjeições ou intervenções em qualquer momento que ouse atravessar a vivência universitária desta mulher. É para o enfrentamento das opressões vivenciadas pelas mães universitárias que as mulheres-mães estudantes se organizam em coletivos universitários.

O que é um coletivo?

O interesse das ciências sociais acerca dos coletivos vem crescendo juntamente com o número e a diversificação dos coletivos. Analisando a literatura atual sobre coletivos percebemos que há certa dificuldade em conceituar estes movimentos devido a sua multiplicidade de formatos, pois apresentam uma diversidade de temas de interesse e de formas de atuação. Contudo podemos conceitua-los a partir de suas similaridades.

¹ Trata-se de um poema com este título escrito por Coventry Patmore (1823-1896) que tratava do papel doméstico da mulher e do amor conjugal. Esta figura é criticada por Virgínia Wolf que informa que este anjo a assombrava e que para escrever ela deveria mata-lo.



Podemos afirmar que os coletivos são grupos auto-organizados em torno de uma pauta que seja de comum interesse dos seus membros. Estes grupos buscam alguma transformação social, política ou cultural podendo ou não se referir a uma realidade que atravesse a trajetória ou a atual situação destes membros. Suas principais características são a fluidez em sua composição e em suas pautas, pois há possibilidade de mudança de suas pautas diante das demandas dos membros e diante do seu contexto; a horizontalidade e autonomia como princípios que se opõem à hierarquia; e a presença nas redes sociais. Nas práticas adotadas por estes grupos há uma nítida referência à origem latina da palavra *colligere* que significa “colher junto”², pois os coletivos seguem a lógica de trabalhar coletivamente para construir algo que possa ser colhido coletivamente pelos membros do coletivo e seus pares. Seus membros identificam-se como ativistas ou militantes e são principalmente jovens com menos de 30 anos.

Historicizando essa temática notamos que a organização dos jovens em coletivos não é uma realidade que surgiu neste século, contudo a novidade da contemporaneidade é o seu aumento quantitativo na cena pública e sua pluralidade dentro das pautas sociais abordadas por eles. No Brasil, este crescimento pode estar associado ao clima democrático que se instalou no período de redemocratização, bem como relacionado às políticas de inclusão social e o incentivo à participação política que se registrou após a década de 1990 (Gohn, 2022).

Embora a conjuntura política possa ter estimulado os jovens a atuarem no cenário político, é justamente a descrença e a insatisfação com as instituições políticas tradicionais que impulsiona novas formas de ação coletiva e de agir político. Essa descrença nos modelos políticos tradicionais cresceu após a crise financeira mundial e revelou a capacidade de mobilização das pessoas para reivindicarem melhores condições de vida fora das estruturas tradicionais de organização e dos movimentos sociais (Perez, Souza, 2020; Perez, 2018).

Cansados de esperar que o funcionamento correto das engrenagens políticas os guiasse até o cenário democrático prometido pela

2 A palavra coletivo vem do latim *colligere* que significa “colher junto” e “reunir”. Não foram localizados materiais bibliográficos que realizem o delineamento histórico do uso da palavra, contudo, nota-se que a nomenclatura tem sido adotada por grupos organizados que trabalham em torno de um mesmo interesse e/ou problema em comum.





constituição de 1988, os jovens brasileiros foram em busca de fazer política com as próprias mãos a partir de protestos e manifestações sem associações com partidos, movimentos sociais, grupos ou quaisquer tipos de organizações já conhecidas. Revela-se um cenário de pessoas comuns realizando rechaço público diante do mau funcionamento dos serviços públicos, a promiscuidade dos partidos políticos, a corrupção, a impunidade e a insatisfação com a cooptação de alguns movimentos sociais que se diziam não-alinhados com a política tradicional, mas na prática eram vassallos de algum partido.

Diante disso, os jovens vêm atuando para promover uma renovação da cena pública e assumiram o protagonismo das novas formas de participação a partir das redes, mídias sociais e os coletivos. Essas organizações coletivas tornaram-se mais numerosas no Brasil na medida em que os jovens percebem a necessidade de um novo agir político e novas formas de organização que permitam maior participação direta. (Gohn, 2022)

No que tange a organização dos coletivos no cenário brasileiro o ano de 2013 acaba por ser um divisor de águas que altera significativamente tanto a numerosidade e o engajamento social dos coletivos quanto às análises realizadas sobre eles. Assim, no período anterior ao ano de 2013 as análises sociológicas sobre os coletivos majoritariamente ocupavam-se de seus aspectos culturais e da criatividade artística com base nos estudos e abordagens de Deleuze, Foucault, Latour, Guattari, Dubet e Marcuse. Contudo dados do “latinobarômetro” de 2010, 2013 e 2015, apontam que a conjuntura política efervesce nos jovens uma descrença que atinge seu pico em 2013, causando nos jovens de diversos direcionamentos ideológicos uma inquietação que traz para este grupo uma urgência de participação (Perez, 2018; Gohn, 2022). Em 2013 surge

uma heterogeneidade de movimentos sociais, atores coletivos que buscam a abertura de um sistema político, burocrático fechado a participação social com projetos políticos em disputa, mas que marcaram com as diferenças nas lutas sociais a insatisfação com a democracia representativa que não respondem mais às necessidades sociais e humanas da sociedade (Neves, 2016, p.2)



Destaca-se que neste contexto se popularizaram no Brasil novas formas de ação coletiva, dentre estas o modelo dos coletivos, que já vinham se tornando numerosos desde 2010, mas que ganharam maior notoriedade e também mais adeptos a este tipo de organização entre o público jovem. (Gohn, 2022; Zanata Thibes et al., 2020)

Esta indignação coletiva que despertou a juventude brasileira para o engajamento político culminou nas Jornadas de Junho 2013 (também chamadas de Revolta do Vinagre³), que utilizaram fortemente as redes sociais em sua organização e possuíam diversas pautas políticas e sociais. Nestas jornadas os jovens foram às ruas gritando “Não são só 20 centavos”, em referência ao discurso midiático que insistia em reduzir as demandas da movimentação nacional ao aumento da tarifa de ônibus, contudo havia numerosas outras queixas coletivamente compartilhadas por esta juventude. Dentre as pautas destacava-se a indignação com a corrupção e as más condições dos serviços públicos que se contrastavam com as incríveis estruturas para a realização da copa do mundo que ocorreria no país ano seguinte, fruto dos altos investimentos do governo federal.

As jornadas registram a intensa participação de coletivos que já atuavam no cenário nacional, contudo esse contexto estimula o surgimento de inúmeros outros coletivos que emergem num cenário de múltiplas manifestações contra o neoliberalismo e seus efeitos, além de afirmações das identidades e das diferenças culturais dentro do cenário brasileiro. Assim, podemos afirmar que os coletivos representam uma reconfiguração do ativismo urbano brasileiro, com novos formatos de engajamento, frutos de uma nova cultura política de participação social. (Perez; Silva Filho, 2017; Gohn, 2022)

A literatura que analisa os coletivos pós 2013 passa então a apresentar uma tendência de destacar que estes grupos se baseiam na defesa da autonomia do sujeito e o agrupamento a partir da vivência de experiências e desenvolvimento de consciências. Ademais, os coletivos deste período concentram-se intensamente no momento presente, preocupando-se com a vivência de algo novo, além do acesso a práticas ne-

3 O movimento recebeu este nome pois os manifestantes difundiram a informação de que o uso de vinagres nas roupas ou em máscaras protegeria os manifestantes contra os efeitos das bombas de gás lacrimogêneo utilizadas pela polícia para dispersar as multidões que se formavam nos protestos do dia 13 de junho de 2013.





gadas ou que foram economicamente inacessíveis durante sua trajetória de vida, além de ter como elemento articulador dos membros a defesa de uma causa e pautar-se na ideia do “ganhar-ganhar” - todos os membros que participam do esforço e poderão se beneficiar do resultado. (Gohn 2022; Maria; Ozório, 2017)

Apesar dessas similaridades gerais, as análises da literatura apontam que os coletivos não são homogêneos e também não possuem características homogêneas, há uma multiplicidade e diversidade de formas, temas, demandas, pautas, duração, formas de funcionamento, no relacionamento com instituições, órgãos e partidos. (Gohn, 2022; Perez; Souza, 2018)

[...] eles podem ter transversalidade e combinarem, por exemplo, horizontalidade com verticalização em algumas ocasiões; podem mudar o alvo de suas ações e demandas periodicamente; utilizam intensamente as formas de comunicação e participação social online. (Gohn, 2022, p.179)

No que tange a tipificação, Perez e Souza (2017) atribui aos coletivos uma categorização em sete tipos sendo eles: universitários, vinculados a partidos, vinculados a movimentos estudantis, que atuam com causas sociais, de artes, promotores de eventos e empresariais, demonstrando assim a diversidade de uso deste modelo de ação coletiva.

São diversas as bibliografias que destacam a relevância e a numerosidade dos coletivos universitários, pois a universidade é um ambiente fértil para mobilizações. Sua abundante presença neste espaço se dá de maneira em que o ativismo acompanha e alimenta-se do debate acadêmico, mantendo uma relação constante com a universidade e a ciência.

Os coletivos universitários são reflexo desse novo formato de agir político e de participação social que tentam mudar o formato de agir político dentro dos ambientes universitários e que são fruto das mudanças na própria cena do movimento dos estudantes de ensino superior e das transformações trazidas pelas políticas de ações afirmativas neste ambiente.

Em sua maioria, os coletivos universitários são organizações voltadas para a denúncia das desigualdades sociais históricas e promovem o enfrentamento dos efeitos de sua incidência sobre as oportunidades de



acesso e permanência na educação de nível superior, tendo se concentrado principalmente na desigualdade de racial, de gênero e socioeconômica que se perpetuam na sociedade, além disso geralmente utilizam a abordagem da interseccionalidade, entrecruzando essas vertentes de opressão.

Os membros dos coletivos identificam-se geralmente como ativistas, sendo em sua maioria alunos, mas também são agentes de ação direta no espaço urbano. Assim realizam articulações com outros coletivos e movimentos, formam redes para promover atos de enfrentamento e de resistência político-culturais.

Dentro das Instituições de Ensino Superior (IES), os coletivos universitários podem ser de atuação local, promovendo a organização política e cooperação entre os estudantes, buscando estabelecer o diálogo com as reitorias, pró-reitorias, coordenações, secretarias e demais componentes das instituições e podendo significar mudanças expressivas para acolhimentos dos grupos em vulnerabilidade social inseridos nestes espaços, e por consequência na redução das desigualdades sociais dentro e fora da universidade. Contudo há também os coletivos de atuação mais ampliada, que realizam articulação estadual, regional, nacional ou que não se limitam aos espaços físicos para definir as suas ações, fazendo da internet e do ambiente virtual o seu local de atuação.

A formação dos coletivos universitários pode se dar pelas questões identitárias dos estudantes, bem como ser fruto do convívio entre estudantes ativistas ou entre aqueles que mantiveram contato em programas e projetos de pesquisa e extensão ou em alguma disciplina. Nesta relação coletivo e espaço universitário se realizam trocas constantes em que os estudantes partem de “abordagens interdisciplinares, que desenvolvem pedagogias que articulam o ativismo sociocultural, em espaços urbanos, com atividades didáticas curriculares, compondo inovações no campo da pesquisa, ensino e extensão.” (Gohn, 2022, p.196).

Os coletivos universitários enquanto redes de organização, educação e afeto, fazem-se necessários para a promoção da permanência das minorias sociais no ensino superior. Além do afeto e do compartilhamento de vivências, os coletivos têm o importante papel de organizar as demandas apresentadas por seus grupos e exigir mudanças nas políticas públicas e institucionais para suprir tais necessidades. Os coletivos





universitários têm como principal atividade pautar representações nos espaços decisórios da vida universitária, pressionar mudanças dentro de suas respectivas universidades, lutar pela conquista de direitos e também garantir a manutenção de direitos já conquistados.

Neste sentido, as características dos coletivos como espaço de organização e reivindicação, mas também de educação e afeto são percebidas no que chamamos de coletivos de mães universitárias.

Onde estão os coletivos de Mães Universitárias do Brasil?

Trabalhos que desenvolvi anteriormente⁴ (Silva, 2017; 2020) demonstram que as mães universitárias se articulam com suas redes de apoio que garantem sua permanência na universidade, podendo ser composta tanto por familiares, quanto por serviços como creches e babás, ou até mesmo por amigos e vizinhos. Entretanto, em muitos casos, esta rede não está consolidada, pois diversas estudantes mães não têm com quem deixar os filhos e não encontram nas universidades programas de apoio à maternidade como a creche ou auxílio creche.

Essas redes fazem-se necessárias, pois tanto a universidade quanto a maternidade são “instituições ávidas” (Urpia; Sampaio, 2011) que exigem grande dedicação destas mulheres. A avidez destas instituições que acirram a necessidade de conciliar os múltiplos papéis desempenhados por estas impactam diretamente no rendimento das mães estudantes.

As redes também se articulam no espaço interno da universidade, podendo ser uma rede de pares que compartilham das mesmas dificuldades. Algumas dessas redes se constituem então dentro dos modelos de movimento social, observatórios, grupos de trabalho (GTs) e coletivos universitários, sendo este último o modelo que se tornou mais comum entre os estudantes pertencentes a grupos minoritários das instituições de ensino brasileiras.

Acerca destas redes Abreu (2021) enfatiza que com as mudanças no cenário universitário que permitiram o ingresso de estudantes destes grupos minoritários “há um aumento na quantidade de grupos de

4 Os referidos trabalhos são uma monografia de graduação em Serviço Social intitulada *Mães adolescentes negras na UFBA: As Interseções entre maternidade, raça, trabalho e ensino* e uma dissertação de mestrado intitulada *Mães negras na Pós-Graduação: uma abordagem interseccional*, ambas defendidas na Universidade Federal da Bahia.



militância materno estudantil que proliferou após a entrada desses novos sujeitos nas universidades” (p.93). acrescentando a criação destes movimentos como um instrumento de luta pela permanência das mães universitárias além da criação de políticas formuladas e aplicadas nas universidades a partir da atuação destes grupos de militância.

Dentre estes grupos destacam-se movimentos como o *Parent in science*, um movimento criado em 2016 que se concentra em discutir o impacto da maternidade e paternidade nas carreiras das(os) cientistas brasileiras(os). A pressão realizada por este movimento que utilizou como ferramenta principal as redes sociais e as articulações com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), resultou na abertura de um espaço para inserção da informação acerca da licença maternidade na Plataforma Lattes⁵ desde o dia 15 de abril de 2021.

O modelo de coletivos de mães universitárias, assim como outros coletivos universitários, tem em seu âmago a busca pela permanência no ambiente universitário nos diversos níveis de formação, bem como o reconhecimento do impacto da maternidade na formação e nas carreiras das mulheres estudantes e a vigilância sobre formas de opressão e assédio motivados por preconceitos referentes à maternidade.

Sabemos que a presença dos coletivos tem figurado como espaços de acolhimento, mas também de luta, não se diferenciando dos coletivos negros observados por Guimarães e colaboradores (2020) que indica que diante das situações de racismo vivenciadas pelos estudantes “os coletivos se apresentam às vezes como quilombos.” (p.321), fazendo referência ao local de acolhimento para pessoas escravizadas que fugiam durante a escravidão no Brasil. A questão do acolhimento referida no aquilombamento remete a uma afetividade política e um pacto ético de apoio mútuo e irmandade, que quando ocorre entre as mulheres é denominado de sororidade.

As produções que tratam das experiências de mães na universidade demonstram que os coletivos de mães representam um espaço de acolhimento, sendo muitas vezes interpretado como uma rede de apoio para permanência dessas mulheres, mas também um espaço onde podem

⁵ A Plataforma Lattes é um sistema virtual brasileiro para apresentação de currículos dos pesquisadores de diversos níveis de formação e costuma ser um elemento de análise para seleções de mestrado, doutorado, bolsas de pesquisa e de produtividade.





encontrar nos seus pares o agrupamento necessário para seguir com o enfrentamento e a persistência junto a melhores condições de permanência na instituição.

os coletivos maternos, onde essas mulheres lutam para serem vistas e valorizadas, elas formam rede de apoio, buscam seus direitos de ter políticas de assistência estudantil que enxergue e registre sua maternidade, para que tenha espaço para seus filhos pois muitas vezes não tem uma rede de apoio e precisa levar suas crianças onde elas vão, e seguram as mãos uma das outras na jornada em busca de melhoria de vida com dignidade, através do crescimento profissional e a permanência nas universidades e o tema começa então ser abordado e ter relevância no campo acadêmico, com articulações de debates sobre essas vivências na luta da permanência acadêmica (Fernandes, 2022, p.18)

Diante disso, podemos afirmar que, além de ser rede de apoio é também espaço de luta para ampliação dos direitos no espaço universitário. Esses movimentos buscam também a valorização da identidade da mulher-mãe de maneira adequada, a fim de romper com os estereótipos de gênero, especialmente a fragilidade, docilidade e domesticidade construída sobre a mulher, rompendo com o lugar que foi designado para a mãe no trabalho reprodutivo.

Além disso, encontram-se evidências que demonstram que os coletivos de mães universitárias podem surgir tanto através de uma convocação, uma reunião, um evento ou até mesmo a partir da construção de um grupo nas redes sociais. Em geral, a adesão de novas ativistas que envolve tanto a ampliação quanto a continuidade de cada coletivo de mães universitárias se dá especialmente a partir da atuação das próprias ativistas que vão recrutando outras mães para compor o coletivo. (Ruckstadte; Ekuni, 2021; Oliveira, 2019)

Nota-se que nestes coletivos o “ser mãe” torna-se então a identidade primária destas mulheres, aparecendo inclusive antes da identidade de “universitária”, “estudante” ou “da universidade”. A priorização desta identidade demonstra que ênfase destes grupos está nos percalços socialmente



impostos a mães que se propõem a viver para além da maternidade. Assim os objetivos centrais destes coletivos concentram-se em torno desta condição, podendo assumir contornos diferentes em cada instituição.

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)

As pautas dos coletivos estão associadas às dificuldades enfrentadas pelas mães universitárias, especialmente na graduação, apresentadas por Silva (2017) e Urpia (2011), e na pós-graduação, apresentados por Silva (2020) e Bittencourt (2013), envolvem principalmente o acesso à creche, o assédio moral, a violação dos direitos ao Regime de Exercícios Domiciliares para mães estudantes (Lei nº 6.202/1975), a licença maternidade na pós-graduação (Lei 13.536/2017), a falta de fraldários nas IES, a falta de espaço infantil nos eventos acadêmicos, dentre outros.

A atuação articulada tem sido um caminho adotado pelos coletivos para suprir as demandas supramencionadas. Assim, a organização entre diversas ativistas de coletivos locais resultou na criação do Coletivo Nacional de Mães na Universidade, um grupo do aplicativo *WhatsApp* e da rede social *Facebook*, que articula nacionalmente diversos coletivos de mães a fim de realizar a troca de experiências e o compartilhamento de estratégias para o avanço das pautas maternas.

Para compreender a presença dos coletivos de mães universitárias no Brasil é necessário analisar quantos coletivos existem e onde eles se localizam. Devido a intensa atuação destes coletivos nas redes





sociais, optou-se por trabalhar no campo virtual, a partir da pesquisa por descritores nas redes sociais *Instagram e Facebook*, as redes em que foram identificadas mais intensa atuação dos coletivos.

Na busca com descritores utilizou-se “mães universitárias”, “mães na universidade”, “coletivo de mães universitárias”, “coletivo universidade mães” e “coletivo mães”. Os números de coletivos oscilaram, pois esta é uma pesquisa realizada continuamente para alimentar os dados do Mapa Nacional de Coletivos de Mães Universitárias, anteriormente mencionado aqui. Os coletivos identificados foram analisados para identificar se atendiam ao interesse desta pesquisa. Até o momento da escrita deste artigo, no fim do primeiro semestre de 2025, encontramos 47 coletivos. Sendo assim os coletivos de mães universitárias brasileiros foram organizados na tabela 1, apresentada abaixo:

Tabela 1 - Coletivos de mães universitárias no Brasil⁶

	COLETIVO	LOCAL DE ATUAÇÃO	INÍCIO
NORDESTE	Coletivo de Mães da UFMA	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	2018
	Coletivo mães Estudantes da UFPB	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2019
	Coletivo de Maternâncias Plurais da UFBA	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2020
	Mães Universitárias Caxias - Uema Campus Caxias	Universidade Federal da Paraíba (UEMA) - Campus Caxias	2021
	Coletivo Maternidades UFPE	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2023
	Coletivo de Mulheres Mães Universitárias na Unilab/CE	A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) Campus Redenção/CE	2023
	Coletivo de Mães UECE	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	2023

6 No processo de pesquisa foram identificados que alguns grupos não apresentam inicialmente a palavra “coletivo” em seu título, denominando-se inicialmente como grupo ou núcleo, por isso foram realizadas análises das descrições das páginas e das postagens apresentadas para melhor compreensão de como estes estariam se apresentando atualmente.



COLETIVOS DE MÃES UNIVERSITÁRIAS NO BRASIL

	COLETIVO	LOCAL DE ATUAÇÃO	INÍCIO
CENTRO-OESTE	Coletivo de Mães da UnB	Universidade De Brasília (UnB)	2017
	Coletivo de Mães da UFG	Universidade Federal De Goiás (UFG)	2018
	Coletivo de Mães e Pais da UFR	Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)	2020
	Mães Universitárias - PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGO)	2021
	Coletivo mães na universidade Co.maeU	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	2023
SUL	Coletivo de Mães e Pais da UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	2015
	Coletivo MãEstudante	Universidade Federal De Santa Catarina (UFSC)	2017
	Coletivo de Mães UFPR	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2020
	Coletivo Mães da UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2020
	Coletivo de Mães da UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	2023
	Coletivo mães3pefice-UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2019
SUDESTE	Grupo de Mães e Pais Universitários/UFSCar - GPMU	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	2010
	Coletivo de Pais e Mães da UFRRJ - COPAMA	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	2014
	Coletivo de Mães da UFF - CMUFF	Universidade Federal Fluminense (UFF)	2016
	Coletivo de Mães e Pais da UFABC	Universidade Federal do ABC Paulista (UFABC)	2017
	Coletivo de Pais e Mães - Copama UFRRJ-IM	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Instituto Multidisciplinar (UFRRJ- IM)	2017
	As PUC que Pariu	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Campus Monte Alegre (PUC-SP)	2018



MULHERES E DISPOSITIVOS DE ASSUJEITAMENTOS:

A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS, A FABRICAÇÃO DE CORPOS E OS PROCESSOS DE MATERNAGENS

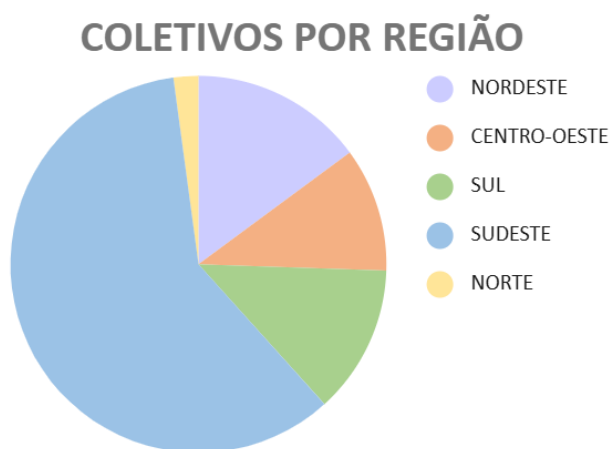


	COLETIVO	LOCAL DE ATUAÇÃO	INÍCIO
SUDESTE	Mães da UFRJ	Universidade Federal Do Rio De Janeiro (UFRJ)	2019
	Mães Universitárias – Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)	2019
	Maternativa	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2019
	Coletivo de Pais e Mães Copama UFRRJ ITR	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Instituto Três Rios (UFRRJ-ITR)	2019
	Maternativa	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2019
	Núcleo de Mães e Pais da Unifesp - NMPU	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	2019
	Mães do CRUSP (Conjunto Residencial da USP)	Universidade De São Paulo (USP)	2020
	Coletivo Dandara de Mães e Gestantes da Unirio - Colodanda	Universidade Federal do Estado do Rio de (UNIRIO)	2020
	Núcleo Interseccional de Pesquisa em Educação em Saúde e Direitos da Criança - NUPES-CRIa.	Universidade de São Paulo (USP)	2020
	Coletivo Mães da USP	Universidade de Sao Paulo (USP)	2020
	MaternaCiência	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	2020
	Coletivo de Mães da UFLA	Universidade Federal de Lavras (UFLA)	2020
	Coletivo Mães e Pais da USP	Universidade de São Paulo (USP)	2023
	Movimento Mães da UFF - MMU	Universidade Federal Fluminense (UFF)	2023
	Coletivo de mães da UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2024
	Coletivo Mães da PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO)	2025
	Aldeia Coletivo de Mães Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)	2021
	Mães, criaturas invisíveis	Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)	2021
	Coletivo de Mães Educação Física -UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)	2021
	Coletivo de Mães e Pais da UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2023
Coletiva de Mães+ da UFU	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	2023	
Coletivo mães3pefice-UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2019	
NORTE	Coletivo Mães Universitárias pela Permanência	Universidade Federal do Pará (UFPA)	2022



Ao analisarmos a tabela acima, percebe-se que os coletivos estão espalhados por várias instituições de ensino superior do país. A região nordeste apresenta 7 Coletivos de Mães Universitárias (CMUs), tendo a região centro-oeste constado de 5 CMUs. Enquanto isso, a região Sul conta com 6 destes coletivos e a região norte apenas com um. Por outro lado, a região sudeste apresenta um número expressivo com 28 coletivos de mães universitárias. Esta distribuição regional pode ser observada no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Distribuição regional dos coletivos de mães universitárias.



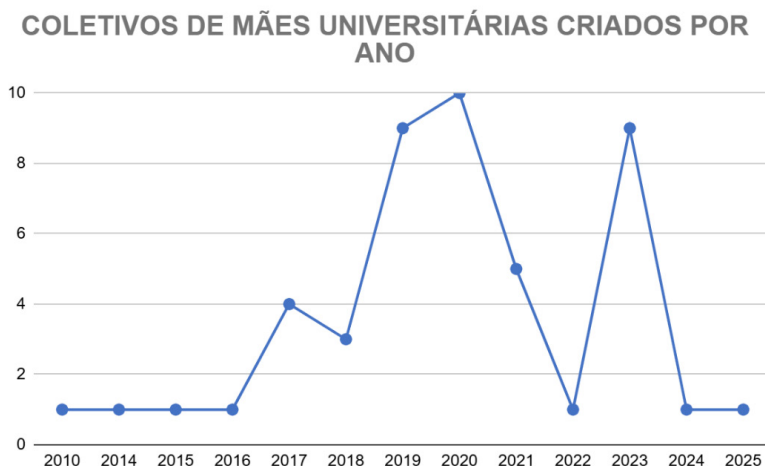
Nota-se que a região sudeste apresenta mais da metade dos coletivos de mães universitárias do país, com 59,6% destes coletivos, concentrados especialmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Este fator pode estar associado a tradição de organização em movimentos sociais que abundam na região, tendo em vista que a história dos movimentos sociais remete continuamente aos dois estados. Ademais, nesta região também se encontra o primeiro coletivo de mães universitárias do país, o Grupo de Mães e Pais Universitários/UFSCar - GPMU, fundado em 2010. Posteriormente a sua fundação este grupo veio a se identificar em suas redes como um coletivo, o que pode ter ocorrido devido





ao fato de que a nomenclatura “coletivo”, bem como o seu formato, ganhou força após 2013, como indica Gohn (2022), Zanata Thibes e colaboradores (2020) e Perez (2018).

Gráfico 2: Número de coletivos de mães universitárias criados por ano.



A análise dos anos de criação dos coletivos demonstra que apenas um coletivo foi criado antes do período das Jornadas de junho de 2013, fato que pode ser considerado uma evidência de que é apenas no pós-2013 que o referido modelo de organização ganha notoriedade e passa a se tornar uma prática política entre os jovens como indicado por Gohn (2022) e Zanata Thibes *et al.* (2020). Nota-se que o ano de 2020 foi o ano mais expressivo na fundação dos coletivos, tendo em vista a criação de 10 coletivos apenas naquele ano. Esta intensa organização dos coletivos pode estar associada à pandemia de Covid-19, que asseverou entre as mães a necessidade da organização de redes de apoio, em especial das mães estudantes que se viram impactadas pelo novo regime de atividades remotas, como discutido por Silva *et al.* (2021).

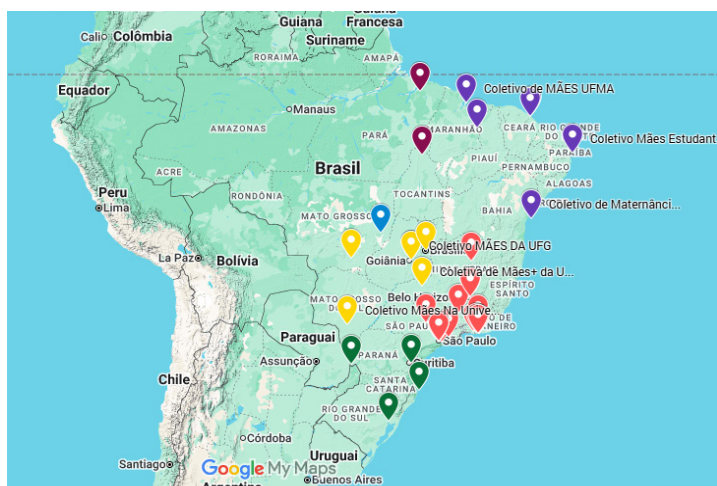
Nota-se que poucos destes coletivos integram também os pais universitários, um público que tem suas experiências pouco exploradas pelas pesquisas acadêmicas. Essa baixa ênfase na paternidade pode se



dar devido a identificação de que a presença de uma criança pouco altera as vidas e as carreiras dos homens, tendo em vista que a centralização do cuidado é historicamente sobre as mulheres (Silva, 2020).

Para facilitar o acesso às informações sobre os coletivos, a listagem dos coletivos acima foi apresentada em mapa interativo produzido a partir da plataforma *My Maps* do Google.

Imagem 1: Mapa Nacional de Coletivos de mães Universitárias em Julho de 2025.



Este mapa interativo apresenta a distribuição geoespacial dos coletivos de mães universitárias no país, contendo não só as informações de localização dos coletivos, mas também seus emblemas, descrições, universidade a qual vincula-se e o link de acesso das redes sociais de cada um.

Assim, analisamos a distribuição espacial dos coletivos de mães universitárias no Brasil e pudemos observar os seus quantitativos. Como uma ferramenta online e acessível a partir de plataformas diversas como computadores, celulares e tablets o mapa mantém um diálogo com essa nova dinâmica das relações sociais que tem se dado ativamente a partir das redes. Pela sua facilidade de acesso e manuseio, o mapa interativo pode servir como uma forma de divulgação das informações sobre es-





tes coletivos, possibilitando o contato entre estudantes interessados em ingressar em algum coletivo ou até mesmo como repositório de referenciais para ativistas de outras IES que estejam em busca de formar seu próprio coletivo.

Considerações finais

Os coletivos de Mães Universitárias tem sido uma alternativa de reivindicação para as mães estudantes que se veem na história umas das outras. Assim os coletivos de mães universitárias tem sido um ambiente fértil para lutas coletivas, mas também espaços de acolhimentos em que as ativistas encontram pessoas que compartilham sua dor e podem acolhê-las de maneira empática. Embora Luta e Afeto pareçam palavras distintas, os CMUs tem mostrado que é possível condensar as duas coisas no mesmo espaço, lutando por uma universidade melhor para as mães de hoje e as mães do futuro.

Referências

- ABREU, K. E. *Jovens, mães e universitárias: do favor ao direito à permanência*. 2021. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, Rio de Janeiro, 2021.
- BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BADINTER, E. *O conflito: a mulher e a mãe*. Rio de Janeiro, Record, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BITTENCOURT, Silvana Maria. *Maternidade e carreira: reflexões de acadêmicas na fase do doutorado*. Jundiaí: Paco editorial, 2013.
- BITTENCOURT, Silvana Maria. Coletivo de mães universitárias brasileiras: unidas pelo direito de cuidar dos filhos e estudar.
- ONTEAIKEN: *Boletín Sobre Prácticas y Estudios de Acción Colectiva*, n. 36, p. 40–43, 2023.



BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, 1988

BRASIL, Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 20/7/2010, página 5.

BRASIL. *Lei nº 13.536, de 15 de dezembro de 2017*. Dispõe sobre a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de maternidade e de adoção. Brasília: Diário oficial da união, 2017.

FERNANDES, Andressa Ramos da Silva. *Perfil Sociodemográfico E Alimentar De Mulheres Mães De Universidades Públicas*. Monografia (Graduação em Nutrição). 78f. 2022. Centro De Ciências Biológicas E Da Saúde-CCBS, Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro - Unirio, Rio de Janeiro, 2022.

GOHN, M. G. *Participação e democracia no Brasil: da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013*. Petrópolis: Vozes, 2019. 294 p.

GOHN, Maria da Glória. *Ativismos no Brasil: Movimentos sociais, coletivos e organizações sociais civis - Como impactam e por que importam?* São Paulo: Editora Vozes, 2022.

GRUPO DE TRABALHO “MULHERES NA CIÊNCIA”. *Propostas de Políticas de Apoio a Maternidade na Universidade*. Niterói: UFE, 2019. Disponível em:

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; RIOS, Flávia; SOTERO, Edilza. *Coletivos negros e novas identidades raciais*. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 308–327, maio/ago. 2020.

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.





MOURA, Ivana de Oliveira Eugênio de Souza; SILVA, Juliana Marcia Santos. Maternidade como marcador da diferença nas relações sociais. *Revista Mosaico*, v. 16, p. 54–64, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18224/mos16i4.13536>.. Acesso em: 16 jun. 2024.

MOURA, Ivana de Oliveira Eugênio de Souza; CORRÊA, Mithaly Salgado; SILVA, Juliana Marcia Santos. CMUFRJ e as tensões por políticas afirmativas para as mães universitárias da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Social em Questão*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 60, p. 215–234, jul./dez. 2024.

OBSERVATÓRIO CAJUÍNA. Carta aberta à comunidade científica: como incluir mães nos congressos. *Observatório Cajuína*, 2019.

OLIVEIRA, Tatiana Viana de; SOUZA, Mirian Alves De. *Mães Na Graduação: política e maternidade nas universidades públicas do Brasil*. 2020.

OLIVEIRA, Tatiana Viana de. *Maternidade e Universidade: Os Desafios Das Mães Na Graduação Da Uff*. 2019. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Antropologia) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

PEREZ, Olívia Cristina. JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA E POLÍTICA: A DESCRENÇA NAS INSTITUIÇÕES PARLAMENTARES E O CRESCIMENTO DOS COLETIVOS. In: 11º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA 2018, *Anais [...]*. [s.l: s.n.]

PEREZ, Olívia Cristina; SOUZA, Bruno Mello. Coletivos universitários e o discurso de afastamento da política parlamentar. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 46, p. 0–1, 2020. ISSN: 1517-9702.

PEREZ, Olívia Cristina; SOUZA, Bruno Mello. Velhos, novos ou novíssimos movimentos sociais? As pautas e práticas dos coletivos. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS 2017, Caxambú. *Anais [...]*. Caxambú: ANPOCS, 2017.



PEREZ, Olivia Cristina; SILVA FILHO, Alberto Luís Araújo. Coletivos: um balanço da literatura sobre as novas formas de mobilização da sociedade civil. *Latitude*, Maceió, v. 11, n. 1, 2018. DOI: 10.28998/lte.2017.n.1.2812. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2812>. Acesso em: 23 abr. 2022.

RUCKSTADTER, V. C. M.; SOUZA, R. E. de. Ações Afirmativas Para Mães Como Mecanismo De Isonomia E Fortalecimento Da Universidade Pública: Um Relato A Partir Da Experiência Na Universidade Estadual Do Norte Do Paraná (Uenp). *Vivências*, v. 18, n. 35, p. 121–132, 2022.

SANTOS, Marcelo De Franceschi dos. *Fotografia coletiva: SP invisível e a humanização de pessoas em situação de rua*. 2018. Dissertação (mestrado em Jornalismo) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

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

SILVA, Juliana Marcia Santos. *Mães negras na Pós-Graduação: uma abordagem interseccional*. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2020.

SILVA, J. M. S.; CARDOSO, V. C.; ABREU, K. E.; SILVA, L. S. A Feminização Do Cuidado E A Sobrecarga Da Mulher-Mãe Na Pandemia. *Revista Feminismos*, Salvador, v. 8, n. 3, 2021.

SILVA, J. M. S., SALVADOR, A. C. Coletivos De Mães Universitárias Rompendo Com A História Da Exclusão Feminina Nas Universidades. *Anais do 31º Simpósio Nacional de História [livro eletrônico]: história, verdade e tecnologia / organização Márcia Maria Menendes Motta*. São Paulo:ANPUH-Brasil, 2021.





SILVA, Jaqueline Soares da. *Formação de Professores: os desafios das mães universitárias no curso de Pedagogia da UFRJ*. 2019. 57f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, N.N.; SANTOS, A.P.; REIS, J.M.S. Assistência Estudantil E Ações Afirmativas: Um Estudo Das Condições Materiais E Simbólicas. *Educ. Soc., Campinas*, v. 42, e254841, 2021.

SILVA, Vanessa Suany da. *Coletivo MãEstudantes/UFSC: articulações, política de permanência materna e institucionalização de demandas*. TCC (graduação em antropologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

ZANATA THIBES, Mariana; BACHINI PEREIRA, Natasha; SEGURADO, Rosemary; SENNE CHICARINO, Tathiana. Movimentos sociais e coletivos no Brasil contemporâneo: horizontalidade, redes sociais e novas formas de representação política. *Simbiótica Revista Eletrônica*, v. 7, n. 3, 2020.

URPIA, Ana. M. O. *Tornar-se mãe no Contexto Acadêmico: narrativas de um self participante*. 2009. 201f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

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





7. MATERNIDADE, TRABALHO E VIDA ACADÊMICA: UMA ESCUTA SENSÍVEL ÀS EXPERIÊNCIAS DE GRADUANDAS DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Ingrid dos Reis Santos

Introdução

Este trabalho apresenta reflexões construídas a partir da minha monografia, defendida como requisito para a conclusão do curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Sergipe. O impulso para narrar minha trajetória e a de outras alunas, nasceu da experiência de ser, simultaneamente, estudante, mãe e trabalhadora. Em meio à busca por equilíbrio entre essas esferas, me encontrei exausta física e mental, e com o sentimento de culpa, reflexo de uma sociedade que adoce mulheres, por não seguirem a norma de serem apenas “cuidadoras do lar”.

Durante esse percurso de estudante, fui atravessada por uma gravidez inesperada, vivida em meio ao contexto pandêmico da Covid-19, que modificou a minha rotina e forma de viver, tudo era novo, inesperado, uma realidade que eu precisava me adaptar, ser mãe e estudante, não é uma tarefa fácil. A pandemia, por si só, já impôs múltiplos desafios à permanência na universidade, especialmente para estudantes de baixa renda, mães solo e trabalhadoras. No meu caso, a maternidade, vivenciada nesse cenário de incertezas e restrições, trouxe dilemas que antes pareciam distantes da rotina universitária.

Ao longo desse processo, percebi que não estava só. Outras colegas, também enfrentavam angústias semelhantes, lidando com a sobrecarga de tarefas, a culpa por não conseguir “dar conta de tudo”, o medo de interromper ou abandonar a formação, e a necessidade constante de reafirmar o direito de ocupar esse espaço. Essa percepção despertou em mim o desejo de escuta, de troca, de construção coletiva do conhecimento, como





forma de acolher e também mostrar que existimos e que o espaço também é nosso. Surgiu, então, a necessidade de compreender de forma mais crítica as marcas deixadas pela maternidade na trajetória acadêmica de mulheres, mãe e trabalhadoras.

Este trabalho nasce, portanto, da urgência de narrar histórias que quase sempre são silenciadas ou tratadas como exceções, pois historicamente o corpo feminino foi designado para serem “donas do lar”, destinando seu tempo e atenção aos cuidados do marido e dos filhos.

Sendo assim, senti a necessidade urgente de construir um espaço de fala e de escuta, onde fosse possível refletir sobre as estruturas que nos atravessam e nos adoecem. Em meio à busca constante por equilíbrio e estabilidade nas dimensões da vida, que nunca chega, experimentei a exaustão física e mental. Mas mais do que isso, vivi o sentimento constante de culpa, um reflexo de uma sociedade que ainda responsabiliza majoritariamente às mulheres, impondo dedicação exclusiva nos cuidados dos filhos, e que cobra delas um desempenho idealizado em todas as áreas da vida.

Assim, esta autobiografia se constitui como um exercício de resistência e de denúncia, mas também de acolhimento e de construção de conhecimento. Utilizei uma abordagem qualitativa e autobiográfica, ancorada em entrevistas narrativas com outras estudantes que viveram a maternidade durante a graduação. A escuta sensível, enquanto escolha metodológica, foi essencial para não transformar a pesquisa apenas em coleta de dados, mas em buscar compreender as alunas no seu todo, como os afetos, os silêncios, as dores e as potências que atravessam essas histórias de vida. A pesquisa está alinhada aos princípios da etnopesquisa, que valoriza o conhecimento que emerge da vivência e da relação entre pesquisadora e participantes, compreendendo que toda experiência é singular, mas também atravessada por estruturas sociais, culturais e econômicas.

Por fim, este trabalho é fruto de um desejo profundo de registrar e legitimar as experiências de mulheres que resistem diariamente para permanecer e concluir seus estudos, apesar dos inúmeros obstáculos impostos. É um convite à reflexão sobre as políticas de permanência, a estrutura das universidades e, sobretudo, sobre o modo como a maternidade é percebida, vivida e desvalorizada no espaço acadêmico. Assim,



compartilho aqui a minha história e a de outras alunas-mães, buscando contribuir para que a universidade seja, cada vez mais, um espaço de escuta, de acolhimento e de transformação.

Escritas de si como caminho metodológico

As narrativas de si têm sido cada vez mais reconhecidas como ferramentas metodológicas potentes de investigação e formação. Escrever sobre si mesma, em contextos de produção científica, é romper com as formas de escritas tradicionais hegemônicas, que visa os dados, a lógica de buscar um resultado acabado. No entanto, quando se trata da autobiografia, buscar compreender a si e ao outro na sua forma inacabada, também se consolida como gesto político e epistemológico. Como afirma Delory-Momberger (2012), a autobiografia não é um simples relato individual, mas uma forma de participação social e política, na medida em que revela trajetórias marcadas por desigualdades e silenciamentos históricos. Dessa maneira, quando uma mulher escreve sobre sua maternidade no espaço universitário, ela não fala apenas de si, mas denuncia as estruturas que a colocam em constante dilema e entraves para enfrentamento com a lógica excludente da academia.

Nesse sentido, a escrita de si emerge como resistência à invisibilidade, à desumanização das trajetórias individuais e à pretensão de uma ciência neutra, fria e distante das experiências individuais e coletivas que compõe o indivíduo. Assim, ao narrar minha trajetória de vida, entrelaçada à gestação, à maternidade e à vida acadêmica, escancaro as contradições, as desigualdades e as barreiras institucionais que atravessam o percurso de tantas mulheres-mães nas universidades públicas. Como aponta Macedo (2015), trata-se de uma “alquimia da memória”, na qual saber e vida se entrecruzam, produzindo conhecimento situado e crítico a partir da experiência que denuncia as ausências, as dificuldades e as exigências de um sistema acadêmico historicamente excludente.

A escrita autobiográfica, assim, não se fecha em si. Ao contrário, é profundamente relacional. Segundo Passeggi (2010), o uso de narrativas de vida no campo da educação rompe com os paradigmas tradicionais e positivistas da pesquisa científica, ao mesmo tempo em que valoriza as histórias de sujeitos historicamente marginalizados. Isso é essencial quando se trata





da maternidade na universidade, um tema tantas vezes tratado como tabu ou como desvio do “aluno ideal” aquele jovem, disponível e sem filhos.

Por isso, nesta pesquisa, a autobiografia está diretamente ligada com a etnopesquisa como proposta metodológica, que segundo Macedo (2000), se fundamenta na escuta sensível e na valorização da cultura dos sujeitos. Ela se opõe às abordagens autoritárias, construindo um espaço de encontro em que a escuta do outro se torna gesto de acolhimento, reconhecimento e transformação.

Conforme Delory-Momberger (2012), a narrativa de vida constitui-se como um processo de (re)conhecimento e (re)apropriação de si e da própria história, configurando-se como um elemento central nos procedimentos de exploração pessoal. Essa perspectiva reforça a importância de compreender a escrita autobiográfica como um recurso crítico de resistência, capaz de desvelar as desigualdades e exclusões que marcam o percurso das graduandas no ambiente acadêmico.

Para buscar uma compreensão das experiências vivenciadas entre as alunas do curso de Pedagogia na UFS, fiz uso de instrumentos metodológicos. Nesse contexto, a ferramenta que foi a base para entender a subjetividade individual e onde as histórias de vida se entrelaçam, foi a escuta ativa, através da entrevista narrativa, assim, mergulhar nas memórias, medos e culpa das graduandas. De forma dialógica, as narrativas foram essenciais para entender que a Universidade ainda não acolheu a diversidade dentro do espaço acadêmico, pois a ausência de suporte enfatiza a falta de responsabilidade em garantir a inclusão de grupo que necessitam desse apoio, a mãe é um exemplo disso.

Ao longo da pesquisa, as alunas-mães foram carinhosamente nomeadas com nomes de flores, como forma de preservar suas identidades e, ao mesmo tempo, valorizar a subjetividade de cada uma delas. Dessa maneira, construímos coletivamente uma cartografia afetiva da maternidade universitária, que reconhece e acolhe a dimensão singular de cada trajetória.

Essa cartografia é também uma forma de resistência epistemológica, pois recusa a objetivação dos sujeitos da pesquisa. Walter Benjamin (1994) destaca que o narrador, ao contar uma história, retira dela aquilo que considera mais significativo, construindo seu relato a partir da própria experiência. Assim, contar histórias sejam elas pessoais ou



coletivas, é uma prática ancestral e política, um modo de perpetuar a memória e provocar transformação. Cada relato compartilhado nesta pesquisa carrega o potencial de reconfigurar os modos como a universidade compreende seus estudantes, seus corpos e suas subjetividades.

Pineau e Le Grand (2012), ao discutirem a história de vida como instrumento de formação, afirmam que ela não apenas revela os sentidos construídos pelos sujeitos sobre suas trajetórias, mas também possibilita a reinvenção desses sentidos. Ao trazer às experiências de dor, resistência, culpa, amor e superação, as narrativas das graduandas entrevistadas nesta pesquisa também transformam a pesquisadora.

Portanto, este trabalho se configura como uma complexa teia de narrativas entrelaçadas, onde o eu e o outro se fundem em um processo dialógico, de luta e resistência. Escrever sobre mim é também escrever sobre as outras, nesse gesto, tornamo-nos visíveis, afirmamos nossa existência e exigimos políticas que reconheçam nossas múltiplas jornadas.

Em meio às exigências acadêmicas, aos cuidados maternos e ao trabalho, construímos sentidos para permanecer e resistir. Porque como diz Tulipa, uma das alunas entrevistadas: “Não importa o que aconteça, é preciso continuar tentando com as forças e os meios que temos. Não desistir.”

Entre a culpa e a resistência: mães universitárias e seus dilemas

As entrevistas narrativas realizadas com estudantes demonstraram dimensões subjetivas e estruturais da maternidade na universidade. Dentre os sentimentos que emergem com força, a culpa se apresenta como uma constante. “O sobrenome da mãe é culpa”, disse uma das entrevistadas, traduzindo em poucas palavras o peso simbólico e afetivo que acompanha a experiência materna. A culpa por deixar o filho para estudar, por não estar cem por cento nas aulas, por não atender às expectativas acadêmicas e por não ser a mãe idealizada, atravessa a vida de diversas graduandas.

Esse sentimento decorre de um processo histórico e cultural no qual a mulher, inserida em uma sociedade patriarcal e autoritária, é designada a ocupar um lugar de submissão. Nessa estrutura social, as mulheres são frequentemente tornadas invisíveis e relegadas a papéis considerados “naturais”, como o de cuidadoras, sem que suas experiências singulares sejam





reconhecidas. Essa realidade coloca o corpo feminino em uma posição de silenciamento e de ausência de outras possibilidades além das que a ti foram designadas desde o nascimento.

Assim, essa realidade faz parte de uma construção histórica e social que atribui à mulher a responsabilidade plena pelo cuidado, apagando sua individualidade e restringindo suas possibilidades de atuação e reconhecimento. Segundo Badinter (1985), a maternidade foi naturalizada como destino natural das mulheres, e a sociedade espera delas dedicação absoluta aos filhos. Qualquer desvio dessa expectativa é visto como anormal ou inadequado. Assim, a mãe que estuda, que sai de casa, que prioriza leituras, que escreve, muitas vezes se vê julgada não apenas por outros, mas por si mesma. Essa lógica aprisiona e silencia, transformando a busca por formação em um campo de batalha emocional.

Dessa maneira, surge a idealização da figura da “supermãe”, aquela que dá conta de tudo, sem jamais reclamar. Esse discurso intensifica de forma cruel, e até diria brutal, a sobrecarga que recai sobre as mulheres. Esse mito não fortalece as mulheres que são mães, só contribui para naturalizar sua exaustão, mascarando o sofrimento real de quem enfrenta múltiplas jornadas sem qualquer suporte.

Nesse contexto, ao serem vistas como incansáveis e “resilientes por natureza”, são privadas do direito de expressar seu cansaço, sua angústia ou mesmo sua necessidade de ajuda. Sendo assim, a exaustão, como exponho durante a produção da minha monografia, vai muito além da dimensão física, é a junção de vários fatores sociais, econômico e emocional. Exemplo disso, são as exigências institucionais, acompanhadas de pressões impostas por uma estrutura acadêmica que invisibiliza e deslegitima os corpos das mulheres mães nesse espaço.

Diante desse cenário, as estudantes relataram ter abandonado estágios, monitorias e até empregos por não conseguirem conciliar as exigências acadêmicas com os cuidados com os filhos. A ausência de creche universitária, a falta de horários flexíveis e a invisibilidade institucional da maternidade agravam essas dificuldades.

Vale ressaltar, que esse cenário e a ausência em atividades acadêmicas, é reflexo dessa instituição que não organiza um espaço para acolher mães e filhos. Se houvesse creche e políticas de apoio efetivas, as



mães estariam presentes em todos os espaços acadêmicos. No entanto, somos empurradas para as margens por meio de exclusões sutis. Nesse contexto, a universidade afasta as mães por meio de falta de infraestrutura adequada, de escuta sensível e de políticas públicas que reconheçam a maternidade como parte da vida acadêmica.

Além disso, durante as experiências narradas pelas graduandas, a rede de apoio delas para os cuidados das crianças recai quase sempre sobre outras mulheres: mães, sogras e irmãs. Poucas entrevistadas relataram uma divisão equitativa de responsabilidades com os pais de seus filhos. Essa constatação confirma o que Hooks (2022) denuncia ao discutir o apagamento da paternidade ativa e a cristalização da maternidade como destino exclusivo das mulheres, embora rede de apoio exista, mas ela também é feminina e frequentemente sobrecarregada.

Simone de Beauvoir (1980) já afirmava que a mulher é definida como o “Outro”, alguém em relação de dependência, cujo papel social é funcional à estrutura masculina. Na universidade, com essa lógica, a maternidade é vista como obstáculo, como algo que atrapalha a linearidade da formação. Contudo, essas mulheres são parte do tecido social da Universidade Federal de Sergipe.

A produção acadêmica que emerge dessas vivências, quando narrada a partir das histórias de vida, como propõe Delory-Momberger (2012), revela que a autobiografia não é apenas um relato pessoal, mas intervenção política. Ao narrar suas dores, rupturas e resistências, as mulheres produzem conhecimento científico sobre aquilo que narram suas histórias de vida, vivências e experiências. Nesse contexto, as histórias narrativas minhas e de outras graduandas, compõem uma cartografia afetiva, onde o “eu” se entrelaça com o “nós”, como observa Macedo (2015).

Como conclui Tulipa, outra participante da pesquisa: “A gente não quer privilégio. A gente só quer ter o direito de continuar, com nossos filhos e nossos sonhos.” Essa fala demonstra luta das graduandas na universidade, não se trata de exigir vantagens ou tratamento especial, mas de reivindicar o direito básico de permanecer, de existir plenamente como mães e acadêmicas. Portanto, lutar pelo direito de continuar com filhos e sonhos é, na verdade, lutar por uma universidade mais justa, inclusiva e atenta à diversidade das experiências humanas que a constituem.





A universidade e os limites da permanência: políticas, apoio e invisibilidades

Embora exista previsão legal de licença-maternidade de três meses para alunas gestantes, muitas estudantes desconhecem esse direito ou encontram obstáculos para exercê-lo. Na Universidade Federal de Sergipe (UFS), o auxílio-creche oferecido é de valor irrisório e cercado por burocracias que, em vez de facilitar, tornam o acesso ainda mais restrito. Além disso, a ausência de uma creche no campus de São Cristóvão- SE, escancara a falta de políticas de permanência estudantil adequadas, prejudicando a continuidade dos estudos e a equidade de condições para mães acadêmicas.

Vale ressaltar que a creche, vai além da função assistencial, serve como prática pedagógica e de atuação em diferentes áreas, como a educação e a saúde. Além disso, a creche universitária tem o potencial de funcionar como um ambiente educativo complementar para as crianças, proporcionando estímulos e cuidados de qualidade, enquanto promove a segurança e a tranquilidade necessárias para que as mães possam se dedicar aos seus estudos com maior concentração e menos ansiedade.

É importante lembrar que, desde a década de 1980, a criação de creches nas universidades públicas foi reivindicada como estratégia de promoção da permanência estudantil, principalmente por movimentos feministas e estudantis que denunciavam a exclusão vivida por mulheres mães no ambiente universitário. Apesar de algumas conquistas pontuais, a UFS ainda não conta com uma creche em nenhum de seus *campus*, demonstrando a precariedade das políticas de apoio à maternidade e à permanência estudantil.

Além da ausência de creche, ocorre precariedade de infraestrutura básica, como a falta de trocadores, salas de amamentação e políticas de flexibilização de horários, mostrando o descompromisso da universidade em acolher mães acadêmicas. Esses instrumentos, que poderiam servir de apoio, são fundamentais para garantir a dignidade e a permanência graduandas, que são frequentemente negligenciados em um ambiente universitário que ainda naturaliza o perfil estudantil como homogêneo e sem responsabilidades parentais.

Essa hostilidade não se limita ao desconforto físico, mas se estende ao invisibilizar e desvalorizar as necessidades específicas dessas



estudantes, criando um cenário onde a maternidade é tratada como uma exceção, uma limitação que precisa ser “contornada”, em vez de ser integrada às políticas institucionais.

Nesse contexto, as falas das alunas mães durante as entrevistas serviram para reafirmar a necessidade de medidas urgentes por parte da Universidade e o rompimento da persistência de um modelo acadêmico tradicional, pautado em uma idealização do estudante que não contempla as diversidades sociais e de gênero. Tal modelo negligencia o fato de que a maternidade, longe de ser um impedimento, faz parte da realidade de muitas alunas e exige respostas institucionais que garantam equidade e inclusão. A permanência estudantil deve, portanto, ultrapassar medidas pontuais e simbólicas para se transformar em uma política estruturante, que reconheça e respeite as diferentes condições de vida dos estudantes.

Sem esse suporte, muitas mães enfrentam uma sobrecarga que inclui a responsabilidade integral pelo cuidado dos filhos somada à rotina exigente dos estudos, devido a não conseguir conciliar as diversas tarefas da graduação, que pode resultar no abandono ou na interrupção da formação superior, rompendo com sonhos e desejos, de ter uma graduação.

Do ponto de vista institucional, investir em creches é uma ação que demonstra o compromisso da universidade com a diversidade e a inclusão, ampliando a compreensão de que o sucesso acadêmico está diretamente ligado à garantia de condições adequadas para todas as estudantes, independentemente de suas condições familiares ou sociais.

Portanto, a criação e manutenção de creches e outras políticas de inclusão, são passos imprescindíveis para a construção de um ambiente universitário mais justo, humanizado e acolhedor, onde a maternidade seja compreendida e apoiada como parte integrante da vida acadêmica. Assim, a reflexão crítica sobre as políticas de permanência deve apontar para a construção de um ambiente universitário que seja verdadeiramente acolhedor, democrático e inclusivo, onde a maternidade seja reconhecida não como um entrave, mas como uma dimensão da experiência acadêmica.

É urgente repensar a universidade como espaço de inclusão, com ações e políticas institucionais que dialoguem com as diversas realidades dos estudantes, em especial das mães, que historicamente carregam o





peso das múltiplas jornadas. Nesse contexto, maternidade não pode continuar sendo tratada como exceção ou um desvio de rota, mas como parte da pluralidade de experiências que compõem o universo acadêmico. É imprescindível que a permanência estudantil contemple políticas que reconheçam essas especificidades e rompam com a lógica excludente que marca a trajetória de tantas graduandas.

Considerações finais

Escrever a partir das experiências próprias e de outras mulheres fez com que eu movimentasse esse trabalho, que será ponte para trabalhos futuros, é o meu desejo. Busquei escrever para canalizar sentimentos que me atravessaram enquanto mulher, mãe, estudante e trabalhadora, mas essas narrativas não eram só minhas. Vim junto à mulheres que vivenciavam experiências semelhantes e foi possível sentir a força que cada uma tem estando juntas, se ouvindo, se afetando, se acolhendo, se sentindo.

Fraturar as amarras patriarcais endurecidas em nós, também foi uma das tentativas desse trabalho. Romper com essas amarrações não é um processo fácil, nem rápido, mas é sempre uma tentativa de realizar essa fratura, de sinalizar que, do nosso modo, nós conseguimos movimentar perfurações diante de um sistema que sempre nos colocou em lugares marginais.

Realizar a escuta, troca sensível de tantos processos semelhantes, proporcionou uma construção coletiva de conhecimentos para existir e resistir aos espaços que por muitos e por muitas vezes disseram não ser nossos. Por que não? Pensar criticamente sobre essas construções possibilitou novas percepções, novos sentidos e sentires, novos movimentos, não só em mim, mas em todas aquelas que estiveram comigo: mulheres, estudantes, mães e trabalhadoras.

Se fez urgente trazer essas narrativas, fazer serem lidas, ouvidas e sentidas de corpo inteiro. Queremos ser ouvidas, lidas, escutadas, sentidas. Queremos mais que resistir cotidianamente fazendo brechas nos sistemas de opressão. Queremos existir com dignidade, estudar com dedicação, sermos mães sem adoecimentos, queremos ser mulheres sem sermos invalidadas o tempo inteiro. Queremos construir juntas os conhecimentos que afetam nossas vivências e pensar criticamente nisso.



Refletir sobre as políticas de permanências de estudantes no curso de graduação também foi um dos pontos principais deste trabalho. Como as estudantes mães fazem para concluir seus cursos? Como fazem para participar de atividades acadêmicas? Quais estratégias utilizam para se desdobrar em tantas? Como não se despotencializar tentando “dar conta de tudo”? Como existir sem culpa?

Foi nesses diálogos que percebi emergir também a força dessas mulheres. As potencialidades que cada uma trazia nas falas. O cuidado em sentir como cada uma trazia sua experiência, por vezes, dolorosa. Essas narrativas fizeram a construção deste trabalho. Elas dialogam com muitas outras experiências semelhantes.

Mulheres-estudantes-mães que precisam estudar e encontram dificuldades em seguir nos seus estudos por não terem com quem deixar suas crianças. Mulheres que abandonam estágios supervisionados, tão importantes nos processos de formação. Mulheres que almejam que, na universidade em questão, seja construída uma creche, um local de acolhimento das crianças de seus estudantes. Mulheres que pedem que o valor do auxílio creche seja repensado.

As políticas efetivas para permanência de estudantes, aqui enfatizo as estudantes mães, precisa ser cada vez mais repensada, recalculada, redesenhada. Ouvir as demandas das estudantes mães pode proporcionar uma ponte para esses movimentos. Assim, encerro esse texto com o desejo de que o mesmo alcance outros corpos e sejam movimentadas outras formas de estar presente em universidades, sendo mulheres mães estudantes e trabalhadoras, se sentindo pertencentes efetivamente dentro desses espaços, promovendo uma universidade mais justa, inclusiva e atenta à diversidade das experiências das pessoas que ali transitam.

Referências

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

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.





BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo II: a experiência vivida*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução de Bhuvi Libanio. 18. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. Noções subsunçoras: um rigor fecundo. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, n. 4, 2000. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/issue/view/331>. Acesso em: 2 out. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Pesquisar a experiência, compreender/mediar saberes experienciais*. Curitiba: CRV, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Creche**. Disponível em: <https://proest.ufs.br/pagina/13937>. Acesso em: 30 de mar. 2025.





8. MÃES, GÊNERO E EDUCAÇÃO: RESILIÊNCIA MATERNA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS MACROCEFÁLICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Gleidiane Mascena de Assis

Raiane Limas Silveira

Introdução

Nos últimos anos, as discussões em torno da inclusão de crianças com deficiências severas no sistema educacional brasileiro têm evidenciado uma lacuna persistente entre os avanços legislativos e a realidade vivida pelas famílias. Entre os casos mais emblemáticos, estão as crianças com microcefalia, cuja condição, frequentemente associada ao surto de Zika Vírus no Brasil entre 2015 e 2016, gerou um aumento expressivo da demanda por serviços de saúde, assistência social e, sobretudo, por práticas pedagógicas inclusivas (Who, 2016).

Embora a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) garantam o direito de todas as crianças ao acesso e à permanência na escola, observa-se que os espaços escolares ainda se encontram despreparados, tanto do ponto de vista estrutural quanto pedagógico, para receber crianças com deficiências múltiplas e complexas como a microcefalia (Mantoan, 2015). Em consequência, cabe muitas vezes às mães – tradicionalmente encarregadas das responsabilidades do cuidado –, assumir um papel de mediação pedagógica que extrapola o âmbito familiar e invade a esfera escolar (Scott, 2019).

Essa sobrecarga materna não pode ser compreendida de maneira isolada. Ao contrário, ela se insere em um contexto mais amplo de construções de gênero que historicamente associam o feminino ao cuidado, à abnegação e à centralização das responsabilidades familiares (Badinter, 1985). No caso das mães atípicas, a situação se torna ainda mais





crítica: o Estado e as instituições educativas falham em oferecer suporte adequado, enquanto a sociedade reforça a expectativa de que essas mulheres sejam as principais responsáveis pela garantia dos direitos educacionais de seus filhos (Sousa; Menezes, 2019).

A observação empírica realizada durante a trajetória acadêmica e profissional, bem como a experiência em projetos de pesquisa relacionados à maternidade atípica e à permanência de mães no ensino superior (Mascena; Feldens, 2023), evidenciou relatos contundentes de mães que lutam diariamente para assegurar não apenas o cuidado físico e emocional, mas também o acesso à aprendizagem formal de seus filhos. Em muitos casos, essas mães constroem, de maneira intuitiva ou sistematizada, estratégias pedagógicas próprias, adaptadas às necessidades das crianças e em diálogo — ou em resistência — às práticas escolares excludentes.

Partindo desse cenário, este capítulo propõe uma reflexão crítica sobre a relação entre maternidade, deficiência e educação inclusiva, com foco especial no papel da resiliência materna e no campo emergente dos estudos de gênero aplicados à formação docente. Busca-se provocar a reflexão sobre como a escola e a formação de professoras podem dialogar com os saberes construídos no cotidiano das mães e superar uma visão normativa e capacitista da inclusão escolar.

Ao valorizar essas narrativas e práticas, pretende-se contribuir para um entendimento mais complexo e comprometido da inclusão, que reconheça o protagonismo das mães e reforce a urgência de políticas públicas que efetivamente acolham e respeitem a diversidade presente nas infâncias brasileiras.

Maternidade atípica e a construção da resiliência materna

A experiência de ser mãe de uma criança com deficiência, especialmente em casos de deficiências severas como a microcefalia, impõe às mulheres um conjunto de desafios que extrapolam o campo do cuidado cotidiano, penetrando em esferas emocionais, sociais e políticas. Essas mães passam a viver uma maternidade atípica, permeada por tensões que se originam tanto nas limitações impostas pelas condições de saúde dos filhos quanto nas barreiras institucionais e culturais que dificultam a construção de um projeto educativo inclusivo.



É preciso reconhecer que a maternidade, em si, é historicamente atravessada por discursos de gênero que atribuem à mulher o papel naturalizado de cuidadora (Scott, 2019). Como analisa Badinter (1985), o mito do amor materno construiu uma expectativa de entrega total da mulher à função materna, obscurecendo o caráter social e histórico dessa construção. No caso das mães atípicas, essa expectativa é ampliada: além de cuidadoras, elas são instadas a se tornarem mediadoras pedagógicas, terapeutas, advogadas e militantes em defesa dos direitos dos filhos (Sousa; Menezes, 2019).

A literatura tem apontado que o percurso da maternidade atípica é marcado por um intenso processo de ressignificação da identidade materna. Ao receber o diagnóstico da microcefalia ou de outras deficiências, muitas mães enfrentam sentimentos iniciais de luto simbólico — pela expectativa do “filho idealizado” —, angústia e isolamento social (Nogueira, 2001). Todavia, estudos como o de Sousa e Menezes (2019) evidenciam que, ao longo do tempo, essas mulheres mobilizam recursos internos e externos que lhes permitem reconstruir suas práticas de cuidado e ensino, desenvolvendo formas de atuação que configuram o que podemos chamar de resiliência materna.

A resiliência, neste contexto, não deve ser compreendida como um atributo individual inato, mas como um processo dinâmico de enfrentamento e adaptação às adversidades (Martins *et al.*, 2015). É uma construção que envolve tanto aspectos psicológicos quanto sociais, articulando sentimentos de autoeficácia, engajamento comunitário e a formação de redes de apoio. Como observa Hooks (2020), o amor e o cuidado, quando exercidos de maneira consciente e crítica, tornam-se forças capazes de impulsionar a resistência a contextos opressivos — no caso das mães atípicas, a resistência a um sistema educacional excludente.

As estratégias desenvolvidas por essas mulheres para garantir o direito à educação dos filhos são múltiplas e criativas. Muitas relatam o uso de atividades lúdicas, estímulos sensoriais, material adaptado, rotinas estruturadas e tecnologias assistivas informais (Souza; Menezes, 2019). Ao mesmo tempo, enfrentam o desafio cotidiano de negociar com escolas que, em grande parte, ainda não reconhecem o valor dessas práticas e tampouco as incorporam ao planejamento pedagógico.





Outro aspecto relevante é o impacto da maternidade atípica sobre a vida pessoal e profissional das mulheres. A pesquisa realizada por Mascena e Feldens (2023), que investigou os desafios de permanência de mães no ensino superior, evidenciou que aquelas que cuidam de filhos com deficiência enfrentam barreiras adicionais, como a falta de políticas institucionais de apoio e a invisibilização de suas necessidades por parte das universidades e dos próprios cursos de formação de professoras.

Essa situação revela uma contradição importante: enquanto as mães desenvolvem saberes pedagógicos valiosos no cotidiano do cuidado, esses saberes não são legitimados pelos discursos oficiais da educação. Como argumenta Mantoan (2015), uma inclusão efetiva requer o reconhecimento da pluralidade de saberes que circulam no espaço educativo — inclusive aqueles que emergem do âmbito familiar. No entanto, a lógica escolar ainda é regida por um currículo oculto capacitista, que marginaliza as contribuições das mães e reforça uma visão medicalizante da deficiência.

É justamente nesse tensionamento entre o reconhecimento e a invisibilidade que se constrói a resiliência materna. Para além de estratégias práticas, ela envolve a construção de uma identidade materna empoderada, capaz de reivindicar direitos, dialogar com profissionais da educação e afirmar a presença dos filhos como sujeitos de direito no espaço escolar. Trata-se, portanto, de uma resiliência que não se limita à esfera privada, mas que adquire um caráter político e transformador (Hooks, 2020).

Ao compreender as mães de crianças com microcefalia como agentes pedagógicas e políticas, abrimos caminho para uma reflexão mais profunda sobre os limites e as possibilidades da inclusão escolar no Brasil. E, sobretudo, para pensar uma formação de professoras que não apenas tolere, mas acolha e aprenda com os saberes maternos, reconhecendo neles uma fonte legítima de inovação e cuidado pedagógico.

Espaços escolares e formação docente: barreiras e invisibilidades

A inclusão educacional de crianças com microcefalia nas escolas brasileiras, embora amparada por um robusto arcabouço legal, como a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Lei n.º 13.146/2015), encontra inúmeros obstáculos quando transposta para o cotidiano das



salas de aula. Os espaços escolares, em sua maioria, não estão adequadamente preparados, nem estruturalmente nem pedagogicamente, para acolher e promover a aprendizagem de crianças com deficiências severas. Tal cenário revela não apenas falhas nas políticas públicas, mas também uma formação docente ainda pouco comprometida com uma concepção crítica e plural de educação inclusiva (Mantoan, 2015).

Um dos primeiros entraves refere-se às barreiras atitudinais que persistem no interior das escolas. Muitos profissionais da educação ainda demonstram resistência em receber alunos com necessidades educacionais complexas, como é o caso das crianças com microcefalia. Essa resistência não decorre unicamente da má vontade ou de preconceitos explícitos, mas de uma formação inicial deficiente, que não os prepara para lidar com a diversidade (Brasil, 2008). Como aponta Mantoan (2015), a formação docente no Brasil segue fortemente ancorada em modelos normativos de desenvolvimento infantil, que pressupõem um aluno ideal, com padrões esperados de cognição, linguagem e comportamento. Tudo aquilo que foge a esses padrões tende a ser visto como um problema a ser gerido, e não como uma oportunidade para a construção de novas práticas pedagógicas.

Além disso, a estrutura física das escolas, sobretudo as da rede pública, ainda apresenta graves inadequações para o atendimento de alunos com deficiências múltiplas. A ausência de acessibilidade arquitetônica, de materiais pedagógicos adaptados e de tecnologias assistivas impede que muitas crianças com microcefalia participem plenamente das atividades escolares. Ainda que existam iniciativas pontuais de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), como previsto pelo Ministério da Educação (Brasil, 2008), essas salas frequentemente operam de forma desarticulada com o currículo regular e não substituem a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas em sala de aula (Mantoan, 2015).

Outro fator crucial é a fragilidade da formação continuada dos docentes. Mesmo quando políticas de inclusão são implementadas nas redes de ensino, a capacitação oferecida aos professores geralmente é insuficiente, fragmentada e pouco contextualizada. Segundo Oliveira e Ferreira (2021), muitos cursos de formação continuada abordam a inclusão de





maneira genérica, sem considerar as especificidades de condições como a microcefalia, que demanda conhecimentos interdisciplinares e sensibilidade para a construção de estratégias pedagógicas individualizadas.

Nessa conjuntura, a desvalorização dos saberes maternos se apresenta como uma dimensão central das barreiras invisíveis à inclusão. As mães de crianças com microcefalia, como foi discutido anteriormente, constroem, em seu cotidiano, um repertório riquíssimo de práticas e conhecimentos que poderiam enriquecer o trabalho pedagógico (Souza; Menezes, 2019). No entanto, as escolas, em grande parte, não reconhecem esses saberes como legítimos, mantendo uma hierarquia rígida entre o saber acadêmico-profissional e os saberes populares e familiares (Mantoan, 2015).

A experiência relatada por Mascena e Feldens (2023), no estudo sobre as mães universitárias, evidencia como a invisibilidade institucional da maternidade se reproduz nos discursos e práticas das instituições educacionais. Essa invisibilidade é ainda mais acentuada no caso das mães de crianças com deficiência, que, além de enfrentarem o estigma da maternidade atípica, precisam constantemente justificar a presença e as necessidades de seus filhos no espaço escolar. Trata-se de um processo de deslegitimação simbólica, que reforça a exclusão e agrava a sobrecarga materna.

Além das barreiras estruturais e atitudinais, é necessário discutir o próprio currículo escolar, que permanece profundamente marcado por um currículo oculto capacitista (Gomes, 2020). Esse currículo não apenas silencia as experiências das crianças com deficiência, como de igual forma perpetua padrões de normalidade que inviabilizam a construção de um ambiente realmente inclusivo. Como argumenta Hooks (2020), a educação libertadora deve partir do reconhecimento da diversidade como um valor e da escuta das vozes marginalizadas. No entanto, na prática escolar cotidiana, as vozes das mães e das crianças com microcefalia raramente são ouvidas.

Para avançar em direção a uma inclusão efetiva, é imprescindível que a formação de professoras incorpore uma perspectiva crítica sobre gênero, maternidade e deficiência. Isso implica reconhecer que as desigualdades de gênero atravessam o campo educacional e moldam as



relações entre escola e famílias. Scott (2019) destaca que as categorias de gênero não são neutras e influenciam profundamente as expectativas, os discursos e as práticas institucionais. No caso das mães de crianças com deficiência, essa influência se traduz em uma responsabilização exacerbada e em um apagamento de seus saberes no espaço escolar.

Um caminho promissor é o fortalecimento de espaços de diálogo e de construção coletiva entre professoras e mães. Iniciativas como grupos de estudo, rodas de conversa e projetos colaborativos podem contribuir para a valorização dos saberes maternos e para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades das crianças com microcefalia. Além disso, é fundamental que os cursos de Pedagogia e de formação de professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental incorporem de maneira sistemática conteúdos sobre maternidade atípica, estudos de gênero e deficiência, preparando as futuras educadoras para atuar em contextos de diversidade (Oliveira; Ferreira, 2021).

Por fim, é preciso afirmar que a inclusão escolar de crianças com microcefalia não será alcançada apenas com adaptações técnicas ou com boas intenções isoladas. Ela requer uma transformação cultural no interior das instituições educacionais, uma mudança de paradigma que valorize a diversidade como princípio ético e pedagógico. E essa transformação passa, necessariamente, pelo reconhecimento do papel fundamental que as mães desempenham na construção de práticas educativas inclusivas.

Estratégias pedagógicas maternas: práticas cotidianas de inclusão

Diante de um sistema educacional ainda pouco preparado para garantir uma inclusão efetiva de crianças com deficiências severas, como a microcefalia, as mães se veem compelidas a assumir um papel protagonista na promoção da aprendizagem dos filhos. Mais do que cuidadoras, essas mulheres tornam-se agentes pedagógicas que desenvolvem, no cotidiano, estratégias adaptadas, sensíveis e criativas, articulando o saber da experiência com práticas de ensino que dialogam com as necessidades singulares de cada criança (Sousa; Menezes, 2019).

Essas estratégias pedagógicas maternas não se restringem ao espaço doméstico, mas configuram um campo híbrido entre a casa e a





escola, desafiando os limites institucionais e epistemológicos da educação formal. Conforme argumenta Mantoan (2015), a inclusão plena exige uma revisão profunda das práticas pedagógicas e uma valorização dos saberes construídos fora dos muros da escola. Nesse sentido, as mães de crianças com microcefalia atuam como mediadoras fundamentais da inclusão, construindo pontes entre a vida familiar e o ambiente educacional.

Uma das características centrais das práticas maternas é a integração indissociável entre cuidado e ensino. Ao contrário da segmentação que muitas vezes marca as abordagens escolares, as mães promovem um processo educativo permeado pela afetividade, pelo vínculo e pela escuta atenta. Como destaca Hooks (2020), o cuidado amoroso é uma dimensão essencial da prática educativa libertadora, capaz de criar condições para que a aprendizagem floresça.

Nas experiências relatadas por Sousa e Menezes (2019), as mães de crianças com microcefalia desenvolvem atividades que contemplam tanto as necessidades de estimulação cognitiva e sensorial quanto o suporte emocional e físico. Essas atividades incluem, por exemplo:

- Brincadeiras táteis, com o uso de diferentes texturas para estimular a percepção sensorial;
- Músicas e cantigas, que favorecem a linguagem e o ritmo;
- Histórias adaptadas, com apoio visual e interação corporal;
- Jogos motores, que auxiliam no desenvolvimento da coordenação e do equilíbrio.

Além disso, muitas mães relatam o uso de materiais pedagógicos caseiros, produzidos com objetos do cotidiano e adaptados às possibilidades das crianças. Essa prática reflete uma pedagogia da invenção e da adaptação, que ressignifica os materiais e os espaços como recursos educativos (Oliveira; Ferreira, 2021).

Outro aspecto importante é o uso crescente de tecnologias assistivas informais e de recursos digitais. Diante da dificuldade de acesso a equipamentos especializados, muitas mães exploram o potencial de dispositivos como celulares e tablets para ampliar as possibilidades de comunicação e aprendizagem dos filhos.



Conforme apontam Oliveira e Ferreira (2021), vídeos educativos, aplicativos de comunicação alternativa e jogos interativos são integrados às práticas pedagógicas maternas, oferecendo estímulos multimodais que favorecem o engajamento das crianças.

Esse uso das tecnologias não ocorre de maneira passiva. As mães exercem um papel ativo de mediação e curadoria dos conteúdos, selecionando aqueles que melhor se ajustam às necessidades e aos interesses dos filhos. Além disso, adaptam as interações digitais para promover a participação ativa da criança, integrando o uso das telas com atividades presenciais e com o contexto familiar.

A construção de rotinas estruturadas é uma estratégia amplamente utilizada pelas mães para favorecer a previsibilidade e a segurança das crianças com microcefalia. Segundo Mantoan (2015), a previsibilidade é um fator essencial para o desenvolvimento de crianças com deficiências neurológicas, pois contribui para a redução da ansiedade e para a construção de um ambiente de aprendizagem estável.

As rotinas estabelecidas pelas mães incluem momentos de cuidado, de estimulação e de lazer, integrados de maneira flexível e adaptada. Muitas mães relatam, por exemplo, que organizam o dia das crianças com base em sequências claras de atividades, utilizando apoios visuais e marcadores temporais que ajudam as crianças a compreender e a antecipar os acontecimentos.

Essa prática evidencia uma compreensão sofisticada do processo de aprendizagem, baseada na observação atenta das reações e das necessidades das crianças. Trata-se de um saber prático que poderia enriquecer significativamente a prática pedagógica escolar, caso fosse reconhecido e valorizado (Scott, 2019).

Um dos elementos mais potentes das práticas pedagógicas maternas é a valorização do vínculo afetivo e da escuta. Ao atuar como principais mediadoras da aprendizagem, as mães constroem um ambiente educativo centrado no respeito às singularidades das crianças e na construção de relações de confiança.

Como argumenta Hooks (2020), uma educação verdadeiramente inclusiva deve partir da escuta das vozes marginalizadas e da valorização do cuidado como dimensão central da prática pedagógica. As mães





de crianças com microcefalia oferecem um exemplo concreto dessa pedagogia do cuidado, criando condições para que os filhos se sintam acolhidos, reconhecidos e estimulados a aprender.

As práticas aqui descritas evidenciam que o saber materno constitui um capital pedagógico que poderia ser integrado ao projeto educativo das escolas. No entanto, como mostram Mascena e Feldens (2023), esses saberes são frequentemente invisibilizados ou deslegitimados pelas instituições educacionais, que operam sob uma lógica hierárquica e capacitista.

Superar essa invisibilização exige uma mudança de postura por parte das escolas e dos processos de formação docente. É necessário construir espaços de diálogo horizontal entre professoras e mães, reconhecer as mães como parceiras no processo educativo e valorizar suas contribuições como fontes legítimas de conhecimento.

Além disso, é fundamental que os cursos de formação de professoras incorporem, de maneira sistemática, conteúdos que abordem a maternidade atípica e as estratégias pedagógicas familiares, preparando as futuras educadoras para construir práticas mais sensíveis e dialógicas.

Por fim, é importante destacar que a resiliência materna se expressa não apenas nas práticas pedagógicas individuais, mas também na mobilização política e na construção de redes de apoio. Muitas mães participam de grupos de apoio, coletivos e movimentos sociais, nos quais compartilham experiências, constroem solidariedades e reivindicam direitos (Sousa; Menezes, 2019).

Essas ações coletivas ampliam o impacto das práticas pedagógicas maternas, transformando-as em uma força política que interpela as instituições educacionais e o Estado. Como observa Scott (2019), a construção de uma prática educativa comprometida com a justiça social exige a valorização dessas vozes e a disposição para atuar de forma transformadora.

Provocações para a formação de professoras

A análise das práticas pedagógicas maternas no contexto da educação de crianças com microcefalia, desenvolvidas em condições de grande adversidade e resistência institucional, impõe um desafio ético, político e pedagógico à formação de professoras. Não se trata apenas de incluir mais conteúdos sobre deficiência nos currículos de Pedagogia,



mas de transformar a própria lógica que estrutura a formação docente — uma lógica ainda fortemente marcada por hierarquias de saber, por discursos capacitistas e por uma visão normatizada da infância e da maternidade (Scott, 2019; Gomes, 2020).

Como já discutido nos tópicos anteriores, as mães de crianças com microcefalia têm criado saberes pedagógicos sofisticados, afetivos e situados, que dialogam diretamente com as demandas da educação inclusiva contemporânea. No entanto, esses saberes seguem sendo invisibilizados no campo da educação formal (Sousa; Menezes, 2019). A formação de professoras, portanto, precisa ser provocada a repensar suas bases epistemológicas e metodológicas, reconhecendo que o conhecimento válido sobre a educação de crianças com deficiência não reside apenas nas universidades ou nas instâncias institucionais, mas também no cotidiano das famílias.

A primeira provocação refere-se à necessidade de rever a concepção de inclusão que orienta os cursos de formação docente. Em grande parte das formações, a inclusão ainda é abordada como um conjunto de técnicas de adaptação ou como um processo centrado nas características da deficiência. Essa abordagem fragmenta o debate e impede a construção de uma visão crítica e interseccional da inclusão (Mantoan, 2015).

Como argumenta Hooks (2020), uma prática educativa comprometida com a justiça social deve partir do reconhecimento das vozes e experiências historicamente marginalizadas. No caso da inclusão escolar, isso significa ouvir e aprender com as mães atípicas, cujas práticas pedagógicas desafiam a normatividade da escola e evidenciam a potência de uma pedagogia centrada no cuidado, na escuta e na singularidade.

Uma segunda provocação fundamental é a valorização dos saberes maternos como componente legítimo da formação docente. A experiência cotidiana das mães de crianças com microcefalia demonstra que é possível construir práticas pedagógicas profundamente adaptadas e sensíveis, mesmo fora do espaço escolar formal. Esses saberes não são “informais” ou “intuitivos”, como frequentemente se assume, mas resultam de processos rigorosos de observação, experimentação e reflexão, enraizados no vínculo afetivo e na luta por direitos (Sousa; Menezes, 2019).

A formação de professoras deve, portanto, incorporar metodologias que permitam o diálogo com esses saberes. Projetos de extensão,





práticas de pesquisa-ação com famílias, construção de espaços de escuta e colaboração com as mães podem enriquecer imensamente o percurso formativo das futuras educadoras (Oliveira; Ferreira, 2021). Além disso, essas práticas contribuem para desconstruir a visão hierárquica que subalterniza os saberes populares e familiares no campo da educação.

Outro aspecto frequentemente negligenciado na formação docente é a dimensão de gênero que permeia a inclusão escolar. Como destaca Scott (2019), o gênero é uma categoria analítica fundamental para compreender como as relações de poder se estruturam nas instituições. No caso da inclusão de crianças com deficiência, as mães — e particularmente as mães atípicas — são alvo de uma dupla carga simbólica e prática: são responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso educacional dos filhos, e ao mesmo tempo são deslegitimadas como interlocutoras pedagógicas válidas (Mascena; Feldens, 2023).

A formação de professoras precisa, portanto, incluir de forma sistemática a reflexão sobre a maternidade atípica e suas implicações para a educação. Isso significa abordar temas como a sobrecarga de gênero no cuidado, a construção social da maternidade, a invisibilização dos saberes maternos, e as políticas públicas que impactam as mulheres cuidadoras. Incorporar essas dimensões à formação é essencial para que as futuras professoras possam construir práticas de inclusão que sejam verdadeiramente dialógicas e comprometidas com a equidade.

Por fim, a formação docente deve preparar as educadoras para atuar em uma lógica de corresponsabilidade com as famílias, e não de delegação ou de controle. Como mostra o estudo de Sousa e Menezes (2019), as mães de crianças com microcefalia desenvolvem estratégias pedagógicas valiosas, mas frequentemente se veem isoladas e sem reconhecimento no processo educativo formal. A escola, ao invés de absorver essas práticas, tende a tratá-las como complemento ou como esforço privada da família.

Formar para a corresponsabilidade implica ensinar as futuras professoras a construir relações horizontais com as mães, a reconhecer os saberes parentais como parte do projeto pedagógico da escola, e a atuar como mediadoras entre o espaço institucional e o espaço familiar (Hooks, 2020). Isso exige habilidades de escuta, de comunicação intercultural e de trabalho colaborativo, que precisam ser desenvolvidas desde a formação inicial.



Todas essas provocações apontam para um desafio maior: transformar a cultura institucional da escola e da própria formação docente. A inclusão efetiva de crianças com deficiência não será alcançada apenas com mais cursos ou com mais legislações, mas com uma mudança profunda na maneira como as instituições educacionais compreendem a diversidade, o conhecimento e as relações entre escola e sociedade (Gomes, 2020).

Valorizar as práticas pedagógicas das mães de crianças com microcefalia é, portanto, um ato político e ético, que desafia as hierarquias estabelecidas e abre caminho para uma educação mais justa e mais humana. A formação de professoras tem um papel central nesse processo, e é preciso que ela assuma essa responsabilidade de maneira crítica e transformadora.

Considerações Finais

Ao longo deste capítulo, buscou-se evidenciar que o processo de inclusão de crianças com microcefalia na escola ultrapassa os limites das adaptações curriculares e das normas legais. Ele exige uma reconfiguração profunda do modo como concebemos a educação, a formação docente e a participação das famílias, em especial das mães, que têm assumido um papel pedagógico fundamental no cotidiano do cuidado e da aprendizagem dos filhos.

A análise aqui desenvolvida demonstrou que, frente à ausência de suporte adequado por parte do Estado e das instituições escolares, as mães constroem estratégias pedagógicas criativas, sensíveis e comprometidas com a inclusão, ainda que à margem dos sistemas formais de ensino. Essas práticas revelam saberes complexos e valiosos, que desafiam as hierarquias tradicionais do conhecimento pedagógico e que precisam ser reconhecidos como parte integrante da educação inclusiva.

A partir dos estudos de gênero e da perspectiva crítica da formação docente, foi possível problematizar as desigualdades que estruturam o campo educacional, mostrando como as mulheres — especialmente as mães atípicas — são sobrecarregadas com a responsabilidade pelo sucesso educacional de seus filhos. Tais desigualdades são reforçadas por uma formação de professoras ainda insuficiente para lidar com as múltiplas formas de deficiência e com a diversidade das infâncias.





Conclui-se, portanto, que a verdadeira inclusão não será possível sem o reconhecimento do protagonismo materno e sem uma formação de professoras que dialogue com os saberes das famílias. Esse reconhecimento não significa transferir responsabilidades para as mães, mas abrir a escola para o diálogo, para a escuta e para a construção coletiva de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Assim, reafirma-se que as vozes da resiliência materna não são apenas relatos de sobrevivência, mas narrativas de potência, capazes de iluminar novos caminhos para uma educação mais justa, afetiva e transformadora.

Referências

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

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

GOMES, D. F. Currículo oculto capacitista: uma análise das práticas excludentes na escola contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 82, p. 1-18, 2020.

HOOKS, Bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2020.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2015.

MARTINS, C. et al. Resiliência e apoio social em mães de crianças com deficiência. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, v. 17, n. 1, p. 47-60, 2015.

MASCENA, G. dos S.; FELDENS, D. G. *Lógicas Maternais: Produção de sujeitos e desafios de estudantes mães do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe*. Relatório Final, UFS, 2023.



NOGUEIRA, C. F. Famílias e deficiência: a construção social da diferença. In: SILVA, A. I.; CORSINO, P. (org.). *Famílias e escola: interlocuções possíveis*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 67-83.

OLIVEIRA, F.; FERREIRA, J. Tecnologias assistivas no processo de alfabetização de crianças com deficiência neurológica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, n. 2, p. 98-115, 2021.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, p. 1-13, 2019.

SOUSA, C.; MENEZES, D. Resiliência e educação inclusiva: estratégias maternas para a aprendizagem de crianças com microcefalia. *SciELO Brasil*, v. 32, n. 2, p. 150-167, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Microcephaly: A Public Health Emergency of International Concern*. Geneva: WHO, 2016.





9. MATERNIDADES E RESISTÊNCIAS: A MATERNAGEM NAS NARRATIVAS FEMININAS NO INSTAGRAM

Camila Barreto Cavalcante

Rosane Bezerra do Nascimento

Samira Bandeira de Miranda Lima

A maternidade é um dos temas mais debatidos e, ao mesmo tempo, mais mitologizados pela sociedade. Contudo, é importante refletir sobre as maneiras com que a maternidade é representada nas diferentes plataformas, como o Instagram, que se tornou uma das principais vias de expressão e visibilidade das mulheres contemporâneas. O que se propõe neste capítulo é apresentar uma análise das narrativas maternas compartilhadas por mulheres no Instagram, com foco nas mulheres-mães, suas práticas, desafios, e como essas narrativas constroem resistências à maternidade hegemônica. A partir da perspectiva de Nietzsche sobre a moralidade, a culpa, o ressentimento e a “má consciência”, esta escrita busca explorar a maternagem como uma prática política e social, observando o corpo materno como um campo de disputas e também como espaço de resistência.

Mulheres e Maternidade no Instagram

O Instagram, como plataforma de mídias sociais, oferece uma gama de representações de experiências de vida, com destaque para a maternidade, um tema que possui várias camadas e abordagens. A maternidade é comumente representada nas redes sociais através de um ideal romântico e glorificado, que muitas vezes omite as dificuldades e os desafios diários da mulher-mãe. Entretanto, também surgem outras formas de expressão materna, que desafiam esses estereótipos e buscam visibilizar as múltiplas facetas da experiência materna.



Esta escrita traz pensares e sentidos a respeito das postagens de mulheres que falam sobre a maternagem no Instagram, com ênfase nas narrativas que resistem à ideia da maternidade hegemônica. Serão apresentados perfis que compartilham experiências, desafios, e angústias da maternidade, sem romantizar o processo, mas ao contrário, destacando a complexidade e os dilemas dessa vivência (Cavalcante, 2024). A tecitura dessa obra se deu a partir de ramificações da dissertação da autora, defendida em 2024 na Universidade Federal de Sergipe, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. O objetivo desta Dissertação foi perscrutar as narrativas de mulheres mães que utilizavam a rede social Instagram.

O Corpo Materno Como Corpo Político

O corpo materno sempre foi um campo de disputa, seja no contexto social, político, cultural ou religioso. A maternidade tem sido usada historicamente como uma forma de controle sobre as mulheres, impondo-lhes normas e expectativas rígidas. Em muitos momentos, a maternidade foi vista como um dever social que as mulheres deveriam cumprir sem questionamentos. Porém, com o avanço das discussões feministas, surgiram novas abordagens que questionam essas representações de vigilância e buscam fazer perfurações, para que essas mulheres, que não se encaixam nesse ideal de mãe, ocupem e desocupem espaços (Cavalcante, 2024).

O corpo materno é, portanto, um corpo político, que carrega consigo uma série de significados sociais, culturais e históricos. As mulheres-mães, ao compartilharem suas histórias no Instagram, não estão apenas relatando experiências pessoais, mas também refletindo sobre as pressões que a sociedade exerce sobre elas e oferecendo uma resistência a essas normas estabelecidas. A maternidade não é mais vista como uma experiência homogênea, mas como um campo de divergências e pluralidades.

A Escolha dos Perfis: Resistência e Visibilidade

A seleção dos perfis que foram acompanhados na pesquisa de mestrado não se baseou unicamente no número de seguidores ou no impacto de suas postagens, mas na forma como elas abordam as questões relacionadas à maternidade. A escolha se deu a partir de postagens que evidenciam uma resistência à maternidade hegemônica, destacando as tensões, desafios e possibilidades que surgem no dia a dia das mulheres-mães.





Para garantir uma análise representativa das diferentes formas de maternidade, foram utilizadas hashtags específicas como **#maternidade**, **#maternagem**, **#maeacademia**, **#saudementalmaterna** e **#mae-possivel**. Essas hashtags foram escolhidas porque têm a possibilidade de mapear um universo diversificado de narrativas, que envolvem desde a maternidade nas redes sociais, até a busca por saúde mental.

O Conceito de Maternidade nas Redes Sociais

Em tempos de redes sociais, a maternidade é frequentemente reduzida a uma série de imagens e frases curtas que visam idealizar a experiência. Porém, as postagens nas plataformas como Instagram também podem ser um espaço para quebrar esses estereótipos. As mulheres que se expressam nesses ambientes têm a oportunidade de moldar suas próprias narrativas, utilizando uma linguagem e imagens que desafiam as representações da maternidade constituídas pelo patriarcado.

O Instagram, sendo uma plataforma visual por excelência, serve como um palco para que as mulheres mostrem não apenas os momentos felizes e idílicos da maternidade, mas também as dificuldades, as inseguranças e os aspectos que são silenciados. Essa visibilidade é fundamental para a construção de outras narrativas sobre a maternidade, mais próxima das realidades vividas pelas mulheres.

Nietzsche e as Narrativas Maternas

O filósofo Friedrich Nietzsche, em sua crítica à moralidade tradicional, oferece um olhar interessante sobre as ideias de culpa, ressentimento e ascetismo, que podem ser aplicadas à análise das narrativas maternas no Instagram. Nietzsche questiona os valores morais impostos pela sociedade, propondo a ideia de uma moralidade além dos valores dominantes.

Esses conceitos podem ser utilizados para refletir sobre as postagens no Instagram e a maneira como as mulheres-mães se posicionam frente aos desafios da maternidade. A culpa, por exemplo, pode ser vista nas postagens que abordam a tensão entre a imagem da mãe idealizada e a realidade de uma maternidade que muitas vezes é solitária, cansativa e cheia de desafios. O ressentimento pode surgir quando as mulheres se veem pressionadas a se encaixar em um molde social, como se fossem



obrigadas a ser mães perfeitas, sem espaço para falhas ou vulnerabilidades. O ascetismo, por sua vez, pode ser relacionado à ideia de sacrifício extremo que muitas mães sentem ser exigido delas pela sociedade.

Maternidade e Resistência: Os Comentários e a Interação

Ao analisar as postagens selecionadas, uma parte importante do processo é observar a interação que essas publicações geram. Os comentários das seguidoras e seguidores revelam muito sobre a forma como as narrativas maternas são recebidas e como elas ressoam com outras mulheres. É possível perceber que, em muitas postagens, há uma tentativa de subverter a maternidade tradicional, desafiando os estereótipos e compartilhando experiências de resistência e superação.

Os comentários podem ser vistos como uma extensão do processo de resistência, onde as mulheres se apoiam mutuamente, oferecendo suporte, validando experiências e construindo uma rede de solidariedade. Ao contrário do que se poderia imaginar, a maternidade no Instagram não é apenas um espaço de exibição superficial, mas também um lugar de troca real de saberes e vivências.

Somos muitas e diversas. Nas perfurações, fazemos brechas e, assim, possibilitamos o quebrar das correntes dos nossos corpos. Assim, a maternagem será sentida e experienciada nos nascimentos e mortificações de nós mesmas. A máquina de subjetivação não para. Em uma visita ao Instagram, nos deparamos com a **@luabarrosf (autora, palestrante e co-fundadora da @somasamparo)** fazendo uma partilha por meio do vídeo: “estou de saco cheio, desse ideal violento de se criar filho. Às vezes, o que é possível é o que é saudável.” No cenário instagramável - aqui e agora -, a mulher que se apresenta contra os discursos hegemônicos e romantizados de maternidade resiste para existir.

Figura 1 – Santa ou Louca



Fonte: Disponível em @maesolopode (2023)





Nessas resistências, quando abrem a boca para fazer as denúncias, é possível perscrutar na postagem da @maesolopode o que a mesma sente diante dos movimentos de se fazer vista. A imagem foi retirada de uma página aberta, disponível em @maesolopode, pesquisa realizada em junho de 2023.

É o reinventar da artista e a dobra, o que essas mulheres criam por meio das suas páginas e postagens um tipo de sulco - brechas -, cavam buracos para ter passagem em seus movimentos e revoluções. Mas o que é que é dobrado? É, sem dúvida, verdade que, para Deleuze, o que é dobrado é sempre alguma “força”. Para que não nos percamos em outro conceito, Deleuze transcreve quatro eixos por meio do conceito de dobramento (Deleuze, 1991).

O primeiro está relacionado aos aspectos do ser humano que devem ser circundados e dobrados - o corpo e seus prazeres para os gregos, a carne e os desejos para os cristãos, talvez o eu e suas aspirações para nossa própria época. O segundo, a relação entre forças, diz respeito à regra de acordo com a qual a relação entre forças se torna uma relação consigo mesmo - uma regra que pode ser “natural”, “divina”, racional, estética. Está, pois, sempre associada com uma autoridade particular - a do sacerdote, do intelectual, do artista; em nossos próprios dias, talvez a regra oscile entre a terapêutica e a estilística, cada qual associada com diferentes autoridades.

O terceiro, a dobra do saber ou a dobra da verdade, surge do fato de que cada relação consigo mesmo está organizada sobre o eixo da subjetivação do saber e, portanto, da relação de nosso ser com a “verdade”, quer essa verdade seja teológica, quer seja filosófica, quer seja psicológica. A quarta dobra (aqui Deleuze se refere à noção de “uma interioridade da expectativa”, devida a Blanchot) é a dobra da esperança - da imortalidade, da eternidade, da salvação, da liberdade, da morte ou da separação. E a subjetivação é, pois, a interação da múltipla variabilidade dessas dobras, de seus variados ritmos e padrões.

“E o que dizer, de nossos próprios modos atuais, da moderna relação consigo? Quais são as nossas quatro dobras?” (Deleuze, 1991, p. 112). O que essas mulheres buscam, que caminhos outros percorrem? Elas querem decidir sobre o parir, como parir e sobre o criar e como



cuidar e não cuidar. O modelo de maternidade ressaltado no maquinário social é o da mãe devotada e carinhosa, trazido da França, no século XVIII, lembrando que as transmutações ocorreram.

Desse modo, tivemos e há mulheres na resistência, por isso, adentramos e ocupamos lugares outros, por meio dos buracos no chão, no muro, das bombas distribuídas por elas e por nós, para que, assim, posamos (des)territorializar os modelos hegemônicos de maternidade e maternagem. A era contemporânea nos apresenta a diferença, ao que se refere a esta hegemonia citada acima, contudo, são acontecimentos de rupturas estampados nos cenários sociais, culturais e pedagógicos - ressaltamos o Instagram como espaço de pedagogia cultural e, ao mesmo tempo, atravessado por ideias e discursos tradicionais sobre a maternidade e maternagem.

O Tecido das Narrativas: Costurando Fragmentos de Realidades

O processo de análise das postagens e comentários no Instagram é comparável ao ato de costurar um tecido, como uma metáfora para o processo de construção do conhecimento. Cada postagem, cada comentário, cada reflexão das mulheres-mães se junta como um retalho, compondo uma narrativa maior que traz à tona a complexidade da experiência materna. O percurso foi composto pela descrição do processo, desde a chegada nos endereços dessas pessoas até a construção da análise. Essa ocorreu por meio da extração de comentários e postagens, trazendo as narrativas como texturas, costuradas com linhas e agulhas, referendadas em Nietzsche, tendo como tecido, a emenda de retalhos.

Assim como em um tecido, onde as linhas são entrelaçadas e as emendas formam um padrão único, as narrativas maternas no Instagram formam um mosaico de experiências que se conectam e se entrelaçam. Esses fragmentos de realidades revelam a multiplicidade das vivências de maternidade e, ao mesmo tempo, nos convidam a refletir sobre a política do corpo materno e as relações de poder que envolvem as mulheres-mães. Um movimento sem compromisso de enquadramentos, a beber da fonte do conceito de devir para Deleuze e os fios da moral de Nietzsche, sendo atravessadas pelas conversações com Foucault, como, por exemplo, de quando citada o saber/poder, é referenciado como contribuição. Sendo





que, no ensaio “O sujeito e o poder” (2013), Foucault evidencia os pontos relacionados às três formas nas quais o ser humano pode ser sujeito em nossa cultura e todas elas perpassam o movimento de objetificação.

Em quaisquer um desses modos, é possível perceber que o sujeito é materializado dentro das relações de saber-poder exercidas na sociedade. Assim,

[...] o saber entra como elemento condutor do poder, como correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder. No interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos (Veiga-Neto, 2007, p. 119).

De acordo com o autor, sob esse prisma, então, depreende-se que o sujeito é heterogêneo, uma vez que sua produção está em constante transformação no âmago dessas relações. Nesse viés, os discursos colocam em movimento jogos de relações objetivadoras nas quais os sujeitos se produzem e são produzidos incessantemente.

Luís Mauro Sá Martino (2015) dialoga sobre linguagens nesses espaços, afirmando, em suas pesquisas, o quanto que as redes sociais digitais impactam além das estruturas físicas, sendo evidentes as interferências nos contextos sociais. Ainda de acordo com o autor, os agrupamentos sociais construídos a partir de relações interpessoais mediadas por uma tela digital ganham força por causa da coletividade, do que há em comum nos conhecimentos compartilhados, histórias vivenciadas.

Além disso, as redes sociais possibilitam a eliminação de fronteiras dos espaços entre os indivíduos participantes, aproximando-os ou cancelando de um modo mais rápido. Seguindo essa percepção, André Lemos (2005), professor de comunicação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pontua que as práticas contemporâneas ligadas a tecnologias promovem um processo de territorialização e desterritorialização em termos de subjetividades, deslocamentos, transpondo para o virtual, o social coletivizado.

Desse modo, é possível afirmar que este trabalho foi construído por meio da propriocepção da subjetivação via o dispositivo midiático, em que mulheres-mães têm visibilidades e vigilância a partir de narrativas de



(r)ex(s)istências. Vale destacar quem são as mulheres-mães que convivemos no decorrer deste trabalho. Elisama apresentou **@maternaempreta - Sarah Carolina (Criadora de Conteúdo Digital, Mulher Negra/Maternagem/Antirracismo, Criação Respeitosa com recorte social)** que, por sua vez, trouxe **@militanciamaterna - Cila Santos (Maternidade, Feminismo, Infância, Ajudo mulheres a entenderem a raiz dos problemas; Proponho uma educação antipatriarcal para crianças; Mãe, feminista sem glitter e educadora).**

Assim, seguindo esse fluxo, as escritoras foram encontradas e sendo afetadas por um movimento potente na rede Instagram, citando outras mulheres-mães que influenciam e habitam esse espaço, como a **@luabarrosof da @somosamparo, @maesolopode, @averonicalinder.** Desse modo, para que não nos percamos das inquietudes que escrevem estas páginas, destacamos: essas mulheres lutam contra o modelo hegemônico de maternidade. Assim, vamos nos manifestando e denunciando os fazeres do maternar que instituem os moldes do patriarcado.

A Maternidade como Resistência

O estudo das narrativas de mulheres-mães no Instagram revela como as redes sociais podem ser um campo de resistência às representações hegemônicas da maternidade. As mulheres que compartilham suas histórias no Instagram não apenas visibilizam as dificuldades e os desafios da maternidade, mas também oferecem novas formas de pensar e viver a maternagem.

Ao questionar as normas tradicionais e ao se desprender da pressão para ser uma “mãe perfeita”, essas mulheres criam um espaço para que outras também possam refletir sobre suas próprias experiências e romper com os estigmas que cercam a maternidade. O corpo materno, visto como político e sujeito a múltiplas imposições, torna-se, assim, também um espaço de resistência, onde as mulheres reivindicam o direito de viver suas maternidades de maneira autêntica e livre das amarras sociais.

Essa escrita não apenas revela a pluralidade das experiências maternas, mas também nos convida a repensar o papel das redes sociais na construção de novos espaços de resistência e visibilidade para as mulheres. Até onde elas conseguem ir?





Nas redes sociais, o que faz uma pessoa deixar de seguir a outra, expor comentários e posicionamentos alheios, pode ser avaliado pelos valores morais dos nobres como também dos ressentidos. Aqui carece de uma citação sobre essa avaliação Nietzscheana:

A rebelião dos escravos na moral começa quando o próprio ressentimento torna-se criativo e gera valores: é o ressentimento desses seres aos quais é negada a reação em si, aquela reação por meio da ação, e que só conseguem manter-se ilesos por meio de uma vingança imaginária. Enquanto toda moral nobre brota de um triunfante “dizer sim” a si mesmo, a moral dos escravos, a um “diferente” a um “que não ele mesmo”; e este “não” é o seu ato criador. [...] Para existir, a moral dos escravos necessita sempre primeiro de um mundo oposto; falando fisiologicamente, ela precisa de estímulos externos para agir - sua ação é basicamente uma reação (Nietzsche, 2018, p.58).

Quanto ao conceito “vontade de poder” Nietzsche refere-se à força vital que impulsiona a busca por poder e autoafirmação, um mito que associam a ele, mas destaco aqui o equívoco, o filósofo não falava da vontade de poder sobre os outros, não necessariamente sobre os outros. Nietzsche acreditava que a vontade de poder é uma força criativa que impulsiona a evolução da humanidade e que pode ser compartilhada coletivamente (Costa, 2004).

Nas redes sociais, a exposição, muitas vezes, está relacionada à busca por poder, influência e validação social. As pessoas muitas vezes buscam destacar aspectos de suas vidas que afirmam sua identidade e status. O conceito de vontade de poder aparece em quase todas as obras assim como nos Fragmentos Póstumos, mesmo que em algumas não necessariamente com este nome ou com a formulação da fase final da filosofia nietzscheana. Propriamente falando o conceito aparece em grande número de fragmentos póstumos, em um desses fragmentos Nietzsche define a vontade de poder ao afirmar que este mundo é vontade de poder – e nada além disso.

De maneira similar, mas num outro contexto, no Aforismo 36 da obra “Além do bem e do mal”, Nietzsche diz que “o mundo visto de dentro,



o mundo definido e designado conforme o seu caráter inteligível seria justamente a vontade de poder” (Freire, 2008, p. 11). Na cultura ocidental, tornar-se mãe é descobrir que necessita de aprendizagens, já que o sujeito é uma invenção social, institucional, religiosa, familiar, por meio da ciência, das mídias. Desse modo, formam-se potentes redes de controle sobre esses corpos que produziram vida.

Costuramos aqui os estudos de Elizabeth Badinter (1985), historiadora francesa, expondo em seu trabalho que o desenvolvimento do amor materno não é inato, está correlacionado às variações socioeconômicas da História e pode existir ou não, dependendo das circunstâncias, possibilitando diferentes tipos de relações entre mães e filhos. Dessa forma, faremos outra provocação, do que ocorre nesta era contemporânea, a romantização da maternidade, os discursos de uma educação parental não violenta: *como uma mãe solo, que tem seus espaços e corpo capturados por um sistema o qual a marginaliza diariamente, exercerá uma maternagem vendida nas redes sociais, da mãe “autocontrolada emocionalmente”?*

Ao buscar nos documentos históricos e literários a substância e a qualidade das relações entre a mãe e o filho, constatamos seja indiferença, sejam recomendações de frieza, e um aparente desinteresse pelo bebê que acaba de nascer. Esse último ponto é, com frequência, assim interpretado: como seria possível interessar-se por um pequeno ser que tinha tantas possibilidades de morrer antes de um ano? A frieza dos pais, e da mãe em particular, serviria inconscientemente de couraça sentimental contra os grandes riscos de ver desaparecer o objeto de sua ternura. Em outras palavras: valia mais a pena não se apegar para não sofrer depois. Essa atitude teria sido a expressão perfeitamente normal do instinto de vida dos pais. Dada a taxa elevada de mortalidade infantil até fins do século XVIII, se a mãe se apegasse intensamente a cada um de seus bebês, sem dúvida morreria de dor (Badinter, 1985, p.57).

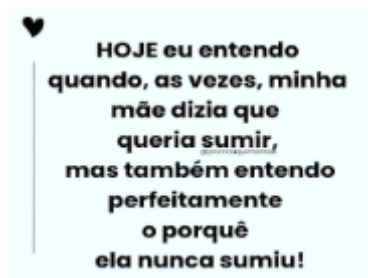
Ler Badinter (1985) é encontrar em sua obra um panorama geral a respeito das ambivalências da maternidade. Ressaltamos que trazemos





esta autora como referência, pois, no seu trabalho, ela rememora a inconstância e a não universalidade do direito à escolha de as mulheres conceberem. Além disso, a autora reforça que não é sobre “instinto materno”, expressão questionada e apresentada numa linha do tempo histórica, quem sabe “fibra materna”.

Figura 2 – Fibra Materna



Fonte: Disponível na página @promoaquimamae (2023)

Chamamos essa imagem de Fibra Materna, retirada da página @**promoaquimamae**. Será que a postagem conversa com as ambivalências trazidas por Badinter? Destacamos as narrativas, escrevinhações das mães que seguem a influencer citada.

“Nem fale, viu (carinhas de riso), nós mães, tem dias que queremos nos jogar do décimo andar (carinha de riso) e tem dias que amamos mais que leões... emocional de uma mãe vai de 0 a 1000 em segundos...” (@mercia_blatte). “Filhos, nossa herança bendita do Senhor.” (@eloisafagundes). Lendo a interação, os comentários que surgiram com a postagem, alguns também diziam que “a minha mãe sumiu”.

Sobre o sumir e/ou ficar, sobre o bendito, convidamos Nietzsche (2009) com a moral. Por meio do seu método genealógico, a moral é vista e seria uma invenção dos fracos, que vencera os fortes e se tornara dominante no ocidente. Nietzsche (2009) constata a inversão dos conceitos, realizada pela rebelião escrava, dizendo que essa transformou a



ética do tipo nobre, que se afirmara como bom em detrimento ao ruim, dando lugar ao julgamento moral que envolve bem e mal. A mãe da postagem pode fugir? Essa pergunta se conecta ao julgamento trazido por ele em suas explicações?

De acordo com Deleuze, “a distinção concreta entre forças qualificadas (o bom e o mau) é substituída pela oposição moral entre forças substancializadas (o bem e o mal).” (Deleuze, 1976, p.58). Segundo Nietzsche, o ressentimento tem como necessidade, em sua inversão de valores, dirigir-se para fora ao invés de voltar-se para si. Por isso que a sua fórmula predominante irá se definir pelo outro, pois “quer que os outros sejam maus, precisa que os outros sejam maus para poder sentir-se bom [...] Tu és mau, portanto, eu sou bom” (Deleuze, 1976, p.58).

Com isso, de acordo com Nietzsche, sua rebelião se dará quando o próprio ressentimento se torna criador e gera valores. Todavia, será essa mulher-mãe que afirma estar sozinha, cansada, ser “mau”, mais cruel e contraditória que aquela a qual se autoneomeia boa mãe? Nietzsche (2009), em sua segunda dissertação para a Genealogia da moral, destaca a relação do ressentimento com a má consciência. A mãe que, ao ter experimentado uma dor, pela qual, devido a sua fraqueza e impotência, não pôde reagir, só lhe teria restado sentir?

Nietzsche (2009) define o ressentido como o tipo fraco e escravo em detrimento ao tipo forte e nobre. Porém, de que maneira o ressentimento atua na memória e na consciência do sujeito e como Nietzsche interpreta essa relação? Má consciência: o afeto complementar do ressentido em que aparece, conforme Vânia Dutra de Azeredo (2009, p. 294)

[...] como uma doença, como um sintoma de que a vitalidade humana está malsã. O seu surgimento tem por base um rompimento, um salto, uma adaptação involuntária que se processa quando o animal homem precisa desligar-se propriamente do que há de animal em si.

Os movimentos que encontramos num tipo de publicação com características afetivas do ressentido, “[...] tais como a irritabilidade nervosa, a doentia vulnerabilidade, a ânsia e o desejo impotente de





vingança” (Giacóia Júnior, 2005, p. 196). E agindo com essas características, é possível perscrutar como o ressentimento se expande como a água de um rio desejoso ao mar (Giacóia Júnior, 2005).

Para Deleuze (1976, p.53), “o ressentimento designa quando as forças reativas imperam sobre as ativas [...] [e] quando a reação deixa de ser acionada para tornar-se algo sentido”. Assim, elas seguem compartilhando sobre aquilo que é sentido em cada experiência.

É possível resistir? Não despotencializar? O que esperam de uma mãe? Linda (penteada, maquiada, magra- como poucas mulheres conseguem estar com um bebê), sorridente, feliz e amamentando uma criança. Sua expressão demonstra contentamento e satisfação. Não há lacunas nas quais apareçam insatisfação, cansaço, arrependimento (de ter engravidado e dado continuação à gestação), raiva, ou mesmo dor. A mensagem é posta: uma “verdadeira mulher-mãe” (Zanello, 2014), não sente ambivalência e se compraz em amamentar a sua cria.

Retomemos a história, para, assim, interligar tais fatos. É possível encontrar em registros, que o século XVII foi um período marcado pela frieza dos pais para com as crianças, pois a pedagogia da época era fortalecida pelo pensamento agostiniano. As recomendações que os pais recebiam eram de tratar seus filhos com frieza, lembrando-os, constantemente, de suas malignidades naturais.

A ternura e a educação tolerante que as mulheres davam aos seus filhos eram denunciadas em publicações, citadas por Badinter (1985) como “A Instituição da Mulher Cristã”, reeditada em 1542:

As delícias são as que mais debilitam o corpo; por isso, as mães perdem os filhos quando os amamentam voluptuosamente. Amai como deveis, de modo que o amor não impeça aos adolescentes afastarem-se de vícios, e incitai-os ao temor por meio de leves admoestações, castigos e prantos, a fim de que o corpo e o entendimento se tornem melhores pela severidade da sobriedade e da alimentação. Mães, compreendei que a maior parte da malícia dos homens vos deve ser imputada (Badinter, 1985, p.57).



Os documentos e registros textuais do século XVII mostram que a afetuosidade era condenada e considerada como frouxidão parental; a criação permeada de ameaças, sob a influência teológica dos pedagogos.

De um lado, as crianças das classes dominantes e “cultas”, essas deviam respeito àqueles que as tinham gerado. Do outro lado, as crianças das camadas populares, atravessadas pelas violências, exclusões e tidas como estorvo. Muitos pais não podiam – e, em boa parte das vezes, não queriam – arcar com os sacrifícios econômicos para mantê-la, arranjando soluções, tais como abandono, infanticídio para eliminarem o inconveniente juvenil (Badinter, 1985).

Contudo, no final do século XVIII, de acordo com Badinter (1985), a imagem da mãe, seu papel e sua importância sofreram mudanças. A partir de 1760, as publicações recomendavam que essas mulheres cuidassem pessoalmente dos filhos, enfatizando também a necessidade da amamentação. Interesse do Estado, que passou a impor às mulheres a obrigação de serem mães antes de qualquer outra coisa, justificando-a por meio de teorias e conceitos, o que Badinter (1985) chama de mito: o “instinto materno”, ou seja, o amor espontâneo de toda a mãe pelo filho. Esse “amor materno” passa a ser exaltado, ao mesmo tempo, como “natural” e social, necessário para a manutenção da espécie e da sociedade.

A associação dos termos “materno” e “amor” desloca a figura da mãe do lugar de autoridade para o âmbito do afeto e do carinho, enquanto a figura paterna passa a ocupar uma função econômica e preceptora. Desse modo, há uma forma de produzir indivíduos que seriam a riqueza do Estado.

Uma postagem da página [@maternagempreta](#) para reforçar que o movimento dessas mulheres não termina, a maternagem e suas revoluções. Diante de todas as narrativas históricas, que é possível acompanhar em Badinter (1985), vale destacar os discursos higienistas, biológicos que trouxeram a mulher para o contemporâneo. Incomodadas e insatisfeitas com o fato de o corpo da mulher e sua saúde serem traduzidos e orientados pelos médicos – ginecologistas e obstetras –, bem como com a perspectiva fragmentada de sua corporalidade por eles propalada, as feministas passam a reivindicar um tratamento específico e integral à saúde feminina.

Nesse sentido, em busca de um outro olhar, menos patológico, menos reprodutor e menos intervencionista, “a saúde torna-se uns dos pontos de





grande ataque e remodelação feminista” (Carneiro, 2011, p. 2). As reivindicações feministas no “boom” da industrialização, no campo do trabalho e no acesso aos direitos sociais, além de todos os progressos científicos no campo da contracepção e nas tecnologias reprodutivas, foram movimentos de um processo de subjetivação dessas mulheres, questionando sobre a maternidade. Mesmo diante de avanços, a maternidade ainda é vista como uma obrigatoriedade (Carvalho; Schiavon; Sacco, 2018).

Obrigatoriedade, vigilância e punição, dispositivo, segundo Foucault:

É um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (Foucault, 2000, p. 244).

Curiosas e pensando, pensando a respeito, começamos a puxar o fio do impacto da maternidade e maternagem na vida dessas mulheres. Quais são as leis que vibram e comandam esses modos de se relacionar? Que narrativas são produzidas e tecidas nesses lugares e de que modo elas se apresentam nos espaços de comunicação social?

Por isso, o processo de formação da memória e seu surgimento não teriam sido uma criação natural, mas uma criação imposta ao homem com o objetivo de criar regras e torná-lo confiável e obediente, pois, com uma memória responsável e “[...] com a ajuda da moralidade do costume e da camisa de força social, o homem foi realmente tornado confiável” (Nietzsche, 2009, p. 44). O surgimento da memória teria sido marcado pela dor, castigo e punição e “[...] jamais deixou de haver sangue, martírio e sacrifício quando o homem sentiu a necessidade de criar em si uma memória” (Araldi, 2016, p. 39).

Fazer no homem uma memória [...] requereu o auxílio de meios dolorosos [...] que viu na dor o melhor recurso da mnemônica. Grave-se algo a fogo, para que fique na memória: “apenas o que não cessa de causar dor fica na memória”. (Nietzsche, 2009, p.31).



O que aconteceu com algumas mulheres, lá no século XVII até hoje, os ressentimentos, muitas foram “sensíveis” às novas solicitações, outras foram seduzidas pelos reiterados discursos implícitos: “Sedes boas mães, e sereis felizes e respeitadas. Tornai-vos indispensáveis na família, e obtereis o direito de cidadania” (Badinter, 1985, p. 147).

Esses discursos passaram a ser reiterados sistematicamente, entrelaçando-se a diversos elementos da vida da população, a fim de tomar aspecto de natural/universal e, ainda hoje, atravessam em corpos e subjetividade produzindo uma determinada realidade. Mas como se dão os atravessamentos da maternidade enquanto realidade fabricada e, principalmente, como se engendram os escapes cotidianos? Quais os efeitos?

Do que não se finda mas, se expande entre “maternagens” e “maternidades”

A maternidade é um dispositivo de controle, ficando perceptível para Andrea O’Reilly (2016), a discrepância elevada entre o alto impacto da maternidade na vida das mulheres e sua baixa representatividade nos estudos feministas. Foi Maria Collier de Mendonça (2018) que apresentou a proposta do Feminismo Matricêntrico de Andrea O’Reilly pela primeira vez no Brasil. Segundo a autora, com base em levantamento feito pelo grupo de Andrea O’Reilly, na década que compreende os anos de 2005 e 2015, os estudos sobre maternidade representavam, apenas, entre 1 e 3% das publicações científicas, conferências e disciplinas dos principais centros de estudos feministas internacionais (Mendonça, 2018).

Para uma leitura mais fluida sobre esses conceitos, trazemos:

As traduções dos conceitos – motherhood para maternidade, mothering para maternagem e motherhood studies para estudos maternos – foram realizadas na pesquisa doutoral de Maria Collier de Mendonça (2014), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob orientação de Oscar Angel Cesarotto e coorientação de Andrea O’Reilly na Escola de Estudos de Gênero, Sexualidade e Estudos das Mulheres da Universidade de York (Mendonça, 2021, p. 61).





De acordo com Mendonça (2014), a definição de maternidade foi inspiração e trabalho de Adrienne Rich em 1976, estando esse conceito correlacionado ao poder biológico e aos significados institucionais, simbólicos e culturais da maternidade. Desse modo, maternidade é a palavra que melhor traduz o conceito de *motherhood* para o português. Por outro lado, o processo contínuo, a ideia de ação, ou resultado da ação, incluindo o sufixo -agem, está vinculada à maternagem.

De acordo com Scavone (2016), 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. Como se fossem curvas, linhas, que fazem ver o sujeito. Falar de maternidade como dispositivo e, sermos afetadas por todo o acontecimento dela no virtual, virtual esse que é real, cito o trabalho de Amorim (2019), a qual faz um itinerário com elementos que compõem o dispositivo (curva de visibilidade, regime de enunciação, linhas de força da maternidade, linhas de subjetivação e de ruptura, traçados de gênero).

A discussão a respeito das linhas, curvas e regimes como elementos que compõem o dispositivo, procede dos trabalhos de Deleuze (1999) e Corazza (2000). “Mãe”; que tendo a maternidade como ponto imaginário necessário ao dispositivo da maternidade, permitem o nascimento deste sujeito, permitem que ele ganhe formas, cores e texturas. São curvas fixadas pelo próprio dispositivo que as sustentam – não como se ela (a maternidade) fosse uma característica natural e a priori das mulheres, mas como se agisse tal como uma fonte de luz (semelhante a uma vela, em sua condição de



luz frágil e predisposta a qualquer momento ser apagada) que ilumina, que se difunde, que dá visibilidade e faz com que se produza, enfim, o sujeito mãe em toda sua positividade. Enfim, é uma luz que incide sobre este sujeito mãe, cuja existência não poderia manifestar-se sem ser iluminada por ela. Ou seja, não se trata aqui da configuração, seja de um indivíduo pré-existente, seja de uma “realidade” pré-discursiva, mas de um sistema aberto, constituído por um jogo de forças criado e operacionalizado por tais linhas, em conjunto e em paralelo com as que se seguem (Amorim, 2019, p.5).

Sendo assim, questionamos: Como chegamos a ser o que a gente é? Como essas práticas são reforçadas nesse espaço social? O Instagram tem um caráter nitidamente pedagógico. A mídia não apenas pode ser encarada como meio veiculador de informações, mas também como “produtora de saberes e formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos” (Fischer, 2002, p. 61).

Neste sentido, observa-se que, em torno da noção da maternidade, da produção de um certo “ideal” de maternidade, uma série de práticas discursivas são acionadas, produzidas reforçadas pela mídia, permitindo, com isso, serem (re)significadas na medida em que operam em direção à constituição dos sujeitos.

Referências

AMORIM MARCELLO, Fabiana. **O dispositivo da maternidade na mídia**. Produções científicas do GT 16 Educação e Comunicação da ANPEd entre 2011 e 2017: contribuições da análise bibliométrica para a qualificação da área. Sér.-Estud., Campo Grande, v. 24, n. 51, p. 31-51, maio de 2019. Disponível em: <http://www.twiki.faced.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2002/o_dispositivo_da_maternidade.pdf>. acesso em 30 jun. 2023. Epub 24-Out-2019.

AZEREDO, Vania. (2009). *Nietzsche e a aurora de uma nova ética*. São Paulo: Humanitas & Fapesp, 2008, 327p. *Veritas* (Porto Alegre), 54(2). <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2009.2.6828>





BADINTER, Elisabeth. *Um Amor Conquistado: O Mito do Amor Materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CAVALCANTE, Camila Barreto. *Maternidades Educadas: Instagram, Moral e Resistência*. Orientadora: Dinamara Garcia Feldens. 2024. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/19995>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CARNEIRO, Rosamaria. *Feminismos e Maternidades: (des)encontros e (re)significados; Subjetividades Maternas e Feministas em Questão. Anais XXVI Simpósio Nacional de História*, 2011.

CARVALHO, Janine Pestana; SCHIAVON, Amanda de Almeida; SACCO, Airi Macias. *A romantização da maternidade: uma forma de opressão de gênero*. In: SENACORPUS - Seminário Corpus Possíveis no Brasil Profundo. [Livro Eletrônico]. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

COSTA, Rogério da. *Sociedade do Controle*. São Paulo, E.; Perspectiva. v. 18, n. 1, p. 161–167, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/ZrkVhBTNkzkJr9jVw6TygVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de março de 2024.

DELEUZE, Gilles. *A dobra: Leibniz e o Barroco*. Campinas: Papiрус, 1991.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV*. Educação e pesquisa, v. 28, n. 1, jul./dez., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/88GzhyjNKG9pLt6NQchCf3j/>. Acesso em: 25 de março de 2024.

FOUCAULT, Michel. (2000). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária. Original de 1969.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.



FREIRE, Maria Martha de Luna. *Ser mãe é uma ciência: mulheres, médicos e a construção da maternidade científica na década de 1920*. História, Ciências, Saúde: Manguinhos, v. 15, supl., jun., 2008.

GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. *Nietzsche & Para além de Bem e Mal*. 2º Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

LEMOS, A. 2005. *Cibercultura e Mobilidade*. A Era da Conexão. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 28, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://corta.link/msexC>. Acesso em 20 de junho de 2023.

MENDONÇA, Maria Collier de. A maternidade na publicidade: uma análise qualitativa e semiótica em São Paulo e Toronto. *Tese* (Doutorado em Comunicação e Semiótica). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. 324 p.

MENDONÇA, Maria Collier de. O Feminismo Matricêntrico e o Ativismo Feminista No Motherhood Initiative For Research And Community Involvement (MIRCI) Liderado Por Andrea O'Reilly. In: PEDRO, Joana; ZAN-DONÁ, Jair. (orgs). Jornadas do LEGH: *feminismo e democracia*. Anais da III Jornadas do LEGH [recurso eletrônico]. Florianópolis: LEGH/UFSC, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188285>. Acesso em: 19 de março de 2023.

MENDONÇA, Maria Collier de. Maternidade e Maternagem: Os assuntos pendentes do Feminismo. *Revista Ártemis - Estudos de Gênero, Feminismo e Sexualidades*. Paraíba, vol. XXXI nº 1; pp. 56-72, jan-jun, 2021.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Genealogia da Moral*. Tradução e Notas Inês Lohbauer. São Paulo: Martin Claret, 2018.

SÁ MARTINO, Luís M., *Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes, redes*. 2ª e.d., 1ª reimp. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2015.





SCAVONE, Lucila. *A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais*. Cadernos Pagu, v.16, p. 137-150, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. (2007). *Aprendendo a filosofar*. São Paulo: Papirus.

ZANELLO, V. (2014). *A saúde mental sob viés de gênero: uma releitura gendrada da epidemiologia, da semiologia e da interpretação diagnóstica*. In: Zanello, V.e Andrade, A.P. M. Saúde mental e gênero: diálogos, práticas e interdisciplinaridade. Curitiba: Editora Appris.





10. PIEDADE, A SEU DISPÔ: A DRAMATURGIA TEATRAL DE EULER LOPES TELES COMO ESPAÇO EDUCATIVO PARA PENSAR SOBRE MATERNAGEM E SUAS RELAÇÕES INTERSECCIONAIS DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE

Juliana Garcia Feldens

Kelly Helena Santos Caldas

Wendy Santos Cordeiro Silva

Introdução

O teatro, seja lido ou encenado, mostra-se como um aliado dos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem, pois humaniza e sensibiliza plateia/leitor/cidadão, caminhando na contramão do ideal mecanicista de educação, pautado meramente na transmissão acrítica de informações. A educação, assim como o teatro, precisa abrir espaços para a transformação da consciência através da experiência, experiência esta de se ver nas histórias e nos personagens, como também de enxergar o outro e sua diversidade.

Através da peça *Piedade, a seu dispô.*, de autoria da escritora sergipana Euler Lopes Teles, é possível compreender como as relações entre maternidade e maternagem são atravessadas pelas relações interseccionais de gênero, raça e classe. Não há como falar em maternidade, maternagens e suas relações interseccionais sem falar no impacto do capitalismo patriarcal na divisão sexual do trabalho, já que ao homem é dado o domínio do espaço público e produtivo e à mulher é ofertada a função reprodutiva e a sobrecarga, a exaustão, a invisibilidade e a naturalização do papel de servidão doméstica e de cuidado.

O maternar da mulher negra e pobre é aqui posto em análise por atravessar a centralidade da narrativa da peça *Piedade, a seu dispô.* Entre o





maternar da mulher branca e o maternar da mulher negra há um abismo, abismo este que atravessa as marcas deixadas pelo sistema escravocrata, colonialista e racista brasileiro. As mulheres negras se destacam no trabalho doméstico e no cuidado da casa e dos filhos dos seus patrões, se desdobrando para tentar conciliar maternagem e trabalho. Outro impeditivo ao exercício pleno do maternar da mãe negra e pobre é a violência estrutural e racista da polícia que extermina diariamente a vida de tantos filhos, jovens, pretos e periféricos.

Também se faz necessário problematizar o ideário do amor materno, da naturalização do cuidado feminino, do dever de cuidado exclusivo da mulher, da boa-mãe, da pessoa abnegada à família tradicional. Tal trabalho de educar e criar, intencionalmente invisibilizado e não-remunerado, atende aos interesses econômicos do próprio Estado capitalístico, pois maternar deveria ser uma responsabilidade social e coletiva, contemplando cuidadores diversos e diversas modalidades de família, maternagens que retiram o protagonismo exaustivo feminino dos cuidados infantis e reconhecem outros modelos não hegemônicos.

Teatro e educação: caminhos possíveis para a experiência e para a formação humanista do sujeito

O teatro e a educação possuem vínculos potencializadores de uma aprendizagem ativa, criativa, sensível e engajada, uma aprendizagem capaz de construir novas cosmovisões e novas experiências em sala de aula. A dramaturgia de uma peça teatral, lida ou encenada, é capaz de colocar questões sociais problemáticas em perspectiva, aproximando o espectador/aluno da realidade que o transpassa. A arte e aqui, especificamente, o teatro são espaços de convívio, de inquietação, de espanto, de contágio e de transformação.

Na contramão de uma pedagogia tecnicista, positivista e mercantilista, o teatro se alia à educação no intuito de despertar outros modos de existência e não a mera transmissão acrítica de conteúdos programáticos. Corazza (2009, p. 92) ao pensar no docente como um artístador, o percebe como alguém que “estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, apenas com o objetivo de desencadear devires.” Noutro momento, a autora demarca que “a artistagem docente expressa-se pela exploração de meios, realização de trajetos e de viagens, numa dimensão extensional.” (Corazza, 2009, p. 101).



Pensar, pois, no docente como artista é romper com a ideia de indivíduo constituído, pronto e fechado em si mesmo e entendê-lo como um ser de multiplicidades, que promove potências afetivas em sala de aula, sendo o teatro uma forte rede de conexões para esse modo de ensinar.

O encontro do teatro com a educação amplia e diversifica os processos de ensino-aprendizagem, pois constitui um modo outro de partilhar saberes, não lineares e não hegemônicos. Neste contexto, Larrosa (1994) pesquisa e aposta em práticas pedagógicas que transformam o modo como as pessoas se percebem, sendo a prática artística apresentada como uma delas. “[...] quando faz teatro, quando se fantasia, quando se move, a criança [o adolescente e o adulto] estaria se mostrando a si mesma, estaria levando à linguagem, ao signo, embora de uma forma indireta, alusiva e não referencial, aquilo que ela mesma é.” (Larrosa, 1994, p. 61).

A construção e a transformação da consciência de si dependerá, então, da participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias. Dependerá desse processo interminável de ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura. A constituição narrativa da experiência de si não é algo que se produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos. (Larrosa, 1994, p. 67).

O par experiência/sentido proposto por Larrosa (2002) para pensar a educação dialoga diretamente com o teatro. “Pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.” (Larrosa, 2002, p. 21). A arte teatral se faz na e com a experiência coletiva e relacional, não visa constituir sujeitos isolados e bem informados, sujeitos estes mecânicos, distantes de si e do outro. O sujeito da informação e da opinião, como coloca Larrosa (2002), não encontra ressonância na arte e na experiência por ela provocada, pois funciona na lógica do acúmulo irrestrito e na aceleração desenfreada do tempo.





O sujeito da experiência “não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer” (Larrosa, 2002, p. 24). “Sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” (Larrosa, 2002, p. 24). Assim, uma peça de teatro encenada no palco ou uma dramaturgia lida em sala de aula convocam os sentidos do aluno/espectador/leitor, convidando-lhes à experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p. 24).

Ao lado da criação de um tempo oportuno para sentir a vida e a arte em seus atravessamentos está a fusão dos papéis de mestre e aprendiz na relação ensino-aprendizagem. “Neste campo indiscernível, a fronteira entre o professor e o aprendiz se desfaz. O professor não é o centro do processo ensino-aprendizagem. Situado do ponto de vista da arte, ele faz circular afetos e funciona como um atrator.” (Kastrup, 2001, p. 25). “Cada agenciamento professor-aluno é um ponto de bifurcação, de proliferação de possíveis, de multiplicação de fontes, de ramificação. Cada agenciamento abre a possibilidade da continuidade da propagação.” (Kastrup, 2001, p. 26).

Focando agora no aspecto literário da dramaturgia, importante colocar o leitor do texto teatral como um construtor e como um protagonista da própria obra, entendendo que esta não é pré-dada e fechada



em si. Para uma estética da recepção literária que aqui se propõe, a arte não é recebida passivamente pelo leitor, mas sim construída ativamente por este (Jauss, 1979). “O texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo.” (Iser, 1979, p. 107).

Outro aspecto importante da relação entre educação e teatro (dramaturgia textual ou encenação) é a sua função humanizadora. Candido (2012) aproxima a literatura da própria vida e seus paradoxos, não se esperando que a obra literária funcione como manual de retidão. “Ela [a literatura teatral] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (Candido, 2012, p. 85). A arte literária e dramática exprime, assim, a sociedade, revelando o espanto e a estranheza do sujeito diante de sua própria realidade.

A literatura [também a dramaturgia] é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (Candido, 2006, p. 83).

Desse modo, se constata, pois, a importância do teatro para os processos educativos, para o saber oriundo da experiência e para a humanização daquele que vê e/ou lê uma peça teatral. Uma dramaturgia apresenta personagens, enredos e conflitos que encontram ressonância nos dilemas vividos em sociedade, o que aproxima o sujeito da arte da realidade que esta expressa. Muitas vezes, o espanto e o estranhamento são recursos utilizados no texto dramático para provocar o aluno/espectador/leitor a deslocar-se e a afetar-se com outros modos de vida, diversos do seu cotidiano.





Maternidade, trabalho doméstico e capitalismo: funcionamentos e silenciamentos

O exercício da maternidade não está apartado das dinâmicas sociopolíticas e culturais da sociedade, pelo contrário, é por elas diretamente afetadas em seus funcionamentos e sentidos. No capitalismo patriarcal vigente, a divisão sexual do trabalho é uma regra ancorada na dominação masculina frente à sobrecarga feminina e a consequente invisibilidade do seu papel do cuidado. A desigualdade de gênero se apresenta de várias formas, tanto no espaço público, quanto no espaço privado, sendo a economia doméstica e desigual crucial para a manutenção do *status quo* do capital. “As mulheres são objeto de satisfação sexual dos homens, reprodutora de herdeiros, de força de trabalho e de novas reprodutoras” (Saffioti, 2015, p. 112).

O aparecimento do capitalismo se dá, pois, em condições extremamente adversas à mulher. No processo de individualização inaugurado pelo modo de produção capitalista, a mulher contaria com uma desvantagem social de dupla dimensão: no nível superestrutural era tradicional uma subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara; no plano estrutural, à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, periféricamente situada no sistema de produção (Saffioti, 1976, p. 35).

Forjada a um silenciamento intencional e marginalizada em sua força de trabalho no ambiente público, as mulheres assumem um papel exaustivo no âmbito privado, trabalho não-remunerado fundamental para a engrenagem do próprio capitalismo. A função reprodutiva e o consequente controle de corpos das mulheres são disseminados como algo natural e incontestável. O trabalho de procriar, o trabalho de cuidar e o trabalho doméstico feito, unicamente, pelas mulheres são ocultados em sua importância para o sistema capitalista, apesar de ser ele a base de seu funcionamento.



A maternidade em um sistema capitalista retira a mulher da atividade laborativa e do espaço público, já que os cuidados com os filhos, com os familiares e com a casa são a ela imputados como penalidade individual e solitária e não como uma função social coletiva e solidária. A conciliação do trabalho e da maternidade, tão prejudicada, demanda uma atuação responsiva, ativa e partilhada dos pais, bem como políticas públicas estatais que garantam às mães a liberdade de escolha reprodutiva e profissional e a divisão do trabalho mais igualitária.

Federici (2019) analisa a violência e a brutalidade que o trabalho doméstico produz, já que a classe trabalhadora assalariada também sofre exploração pelo capitalismo, todavia, possui um contrato social estabelecido, ainda que precário, coisa que o trabalho materno sequer possui. A imposição deste trabalho tão perverso às mulheres, se torna ainda mais perverso por revestir-se em um ideal tão naturalizado de espontâneo e genuíno amor.

A diferença em relação ao trabalho doméstico reside no fato de que ele não só tem sido imposto às mulheres como também foi transformado em um atributo natural da psique e da personalidade femininas, uma necessidade interna, uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina. O trabalho doméstico foi transformado em um atributo natural em vez de ser reconhecido como trabalho, porque foi destinado a não ser remunerado. O capital tinha que nos convencer de que o trabalho doméstico é uma atividade natural, inevitável e que nos traz plenitude, para que aceitássemos trabalhar sem uma remuneração (Federici, 2019, p. 42).

Este lugar de servidão feminina incontestada ao lar, aos filhos e ao marido é muito interessante ao capitalismo patriarcal, pois faz parecer tão intrínseco ao ser feminino que se coloca, cultural e socialmente, como um dado incontestável e como um labor invisível. Desse modo, “exigir um salário para o trabalho doméstico destruirá, por si só, as expectativas que a sociedade tem de nós, uma vez que essas expectativas — a essência de nossa socialização — são todas funcionais à nossa condição de não assalariada dentro de casa.” (Federici, 2019, p. 46).





A dissociação de produção e reprodução social produz um jogo de oposições binárias sobre cuidado versus trabalho e amor versus dinheiro, sendo necessário implementar a lógica colonial da figura da mulher como “dona de casa”, “boa esposa” e “boa mãe” para a reprodução da força de trabalho. Além de construir uma hierarquia de valor econômico e social, desvalorizando o trabalho de cuidado e doméstico para subsidiar o acúmulo do capital (Oliveira; Ribeiro, 2022, p. 294).

O trabalho doméstico e a maternidade são duplamente invisibilizados pelo capitalismo, posto que a dominação e controle aqui realizados implicam sobremaneira no modo de vida reprodutiva, escolha e liberdade das mulheres-mães-trabalhadoras. Há que se considerar a criação, a educação e o cuidado de crianças uma responsabilidade social e não um ônus unilateral para a mãe, excluída da força de trabalho e da sua empregabilidade, confinada e subjugada à domesticação. “As mulheres sempre trabalharam. Seu trabalho era da ordem do doméstico, da reprodução, não valorizado, não remunerado. As sociedades jamais poderiam ter vivido, ter-se reproduzido e desenvolvido sem o trabalho doméstico das mulheres [...]” (Perrot, 2007, p. 109).

Conciliar maternidade e trabalho se configura como um desafio para as mulheres no século XXI e a conquista de sua independência financeira passa pelo trabalho. A história das mulheres é marcada pela negação de direitos e de violações diversas onde eram tratadas de forma desigual em relação aos homens. Em pleno século XXI não alcançamos a tão sonhada igualdade de gênero. Mesmo com a expansão feminina no mercado de trabalho nos deparamos com baixos salários, comparados aos homens e realizando diversas tarefas tanto no âmbito do espaço público quanto privado (Silva, 2016, p. 39).

A figura feminina sempre esteve distante do sistema produtivo capitalista, sendo funcional a sua atividade apenas para manter os afazeres domésticos, garantindo-se, assim, a vitalidade dos homens, seus



filhos e maridos. Sem qualificação intencional da mão de obra feminina, as mulheres ainda ocupam postos de trabalho inferiores e com baixa remuneração. Em jornadas cumulativas e exaustivas, as mulheres que ousam e conseguem trabalhar fora de casa, continuam a assumir, integralmente, a responsabilidade pela maternidade e pela gestão do lar. O trabalho intensivo e reprodutivo continua sendo feminino na sociedade contemporânea, enquanto o capital intensivo permanece nas mãos do trabalho masculino.

Maternidade negra: atravessamentos interseccionais

Apesar do trabalho reprodutivo ser obrigatório e unilateral para as mulheres no sistema capitalista patriarcal, quando se consideram as relações de raça e classe, é perceptível uma diferença abissal entre o maternas das mulheres brancas e o (não) maternas das mulheres pretas-pobres-periféricas, já que os filhos destas são atravessados precocemente pela opressão e brutalidade estatal. “Por trás das fatalidades geradas pelo racismo e pela violência estrutural, podemos sinalizar que existe um projeto que não autoriza as mulheres negras a serem mães, apesar da maternidade estar colocada compulsoriamente para o gênero feminino.” (Passos, 2021, p. 302).

O projeto societário hegemônico e o modelo de sociedade por ele defendido é signatário de uma narrativa colonialista, fascista e racista, que se consolidou pela via do eugenismo e da miscigenação. Mulheres negras em geral não devem parir filhos e a eles dedicarem afeto, cuidado e amor. Antes devem parir filhos saudáveis ao Capital. [...]. (Eurico, 2023, p. 52).

Para Passos (2021), o processo de colonização produziu e continua a produzir a inferiorização da população negra, chegando a questionar a sua própria humanidade. Por meio de uma generalização do que é ser negro, exclui-se, propositalmente, toda diversidade de um povo. “O racismo é contra determinadas formas de existir, por isso precisa retirar o poder econômico, inferiorizar subjetivamente e aniquilar os valores culturais que sustentam esses povos.” (Passos, 2021, p. 303). Dentro de





uma perspectiva interseccional, os clamores das mulheres pretas são duplamente invisibilizados, tanto pelos interesses das mulheres brancas quanto pelos interesses dos homens pretos.

Nenhum outro grupo na América tinha a sua identidade tão socializada fora da existência como tinham as mulheres negras. Éramos raramente reconhecidas como um grupo separado e distinto dos homens negros, ou como uma parte presente de um grupo maior de “mulheres” desta cultura. Quando o povo negro é falado o sexismo milita contra o reconhecimento dos interesses das mulheres negras; quando as mulheres são faladas o racismo milita contra o reconhecimento dos interesses das mulheres negras. Quando o povo negro é falado a tendência é focada nos homens negros; e quando as mulheres são faladas a tendência recai sobre as mulheres brancas (Hooks, 2014, p. 8).

Em uma perspectiva interseccional, o feminismo negro e, por conseguinte, o maternar das mulheres negras sofrem opressões e invisibilidades marcantes. Antes como amas de leite, apartada de seus filhos escravizados, hoje como empregadas domésticas remuneradas. As pautas das mulheres brancas nunca se assemelharam às pautas das mulheres negras, desde muito tempo a mulher negra se esforça para conciliar trabalho e maternagem, espaço público e espaço privado, pois o título e o reconhecimento do maternar não lhe cabiam e ainda não lhe cabem. (Mendonça, 2021, p. 64). Neste sentido, cabe citar trecho do discurso “E eu não sou uma mulher?” de 1851, na Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio, feito por Sojourner Truth, mãe e ex-escrava:

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, que é preciso carregá-las quando atravessam um lamaçal e que elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou



uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também agüentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? (Truth, 1851/2014).

No período da escravidão, as mulheres pretas eram obrigadas a procriar, a fim de atender os interesses econômicos dos seus senhores. “A propaganda anunciava a venda de escravas negras usando os termos de “escravas procriadoras”, “mulher fértil”, “período de reprodução”, “demasiado velha para procriar” para descrever individualmente as mulheres.” (Hooks, 2014, p. 30). Nas negociações dos filhos das mulheres pretas escravizadas, os mulatos, fruto da procriação de mulheres negras com homens brancos, tinham maior valor de mercado. Hooks (2014) ainda destaca as violências perpetradas pelos escravagistas contra a mulher negra escravizada, usando de seu poder absoluto para cometer atrocidades e torturas físicas diversas.

A exploração racista das mulheres negras como trabalhadoras quer nos campos ou como domésticas na casa grande não era tão desumanizada e desmoralizante como a exploração sexual. O sexismo colonial dos homens brancos patriarcais poupou os homens negros escravos da humilhação da violação homossexual e outras formas de assalto sexual. Enquanto o sexismo foi um sistema social que protegeu a sexualidade dos homens negros, ele (socialmente) legitimou a exploração sexual das mulheres negras. A escrava negra viveu em constante consciência da sua vulnerabilidade sexual e em perpétuo receio que algum homem, branco ou negro, tivesse o direito sobre ela de lhe assaltar e vitimizar. (Hooks, 2014, p. 19).

As funções domésticas da escrava negra na casa grande ainda encontram largo espaço na contemporaneidade, pois a mulher negra continua sendo a protagonista do trabalho doméstico e de cuidado, trabalhos por vezes precários e sem o devido reconhecimento. “Para mulheres negras, a





consciência da indissociabilidade de cuidado e trabalho faz parte da herança escravocrata alicerçada pelo racismo estrutural, que as confinou no trabalho de cuidado desde a diáspora africana.” (Oliveira; Ribeiro, 2022, p. 293). Ao exercer os afazeres domésticos, o cuidado, a criação e a educação dos filhos dos seus patrões, possuidores de capital, as mulheres negras veem prejudicado o cuidado dos seus próprios filhos, estando longe dos seus enquanto se dedicam ao lar e à família dos seus empregadores.

Maternagens plurais

A maternidade hegemônica serve aos interesses econômicos do capitalismo patriarcal e se torna um dispositivo a controlar corpos e práticas de vida. Ao longo da história, quanto mais posses e prestígio, maior era a terceirização da maternidade às amas de leite. Só com a expansão do sistema capitalista se fortalece o ideário do amor materno. “O amor materno é exaltado como um valor natural pelo qual se atribui um significado social à maternidade. Esse valor social, favorece em longo prazo, a promoção de um valor mercantil.” (Matias; Barone; Rodrigues, 2021, p. 3). Por meio de discursos intencionais, a maternidade é colocada como um exercício perfeito, incondicional e abnegado da boa mulher-mãe, sendo tais características de cuidado consideradas prática materna natural/universal/unilateral.

Com foco em seus interesses econômicos, o Estado produz uma narratividade do protagonismo da família tradicional e sagrada no cuidado das crianças, na intenção de criar modos de vida pautados na docilidade, disciplina e produtividade destes mesmos corpos. (Matias; Barone; Rodrigues, 2021). Assim, a feminilidade e a bondade de uma mulher-mãe estão atreladas ao modelo social propagado como universal. “O dispositivo da maternidade composto pelo saber médico, teologia cristã ocidental para fins capitalísticos atinge aos corpos e segue reafirmando como esses devem ser, agir, portar, relacionar, cuidar ou não.” (Matias; Barone; Rodrigues, 2021, p. 8).

A maternidade enquanto tecnologia biopolítica que recobre todo campo social, interpela os múltiplos corpos nas mais diversas relações, nas suas práticas cotidianas. Percebemos seus restos, marcas e regulações a fim de produzir



corpos e subjetividades, visando normalizá-los, fixando-os às categorias identitárias. Mas também ouvimos a pluralidade de vozes que cria outras criações, que, ainda que interpeladas pelo dispositivo, gestam alternativas monstruosas, infames e possíveis que, nas mais diversas formas, colocam em questão aquele dispositivo que restringe a vida. (Matias; Barone; Rodrigues, 2021, p. 13).

A formulação de processos de maternagens plurais e narrativas contrárias a ideia de pureza, santidade e instinto da maternidade capitalística se coloca como oposição e resistência a uma tecnologia biopolítica, castradora e excludente em funcionamento. “Nos interessam as vozes de pessoas exercendo maternagens, mães cis e trans, mães hetero-dissidentes, mães não monogâmicas, mães racializadas, mães prostitutas, seus desejos, afetos e dores [...]” (Matias; Barone; Rodrigues, 2021, p. 14). Neste sentido, Haag; Farneze; Brum (2022) colocam o modelo nuclear de família (uma mãe e um pai), héteros e cisgêneros, como um grande desafio ao reconhecimento da diversidade de conjunturas familiares e, por consequente, de maternagens.

Mendonça (2021) aponta a importância da formalização dos Estudos Maternos, feita em 2006 como uma disciplina acadêmica e interdisciplinar na América do Norte. Um espaço para debates sobre maternidade e maternagem, sobre políticas públicas, experiências de cuidado e modos como a cultura da maternidade e as experiências de maternagem influenciam nas identidades e subjetividades das mães. Para o desenvolvimento dos Estudos Maternos se mostra crucial a presença de profissionais dedicados aos debates, ativistas e organizações não-governamentais. Dentre os estudos já produzidos estão a maternagem *queer* e a maternagem afro-americana.

Colocar o foco no maternar enquanto ação ampla e interseccional de cuidado e nos seus múltiplos sujeitos responsáveis, desligando da figura “mãe-natural-instintiva-universal” a titularidade individual e desvalorizada deste ofício, é fundamental para pensar as maternagens contemporâneas. O Estado e demais sujeitos sociais precisam politizar o debate e promover cuidado e amparo a estes filhos, retirando da mulher a exclusividade exaustiva deste trabalho.





Um olhar crítico sobre a mãe, negra, trabalhadora e empregada doméstica - *Piedade*.

Como dito em linhas anteriores, o teatro e a educação são fortes aliados na promoção de um despertar humanístico e transformador na vida dos estudantes, um despertar que dá sentido às experiências de ensino-aprendizagem, sem fechá-las em dogmas tecnicistas e meramente mercantilísticos. A dramaturgia teatral, seus enredos, conflitos e personagens, desnuda e revela ao sujeito seus próprios afetos, através, muitas vezes, do espanto, do incômodo e do distanciamento que aproxima palco/plateia e texto/leitor.

Sendo assim, a peça teatral *Piedade, a seu dispô.*, de autoria da escritora sergipana Euler Lopes Teles nos ajuda a refletir sobre a maternagem tão negada da mulher negra e pobre. A dramaturgia já começa com Piedade recebendo um baculejo da polícia, o que já sinaliza a violência de Estado que atinge, diuturnamente, as pessoas pretas e periféricas.

CACHORRA. Exposta no meio fio. Muié, com vários anos vividos, crente das coisas e das injustiças do homi. Muié, uma cachorra suada, capturada no meio da noite. Muié. Que você pode vir e mandar ficar de castigo no sereno com as compra jogada na calçada, a bolsa com os trecos espalhados na pista, enquanto ocê ameaça com voz de comando sem nem querer ouvir o que nós têm a dizer. Tenho que segurar a cabeça pra num fazer a besteira de dar resposta de entala goela. Sentindo as costas entregue, os peitos entregue, as perna arregaçada, como sempre há de ser. Cachorra. Fim do dia da gente é assim: ói o baculejo. (Teles, 2021, p. 49).

Piedade é uma pobre trabalhadora, com idade avançada, empregada doméstica em uma casa burguesa e mãe de quatro filhos. Ao falar da sua patroa fica visível a desigualdade social e a inferioridade do tratamento dado a Piedade: “Bate o horário de ir embora e ela [a patroa] fica lá, com a cara sibite, só sujando. Um chazinho, Piedade. Aquele doce sem açúcar, Piedade. Piedade. Piedade. Piedade.” (Teles, 2021, p. 50). Piedade ainda agradece o emprego, mesmo que precários sejam os seus direitos, pois, diante das necessidades básicas que passa com os seus filhos, engolir o orgulho é a única solução possível.



Sobre os seus quatro filhos, Piedade ressalta o quanto os seus filhos são vistos socialmente como uns capetinhas, filhos do atentado, diferente da forma como ela os vê: “Nossos filhos são tudo uns anjo. Tudo uns anjo! E eu tive foi logo quatro. Quatro anjinhos.” (Teles, 2021, p. 52). Ainda sobre a polícia e sua violência cotidiana na periferia, Piedade reafirma sua honestidade e demonstra a forma como tenta proteger os seus filhos da opressão estatal.

Eu sou mesmo uma cachorra! E eu tô devendo o quê? Pago tudo certinho, gosto de tudo direitinho. Anoto e pago. Tenho um caderninho pra isso. Nunca deixo ninguém sem pagar, o salário vai todo, mas pago! Tudo bem que recomeço tudo de novo, mas é assim tem anos e a gente sabe que num muda e aprende a ser honesta, só porque dizem que é mais fácil sobreviver sendo decente e limpinha. E a gente ensino o mesmo pras crias: não pega nada de ninguém, respeita a vizinhança, não grita dentro do coletivo, se te pararem, seja educado e não resmungue. (Teles, 2021, p. 54).

Sobre a vida árdua, violenta e sem qualquer dignidade da protagonista Piedade, a mesma afirma criticamente:

É como bem dizem, tem uns que nascem para padres e outros para padecer. Nós tudo aqui no padecimento, é uma peleja danada, que quando um ou outro segue a trilha errada, não pode de ter recriminação. Não é todo mundo que aguenta essa vida de faxina, de limpeza, de servir os outros. Eu vou morrer sem entender. Todas as meninas entendem, e até gostam do patrão, só que num entra na minha cabeça o motivo da existência de umas cachorra feito eu nascer para limpar a sujeira do mundo. Porque se tem uma coisa que rico produz é merda e lixo. (Teles, 2021, p. 54/55).

Ainda sobre a violência policial, Piedade fala sobre o rotineiro desaparecimento de corpos na periferia, o que demonstra mais uma vez a brutalidade estatal. “Os daqui é que ninguém se importa. Num se respeita





é ninguém que vive do lado de cá. Vocês pensam que a gente esquece, mas já vai semanas que a menina sumiu. Nem uma palavra foi dita.” (Teles, 2021, p. 55). “Se você bater na porta de cada casa vai ver a foto de um que tá sumido. É homem, mulher, criança. Todo mundo tem o seu. Tem gente que se ilude, tem aquele que fica tentando justiça, essa coisa feita só pra os de lá, os da outra zona.” (Teles, 2021, p. 56).

A maternidade de Piedade foi interrompida, pois pessoas racializadas e periféricas como ela não tinham e não tem sequer o direito ao cuidado e ao amparo dos seus próprios filhos. A dramaturgia detalha as violências, uma a uma, que acometeram as crias da protagonista. O seu filho mais velho era grafiteiro, gostava de riscar muros, por esta razão, em um dia fazendo a sua arte, foi baleado nas costas, vindo a óbito. Outro filho seu foi preso e morto logo depois dentro da prisão. “Às vezes eu penso que a morte é uma coisa que dura uma eternidade, e vai comendo aos pouquinhos, feito fizeram com os meus filhos.” (Teles, 2021, p. 60). Outro filho foi vítima de bala perdida, um menino estudioso e cheio de sonhos para o futuro.

O menino vivia com a cara dentro dos livros, o único gasto que tinha era com lápis e papel, e dizia todo dia, destá mãe que ainda te tiro dessa vida. E eu abria um sorriso gostoso, mesmo que por dentro eu não acreditasse e nem era esse o caso. O meu filho era estudioso, todo limpinho, ia de casa para a escola, da escola pra casa. [...] Que um menino bom daquele não merecia bala perdida nem achada. [...] Morre todo dia um. Ninguém ganhou da justiça nem um quilo de farinha por perder filho trabalhador, pai de família, nem nada. (Teles, 2021, p. 60/61).

O seu filho mais novo, de apenas treze anos, desapareceu, depois de levar baculejo da polícia. O ônibus em que estava seguiu caminho e ele foi obrigado a descer. “Num consegui se mover e levou tabefe na nuca para andar mais rápido, outro para abrir bem os braços, e outro pra não mexer em nada. Mandaram o ônibus seguir e só ele e mais dois ficou.” (Teles, 2021, p. 63). “Piedade Maria das Dores amava os fio tudinho. Coração de Mãe não tem isso de lado bom ou lado ruim. Mora os filhos tudinho.” (Teles, 2021, p. 63).



Pior que perder um filho é não saber para quem se perdeu a luta. Tá morto, eu sei, como tantos outros que já se foram por tão pouco. Morto como os outros que também não tiveram muito. Arrancaram meus filhos feito fazem com filhote de cachorra. Eu sou mesmo uma cachorra véia de rua que pouco importa por onde zanza. CACHORRA. Chora de cachorra num dói nos ouvido. Choro de cachorra que arrancam seus filho, ninguém dá importância. (Teles, 2021, p. 63).

Piedade, a seu dispô é esse convite a pensar a maternagem negra e pobre, a pensar as diferenças abissais e interseccionais do (não) direito ao exercício do maternar para tantas mulheres subalternizadas que perdem seus filhos tão cedo para a opressão do Estado. A presença esmagadora e brutal da violência policial é um cenário comum para as mulheres-mães-pretas-periféricas, cenários estes nunca reproduzidos e vividos nas elites hegemônicas. Nos revela ainda os resquícios escravocratas e coloniais tão presentes no trabalho doméstico e o desafio para maternar e cuidar dos seus próprios filhos, em razão da dedicação e cuidado do lar dos seus patrões.

Conclusões

A sociedade capitalista e patriarcal se beneficiou e se beneficia da divisão sexual do trabalho e da maternidade individual, solitária e compulsória da mulher, pautada no imaginário sociocultural construído da “boa-mãe”, da “cuidadora abnegada”, da “rainha do lar” e do “instinto materno”. Na balança desigual que mede a relação de poder frente ao trabalho, à figura feminino é destinado o inferiorizado trabalho reprodutivo e à figura masculina é atribuída a forte valorização social das ocupações produtivas. Esta relação de hierarquização e separação do trabalho em virtude do sexo biológico persiste ainda que a mulher concilie duplas ou triplas jornadas de trabalho, já que a desigualdade de gênero é uma opressão que se atualiza e se renova na lógica do capital.

Quando adicionamos a intercesionalidade de raça e classe a este estudo materno generificado, nos deparamos com uma maternagem negra e periférica bem mais oprimida que uma maternagem branca e elitista. Os resquícios da casa grande e da senzala ainda encontram





ressonância na vida subalternizada da trabalhadora doméstica negra e no seu direito negado ao maternar, diante, sobretudo, da violência estatal e estrutural contra os seus filhos. Para a mulher preta o discurso da “mãe-natural-instintiva-universal” não é possível, já que precisa cuidar da casa e dos filhos dos seus empregadores.

A peça teatral *Piedade, a seu dispô*, de autoria da dramaturga Euler Lopes Teles, é uma obra que ajuda o leitor/espectador a entender de perto as opressões ao maternar de uma mulher negra e periférica. *Piedade*, mãe preta e pobre, tira o seu sustento e o sustento dos seus quatro filhos do seu emprego de doméstica em uma casa de família nobre. No decorrer da peça, *Piedade* vai acumulando o luto pela morte precoce de todos os seus filhos. Mortes atravessadas diretamente pela barbárie da força policial, pela violência estatal e pelo racismo estrutural.

Mostra-se fundamental, assim, o avanço nos estudos maternos, na busca por compreender maternagens plurais, que existem para além do núcleo familiar tradicional e que sofrem impactos diretos das rotas interseccionais de gênero, raça e classe. Entendendo-se o maternar como uma função compartilhada de amparo, criação e educação de crianças, com participação direta, ampla e legítima tanto do Estado quanto dos demais genitores/cuidadores/corresponsáveis.

Referências

Boletim estatístico *A mulher nos mercados de trabalho metropolitanos*. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE, 2010. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/estudosetorial/2011/2011trabDompmedmet.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

Boletim estatístico *As dificuldades da população negra no mercado de trabalho*. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE, 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2023/conscienciaNegra2023.html>. Acesso: 10 dez. 2024.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.



CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CASTRO, Viviane Vaz. A função social da maternidade no capitalismo patriarcal: limites e possibilidades. *Revista Ciências Humanas*, v. 15, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/849>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. *Periferia*, v. 1, n. 1, p. 91-110, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5521/552156380008.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

EURICO, Márcia Campos. AS ENCRUZILHADAS DA RUA: o direito à maternidade negra. *Cadernos da Defensoria Pública do Estado de São Paulo*, p. 48-57, 2023. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/Caderno.pdf#page=48>. Acesso em: 4 nov. 2024.

FEDERICI, Silvia. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

HAAG, Antônia Tâmara; FARNEZE, Carolina Guimarães; BRUM, Nathália da Silva. Maternidade preta, sapatão e da quebrada: entrelaçamento de marcadores de diferença em narrativas de si no *Instagram*. In: CRUZ, Milena Freire de Oliveira; MIGUEL, Raquel de Barros Pinto; JANUÁRIO, Soraya Barreto (Orgs.). *Feminismos, mídia e subjetividades*. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2022.

HOOKS, bell. *E eu não sou uma mulher: Mulheres negras e feminismo*. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro, 2014.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Tradução). *A Literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Tradução). *A Literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.





KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NTNFsBzXts5GHp4Zk8sBbyF/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIDRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (Orgs.). *Dicionário Crítico do feminismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MATIAS, Aline Gomes Tavares; BARONE, María Antonella; RODRIGUES, Alessandro. Fazendo ruir o dispositivo da Maternidade e (re) inventando maternagens possíveis: Narrativas infames e potentes!. *INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar*, v. 18, n. 1, p. 01-18, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8637344>. Acesso em: 3 jan. 2025.

OLIVEIRA, Antonio Carlos; RIBEIRO, Thamires da Silva. Mulheres negras na provisão e distribuição de cuidados no Brasil. *Revista Praia Vermelha*, v. 32, n. 2, p. 289-313, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/43545>. Acesso em: 2 jan. 2025.

PASSOS, Rachel Gouveia. O lixo vai falar, e numa boa!. *Revista Katálysis*, v. 24, n. 2, p. 301-309, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/Nj4qFky59rpZ8vx9wRmqRZR/?lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2024.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução de Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.



SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SILVA, Rayany Mathias da. *Gênero, estudo e trabalho: dilemas da mulher contemporânea*. Dissertação (mestrado) em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local – Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, Emescam, Vitória, 2016. 116f.

TELES, Euler Lopes. Piedade, a seu dispô. In: TELES, Euler Lopes. *+10 afetos*. Aracaju: Gotas de Mar, 2021.

TRUTH, Sojourner. E não sou uma mulher? *Portal Geledés*, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 4 jan. 2025.





11. A EMERGÊNCIA DA “MÃE GUERREIRA” NAS SOCIEDADES NEOLIBERAIS

Lusiene Araújo da Conceição

Silvana Maria Bitencourt

Considerações iniciais

O tema do cuidado nas sociedades neoliberais é influenciado por políticas e estruturas sociais que valorizam o individualismo, a competição e a privatização dos serviços com a redução da responsabilidade estatal na criação de mecanismos de apoio, tornando-se, assim, sinônimo de comportamentos que viabilizem autocontrole, autoconhecimento e autoaprimoramento, sendo uma espécie de autovigilância (Andrade; Carvalho; Oliveira, 2022). A ausência desses mecanismos, como creches, assistência médica e apoio social, traz sobrecargas às famílias, sobretudo às mulheres mães que carregam consigo a maior responsabilidade pelos cuidados da casa e/ou dos/as filhos/as. Diante disso, mães vêm-se impelidas a procurarem serviços privatizados, como escolas particulares, ou arranjos comunitários que recebam crianças, ficando elas ainda aos cuidados de cuidadores/as, ou mesmo de parentes próximos para desempenharem este papel.

Ocorre que aquelas que não demandam de condições financeiras para acessarem aos serviços pagos frequentemente enfrentam desafios significativos às dinâmicas e pressões impostas pelo contexto capitalista neoliberal. Perspectiva mais comum entre as mães de poucas condições socioeconômicas é o malabarismo entre trabalho remunerado e cuidado não remunerado, gerando conflitos com a necessidade de crescer profissionalmente e dedicar tempo e cuidado à família (Badinter, 2011). Dentro desse sistema neoliberal, enfrentaram ainda os ditames de aplicação de políticas econômicas, como salários estagnados, falta de benefícios sociais e constante aumento do custo de vida (Harvey, 2008). Este desmonte de políticas públicas pode trazer dificuldades para as mães,



especialmente as de baixa renda, a fim de garantirem saúde e bem-estar a si e aos próprios familiares.

Sobre essas condições, Aquino (2009) compreende que, mesmo as mulheres tendo companheiros, elas não se eximem dos maiores cuidados, pois carregam em si a exclusividade da gestação e da amamentação. Em nota, Moura e Araújo (2004) afirmam que essas noções de cuidados essencialmente femininos, a partir da década de 1980, passam a ser discutidas, principalmente pela massiva entrada das mulheres no mercado de trabalho e a participação na renda familiar. A “mãe dedicada e comum” assume agora outras responsabilidades e, já na gestação, observa-se um compromisso emocional do casal, na participação nas consultas, na rotina alimentar e no parto, além da preocupação do homem pela integridade emocional da mulher nesse processo.

As narrativas hoje nas mídias sociais sobre a maternidade em tempo integral idealizam a representação de uma “mãe guerreira”, autônoma e que faz empreendimento social de si e da vida por meio de esforços extremos para atender a todas as demandas existentes (Carneiro, 2021). Estas expectativas irrealistas infringem uma pressão adicional sobre as mães com uma resiliência extraordinária e, na tentativa de atender a essas expectativas, estas mulheres buscam maneiras criativas de cuidar. E é mediante a constituição deste cenário que este estudo pretende refletir sobre este ideário de maternidade instigada pelo discurso neoliberal, pautado em tempo integral, sendo um projeto burguês, de supremacia branca heteropatriarcal e eurocêntrico, que emprega o exercício de cuidado às mães sem fazer distinções de horários ou condições físicas favoráveis, mesmo que estes fatores impliquem gerar sentimentos e emoções sustentados pelo discurso moral da “mãe guerreira” (Carneiro, 2021).

Para este momento, fez-se o uso de uma revisão bibliográfica sobre o contexto sócio-histórico do século XXI, lançando mão de autoras feministas que refletiram a respeito dos aspectos dimensionais propostos pela visão neoliberal de ser e agir mediante as expectativas deste movimento, sendo relacionadas às próprias exigências do sistema, como autossuficiência e responsabilidade individual; participação ativa no mercado; busca pela eficiência econômica, e redução da intervenção estatal. Assim, pensar no trabalho de cuidado no neoliberalismo





é abandonar as formas de dividir a responsabilidade do cuidado além da família e, conseqüentemente, das mulheres com outras instituições sociais, como Estado, mercado de trabalho, organizações não governamentais, o vendo não somente como uma prática que envolve afetos, emoções e responsabilidade com o outro, mas como um campo crescente de mercantilização do trabalho de cuidado, para minar a discussão dele enquanto um problema social (Sorj, 2011).

E por falar em cuidado, o que o neoliberalismo tem a ver com isso?

Nas sociedades neoliberais, o “Estado privilegia a garantia de liberdades individuais, da propriedade privada, do livre mercado, do pleno funcionamento das instituições jurídicas e do livre “empreendedorismo” (Alves, 2021, p. 158). Esta visão de ver o mundo e perceber a realidade tem se estendido para diversos campos da vida social, como as relações pessoais, o modo de ser e viver na coletividade e consigo mesmo, acendendo uma conjuntura de elementos que sustentam as políticas neoliberais e que provocam um caráter mais individualista e fluido. É fundamental ressaltar a importância dada à ideia do ser humano neoliberal essencialmente competitivo (Dardot; Laval, 2016). Não raro, influenciados por essa lógica, percebe-se uma “onda” de empreendedores (de classe média) que se desfazem do aparelho estatal na promoção de bem-estar, assistência social, saúde e outros serviços (Alves, 2021).

Este caminhar propenso à sociedade resulta em uma imersão de sentimentos avassaladores, que emplacam diretamente na construção das relações sociais. E cada um passa a viver num universo de competição generalizada e numa luta econômica de uns com os outros, tornando as relações sociais um fluxo da lógica do mercado. Com isso, as desigualdades ficam cada vez mais profundas, mudando a forma do indivíduo de pensar em si mesmo e agir como uma empresa (Dardot; Laval, 2016). Contudo, para alcançar os objetivos e novas projeções de vida, é necessário se autorregular e maximizar seu próprio desempenho. Conforme intensificou Dardot e Laval (2016), as pressões que este/a neosujeito/a adquire são efeitos patológicos dos quais ele/a não pode escapar. Pelo acúmulo das demandas, podem surgir cada vez mais casos de depressão e, em situações



extremas, o suicídio. E, dentre as soluções encontradas, são buscadas a farmacologia e as drogas para atenuar o sofrimento.

Surge, assim, um ser humano empreendedor e adaptável a diversas situações. O trabalho torna-se seu motivo para permanecer vivo, pois ele é capaz de sacrificar os momentos de lazer, de contato com outras pessoas e sua relação familiar, no intuito de maximizar o seu desempenho, pois a sociedade não admite falhas e o elimina sem nenhuma compaixão. Wendy Brown (2019) ressalta que a expansão da esfera pessoal protegida em nome da liberdade assegura poderes desiguais de classe, sexualidade e raça, em nome de uma ordem privada, homogênea e familiar por valores conservadores. De outro modo, os valores morais promulgam as características da “família heteropatriarcal” de supremacia branca, com sentimentos antipolíticos e antissociais capazes de naturalizarem desigualdades étnico-raciais e se tornarem a sociedade em um reservatório de disciplina e estrutura de autoridade.

É preciso afirmar que esta nova configuração de sociedade trouxe desdobramentos para variados espaços sociais, tanto no âmbito privado, quanto na esfera pública, “[...] dentre eles destacam-se o processo de transferência para o interior das famílias de problemas e conflitos gerados no âmbito das relações de produção e a cruzada para a inculcação do ideal de uma nova família com funções e papéis claramente definidos” (Miotto, 2009, p. 132). Como consequência da definição de funções e papéis de gênero, reverberaram as desigualdades na divisão sexual do trabalho, sobrecarregando as mulheres, tendo “como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado” (Hirata; Kergoat, 2007, p. 599).

Desta forma, atividades relacionadas ao cuidado, a reprodução, historicamente teriam se constituído como atividades mais desvalorizadas, recebem menores salários, possuem dificuldade de ascensão, suas trajetórias possuem mais descontinuidades devido a vários fatores como maiores cargas de trabalho reprodutivo, a maternidade como explícita (Gonçalves; Petterini, 2023). Por outro lado, as mulheres podem engravidar e necessitar de licença maternidade e ainda existe a descrença de que elas conseguem operar bem nas mesmas funções de trabalho que os homens (Nahra; Costa 2020).





Logo, a questão do cuidado, vista como um objeto de reapropriação, preocupou-se em ampliar o campo da responsabilidade individual com o projeto coletivo, reintroduzindo, dessa maneira, a solidariedade, a ajuda mútua, ou a gratuidade no laço social (Brugère, 2023). É bastante evidente na sociedade neoliberal e neoconservadora o cuidado como uma função humana de fins econômicos e políticos na reorientação de uma relação consigo mesmo, como pequeno empreendedor de si (Brown, 2021). A pauta da questão infere uma condição de vulnerabilidade no exercício desse cuidado, pois, para que se possa manter esse sistema ativo, alguns/mas sacrificam-se a mais para que outros/as possam viver o empreendimento pessoal. Dentro desse contexto, emerge uma provocação sobre quem cuida de quem cuida? Concorde-se com o fato de que os sacrifícios extenuantes possuem viés social e de gênero, por exemplo, quem geralmente cuida são mulheres negras (pardas ou pretas) em condições sociais vulneráveis (Hirata, 2022).

Em troca com o pensamento de Hirata, Joan Tronto (2007) afirma que são as pessoas menos abastadas que oferecem os cuidados e, dentro destas relações do cuidado, há o estabelecimento do poder entre quem fornece o cuidado e quem o recebe. A autora ainda pontua que o cuidado pode ser considerado mercadoria global com a inserção de milhões de imigrantes no país por meio de políticas nacionais que faturam em cima deste deslocamento, no intuito de desqualificar os/as profissionais cuidadores/as. Por ser uma questão essencialmente de gênero, a crise do cuidado se estabelece por ser considerado uma mercadoria feita por mulheres em forma de trabalho não remunerado e, mesmo que este seja pago, há uma desvalorização salarial (Federici, 2019), não regulamentado e sem proteção formal. A justificativa para tal desvalorização decorre da própria natureza da atividade ser vista como inerentemente feminina, ou seja, de e para mulheres (Soares, 2016).

Mães em tempo integral e administração de cuidados

Com a multiplicidade de papéis exercidos pelas mulheres, a partir do aumento do trabalho fora e dentro de casa, reverberaram uma instabilidade na saúde mental e uma péssima qualidade de vida ao incorporarem a flexibilidade para o alcance das duplas ou triplas jornadas. Esta incidên-



cia de sofrimento psíquico feminino tem relação com a tradicional e patriarcal divisão sexual do trabalho, atualmente moldada pelo capitalismo neoliberal, que se beneficiou com a ideia de emancipação feminina, sobrecarregando as mulheres que foram para o mercado de trabalho e continuam a ter que realizar o trabalho de cuidado, que inclui o doméstico e o cuidado com os filhos, além do trabalho fora de casa e do doméstico (Bintencourt, 2013), marcado pela entrada do contexto capitalista neoliberal.

Este estigma generaliza a pressão de as mães serem perfeitas e bem-sucedidas como gestoras do lar e de suas vidas, e das demandas que aparecem em meio a estes papéis sociais. Sem contarem com políticas de apoio, estas mulheres veem-se divididas entre os múltiplos papéis e expectativas. E, para atender a estas expectativas, a mãe precisa ter condições psicológicas, sociais e financeiras; caso contrário, a criança não terá um equilíbrio social. Ter uma criança é “sinônimo de sacrifícios, de obrigações frustrantes, ou mesmo repugnantes, e talvez de ameaça à estabilidade e felicidade do casal” (Badinter, 2011, p. 154).

A ausência das políticas de apoio, como creches, assistência médica e apoio social, pode representar um obstáculo significativo às mães que desejam conciliar a maternidade com o trabalho, mas muito mais para aquelas que não possuem opções com quem deixar seu/sua filho/a. Aquelas que não possuem acesso a estas formas de cuidado infantil enfrentam dificuldades para manterem seus empregos remunerados, avançarem na carreira profissional, ou retornarem ao mercado de trabalho pós-licença-maternidade, uma vez que são impelidas a procurarem serviços privatizados, como escolas particulares, ou arranjos comunitários que recebam crianças, ficando elas ainda aos cuidados de cuidadores/as, ou mesmo de parentes próximos para desempenharem este papel (Collins, 2019). Estas condições são fortemente desiguais quando se intersecciona gênero, classe, raça, sexualidade, região, geração etc. entre as mulheres, pois, dependendo da escolha da mulher-mãe, ela poderá ainda sofrer retaliações e preconceitos velados por ter escolhido, por exemplo, dedicar mais tempo ao trabalho remunerado do que ao cuidado da família.

O ideário do neoliberalismo suscita mudanças na forma de entender a concepção da maternidade e as demandas que são apresentadas no percurso atual. Segundo Elisabeth Badinter (2011, p. 163),





na contemporaneidade, “a maternidade não é uma evidência natural, mas um problema” que propõe uma escravização voluntária ao lar e à família. Não raro, entre as mulheres que escolhem a maternidade tardiamente, esta opção pode ser influenciada por fatores sociais, econômicos, culturais e individuais, como a busca pela estabilidade; a realização pessoal e profissional; a escolha pelo parceiro adequado; o planejamento familiar; as mudanças nos papéis de gênero, o equilíbrio entre maternidade e trabalho, e vice-versa (Maluf, 2012), e o cuidado com as crianças (Biroli, 2018). É claro que estes fatores transmutam entre os diversos tipos de maternidades e circunstâncias individuais de cada mulher, visto que ainda hoje há formas de afirmação de gênero feminino com o papel de matinar, como em maternidades com doutrinas religiosas.

Outra definição de escolha por ser mãe tardiamente pesa sobre a influência do grau de estudo das mulheres, pois aquelas com escolaridades maiores adiam mais ainda a maternidade. Estes elementos são significativos para a construção de identidade da mulher contemporânea, que se baseia na decisão pela carreira profissional em oposição ao casamento e maternidade, principalmente quando estas optam por serem cientistas, pois são influenciadas pelo discurso da produtividade em que ter filho/a implica interromper ou desistir da carreira científica (Bitencourt, 2013). Desse modo, as demandas dos papéis provenientes da maternidade é um intermeio camuflado pela responsabilidade total desde o gerar a vida à condução de projeto como ser humano, tornando a mãe/cuidadora a principal responsável pela gestão de todas as necessidades da família e da projeção deste indivíduo apto para ascender na sociedade, seguindo a ótica da competitividade, do individualismo e da pressão por produtividade.

Sentimentos de autovigilância e de cobrança interna, associados à culpa, são inerentes a esta nova construção de maternidade, fazendo com que a mãe aprenda técnicas para estimular o crescimento e o bem-estar da criança em desenvolvimento sensorio-motor e a prevalência das funções do exercício da maternidade ininterruptamente, mesmo que em anulamento de si mesma. Nesse sentido, não se permite o cansaço em prol das atividades realizadas à prole, razão geradora de sentimentos punitivos e que provocam sobrecargas mentais, como a antecipação e/ou planejamento das tarefas domésticas a serem executadas no dia seguinte.



Com a multiplicidade de papéis exercidos pelas mulheres, a partir do aumento do trabalho fora e dentro de casa, presenciam-se uma instabilidade na saúde mental e uma péssima qualidade de vida ao incorporarem a flexibilidade para o alcance das duplas ou triplas jornadas. Carneiro (2021) situa o cansaço da maternidade em tempo integral como consequência de se conjugar casa, comida, vida pessoal, familiar e de trabalho e, em tese, o cuidado consigo e o mito da felicidade contemporânea. Esta nova proposta de maternidade é instigada pelo discurso neoliberal em que à mulher são atribuídos alguns adjetivos, como autônoma, “guerreira” e capaz. É, portanto, necessário destacar “o verdadeiro controle afetivo que a cultura exerce sobre as mães [...] Quando esse controle não funciona, existem mecanismos punitivos mais eficientes, como a psiquiatria, o sistema socioassistencial e o sistema jurídico” (Zanello, 2018, p. 156).

Este discurso possibilita suprimir o fato de que ela depende de outras ações, de forma direta ou indireta (Souza; Polivanov, 2021), para a continuidade do exercício da maternidade e as demandas de trabalho doméstico e trabalho de cuidado, que são automaticamente inseridas nesta relação maternal. Considerando que o maternar é embasado em conceitos de cuidar e criar pelo viés neoliberal, a mãe tem o ideário de construir um projeto de ser humano evadindo sua condição de existência pessoal, fato que desencadeia um adoecimento psíquico.

Nas falas do filósofo coreano Byung-Chul Han (2010), esta ideia de sujeito como forma singular na sociedade tem gerado adoecimentos internos e individuais, por um lado, pela cobrança pessoal e, por outro, pela admiração extenuante dos demais pela execução de tarefas e papéis sociais construídos socialmente.

De acordo com Carneiro (2021, p. 4), houve uma nova roupagem no discurso centralizador da maternidade: “das amas de leite passamos ao leite em pó e ao surgimento da figura das babás e dos cuidados individualizados e remunerados”. Para a autora, há práticas de maternidade rotuladas como “maternidade consciente”, “maternidade ativa” e “maternidade reflexiva”, no que se refere às ideias de cuidado com as crianças e aos modos de maternar na sociedade. Além disso, a estudiosa afirma que as mães têm se tornado grandes especialistas em medicina e





práticas de cuidado e adequadas a pedagogias educacionais, a fim de criarem seres independentes e amorosos.

Concernente a estas ações, a autora aponta ainda o *hand made*, o uso de fraldas de pano, copos mais anatômicos, carregadores ou “cangurus”, jogos sensoriais e, na fase infantil, a necessidade de se ficar longe das tecnologias e das telas para uma convivência mais afetiva com os pais. Mas, sobre esse corpo materno aludido, cabe questionar: e as demais maternidades, como fazem este manejo?

Este estratagema na vida das mulheres restringe sua participação em várias esferas da vida e libera instituições como o Estado, o mercado, assim como os homens, da divisão do trabalho de cuidado com as crianças, configurando a maternidade como um fator de vulnerabilidade entre as mulheres. E, quando se trata de mulheres de camadas mais pobres e negras, redobra a condicionalidade, pois traz ainda as marcas do desemprego e da precariedade (Biroli, 2018).

Por falar em presença paterna nos cuidados, conforme Zanello (2018, p. 156), a culpa paterna aparece com a “capacidade de prover, dar “do bom e do melhor” para sua família (nos casos em que ainda continua com a mãe de seu filho; nos outros nem isso)”, o que relembra o percurso histórico do papel do homem provedor, embora, atualmente, haja outros recortes que incluem o papel do pai em alguns momentos, como reuniões escolares, idas ao médico, passeios e momentos de lazer.

Para atender às expectativas da maternidade, a mãe precisa ter condições psicológicas, sociais e financeiras; caso contrário, a criança não terá um equilíbrio na sociedade. Dessa forma, ter uma criança é “sinônimo de sacrifícios, de obrigações frustrantes, ou mesmo repugnantes, e talvez de ameaça à estabilidade e felicidade do casal” (Badinter, 2011, p. 154).

Assim, a responsabilidade maior está sobre a condição de ser mulher. Questiona-se, portanto, quem é a boa mãe, o que a realiza e como a maternidade propôs uma redefinição da identidade feminina? Com base nestes argumentos, convém lembrar que as experiências desencadeiam a desromantização da maternidade e expõem, contundentemente, as diferentes vivências de mães casadas, mães solas, mães negras e mães brancas. Logo, surge a necessidade de outros marcadores sociais, além do gênero, para se pensar no cuidar.



Avalia-se, dessa maneira, que as análises pautadas apenas na divisão sexual do trabalho são limitantes e insuficientes, quando nem todas as mulheres vivenciam realidades familiares que correspondem à tradicional família nuclear, que emerge no contexto moderno capitalista de supremacia branca. Nesse sentido, a introdução do feminismo negro e decolonial para pensar na maternidade tem contribuído para verificarmos que o modelo de maternidade pensado pelas feministas brancas teve como referencial mulheres de classe média, que, ao reivindicarem a carreira, teriam condições financeiras de pagar outra mulher, geralmente com baixo grau de escolarização e negra, para realizar o trabalho doméstico e cuidar de seus filhos, enquanto estariam lutando por igualdade de gênero no mercado de trabalho (Hooks, 2019).

Considerações finais

A experiência da maternidade é um elemento-chave para explicar a dominação de um sexo sobre outro e o lugar das mulheres na reprodução biológica, além do mais designa sua ausência no espaço público e o confinamento no espaço privado, sendo mais propícias à submissão e dominação masculina. Essa variável se afirma mais entre as mulheres negras, que por anos foram o sustentáculo da criação dos/as filhos/as das patroas, nítido ainda uma exploração desse trabalho entre as próprias mulheres. Colaborando para a célebre frase de Beauvoir “o opressor não seria tão forte se não tivesse cúmplices entre os próprios oprimidos”. Assim, podemos declarar que as mulheres negras sofreram duplamente a expropriação de sua mão de obra por homens e mulheres da elite. Desta forma, como analisar os modos de agir, pensar e sentir nas experiências e práticas do mercado de trabalho, sem avaliar as desigualdades existentes entre as próprias mulheres?

Refletir a maternidade a partir das influências da lógica neoliberal caminha por pontos cruciais, desde a formação da subjetividade do indivíduo, passando, fortemente, por questões de desigualdades sociais. O projeto neoliberal introduziu na sociedade elementos como produtividade, competitividade e individualismo, reforçando que as grandes mazelas e problemas sociais são responsabilidades individuais e, por conseguinte, o indivíduo deve se empenhar a ponto de sacrificar-se totalmente para a





realização de seus projetos e sonhos. O papel do Estado, nesse quesito, é limitado, e sua preocupação maior está na regulação de mercados e no crescimento econômico, garantindo apenas a provisão de infraestrutura básica e serviços públicos essenciais, como saúde e educação.

Dentro deste estratagema inventado para cada um, estipulam-se sérios riscos de segurança e desigualdades sociais, pois quem poderá arcar com as ausências de políticas públicas governamentais para atenuarem a crescente escassez de serviços necessários para um desenvolvimento social mais justo e humano? Estes impactos da ideologia neoliberal foram imbuídos na mentalidade humana, na forma de ser e ver as coisas, reforçando padrões tradicionais de gênero, classe social e raça, com pressões para conquistas sociais. Pesa mais quando, nesse quadro, se apresentam mulheres racializadas e pobres, e cabe a proposição: como atingir a produtividade sem apoio do Estado, sem ajuda pessoal e sem recurso financeiro adequado?

Os desafios vão além, quando não há possibilidades de escolher entre ser mãe em tempo integral e não poder contar com mecanismos essenciais, como creches, assistência médica e apoio social, fatores que levam muitas mulheres a procurarem serviços privatizados, como escolas particulares, arranjos comunitários, ou cuidadores/as, como parentes próximos, para desempenharem este papel e que, muitas vezes, não dão a devida atenção e cuidado necessários. Muito embora a política neoliberal essencialize a maternidade num patamar de idealização e amor incondicional, percebe-se que somente algumas, detentoras de condições socioeconômicas satisfatórias, atendem às expectativas dos elementos de produtividade, competitividade e individualismo. E, mesmo assim, escolhem dedicar-se integralmente à maternidade, não têm reconhecimento social e lidam com demandas que geram sobrecargas mentais ou físicas, mesmo que em graus mais atenuantes.

É preciso considerar aquelas que fogem a esta realidade, isto é, mães solas, mães que são dependentes financeiramente, ou que foram abandonadas por seus companheiros, ou mesmo aquelas que se tornaram mães por casos de violências. São nessas situações que o Estado se torna ainda mais necessário e urgente, a partir de auxílios, benefícios e políticas pontuais para cada especificidade, no intuito de apoiar as mães



e garantir a elas condições dignas para cuidar e/ou mesmo trabalharem. Outros pontos fundamentais seriam o acesso a serviços de cuidado infantil de qualidade, licenças-maternidade/paternidade mais longas e flexibilidade no ambiente laboral, para diminuição das sobrecargas de responsabilidades.

Com as políticas de cuidado para as mulheres mães, especialmente aquelas que vivenciam a maternidade solo, atípicas e aquelas com maior vulnerabilidade social, elas poderão dividir a responsabilidade de cuidado dos filhos com outras instituições sociais, como Estado e mercado de trabalho.

Partindo do exposto, torna-se extremamente necessário repensar os modelos dominantes de organização do trabalho e da vida familiar no contexto neoliberal e promover abordagens mais inclusivas sobre as pluralidades maternas a fim de desnaturalizar e desromantizar a maternidade. Considerando que o mercado capitalista, moldado por meio da política neoliberal, tem usado o discurso da mãe guerreira — sendo aquela que pode tudo —, logo, narrativas das mulheres mães reais não são consideradas. Além disso, esta política tem contribuído também para aumentar as vulnerabilidades sociais e o sofrimento psíquico entre as mulheres, pois nem todas podem consumir o cuidado enquanto mercadoria, construir suas carreiras e estarem esteticamente bonitas e saudáveis para serem amadas e se amarem (Hooks, 2024).

Referências

ALVES, Clarissa Cecilia Ferreira. *O trabalho reprodutivo sob o capital*. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2021.

ANDRADE, Henrique Sater de. CARVALHO, Sergio Resende. OLIVEIRA, Cathana Freitas de. Leituras do governo neoliberal do Estado e da saúde. Rio de Janeiro. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/physis/a/by8GXGm8CdqVmJsnVDP65cR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 02 de julho de 2024.





AQUINO, Estela Maria. *Gênero e Ciência no Brasil: contribuições para pensar a ação política na busca da equidade*. In.: Pensando gênero e ciência. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as mulheres, 2006. p.11-27.

BANDINTER, Elisabeth. *O conflito: a mulher e a mãe*. Rio de Janeiro: Record Ltda. 2011.

BIROLI, Flávia. *Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BITENCOURT, Silvana Maria. *Maternidade e carreira: reflexões acadêmicas na fase do doutorado*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo*. Traduzido por Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.

BRUGÈRE, Fabienne. *A ética do cuidado*. São Paulo: Contracorrente, 2023.

CARNEIRO, Rosamaria. Cansaço e violência social: sobre o atual cotidiano materno. *Cadernos Pagu* (63), 2021. <https://www.scielo.br/j/cpa/a/vt9MnYcTkfTwZbyFMGqrQdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 de junho de 2024.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Trad. Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Cristian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FEDERICI, Silvia. *O Ponto Zero da Revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Elefante, 2019.

GONÇALVES, Jennifer. PETTERINI, Francis Carlo. *O impacto da maternidade na desigualdade salarial no mercado de trabalho formal: uma análise para o Brasil entre 2008 e 2018*. Textos de Economia: Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 01-29, jan/jun, 2023. Universidade Federal de Santa Catarina.



HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: História e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HIRATA, Helena. KERGOAT, Danièle. *Novas configurações da divisão sexual do trabalho*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 de junho de 2024.

HIRATA, Helena. *O cuidado: teorias e práticas*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Boitempo, 2022.

Hooks, Bell. *Teria Feminista. Da margem ao centro*. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

Hooks, Bell. *Comunhão. A busca das mulheres pelo amor*. São Paulo: Elefante, 2024.

MALUF, Vera. *Mulher, trabalho e maternidade: uma visão contemporânea*. São Paulo: Atheneu, 2012.

MIOTO, Regina Célia Tamaso. Família e Políticas Sociais. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. *Política social no capitalismo: tendências contemporâneas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOURA, Solange Maria Sobottka Rolim de. ARAÚJO, Maria de Fátima. *A maternidade na História e a História dos cuidados maternos*. São Paulo: Psicologia, ciência e Profissão, 2004.

NAHRA, Cinara; DA COSTA, Fernanda Alves. *Desigualdade salarial de gênero e o abismo salarial entre os gêneros*. Princípios: Revista de Filosofia (UFRN), v. 27, n. 52, p. 67-86, 2020.

TRONTO, Joan. Assistência democrática e democracias assistenciais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v.22, n.2, p.285-308, maio/ago. 2007.





SOARES, Angelo. As emoções do care. In: HIRATA, H.; GUIMARÃES, N. A. (org.). *Cuidado e cuidadoras*: as várias faces do trabalho do care. São Paulo: Atlas, 2012, p. 44 -59.

SORJ, Bila. *Estudos sobre o cuidado na sociologia*: a contribuição de Nadya Araujo Guimarães e Helena Hirata. UFRJ. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia e Núcleo de Estudos de Sexualidade e Gênero, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/665R3k7HqdVgZ58hGDDDPYP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 de setembro de 2023.

ZANELLO, Valeska. *Saúde mental, gênero e dispositivos*: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018.





Biografia dos autores (as)

Aldenise Cordeiro Santos

- Doutora em Educação
- Secretária de Estado da Educação SEED/ SE
- Pós-doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Tiradentes - UNIT (2018 - CAPES/Conceito 5). Tem pesquisado acerca da Educação, gênero, escotismo questões étnico-raciais, subjetividades e diferenças. É professora da rede pública de ensino do Estado de Sergipe.
- E-mail: aldeniseecs@yahoo.com.br
- ORCID: 0000-0001-6321-7889

Ana Lídia Henke Argemi

- Instituição: Instituto Ser Humano Surf
- Professora de artes e inglês na instituição Ser Humano Surf na cidade de Garopaba/SC. Licenciada em Biologia, técnica em Meio Ambiente. Atuei como arte educadora pela Casa de Cultura Mário Quintana. Realizo trabalhos voluntários na área da pedagogia e meio ambiente em comunidades na Índia, África, e também Sul e Nordeste do Brasil.
- E-mail: analidia1991@gmail.com
- ORCID: 0009-0005-6103-070X

Camila Barreto Cavalcante

- Mestra em Educação
- Universidade Federal de Sergipe
- Camila Barreto, apaixonada pela vida e danças cósmicas, brincante e em artistagens como mulher, amiga, mãe do Chico e da Nina e para títulos outros, doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, a xeretar o currículo escolar do Ensino Médio Sergipano.
- E-mail: psicologa.camilabarreto@gmail.com
- ORCID: 0009-0008-7556-4368

Carla Chagas Ramalho

- Universidade Estadual de Montes Claros
- Mãe de Marina, professora efetiva do Departamento de Educação Física e Desporto (DEFD) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Especialista em Gênero e Sexualidade pela





UERJ, mestre em Educação pela UFRJ e doutora em Educação pela UFRJ. Líder do Femme - Grupo de Estudo sobre o Sistema Sexo/Gênero e Cor/Raça na Educação e na Educação Física (Unimontes).

- E-mail: carla.ramalho@unimontes.br
- ORCID: 0000-0002-6263-2498

Charlene Pereira de Jesus

- Mestra em Educação (PPGED/UFS).
- Universidade Federal de Sergipe
- Graduada em NORMAL SUPERIOR com complementação em PEDAGOGIA pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - AGES, localizada em Paripiranga BA (2008). Pós graduada (Lato sensu) em Arte em Educação pela Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM (2010) e em Direitos Infante-Juvenis no Ambiente Escolar pela UFS (2017). Mestra em Educação pela UFS (Universidade Federal de Sergipe). Doutoranda em Educação, da Universidade Federal de Sergipe. Membro de dois grupos de estudos na Universidade Federal de Sergipe - CNPq - UFS: GPECS - Educação, Cultura e Subjetividade; EDUCON - Grupo de Estudos Educação e Contemporaneidade.
- E-mail: professoracharlene@hotmail.com
- ORCID: 0000-0003-2273-362X

Claudia de Medeiros Lima

- Doutora em Educação
- IFBA
- Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), na linha Educação, conhecimento e cultura. Professora efetiva e pesquisadora no Instituto Federal da Bahia (IFBA), atuando nas áreas: Ensino e aprendizagem e Fundamentos da Educação. Desenvolve projetos científicos sobre os temas: Afetos, Educação Profissional e Docência. É também escritora e artista autodidata.
- E-mail: clamed.lima@gmail.com
- ORCID: 0000-0002-9914-0585

Débora dos Reis Silva Backes

- Doutoranda
- Universidade Federal de Sergipe
- Mãe de Felipe, Gabriel, Laura e Manuela. Mestra e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades/UFS. Pesquisadora no Projeto Trajetórias Educativas



de Discentes e Egressas (os) de Programas de Pós-graduação em Educação na perspectiva da interseccionalidade (UFS, UFRGS, PUC/RS e UCDB/MS), vinculada ao Edital CAPES edital nº 37/2022 Alteridade na Pós-Graduação - Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação. Bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

- E-mail: debsilvabac@gmail.com
- ORCID: 0000-0003-4466-2658

Dinamara Garcia Feldens

- Doutora em Educação
- UFS Universidade Federal de Sergipe
- Pós-doutora em Educação pela Universidade Complutense de Madrid UCM, na área de Filosofia da diferença, cursando atualmente o segundo pós-doutorado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na área de dispositivos de poder e políticas afirmativas. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS/RS, durante o doutorado realizou estudos e pesquisas com bolsa MTC/CNPq na Universidade da Sorbonné - Paris V, França, na área de filosofia e antropologia do corpo sob a supervisão de Georges Vigarello. Possui licenciatura em História e Filosofia. É professora titular e pesquisadora da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED - UFS) na linha de Pesquisa Educação e Diversidade. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade (GPECS/UFS/CNPq). Desenvolve projetos científicos e de extensão vinculados ao tema Corpos, Feminismo e Ciberfeminismo, Processos de Subjetivação e Poder na Contemporaneidade. Atua principalmente nos temas: Políticas e dispositivos de poder, filosofia da diferença e feminismo e ciberfeminismo, maternagens, estudos de gênero, corpo, racialidade, cultura e educação.
- E-mail: dinag.feldens@gmail.com
- ORCID: 0000-0001-6471-3876

Doralice Palma Silva

- Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais
- Secretaria de Educação de Salvador e Secretaria de Educação de Camaçari/BA.
- Sou Doralice Palma Silva, mulher preta, mãe e professora, com mais de duas décadas de atuação na docência. Licenciada em Pedagogia, Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais, atuo há vinte anos na Educação Básica, exclusivamente em escolas públicas. Ao longo da minha trajetória, tenho buscado centralizar o continente africano





nas práticas pedagógicas, a partir de uma perspectiva positiva e afirmativa, promovendo a inclusão, o protagonismo dos estudantes e o respeito à diversidade.

- E-mail: dorali_silva@hotmail.com
- ORCID: 0000-0002-5305-2969

Ester Liberato Pereira

- Universidade Estadual de Montes Claros
- Mãe de Caetana, professora efetiva do Departamento de Educação Física e Desporto (DEFD) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Unimontes. Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do Centro de Memória do Esporte (CEMESP) da Unimontes e líder do Grupo de Estudos em História do Esporte e da Educação Física (GEHEF/Unimontes/CNPq).
- E-mail: ester_lp@yahoo.com.br
- ORCID: 0000-0001-6193-9132

Fernanda Oliveira da Silva

- Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação PPGED/UFS
- Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Criança, Infância e Educação (GEPICIE/UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil. Endereço para correspondência: Rosa Elze, São Cristóvão-SE, 49100-000. E-mail: fernandaa.oliveiraa3008@gmail.com
- ORCID: 0009-0003-8908-625X

Gleidiane Mascena de Assis

- Pedagogia Licenciatura- UFS
- Pós-Graduação Lato Sensu em Direitos Infanto-Juvenis no Ambiente Escolar - UFS

Ingrid dos Reis Santos

- Pedagoga (UFS)
- Secretária Municipal de Educação de Estância (SEME)
- Técnica em Redes de Computadores pelo Instituto Federal de Sergipe (IFS), 2018. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2024, com o TCC escrito sobre a maternidade, trabalho e vida acadêmica, trazendo narrativas pessoais e de outras graduandas. Pós-graduanda em Gênero e Diversidade na Escola pela UFS.
- E-mail: ingridreisir1999@gmail.com
- ORCID: 0009-0005-6229-7924



Juliana Farias Santos

- Mestra em Educação (PPGED/UFS)
- Universidade Federal de Sergipe
- Mestra e Doutoranda em Educação no Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGED) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mãe do João Pedro e do Davi Luis. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. Possui MBA em Gestão Escolar. Pesquisa na área de História, Sociedade e Pensamento Educacional, na linha de pesquisa Sociedade, Subjetividades e Pensamento Educacional. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividades (GPECS/UFS)
- E-mail: juliana22fsantos1@gmail.com
- ORCID: 0000-0002-3880-0586

Juliana Garcia Feldens

- ORCID: 0000-0002-6344-5192

Juliana Marcia Santos Silva

- Doutora
- Graduada em Serviço Social (2017) e mestra em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo pela UFBA (2020). Doutora em Serviço Social pela PUC-Rio (2024). Membro do GT Mulheres Cientistas e Maternidades Plurais da UFG - GTMCMP, do Grupo de Pesquisa Ciência, gênero e educação - CIGE-NEIM-UFBA, do grupo de Políticas de Ações Afirmativas e Reconhecimento - GPAAR PUC-Rio, e do GT para realizar estudos técnicos relacionados à Política Nacional de Permanência Materna nas Instituições de Ensino Superior do Ministério da Educação. Ativista do Coletivo Nacional de Mães na Universidade.
- E-mail: julianamss@msn.com
- ORCID: 0000-0001-6533-128X

Juliana Santos Monteiro Vieira

- Doutora em Educação (UFS/PPGED), Mestre em Educação (UNIT/PPED), Graduada em Psicologia (UNIT/SE). Professora auxiliar do curso de Graduação em Psicologia da Universidade Tiradentes (UNIT/SE) e Psicóloga clínica de abordagem analítica Junguiana.
- E-mail: juhsantosvieira@gmail.com
- ORCID: 0000-0003-3332-6640



**Karen Gomes Leite**

- Mestre em Educação
- IFS
- Graduada e Licenciada em Psicologia pela UFS em 2006; Especialista em Gestão de Pessoas pela FASE em 2010, Mestra em Educação pela UNIT com mobilidade na Universidade Nova de Lisboa em 2014, Especialista em Psicologia Positiva pela PUCRS em 2025. Participa de Movimentos Sociais desde 2007 junto ao MOPS/SE e trabalha no IFS como psicóloga desde 2009. Desenvolveu ações com mães e mulheres nos projetos “Maternidade com mais Vida” e “Florir Feminino”. Terapeuta Reikiana e Practitioner em Barras de Access; tem projetos de pesquisa e de extensão e publicações sobre Educação, Gênero, Psicologia, Saúde Mental, Política e Maternidade. Apaixonada pelas artes e por todas as formas de manifestação da vida, busca implicar-se e responsabilizar-se por essa passagem no planeta Terra, atribuindo significado a ela na tentativa de fazer reverberar algo de bom.
- E-mail: karengomespsi@gmail.com
- ORCID: 0009-0001-2129-2095

Kelly Helena Santos Caldas

- Mestra em Direito/UFS
- Universidade Federal de Sergipe
- Mestra em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduada em teatro (licenciatura) pela mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa Direito, Arte e Literatura (CNPq/UFS/SE) e do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividades – GPECS (CNPq/UFS/SE).
- E-mail: Kellycaldas.contato@gmail.com
- ORCID: 0000-0001-6453-8334

Lucas Cabral Goes de Andrade

- Instituição: Graduação de História
- Instituição a qual pertence: É pesquisador integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade (GPECS/UFS/CNPq).
- Graduado em licenciatura plena em História, pela Universidade Tiradentes - UNIT (2015.2 - 2019.2). Foi bolsista de iniciação científica durante o período de 2015.2 a 2016.2, em que estudou a trajetória de vida de Tobias Barreto de Menezes. Tem interesse em estudos nas áreas de Educação e História.
- E-mail: lukashistcabraland@gmail.com
- ORCID: 0009-0005-3255-4117



Lusiene Araújo da Conceição

- Mestra em Sociologia
- Universidade Federal de Minas Gerais
- Mestra em Sociologia pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), e atualmente doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
- E-mail: lubyth@gmail.com
- ORCID: 0009-0004-5631-3898

Raiane Lima Silveira

- Graduada em Ciências Biológicas pela Universidades Tiradentes e em Pedagogia pela FAPAN. Pós- graduada em Educação Especial e Educação em Saúde. Atualmente é professora da Rede Publica de ensino e em Curso Técnico de Enfermagem.
- ORCID: 0000-0001-6533-128X

Rosane Bezerra do Nascimento

- Mestra em Direitos Humanos
- Rede Estadual de Educação em Sergipe
- Professora de Arte da Rede Estadual de Educação em Sergipe, membra do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividades da Universidade Federal de Sergipe. Mestra em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes, Especialista em Gênero e Sexualidade na Educação pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades da Universidade Federal da Bahia.
- E-mail: rosanebezerra@gmail.com
- ORCID: 0000-0002-4742-8763

Samira Bandeira de Miranda Lima

- Mestra em Educação
- Uninassau
- Bacharel e Licenciada em História (USP), Mestre em Educação (UnB), Terapeuta Corporal em Análise Bioenergética e Estudante de Psicologia (Uninassau)
- E-mail: samira.bandeira@gmail.com

Silvana Maria Bitencourt

- Doutora em Sociologia Política
- Universidade Federal do Mato Grosso
- Pós-Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Buenos Aires; doutora em Sociologia Política pela UFSC e professora associada do Departamento de Sociologia e Ciência Política e





do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Mato Grosso, campus Cuiabá.

- E-mail: silvanasocipufmt@gmail.com
- ORCID: 0000-0002-3183-373X

Wendy Santos Cordeiro Silva

- Graduanda em Pedagogia/UFS
- Universidade Federal de Sergipe
- Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe(UFS).
- E-mail: Wendycordeiro86@gmail.com
- ORCID: 0009-0004-4230-9599



MULHERES E DISPOSITIVOS DE ASSUJEITAMENTOS:

A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS, A FABRICAÇÃO
DE CORPOS E OS PROCESSOS DE MATERNAGENS

DINAMARA GARCIA FELDENS
DÉBORA DOS REIS SILVA BACKES
JULLANA FARIAS SANTOS

Organização



Unit UNIVERSIDADE
TIRADENTES

 EDITORA UNIVERSITÁRIA
TIRADENTES

www.editoratiradentes.com.br