

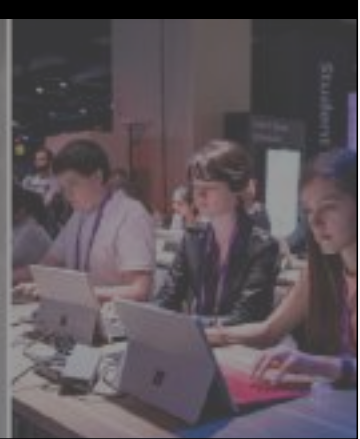
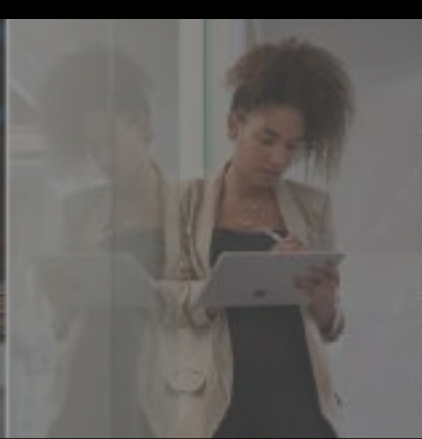
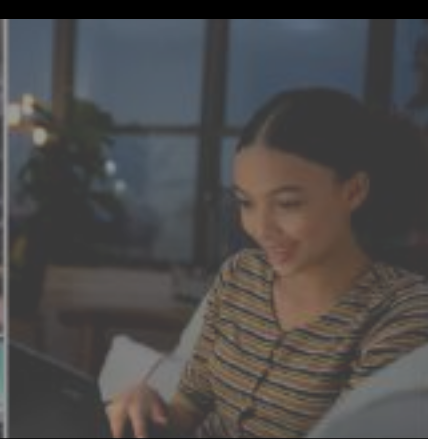


# MNEMOSINE REVISTA

ISSN 2237-3217  
VOLUME 14, N. 1, JAN/JUN 2023



## Mulheres nas Ciências, carreiras Docentes e espaços de Poder





# MNEMOSINE REVISTA

ISSN: 2237.3217

## DOSSIÊ DE DOCUMENTAÇÃO

**Mulheres nas Ciências, carreiras docentes e espaços de poder**

**Coordenação do dossiê  
Profa. Rosilene Dias Montenegro**

MNEMOSINE REVISTA / Programa de Pós-Graduação em  
História. Centro de Humanidades  
Universidade Federal de Campina Grande. V. 14 n.1 (2023).  
Campina Grande: CH / UFCG, 2022 - Semestral  
ISSN 2237-3217

1. História I. Universidade Federal de Campina Grande.  
Centro de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em  
História

CDD 900

Rua Aprígio Veloso, 822, Bodocongó  
58.439-900 – Campina Grande – PB – Brasil  
*e-mail:* mnemosinerevista@gmail.com

**Edição de Texto:**  
Helder Moraes Mendes Barros

### **EDITORA CHEFE**

Juciene Ricarte Cardoso (UFCG, Campina Grande – PB – Brasil)

### **EDITOR CHEFE ADJUNTO**

José Otávio Aguiar Editor-Adjunto (UFCG, Campina Grande – PB – Brasil)

Helder Moraes Mendes Barros (Campina Grande – PB – Brasil)

Mara Karinne Lopes Veriato Barros (UFCG, Campina Grande – PB – Brasil)

### **EQUIPE TÉCNICA**

Helder Moraes Mendes Barros (Campina Grande – PB – Brasil)

Mara Karinne Lopes Veriato Barros (UFCG, Campina Grande – PB – Brasil)

### **COORDENAÇÃO DO DOSSIÊ**

Rosilene Dias Montenegro (Universidade Federal de Campina Grande –UFCG – Campina Grande – PB - Brasil)

### **CONSELHO EDITORIAL**

Antônio Gomes Ferreira, Faculdade de Educação, Universidade de Coimbra, PORTUGAL

Cristian Wick, Lecturer for European and Atlantic History, University of the West Indies, TRINIDAD E TOBAGO

Dinaldo Barbosa da Silva Junior (Universidade Federal do Amapá - UNIFAP e Universidade Federal de Campina Grande - UFCG)

Elizeth Payne Iglesias, Escola de História/CIHAC, Universidad de Costa Rica, COSTA RICA

Iranilson Oliveira Buriti, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Jean-Frédéric Schaub, L'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, FRANÇA

Joanildo Albuquerque Burity, Pesquisador Sênior, Fundação Joaquim Nabuco, BRASIL

João Marcos Leitão Santos - Universidade Federal de Campina Grande

José Otávio Aguiar, Universidade Federal de Campina Grande

Martin Norberto Dreher, Professor Emérito de História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, BRASIL

Paulo Donizeti Siepierski, Professor Titular de História, Universidade Federal Rural de Pernambuco, BRASIL

Regina Coelli Gomes Nascimento, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL

Ronald P. Morgan, Professor of History, Abilene Christian University, Abilene/TX, UNITED STATES

### **CONSELHO CONSULTIVO**

André Figueiredo Rodrigues, Universidade Estadual Paulista/Assis, São Paulo, BRASIL

Ângela Maria Vieira Domingues, Universidade Nova de Lisboa, PORTUGAL

Antonio Carlos Jucá de Sampaio, Universidade Federal do Rio de Janeiro, BRASIL

Antônio Torres Montenegro, Universidade Federal de Pernambuco, BRASIL

Brigitte Thierion, Universidade da Sorbonne, Paris 3, França

Carla Mary S. Oliveira, Universidade Federal da Paraíba, BRASIL

Carmem Margarida Oliveira Alveal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Dinaldo Barbosa da Silva Junior (Universidade Federal do Amapá - UNIFAP e Universidade Federal de Campina Grande - UFCG)

Dilton Cândido Santos Maynard, Universidade Federal de Sergipe, BRASIL

Durval Muniz de Albuquerque Junior, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, BRASIL

Edson Hely Silva, Universidade Federal de Pernambuco, BRASIL

Eduardo França Paiva, Universidade Federal de Minas Gerais, BRASIL

Elizabeth Christina de Andrade Lima, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL

Iris Kantor, Universidade de São Paulo, Brasil

Juan Marchena, Universidade Pablo Olavide, Espanha

Marcos Fábio F. Montysuma, Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, BRASIL

Maria Adelina Amirim, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Mary Catherine Karasch, Oakland University, Rochester/MI UNITED STATES

Patrícia Cristina Aragão, Universidade Estadual da Paraíba, BRASIL

Pedro Cardim, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Paulo Knauss de Mendonça - UFF

Regina Celestino de Almeida, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Regina Célia Gonçalves, Universidade Federal da Paraíba, BRASIL

Valdei Lopes de Araujo, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

## **REALIZAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/PB)

## **APOIO**

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Centro de Humanidades da UFCG

Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/PB)

Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ/PB)

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

## **CONTATO**

Programa de Pós-Graduação em História

Rua Aprígio Veloso, 822, Bloco CH, 5º Andar, Sala 506 Bairro: Universitário

CEP 58 429-900 - Campina Grande/PB – BRASIL - Telefone: (83) 2101-1495

<http://www.mnemosinerevista.com>

[mnemosinerevista@gmail.com](mailto:mnemosinerevista@gmail.com)

## **MISSÃO**

A Mnemosine Revista se constitui em um espaço facultado a todos os campos disciplinares, especialidades, temporalidades e problemáticas históricas, esforço expresso a cada número, tem oferecido ao público geral e especializado a diversidade de abordagens em seus dossiês temáticos, especialmente.

## SUMÁRIO

**Apresentação** **07 - 08**

## ARTIGOS DO DOSSIÊ

Carreira Docente e espaços de Poder: Uma escrita de si

**Rosilene Dias Montenegro** **09 - 26**

A trajetória de uma menina acanhada à professora universitária: relatos de experiencias

**Edonilce da Rocha Barros** **27 - 40**

Mulheres na gestão: Enfrentamentos e conquistas no caminho da equidade à luz do II Seminário Mulheres em carreiras universitárias e espaços de poder

**Natasha Hevelyn Oliveira da Silva, Luana Rayza da Silva Santos & Maria do Rosário De Fátima Andrade Leitão** **41 - 56**

Desconstruindo Hierarquias: Grupos de Estudos de Gênero, Sexualidade e Feminismo na Pós-Graduação em Educação do Nordeste do Brasil

**Elba Ravane Alves Amorim & Allene Carvalho Lage** **57 - 75**

Maternidade e os desafios da atividade docentes EBTT na execução de projetos de ensino no curso médio técnico em publicidade do Instituto Federal do Amapá - IFPA

**Poliana Macedo Sousa** **76 - 92**

## ARTIGOS CORRENTES

Gesto, Interpretación, O La Interpretacion Del Gesto

**Iñigo Ibaibarriaga** **93 - 104**

## APRESENTAÇÃO

Este Dossiê temático: Mulheres nas ciências, carreiras docentes e espaços de poder, foi proposto por mim, pela pesquisadora Dra. Maria do Rosário de F. Andrade Leitão (UFRPE) e pelo pesquisador Dr. Fábio Ronaldo da Silva (UNEB). Nossa convergência de interesses em pesquisas sobre gênero motivou-nos a empreender esta iniciativa, visando contribuir de maneira significativa para as reflexões pertinentes às relações de gênero. A escolha do enfoque em análises relacionadas às experiências de mulheres nas ciências e nas carreiras docentes e espaços de poder, foi motivada pelo propósito de aprofundar nossa compreensão sobre as práticas que dificultam o acesso aos espaços de poder de maior prestígio para as mulheres nas instituições científicas e universidades.

Infelizmente, no percurso, embora sentido muito, tivemos que aceitar os pedidos de saída da coordenação deste Dossiê de Maria do Rosário e de Fábio Ronaldo que precisaram direcionar toda a atenção deles para outros compromissos e entenderam não ser adequado manterem seus nomes na coordenação deste Dossiê. O zelo com os valores éticos demonstrados por esses professores que tanto admiro por relações de amizade os tornam ainda mais valiosos como excelentes pesquisadores que são.

Na perspectiva do inicialmente proposto por mim e acatados pelos professores quando do trabalho para este Dossiê, fizemos a chamada de artigos às pesquisadoras e pesquisadores especializados no tema de gênero, na expectativa de contribuições para o conhecimento e debate de tema tão pertinente e atual que se relaciona com corporeidades, emoções, afetos, sensibilidades, história das mulheres nas ciências, história de mulheres nas engenharias, discriminação e preconceito de gênero nas carreiras docentes, disputas e espaços de poder, feminismos plurais e teorias feministas.

Conforme resumimos na chamada deste Dossiê, a atual configuração das disputas de poder, tanto no Brasil quanto globalmente, está marcada pela presença e ativismo político de grupos, organizações e lideranças de extrema-direita. Esses agentes têm empregado uma variedade de estratégias para impor uma “pauta moral e de costumes” ao debate público. Uma das questões mobilizadas pela citada “pauta de costumes” da extrema-direita é a temática de o gênero. O embate direto contra os movimentos feministas, as discussões sobre gênero e sexualidade tem repercutido de maneira a representar uma ameaça substancial aos avanços históricos das mulheres, tendo impactos tangíveis no aumento de diversas formas de violência perpetradas contra elas, mas principalmente no recrudescimento do feminicídio.

A universidade pública tem se destacado como um *locus* privilegiado para a produção de conhecimento e promoção de debates, especialmente no tocante às questões de gênero. Nesse sentido, os estudos sobre as “Mulheres na ciência, carreiras docentes e espaços de poder” emergem como uma área de significativo interesse, sendo fundamental para a compreensão aprofundada desse tema e de múltiplos aspectos relacionados às subjetividades e formas de subjetivação das mulheres no ambiente de trabalho, notadamente em suas trajetórias nas carreiras docentes.

O primeiro artigo, ***Carreira docente espaços de poder: uma escrita de si***, de Rosilene Dias Montenegro, apresenta “a escrita auto narrativa como método para explorar e problematizar” os mecanismos que constituem mulheres que disputam os espaços de poder. Uma proposta de reflexão que faz uso da “escrita de si” como metodologia exploratória também presente no artigo ***A trajetória de uma menina acanhada à professora universitária: relatos de uma experiência***, de Edonilce da Rocha Barros, que nos emociona ao relatar sua jornada individual, que certamente muitas mulheres irão se reconhecer pelos desafios que as questões relacionadas ao gênero nos colocam. Estes artigos ressaltam alguns aspectos da presença das mulheres na ciência e universidade “explorando a maneira como as desigualdades de gênero são reconstituídas no ambiente de trabalho e em seus espaços de poder”.

O artigo ***Mulheres na gestão: enfrentamentos e conquistas no caminho da equidade à luz do II Seminário Mulheres em carreiras universitárias e espaços de poder***, de Natasha Hevelyn Oliveira da Silva, Luana Rayza da Silva Santos e Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão, busca “compreender quais desafios se colocam à mulher gestora em espaços públicos”, tomando como referência o debate e contribuições do II Seminário Mulheres em Carreiras Universitárias e Espaços de Poder, realizado em abril de 2023, (CETENE/UFPE) na cidade de Recife.

O artigo ***Maternidade e os Desafios da Atividade Docente no EBTT na Execução de Projetos de Ensino no Curso Médio Técnico em Publicidade do Instituto Federal do Amapá – IFAP***, de autoria de Poliana Macedo de Sousa, aborda uma temática frequentemente negligenciada no contexto acadêmico: a maternidade e os desafios enfrentados pelas docentes ao longo de suas trajetórias profissionais. A maternidade, embora seja uma experiência transformadora e enriquecedora, também impõe desafios singulares, especialmente para as mulheres no campo profissional. Além de

apresentar alguns dos desafios enfrentados pelas docentes, o artigo destaca a urgência na implementação de políticas e práticas institucionais mais inclusivas e adaptáveis.

O artigo ***Desconstruindo hierarquias: grupos de estudos de gênero e sexualidade***, de Elba Ravane Alves Amorim, enfatiza o tema gênero no ensino superior, e contribui para o conhecimento dos estudos de gênero ao nos apresentar um mapeamento geral dos “grupos de pesquisa em Gênero, Feminismo e Sexualidade nos programas de pós-graduação em Educação das universidades estabelecidas na região Nordeste do Brasil durante o governo Lula”. Esse estudo nos chama a atenção para um dos impactos políticos do processo de redemocratização no Brasil com repercussão na produção de conhecimento no tocante aos estudos de gênero. Um desses impactos se evidencia pelo interesse nos estudos de gênero nos grupos de pós-graduação no Brasil.

Por fim, completamos a proposta deste Dossiê com instigante artigo ***Gesto, interpretación, o la interpretación del gesto***, de Iñigo Ibarribarriaga que nos fala sobre a ideia de gesto e sua relação aos conceitos de comunicação, expressão e movimento.

Agrademos profundamente às autoras e autores pelas valiosas contribuições. Artigos apresentam abordagens instigantes e exploram temas de relevância inquestionável, ampliando os debates sobre a questão de gênero nas instituições universitárias e também em outras instituições sociais. Essas reflexões são especialmente cruciais diante do desafio de dissipar a desinformação em torno dos estudos de gênero e, particularmente, enfrentar os ataques dirigidos às conquistas alcançadas pelas mulheres, ameaçando-as com retrocessos que anteriormente poderiam parecer inimagináveis. Ressaltando sempre que as desigualdades não são determinações biológicas, ou divinas, mas algo histórica e socialmente construído para a dominação, opressão e subalternização da outra pessoa.

Nossos mais profundos agradecimentos a Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão, Fábio Ronaldo da Silva e Juciene Ricarte Cardoso, editora da Mnemosine Revista, pareceristas, Mara Karinne Lopes Veriato Barros e Helder Moraes Mendes Barros.

Que as reflexões aqui compartilhadas pelas pesquisadoras e pesquisadores possam nos trazer mais conhecimento e pluralidade a esse debate tão necessário quanto atual.

Dra. Rosilene Dias Montenegro

Universidade Federal de Campina Grande.



## **CARREIRA DOCENTE E ESPAÇOS DE PODER: UMA ESCRITA DE SI**

*CARRERA DOCENTE Y ESPACIOS DE PODER: UMA ESCRITA DEL YO*

TEACHING CAREER AND SPACES OF POWER: A WRITING OF THE SELF

### **MONTENEGRO, ROSILENE DIAS**

Doutora em História (UNICAMP) Professora Titular da Universidade Federal de Campina Grande.

E-mail: [rosilene.dias@professor.ufcg.edu.br](mailto:rosilene.dias@professor.ufcg.edu.br); [rosilenemontenegro@gmail.com](mailto:rosilenemontenegro@gmail.com)

#### **RESUMO**

O presente trabalho visa refletir sobre as desigualdades de gênero presentes nas carreiras docentes e nos espaços de poder em geral, com um enfoque específico na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Partimos da premissa de que o ambiente de trabalho na universidade não difere substancialmente de outras instituições no que diz respeito à reprodução dos regimes de verdades que, historicamente, têm moldado os papéis sociais de mulheres e homens. Contrariamente ao ideal imaginado para as universidades - que deveriam ser espaços de vanguarda, de questionamento e formação de consciências críticas e cidadãs, em busca da justiça e igualdade social - as universidades têm reproduzido desigualdades sociais, incluindo aquelas relacionadas ao gênero. Mulheres enfrentam nas salas de aula e nos ambientes de trabalho as mesmas práticas e lógicas de desigualdade e hierarquização, visando subjugar-las. A reflexão sobre as práticas de subjetividade e subjetivação nas carreiras docentes e nos espaços de poder na UFCG será realizada por meio de um texto auto narrativo, entrevistas com mulheres docentes dos cursos de ciências exatas e engenharias, dados e estatísticas de entidades governamentais e não governamentais, bem como análise de artigos científicos, dissertações e teses relacionadas aos objetivos desta análise. Esperamos contribuir para a ampliação e aprofundamento do conhecimento sobre questões de gênero, presença das mulheres nas ciências, carreiras docentes e participação nos espaços de poder dentro das instituições universitárias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Espaços de poder; Estudos de gênero; Mulheres na ciência; Escritas de si; Subjetividade.

#### **RESUMEN**

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre las desigualdades de género presentes en la carrera docente y en los espacios de poder en general, con enfoque específico en la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG). Partimos de la premisa de que el ambiente de trabajo en las universidades no difiere sustancialmente del de otras instituciones en lo que respecta a la reproducción de regímenes de verdad que, históricamente, han moldeado los roles sociales de mujeres y hombres. Contrariamente al ideal imaginado para las universidades - que deberían ser espacios de vanguardia para cuestionar y formar una conciencia crítica y cívica, en busca de justicia e igualdad social - las universidades han reproducido desigualdades sociales, incluidas las relacionadas con el género. Las mujeres enfrentan las mismas prácticas y lógicas de desigualdad y jerarquización en las aulas y entornos laborales, con el objetivo de subyugarlas. La reflexión sobre las prácticas de subjetividad y subjetivación en las carreras docentes y en los espacios de poder en la UFCG se realizará a través de un texto autonarrativo, entrevistas a profesoras de carreras de ciencias exactas e ingenierías, datos y estadísticas de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. entidades, así como análisis de artículos científicos, disertaciones y tesis relacionadas con los objetivos de este análisis. Esperamos contribuir a ampliar y profundizar el conocimiento sobre las cuestiones de género, la presencia de las mujeres en la ciencia, la carrera docente y la participación en espacios de poder dentro de las instituciones universitarias.

**PALABRAS CLAVES:** *Espacios de poder; Estudios de género; Mujeres en la ciencia; Autoescritos; Subjetividad.*

**ABSTRACT**

This work aims to reflect on the gender inequalities present in teaching careers and in spaces of power in general, with a specific focus on the Federal University of Campina Grande (UFCG). We start from the premise that the working environment at universities does not differ substantially from other institutions with regard to the reproduction of regimes of truth that, historically, have shaped the social roles of women and men. Contrary to the ideal imagined for universities - which should be avant-garde spaces for questioning and forming critical and civic consciousness, in search of justice and social equality - universities have reproduced social inequalities, including those related to gender. Women face the same practices and logics of inequality and hierarchization in classrooms and work environments, aiming to subjugate them. The reflection on the practices of subjectivity and subjectivation in teaching careers and in spaces of power at UFCG will be carried out through a self-narrative text, interviews with women teachers of exact sciences and engineering courses, data and statistics from governmental and non-governmental entities, as well as analysis of scientific articles, dissertations and theses related to the objectives of this analysis. We hope to contribute to expanding and deepening knowledge about gender issues, the presence of women in science, teaching careers and participation in spaces of power within university institutions.

**KEYWORDS:** *Spaces of power; Gender studies; Women in science; Self-writings; Subjectivity.*



## INTRODUÇÃO

As pesquisas que desenvolvo sobre a participação das mulheres nas ciências e engenharias têm me conduzido à compreensão das questões de gênero e dos meios de subjetividade que engendram práticas de desigualdade e hierarquização, apresentando-as como verdades ou como algo “natural”. Em outras palavras, busco compreender como as mulheres e as sociedades em geral têm sido instruídas a reproduzir tais concepções como verdadeiras.

Os métodos de ensino, aprendizado, prática, sentimentos e reprodução de papéis de gênero, bem como outros tipos de desigualdade, estão estruturados em conjuntos imagéticos. Estes conjuntos envolvem signos, símbolos e são mobilizados por discursos que se apresentam como explicações do mundo, justificando por que as coisas são “como são”, em vez de ensinar que as coisas são construídas nas relações sociais, ou seja, elas *estão*, porque são históricas e suscetíveis a mudanças. A esses conjuntos de imagens, símbolos, signos, discursos e imaginários, cujo propósito é perpetuar desigualdades e opressões entre indivíduos, atribui-se o termo “regime de verdade”.

O tema abordado neste artigo é um desdobramento dos resultados obtidos durante o estágio pós-doutoral realizado entre 2019 e 2020. Essa etapa de pesquisa teve como foco a coleta de dados acerca da participação das mulheres na ciência e tecnologia no período de 1996 a 2018. Além disso, há uma pesquisa em andamento que se debruça sobre a história das mulheres em profissões predominantemente masculinas, sob a ótica da história das sensibilidades.

Durante o pós-doutorado, realizei um levantamento abrangente e específico sobre a representação de gênero na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), examinando os diferentes centros de ensino, cursos e áreas de conhecimento dessa instituição. Com os dados obtidos constatei que, de maneira geral, a UFCG apresenta médias de participação feminina na ciência e tecnologia praticamente equivalentes às médias nacionais e globais, com algumas variações internas.

Por exemplo, no curso de Engenharia Civil, que geralmente mantém uma média histórica de cerca de 43% de mulheres engenheiras no mundo, na UFCG essa média foi de 38% entre 2002 e 2007, aumentando para 50% de 2008 a 2018<sup>1</sup>. Esse período evidencia os impactos do programa do segundo governo Lula, conhecido como Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (implementado entre 2007 e 2012).

Pode-se afirmar que os impactos do programa REUNI influenciaram os dados gerais da representação de gênero nas universidades federais brasileiras, contribuindo para a redução da desigualdade, especialmente em áreas do conhecimento tradicionalmente dominadas por homens, como algumas engenharias e subáreas das ciências exatas e da terra. No entanto, as pesquisas quantitativas sobre a participação por gênero nas instituições de ensino superior enfrentam desafios devido à descontinuidade nos estudos estatísticos, tornando este campo de pesquisa um desafio para compreender as questões de gênero nas universidades públicas e privadas, incluindo desigualdades de gênero, conquistas das mulheres nas carreiras acadêmicas e a presença de gênero nos espaços de poder.

Nesse contexto, proponho uma análise centrada em um aspecto da história das mulheres na ciência, explorando a maneira como as desigualdades de gênero são reconstituídas no ambiente de trabalho e em seus espaços de poder. Parto da premissa de que os regimes de verdade e seus dispositivos de subjetivação estão profundamente enraizados em nossas práticas, tornando desafiador perceber como a cultura política normaliza os papéis sociais atribuídos às mulheres.

Para a análise do objeto deste artigo, optei por uma abordagem autobiográfica, utilizando a escrita auto narrativa como método para explorar e problematizar o tema, além de empregar diversas fontes como meio de fundamentação. Entre essas fontes, incluem-se artigos científicos, dissertações, teses de doutorado, entrevistas, relatórios institucionais e publicações online. Busquei apropriar-me em contribuições de Michel Foucault apresentadas na obra *História da Sexualidade I: A vontade de saber*, e, em estudiosos desse pensador e, principalmente nas contribuições de teóricas feministas que estão citadas neste texto.

O texto foi estruturado da seguinte maneira, uma breve apresentação autobiográfica concomitante a experimentações da reflexão de si, na seção Escrita de si: *modos de subjetividade e formas de subjetivação*; e continuando com a seção *“As mulheres têm potencial quase igual que o nosso”*: *relações de gênero numa universidade*, cujo objetivo foi analisar as experiências das professoras nos cursos culturalmente tidos como masculinos devido à presença majoritária de homens, como alunos ou professores.



## ESCRITA DE SI: SUBJETIVIDADES E SUBJETIVAÇÃO

Peço licença às leitoras e leitores para explorar uma abordagem autonarrativa. Optei pelo texto autobiográfico como método para organizar de maneira mais eficaz as questões relacionadas ao gênero e para formular uma compreensão dos modos de subjetividade e de subjetivação dos lugares sociais que são constituídos como os lugares destinados às mulheres. Utilizei minha própria experiência como referência, explorando os diferentes modos como me tornei mulher ao longo do tempo, assumindo papéis como filha, irmã, prima, amiga, trabalhadora, mãe, militante socialista, estudante, professora universitária, sindicalista, gestora acadêmica, pesquisadora, entre outros.

Inspiro-me em contribuições do filósofo Michel Foucault para, a essa altura de minha vida e experiência acadêmica, melhor conhecer os modos de subjetividade que me constituíram no sujeito que sou, e para aprender a superar as limitações que me fazem como gênero. Aprendendo o cuidado de si, conforme o resumo que Marcel Gomes fez do conceito “cuidado de si”, objeto do livro *A hermenêutica de sujeito*, de Michel Foucault.

O cuidado de si estaria ligado a uma prática da espiritualidade, apresentando minimamente três princípios básicos: 1) entendia que a verdade jamais seria dada de pleno direito ao sujeito, por um simples ato de conhecimento; 2) demandaria a necessidade do sujeito se transformar, se modificar, tornar-se até certo ponto, outro que não ele mesmo, para que tivesse acesso à verdade; 3) a verdade apenas seria dada ao sujeito por certo preço, que pusesse em jogo o ser mesmo do sujeito, que afetasse esse mesmo sujeito. Doravante, era entendido que não poderia haver verdade sem uma “conversão” a si mesmo, ou transformação do sujeito, por meio de duas direções: a primeira seria um movimento de éros (amor), no qual a verdade viria até o sujeito e o iluminaria; a segunda estaria pautada num movimento de áskesis, entendido como um labor, um trabalho de si para consigo; em que se é o próprio responsável por seus pensamentos e ações. (Gomes, 2018, p. 190)

Ou seja, contribuições à reflexão e possibilidades de práticas e outros modos de subjetivação a fim de buscar a consciência de si e, quem sabe, libertar-se de amarras resultantes das subjetividades relacionadas à dominação e sujeição. São questionamentos possíveis ao processo dessa busca individual que essa experimentação da escrita de si pode tornar mais inteligível.

Narrar as desigualdades de gênero na carreira docente e nos espaços de poder de uma universidade pública federal, a partir de minha experiência na minha instituição, apresenta desafios. Há o risco de criar um texto excessivamente centrado em mim, o que gostaria de evitar, e a possibilidade de perder o foco na proposta de reflexão histórica que pretendo realizar. Esses são desafios que tento contornar e medos que preciso enfrentar. Nesse contexto, tenho buscado orientação nas reflexões e palavras inspiradoras de Hélène Cixous, que, em seu texto manifesto às mulheres, nos lembra:

[...] É preciso que a mulher se escreva: que a mulher escreva sobre a mulher, e que faça as mulheres virem à escrita, da qual elas foram afastadas tão violentamente quanto o foram de seus corpos; pelas mesmas razões, pela mesma lei, com o mesmo objetivo mortal. É preciso que a mulher se coloque no texto – como no mundo, e na história –, por seu próprio movimento (Cixous, 2022, p. 25).

No texto, posiciono-me com o intuito de questionar a pedagogia de gênero, os modos de subjetividade e as formas de subjetivação, tanto em minhas experiências pessoais quanto nas experiências de outras mulheres nas carreiras docentes e nos espaços de poder. Apresento relatos de mulheres docentes nas áreas das ciências exatas e engenharias, abrangendo três gerações. Notavelmente, percebo mais semelhanças do que diferenças entre essas experiências.

Com algumas exceções, as narrativas das mulheres, cujas entrevistas são compartilhadas aqui em trechos pertinentes à análise, às vezes parecem referir-se ao tempo atual. No entanto, são experiências que ocorreram em diferentes



períodos: entre 1960-1980, 1980-2000 e 2007-2018. Isso revela que algumas dinâmicas permanecem notavelmente semelhantes ao longo do tempo, evocando paralelos com situações que ocorriam, por exemplo, em 1962.

As experiências compartilhadas pelas professoras entrevistadas frequentemente evocaram lembranças de meus próprios caminhos, remetendo-me a situações muito semelhantes às que vivenciei. Diante desses pontos de identificação entre minhas experiências e aquelas de professoras de diferentes gerações, ressurgem questionamentos que se mantêm essenciais para a compreensão da história da desigualdade de gênero. Tais questionamentos incluem os modos de subjetividade praticados na década de 1960, ou pelos quais nossas entrevistadas passaram. As similaridades e continuidades nas práticas e discursos que moldam os lugares sociais da mulher emergem como temas-chave.

Essa reflexão também instiga o exercício de compreender quais práticas sociais contribuem para os modos de subjetividade nos regimes de verdade que moldaram tanto as nossas entrevistadas quanto a minha própria trajetória. São questões que se revelam pertinentes não apenas para a análise histórica, mas também para a experimentação de uma narrativa autobiográfica.

Um questionamento pertinente em relação ao método autobiográfico que estou explorando neste texto, e que frequentemente surge nas discussões em sala de aula, diz respeito à noção de temporalidade histórica e aos cuidados que nós, historiadores(as), devemos ter para evitar anacronismos. Ao ler e reler essas entrevistas, ao questioná-las, não posso deixar de perceber aproximações em alguns aspectos das experiências relatadas, assim como existem muitas situações que são singulares às experiências daquelas professoras entrevistadas. Sobre a questão da temporalidade, as semelhanças e diferenças individuais e coletivas para a compreensão da história e produção historiográfica, Reinhart Koselleck diz:

Por isso, existem, além da experiência pessoal, também prazos e limiares de experiência geracional. Uma vez institucionalizados ou assumidos, se estabelecem uma história comum. Abarcam todas as pessoas que compartilham o mesmo convívio, seja famílias, categorias profissionais, moradores da mesma cidade ou soldados de um exército, cidadãos de Estados ou integrantes de classes sociais, crentes ou não crentes de igrejas, membros de associações políticas de todo tipo, seja partidos, seitas, facções, estados-maiores, círculos, grêmios ou comunidades. **Qualquer comunidade de ação reunida por trajetórias biográficas, pelo acaso ou por uma organização ajuda a consolidar experiências vivenciadas.** Por isso, do ponto de vista temporal, podemos falar em unidades geracionais, políticas e sociais, cujas característica comum consiste em vivências, reunir e organizar experiências singulares ou recorrentes, ou então em viver experiências comuns (Koselleck, 2014, p. 35. Grifo meu).

Quanto às temporalidades geracionais e às características comuns nas vivências, bem como experiências singulares ou recorrentes, Pedro Ragusa e Alfredo Oliva também contribuem para a reflexão sobre esse tema em um artigo que analisa a subjetividade, individualização e escrita de si. Nesse trabalho, os autores destacam a importância da escrita de si na historiografia contemporânea, enfatizando que as narrativas autobiográficas representam uma documentação histórica significativa e necessária “para delimitar e problematizar ‘objetos’ como o sujeito”. Através dessa documentação, que relaciona autor, vida e obra, é possível “problematizar como o sujeito desenvolve práticas de subjetivação na composição e modificação histórica de si mesmo ao escrever sobre si” (Castro, 2004 *apud* Ragusa; Oliva, 2020, p.114).

Desde a infância, meu interesse pelos estudos foi evidente. Não consigo identificar precisamente quais subjetividades me levaram a gostar de estudar, mas eu ansiava por aprender a ler, escrever, contar e compreender as horas em um relógio. Essas eram habilidades pouco comuns em meu meio social naquela época, quando relógios analógicos eram predominantes e uma parcela significativa da população ainda era analfabeta.

Meus pais, semianalfabetos, frequentemente nos incentivavam com a frase “estudem para serem gente”. Eu provenho do grupo social conhecido como trabalhadores. Morávamos em uma rua sem saída, uma travessa, nos arredores da capital Rio de Janeiro. Nosso círculo de amizade, convívio e vizinhança era composto majoritariamente por homens que trabalhavam na construção civil, desempenhando funções como serventes de obra, pedreiros, carpinteiros, pintores de parede, eletricitas, bombeiros hidráulicos, e por mulheres que, além de cuidar da casa, cozinhavam, costuravam, lavavam e passavam roupas para outras pessoas. Essas mulheres também desempenhavam trabalhos remunerados relacionados às tarefas domésticas, como cuidar das crianças de outras mulheres que trabalhavam fora de casa, sendo cozinheiras, babás, costureiras em indústrias têxteis, balconistas, vendedoras, entre outras ocupações. Em resumo,



realizavam trabalhos físicos associados às responsabilidades domésticas, ao cuidado da casa e das pessoas, em troca de remuneração que visava sustentar ou auxiliar na sobrevivência.

Meus pais acreditavam na importância dos estudos para “ter futuro” e tentaram me matricular na escola pública assim que alcancei a idade adequada para ingressar no ensino básico. Contudo, naquela época, no final da década de 1960, a escola pública ainda não estava totalmente “universalizada”. As vagas eram limitadas e muitas crianças estavam fora da escola. O mesmo aconteceu comigo, e enquanto não consegui uma vaga na escola pública, fui encaminhada para uma professora do bairro que ensinava as primeiras letras e oferecia aulas de reforço para crianças de diferentes séries do ensino primário.

Em um espaço coberto nos fundos de sua casa, em mesas compridas onde crianças de diferentes idades e séries se misturavam, essa professora transmitia lições e supervisionava a realização das tarefas, muitas vezes com uma palmatória na mão. Sua presença era intimidadora.

Dessa forma, aprendi a ler fora da faixa etária e de maneira um tanto autodidata, numa época em que as cartilhas ABC e a Tabuada eram comuns. Depois de passar dois anos aguardando nas madrugadas em filas da escola do bairro, minha mãe finalmente conseguiu uma vaga para mim. Na época, eu tinha nove anos e já conseguia ler um pouco, conhecia os números e realizava algumas somas simples, o que foi o suficiente para a diretora da Escola de Ensino Fundamental (primário) Silvio Romero, no bairro de Honório Gurgel, me matricular no terceiro ano do antigo curso Primário, equivalente ao quarto ano do ensino básico atual. Não enfrentei grandes dificuldades e logo consegui acompanhar a turma.

Naquela época, um dos meus sonhos de infância era estudar, vestir o uniforme escolar e ter uma pasta cheia de cadernos, lápis e livros. Foi nesse período que meu interesse pela leitura despertou. Comecei lendo revistas de fotonovelas que pegava emprestadas de uma vizinha já adulta, que era estudante normalista e me incentivava na leitura. Ela me ensinou a decifrar as palavras consonantais, que eu achava muito difíceis, e isso impulsionou meu desenvolvimento na leitura.

Minha trajetória acadêmica na educação básica e, posteriormente, na universidade ocorreu sem grandes dificuldades de aprendizagem. Certamente, o fato de eu gostar de estudar e ter cultivado o hábito da leitura desde os nove anos de idade foi fundamental. O fruto desse apreço pelos estudos e pela leitura se refletiu no sucesso da minha aprovação nos diferentes níveis da educação básica e média, assim como nos exames vestibulares que prestei. O último deles foi importante para minha entrada no curso de História, quando retornei com meus pais para a Paraíba, nosso estado natal, e nos estabelecemos na cidade de Campina Grande.

Quando iniciei o curso de História em março de 1984, já estava casada, e minha primeira criança, uma menina, tinha apenas cinco meses. Nossa vida era bastante desafiadora. Éramos um jovem casal, enfrentando dificuldades financeiras, iniciando nossa própria família de forma não planejada, dependentes dos pais em uma cidade pequena do interior. Naquela região, conseguir emprego geralmente demandava conhecimento ou indicação de políticos ou pessoas influentes.

Por sorte, meu esposo e eu tínhamos um gosto compartilhado por estudar, ler e questionar a realidade ao nosso redor, o que estava relacionado à nossa escolha pelo curso de História. Logo no início da graduação, meu marido começou a lecionar em pequenas escolas por uma remuneração modesta. Mais tarde, por sua vocação para a sala de aula, paixão pela História e oportunidades de cargas horárias mais vantajosas em escolas que ofereciam melhores salários, ele assumiu cada vez mais compromissos, chegando a lecionar em uma das melhores escolas privadas da cidade.

Dessa forma, com o salário que meu marido recebia nas escolas e o auxílio de nossos pais, conseguimos sobreviver enquanto continuávamos nossos estudos na faculdade. O salário era o mínimo necessário para que não fôssemos totalmente dependentes de nossos pais. Nossa moradia ficava nos fundos da casa dos meus pais, e meus sogros contribuía com parte das despesas com a alimentação. Desde cedo, compreendemos a importância de assumir responsabilidades e enxergamos a educação superior como o caminho para alcançarmos a independência financeira, que entendíamos como a capacidade de arcar com as despesas de aluguel, alimentação e todas as outras necessidades de nossa casa e família.

Antes de me dedicar ao curso de História, havia sido aprovada em três cursos que, no entanto, optei por abandonar. Com História, a experiência foi diferente; identifiquei-me imediatamente com o curso, as disciplinas, os textos e a função social da área. Além disso, fui atraída pela potencialidade crítica e, durante a graduação, pela concepção do materialismo histórico que predominava no corpo docente. Escolhi a modalidade de bacharelado e decidi me dedicar



ao máximo para obter uma formação mais completa. Ao concluir a graduação, estava preparada para os concursos públicos do magistério superior, que, naquela época, eram acessíveis a candidatos com graduação.

Em 1989, iniciei o mestrado em Economia, em outra área de estudo. Ao mesmo tempo, estava me preparando para o concurso público de professora de História da América, no departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, enquanto cuidava do meu bebê. Fui aprovada em terceiro lugar e aguardei ansiosamente por uma vaga para ser aproveitada. Essa oportunidade surgiu, e em setembro de 1991, concretizei meu sonho ao ser nomeada, dando início à minha carreira profissional no magistério superior. Com o desmembramento da Universidade Federal da Paraíba, foi criada a Universidade Federal de Campina Grande, onde os professores lotados nos cursos dessa cidade foram alocados. Desde então, venho construindo minha carreira profissional.

Minha origem em uma família de trabalhadores e o contexto em que as pessoas começavam a trabalhar muito cedo, geralmente na adolescência, me levaram a buscar emprego aos quatorze anos de idade. Consegui meu primeiro emprego aos quinze anos como auxiliar de escritório em uma empresa de advocacia, onde trabalhei por três anos com carteira assinada. Além disso, atuei como auxiliar de contabilidade, uma vez que meu ensino médio foi em Técnico de Contabilidade. Nos períodos de desemprego, cheguei a trabalhar como auxiliar de costureira, buscando independência econômica e evitando depender financeiramente dos meus pais.

Ter iniciado minha jornada de trabalho em uma idade tão precoce e passado pela experiência de sentir na própria pele as adversidades, como acordar às 4h da madrugada para ir ao trabalho, estudar à noite devido à necessidade de trabalhar durante o dia e vivenciar o cotidiano comum à população de baixa renda nas periferias de uma cidade como o Rio de Janeiro, onde residi dos cinco aos vinte e um anos, contribuiu para desenvolver uma sensibilidade em relação às questões das desigualdades sociais. Lembro-me de ocasiões em que, espremida dentro de um ônibus superlotado, observava as jovens vestidas com o uniforme da Escola Normal. Enquanto eu estava dentro do ônibus, parecendo uma sardinha enlatada, elas aguardavam o transporte coletivo nas paradas de ônibus, indo para a escola. Esses eram alguns dos raros momentos em que sentia tristeza por não estar no meu lugar.

Não demorei a compreender a natureza da exploração no trabalho. Tinha uma propensão para o questionamento, talvez devido a uma personalidade pouco submissa, à recusa em aceitar explicações religiosas de que tudo é vontade de Deus, ou à minha percepção precoce da injustiça nas desigualdades entre homens e mulheres. Enfim, são subjetividades que não consigo explicar completamente, mas que começaram a fazer sentido quando tive acesso a leituras recomendadas pelos amigos que fiz no curso pré-vestibular e, especialmente, quando entrei no curso de História e passei a ter mais contato com a literatura marxista e o materialismo histórico.

A conclusão do Bacharelado em História coincidiu com o processo de seleção para o mestrado em Economia Rural no campus II da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em Campina Grande. Optei pelo mestrado em Economia Rural em vez de Sociologia Rural, como era mais comum entre os alunos de História naquela época. Essa escolha foi motivada pela compreensão de que esse mestrado me permitiria dar continuidade tanto ao projeto de carreira acadêmica quanto ao aprofundamento em questões relevantes para minha militância nos movimentos sociais.

Além disso, o mestrado em Economia representava uma alternativa para dar continuidade aos estudos em nível de pós-graduação, uma vez que o mestrado mais próximo na área de História ficava na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na cidade de Recife, a aproximadamente três horas e meia de ônibus. Assim, em dezembro de 1988, concluí a graduação em História e fui aprovada para o mestrado em Economia. Vale destacar que estava no último mês de gravidez da minha segunda criança.

Lembro-me vividamente da entrevista de seleção para o mestrado em Economia, na qual um dos membros da banca, composta por três professores homens, ao observar minha barriga (que estava consideravelmente grande), questionou sobre quantos meses de gravidez eu tinha e se seria capaz de lidar com as disciplinas tendo um recém-nascido. Respondi com um discurso veemente, afirmando que a gravidez não era uma doença e que a maternidade não deveria ser um impedimento. Pedi-lhes que me avaliassem com base nos mesmos critérios aplicados aos outros candidatos, apelando à consciência deles.

Parece que meu discurso tocou os professores, e a imparcialidade prevaleceu, resultando na justa consideração das notas que obtive na prova escrita e no projeto de pesquisa. Fui aprovada e classificada em terceiro lugar, o que me possibilitou conquistar uma das três bolsas de estudo destinadas à minha turma.

Na universidade, até mesmo pessoas conhecidas questionavam se eu seria capaz de realizar um mestrado tão desafiador com um bebê recém-nascido. Minha resposta era sempre a mesma: “eu vou conseguir”. Eu encarava a



situação com confiança, embora não tenha sido fácil. Não teria conseguido cursar as disciplinas do mestrado se não fosse pelo apoio crucial da minha família, composta por minha mãe, minha sogra, uma irmã, uma cunhada e uma babá.

Minha filha, na época com cinco anos, ficava sob os cuidados de minha sogra e cunhada, enquanto meu bebê era cuidado por minha mãe, auxiliada por uma prima e também por minha irmã. Esse suporte familiar foi fundamental para conciliar os desafios do mestrado com a responsabilidade de ser mãe.

Em março de 1989, as disciplinas do mestrado tiveram início, e meu filho tinha apenas dois meses de idade. Cada semestre compreendia três disciplinas, e essa dinâmica se estendeu por três semestres. Naquela época, não existiam direitos ou exceções para mulheres em período de amamentação. Na verdade, eu não percebia essa particularidade como uma questão a ser considerada para a igualdade de direitos, ou mesmo como um direito que demandasse tratamento especial.

A manutenção da bolsa estava condicionada ao desempenho acadêmico, com a necessidade de obter boas notas e ser aprovada nas disciplinas. Ao longo de todo o mestrado, recebi apenas um conceito C (equivalente a uma nota entre sete e oito), que considerei injusto e recorri. Tirando essa nota mais baixa, todas as demais foram A (equivalente a uma nota entre nove e dez).

O ano de 1989 foi extremamente desafiador para nós. Meu marido perdeu o emprego como professor em um cursinho que faliu, deixando-nos desempregados. Nossa única fonte de renda na época era a bolsa de mestrado, o que reduziu ainda mais nossos recursos financeiros. Novamente, só conseguimos sobreviver graças à bolsa de mestrado e às refeições que fazíamos nas casas de nossos pais. A responsabilidade com o mestrado era enorme, pois eu não podia me dar ao luxo de perder a bolsa.

Como mestranda, meu tempo era dividido entre os estudos para as disciplinas, a militância no movimento dos Direitos Humanos, os cuidados com minhas crianças e as tarefas domésticas. Apesar do sobretrabalho e das jornadas duplas, ou até triplas, consegui manter um desempenho excelente nas disciplinas. Minha maior dificuldade durante o curso das disciplinas do mestrado era chegar pontualmente nos horários das aulas, pois frequentemente o bebê queria prolongar a mamada, ou eu precisava trocar a fralda dele antes de sair de casa, ou ambas as situações ocorriam, além dos possíveis atrasos do ônibus.

Minha turma do mestrado era composta por nove estudantes, sendo três mulheres e seis homens. Eu e outros três colegas homens éramos casados e tínhamos filhos. Meu contato mais próximo era com os “meninos” da turma. Sempre que possível estudávamos juntos, e formávamos o mesmo grupo de no cafezinho nos intervalos das aulas. Era comum eu estar envolvida em discussões sobre teoria econômica, cultura política, política e questões relacionadas à “realidade brasileira” com esses quatro colegas homens.

A defesa da minha dissertação de mestrado finalmente ocorreu numa tarde de março de 1993. Dada a proficiência da minha pesquisa, fui aconselhada a prosseguir imediatamente para a seleção do doutorado. Decidi então elaborar o projeto para o doutorado em História, focando na criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) sob a perspectiva da história política. A proposta foi aprovada na seleção do doutorado de 1993 para a turma de 1994 na PUC-SP e na UNICAMP, ambas instituições renomadas. Optei pela UNICAMP por ser mais viável para a rotina das crianças, principalmente, e também porque o Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da UNICAMP era, naquela década de 1990, um espaço de debates sobre teoria da história e historiografia, com figuras como Edgard De Decca, Stela Bresciani, Sidney Chalhoub, Sílvia Lara, entre outros renomados historiadores. Ao longo da pesquisa, o projeto de doutorado foi evoluindo para abranger o governo JK, e acabei defendendo a tese intitulada “Juscelino Kubitschek: Mito e mitologia política do Brasil moderno”.

A carreira acadêmica, desde a graduação até o mestrado, foi construída de forma concomitante à militância nos movimentos sociais. Em 1983, antes de ingressar no curso de História, iniciei minha experiência como Presidente do Clube de Mães do bairro de José Pinheiro. Durante meus estudos em História, participei como apoiadora de campanhas do Diretório Central dos Estudantes, campus II (DCE), e da criação do Centro Acadêmico (CA) de História. Mais tarde, priorizando a militância política, dediquei-me aos movimentos sociais, tendo sido Coordenadora Geral do Centro de Direitos Humanos João Pedro Teixeira e Secretária Regional Nordeste (II) de Direitos Humanos.

Em 1989, como se não bastasse ter um mestrado em uma área de conhecimento muito diferente da minha formação, um bebê recém-nascido, outra criança entrando na escola e necessitando de atenção, as dificuldades financeiras agravadas pelo desemprego de meu marido e uma crise no casamento, também enfrentei uma crise em meu grupo de militância política devido a divergências na compreensão e disputas políticas internas. Nesse período, rompi com minha tendência política, coincidindo com a queda do Muro de Berlim. Foi um dos períodos mais difíceis da minha vida.





A ruptura política causou uma dor profunda. Senti-me usada, uma “tarefeira” que depois de explorada foi descartada. A intensidade com que os “companheiros” se voltaram contra mim, mostrou enorme intolerância política e o viés autoritário stalinista, deixando cicatrizes profundas dessa experiência. Porém, como dizia minha avó: “há males que vêm para o bem”. Após a ruptura política, priorizei meu mestrado, concentrei-me na elaboração da dissertação, preparei-me para os concursos no magistério superior e segui exclusivamente a carreira acadêmica.

Em 1991, realizei um dos maiores sonhos da minha vida ao tomar posse como professora do Magistério Superior no mesmo curso em que me formei. Em 1994, fui liberada para realizar o doutorado. Com salário e bolsa, tive a oportunidade de estudar em uma instituição de referência em outro estado do país, saindo assim da “formação caseira”. No entanto, ao retornar à sala de aula, logo me envolvi nas reivindicações e lutas docentes, voltando mais uma vez aos movimentos políticos, desta vez no movimento sindical. Participei de diretorias sindicais como Secretária (1998-1999) e Diretora-Presidente da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Campina Grande (ADUFCG) de 2002 a 2004.

Em 2005, como resultado do meu envolvimento na campanha de uma chapa para a reitoria da UFCG, participei como candidata a vice-diretora do Centro de Humanidades, ao lado de um amigo pessoal com afinidades nas visões sobre política acadêmica. Fomos eleitos, e assumi como vice-diretora (2005-2008) e diretora do Centro de Humanidades por duas gestões (2009-2013). Devido à minha participação na construção do projeto da chapa vencedora da disputa eleitoral para a reitoria da UFCG, fui convidada para o cargo de Pró-Reitora de Pesquisa e Extensão (2013-2016), além de ter sido candidata a Reitora da UFCG na eleição de 2016.

As questões de gênero permeiam constantemente as relações de poder na universidade, embora nem sempre estejamos conscientes delas. Em 2009, ao me candidatar pela primeira vez à direção do Centro de Humanidades da UFCG, fui surpreendida por uma declaração que favorecia a desigualdade de gênero. Durante a divulgação da carta-programa da minha chapa, ao finalizar a apresentação, abri espaço para perguntas. Foi então que uma aluna do curso de Ciências Sociais (embora pudesse ser de História ou de qualquer outra área) expressou: “- Desculpe, professora, mas eu não voto em mulher”. Indaguei: “- Por quê?” e ela respondeu: “- Porque acho que as mulheres não têm capacidade para administrar”. Essa afirmação foi seguida por breves comentários respeitosos. No entanto, essa manifestação me causou inquietação. Uma jovem, na casa dos vinte anos, acreditando na inferioridade das mulheres para a gestão acadêmica. Mais do que uma convicção, claramente equivocada, representava uma defesa da desigualdade e da exclusão das mulheres. Felizmente, essa visão foi minoritária e conseguimos eleger nossa chapa.

Ao exercer os cargos de vice-diretora e diretora de Centro, tive a oportunidade de participar dos órgãos superiores de deliberação, onde são discutidas e tomadas decisões sobre a vida e a política de gestão acadêmica. Foi possível observar frequentemente a visão de alguns gestores em relação a outros homens (sejam eles gestores ou professores), assim como em relação a si mesmos, de serem mais habilitados, competentes ou merecedores de ocupar cargos superiores do que as mulheres. Essa percepção e autoimagem estão relacionadas à cultura política e aos regimes de verdade que estabelecem lugares sociais de menor prestígio para as mulheres, e certamente também à escassez de mulheres em cargos de gestão superior, posições de destaque na comunidade acadêmica. Na UFPB Universidade Federal da Paraíba, criada em 1960, somente após meio século de existência foi possível eleger uma mulher para o cargo de reitora. Já na Universidade Federal de Campina Grande, com raízes que remontam a 1952, essa possibilidade ainda parece distante.

A participação na gestão acadêmica não me impediu a atuação em sala de aula e na pesquisa, mas exigiu ainda mais de mim aumentado minha sobrecarga de trabalho. Por outro lado, tornou mais forte a compreensão de que a excelência acadêmica é um desafio e um objetivo a ser alcançado e que depende também da visão de universidade e de projetos de gestão superior com planejamento estratégico para essa finalidade. Em 2004, eu ainda me encontrava na direção do sindicato docente quando iniciamos o desenvolvimento da pesquisa “Organização e Preservação da História e Memória da Ciência e Tecnologia em Campina Grande (1952-2002)”, cujo objetivo foi conhecer e registrar as histórias e memórias da antiga Escola Politécnica da Paraíba, criada em 1952 em Campina Grande e origem da UFCG. Um dos trinta projetos de pesquisa selecionados pelo edital nacional do MCTI/MEC em 2003.

Esse trabalho foi fundamental para a continuidade de minha formação e experiência como pesquisadora. Para isso contei com o auxílio e a parceria com professores do curso de Ciências Sociais da UFCG<sup>ii</sup>. O impacto imediato foi a criação do Projeto Memória da Ciência e Tecnologia em Campina Grande (Projeto Memória), uma ação permanente de pesquisa que está completando vinte anos em 2024 ano em que estará concluída sua transformação em Laboratório, cujo nome é *Laboratório de História e Memória* (Lahm). Um outro impacto o ingresso no corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH-UFCG), criado em 2007, e minha participação no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Estadual da Paraíba (PPGDR-UEPB), entre 2009 a 2017.



Em 2008, por insistência de minhas alunas orientandas de iniciação científica, iniciamos o primeiro projeto dedicado à pesquisa das mulheres na antiga Escola Politécnica da Paraíba. Na época, eu me via como uma mulher que havia individualmente conquistado a igualdade de gênero, uma cidadã defensora da equidade de gênero. Minha visão de feminismo, antes dos estudos de gênero, estava calcada em ideias gerais de equidade e, certamente, em subjetividades me formaram como sujeito, ao menos até aquele momento. Nossa visão de mundo e de nós mesmas são diversas, plurais, condicionadas pelas particularidades de nossas experiências como indivíduos únicos, e pelas práticas recorrentes nos grupos e comunidade de pertencimento. No entanto, as leituras feministas têm me levado a ver os regimes de verdade como uma força sistêmica que nos atravessa e constitui em tempos datados, como os anos sessenta a oitenta na minha subjetivação, e na ideia inconsciente de um fato a-histórico.

O feminismo que predomina na chamada “segunda onda” expõe o forte androcentrismo do capitalismo e propõe “a transformação da sociedade capitalista em suas raízes mais profundas” (Fraser *apud* Holanda, 2019, p. 11). Minha formação no marxismo me proporcionou a consciência de classe, mas a linha de interpretação da facção a que eu pertencia condenava o feminismo. O entendimento geral dos marxistas das diferentes tendências que eu conhecia justificavam suas divergências com o movimento feminista por entende-lo como produto ideológico do capitalismo, ou seja, reacionário.

Hoje posso melhor compreender esse silêncio no marxismo e as resistências que alimentam quanto aos feminismos. Isso devido a contribuição da filósofa Silvia Federici, uma referência teórica do novo feminismo-marxista e que disputa a defesa do feminismo dentro dos estudos marxistas. Federici não poupa críticas a Karl Marx por seu silêncio sobre a importância do trabalho reprodutivo (a reprodução dos seres humanos) “função necessária e básica de uma economia capitalista baseada no trabalho assalariado, denunciando o corpo das mulheres como a última fronteira do capitalismo” (Federici *apud* Hollanda, 2019, p. 19). Federici olha para a política dos comuns, as pessoas que constituem a classe trabalhadora,

[...] sob uma perspectiva feminista, em que “feminista” diz respeito a um ponto de vista moldado pela luta contra a discriminação sexual e por um melhor entendimento sobre o trabalho reprodutivo [...] a pedra sobre a qual a sociedade é construída e pela qual todo modelo de organização social deve ser testado. Essa intervenção é necessária, acredito eu, para que possamos definir melhor essas políticas e entender sob que condições o princípio do comum/dos bens comuns pode se tornar a fundação de um programa anticapitalista (Federici, 2019, p. 395).

Ao ampliar minhas leituras nos estudos de gênero, fui me dando conta de que conhecia muito pouco sobre a história das mulheres, dos feminismos e, especialmente, sobre minha própria formação como mulher cisgênero, filha, mãe, militante, professora universitária e educadora.

Meu primeiro contato com as teorias feministas se deu em 2009, ou seja, tardiamente, por meio do texto clássico “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”, da historiadora estadunidense Joan Scott (1991). Somente com as releituras desse texto inspirador é que fui apreendendo a profundidade dos questionamentos levantado por Scott. Essa historiadora me ajudou a entender que “mulher” e “homem” são categorias políticas e econômicas e que a categoria “mulher” pode ser compreendida também como uma categoria de classe, não obstante a complexidade dessa categoria que não é universal (Hollanda, 2019, p. 11-12). Uma das grandes contribuições de Joan Scott à análise histórica é explicitar a relação entre gênero e poder, porque:

O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único (Scott, 2019, p. 49).

Os estudos de gênero que vimos realizando no Laboratório História e Memória e, especialmente, por meio da disciplina Tópico Especial em Gênero, por mim criada junto ao PPGH da UFCG, e junto com o professor Fábio Ronaldo da Silva, um especialista nesse campo, ministradas desde 2021, têm me ajudado a conhecer o tema e, nesse processo, a refletir sobre as subjetividades que me constituíram como sujeito.



Apreendi desde cedo que às mulheres cabem os cuidados com a casa e a família. Na necessidade de trabalhar, era sempre para ajudar, mesmo quando o dinheiro ganho pela mulher era o principal recurso financeiro para o sustento da família e da casa. Como mulher pobre, trabalhadora e estudante, eu não sabia da existência de conceitos nem que eles servem como instrumentos de conhecimento e análise. Sabia menos ainda sobre o significado de lugar social, papel social, identidade de gênero. Sequer imaginava que minha condição feminina, de mulher pobre e trabalhadora, podia ser tema de estudos importantes, assunto de conhecimento científico. Compreender essas questões gerais como desigualdades de gênero.

Eu vivia a realidade que todas as mulheres de minha família e dos círculos de minha convivência. A nós nos cabia cuidar da casa, cuidar dos filhos, do marido, e da família. E cuidar de modo submisso. Passivo. Porque nós mulheres éramos “responsáveis por ter seduzido Adão a comer a maçã” e por isso “culpadas pela expulsão do paraíso” e pelo pecado original. Tínhamos, pois, que aceitar nosso castigo resignadamente. Aprendemos que o cuidar é algo natural às mulheres, da sua natureza, uma das características que nos define.

A mulher, mesmo que precisasse ou quisesse trabalhar fora, tinha que se lembrar sempre de que tinha “um dever”, ou seja, um lugar social, o de *cuidadora dos seus*, de forma submissa aos homens – pai, irmãos, marido e, dependendo da situação, até mesmo filhos homens. Quando adolescente, escutei que eram inadequados comportamentos como o da atriz Leila Diniz, (aquela que mostrou o barrigão na praia), e perigosos os estilos de vida de mulheres “livres” como Ângela Diniz, assassinada pelo companheiro, que alegando ciúmes, disse tê-la matado “por amor”.

Mas, sendo filha de trabalhadores e precisando ter alguma remuneração financeira, comecei ainda muito jovem a trabalhar. Trabalhava durante o dia e passei a estudar à noite. Nos fins de semana, ajudava nos cuidados da casa. No sábado fazia a faxina e no domingo, varria a casa e lavava as louças do café da manhã, do almoço e da janta. Logo entendi que nós, mulheres e homens trabalhadores, éramos desiguais em direitos e obrigações. As mulheres ricas sempre tiveram quem lhes fizessem os serviços domésticos, mas nós, as mulheres pobres e trabalhadoras, tínhamos também que realizar as tarefas domésticas (trabalhando ou não fora de casa), ou seja, com essa percepção do mundo, somente ficando rica se livraria dos afazeres domésticos, mas a desigualdade continuaria.

Em uma das empresas em que trabalhei como auxiliar de escritório, passei por um momento de grande indignação ao descobrir, após alguns meses de contratada, que recebia menos da metade do salário do ex-funcionário que substituí na mesma atividade e com a mesma responsabilidade. Senti-me roubada. Houve também situações em que tive convicção de ter sido preterida de oportunidades de emprego por ser mulher. Sofri na pele a desigualdade no tratamento dos chefes no ambiente de trabalho em que éramos tratadas de forma rude e, às vezes, sofremos assédio moral. Sem dúvida eu e minhas colegas de trabalho sabíamos que estávamos sendo humilhadas por sermos mulheres, ou seja, os chefes imediatos pareciam mais impacientes, intolerantes conosco mulheres. E as vezes conversávamos entre nós funcionárias que o chefe não falaria daquele modo conosco se fôssemos homens.

Entrei em contato com a filosofia marxista no último ano do ensino médio, e ao ingressar na militância política me encantei com a literatura que falava numa nova sociedade em que teria um “Novo Homem”. Logo entendi que o “Novo Homem”, não tinha o sentido universal de seres humanos. O “Novo Homem” era tão velho nas práticas patriarcais quanto o eram em geral a “nova mulher” dos diferentes grupos e movimentos sociais que tive a oportunidade de participar. Somente a partir de minhas leituras das teorias feministas consegui perceber que os espaços da militância que atuei eram espaços de poder, que meu jeito de ser aluna, professora, pesquisadora, extensionista, gestora são papéis sociais exercidos em espaços de poder, e que todos esses espaços estão em disputa, principalmente na universidade. Lembro-me da entrevista que Lélia Gonzalez (2018, pp. 82-93) em que critica as esquerdas, (ela já usava no plural) por colocarem em segundo e terceiro planos as questões raciais, as quais acrescento também as feministas. Pessoas negras, e particularmente as mulheres como aquelas “naturalmente” incumbidas ou chamadas para o trabalho culturalmente visto como de menor prestígio como, por exemplo, o de colocarem as companheiras políticas para as tarefas relacionadas ao cuidado, ou seja, fazerem o cafezinho, faxinarem o ambiente do grupo político, organizarem a mesa de reunião, secretariarem as discussões para escritura das atas etc.

As contribuições de Lélia me ajudaram a entender situações que vivi em minha experiência na militância política. No começo da militância, até me interessei pela literatura feminista, mas fui reprimida pelos companheiros que desqualificavam o tema como sendo pequeno-burguês. Ao reler recentemente um desses livros, então desqualificado pelos “companheiros” da tendência política, percebi as características das abordagens maniqueístas de um tipo de marxismo, o de interpretação stalinista, que servia à produção de manuais voltados à formação ideológica de “uma moral operária”. Nessa visão, não cabia o sujeito/indivíduo, uma vez que o sujeito só era considerado assim quando parte que faz a história, dentro das condições específicas de um tempo e dentro de uma classe social.



Em minha vida na universidade, desde a graduação até o presente momento, já no auge de minha carreira profissional, convivi e tenho convivido cotidianamente com situações de naturalização da desigualdade de gênero. Existe, sim, uma supremacia dos homens, em maioria brancos, embora a cor da pele ou a identificação com etnia não faça diferença quando se trata da visão normalizada de que o espaço de poder é “mais apropriado” ao domínio dos homens.

O questionamento às desigualdades de gênero nas carreiras docentes e espaços de poder é, portanto, um tema relevante nos estudos de gênero. E para este trabalho, muito contribuíram as entrevistas que realizamos com mulheres nas engenharias, desde o início de nossas pesquisas em 2008 até os dias atuais, contabilizando trinta e duas mulheres entre professoras e alunas. Estas mulheres generosamente colaboraram conosco ao relatarem suas experiências na universidade federal do campus de Campina Grande, sendo que seis delas trazemos para este trabalho.

### ***“As mulheres têm potencial quase igual que o nosso”: relações de gênero numa universidade***

Em entrevista concedida aos estudantes do Laboratório de História e Memória da Ciência e Tecnologia, um professor de engenharia de Minas, a quem agradecemos pela colaboração, e mantenho o anonimato, expressou uma opinião sobre a presença das mulheres no curso que nos chamou a atenção e gerou uma discussão sobre a cultura política de nossa sociedade e as práticas culturais em nossa universidade.

O curso de Engenharia de Minas da UFCG foi criado em 1979, quando ainda éramos o campus II da UFPB. É um curso predominantemente masculino, apresentando uma média nacional e local em torno de oitenta por cento de professores homens. Os vinte por cento de professoras são profissionais formadas em outras áreas das ciências exatas e da terra. Em uma entrevista, um professor<sup>iii</sup> de Engenharia de Minas, ao ser questionado sobre como via a participação de mulheres no curso, respondeu: “Acho muito boa, muito boa. Esse preconceito [sobre as mulheres no curso] foi se diluindo aos poucos, pois hoje a gente sabe que **a mulher tem... elas têm potencial quase igual que o nosso**. Podem não ter força física, mas inteligência elas têm” (AB, 2017, p. 11. Grifo meu).

Certamente o professor não teve a intenção de inferiorizar as alunas ou as professoras suas colegas de trabalho. Ao rever essa entrevista, que foi feita pelos meus orientandos, os alunos, não percebi a intenção do entrevistado em mostrar superioridade masculina ou menosprezo às mulheres. Ao contrário, no contexto da entrevista, ele pensava que estava elogiando as mulheres de Minas. No entanto, as práticas de subjetividade são fortes, estão arraigadas nas formas de perceber o mundo, que o professor viu como elogio afirmar que as mulheres engenheiras de Minas têm potencial quase igual ao dos homens engenheiros de Minas. O mais problemático é que essa visão pode ser majoritária na comunidade universitária e em todas as áreas de conhecimento, uma vez que ela é majoritária no mundo.

Em 2020, a Organização das Nações Unidas (ONU) publicou um estudo que indicava que 90% da população mundial possui algum tipo de preconceito contra as mulheres. Esse estudo foi conduzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

A análise mostra que o preconceito contra as mulheres persiste em todo o mundo, tanto entre os homens como entre as mulheres.

Entre os consultados em 75 países e territórios, 90,6% dos homens e 86,1% das mulheres mostraram ter ao menos 1 preconceito claro na questão da igualdade de gênero em áreas como política, economia, educação, violência doméstica e direitos reprodutivos das mulheres. O percentual sem distinção de sexo é de 88,35%.

Segundo o estudo, cerca de metade da população considera que os homens são melhores líderes políticos do que as mulheres, e mais de 40% acham que os homens são melhores diretores de empresas.

(...)

No Brasil, 89,5% dos entrevistados revelaram ter ao menos 1 preconceito contra mulheres; e, 52,39%, ao menos 2, considerando as áreas apresentadas.

(...)



Os brasileiros se revelaram mais preconceituosos na questão da integridade física da mulher, na qual o percentual chega a 77,95. Isso inclui a violência doméstica e os direitos reprodutivos.

No outro extremo, os brasileiros se mostraram menos preconceituosos em relação à educação. Os consultados deveriam dizer se concordam com a afirmação “a universidade é mais importante para 1 homem do que para uma mulher”. Aqui, o percentual de pessoas com preconceito, ou seja, que concordam com a afirmação, é de 9,32% (ONU, 05/03/2020).

A aluna que afirmou não votar em mulheres por entender que elas são menos capazes do que os homens, certamente está representada nessa estatística global. Infelizmente, não temos como saber a opinião das professoras entrevistadas sobre essa questão do preconceito contra as mulheres, também por mulheres, porque essa pergunta não constou das entrevistas aqui utilizadas para a análise. No entanto, foram feitas perguntas que ajudam à reflexão sobre o objeto dessa análise. Apresento trechos dos relatos de três engenheiras, duas cientistas da computação e uma geóloga. São professoras que atuaram ou atuam em cursos culturalmente tidos como predominantemente masculinos, incluindo as engenharias Civil, Elétrica e Mecânica.

Busquei os trechos que me pareceram melhor expressar os modos de subjetividade, ou seja, as práticas produzidas socialmente; e as formas de subjetivação, entendida como as formas ou os modos como o sujeito se conecta com o mundo (o social) e, nesse contato e encontro com as coisas do mundo, do social, produz ou resulta suas experiências, sua existência.

Ressalto que estamos falando sobre mulheres que fizeram escolhas muito significativas: i) ingressar em um curso de nível superior; ii) optar por cursos de áreas de conhecimento e formação de presença predominantemente masculina. As mulheres que entrevistamos e apresentarei a seguir alguns excertos de suas narrativas são engenheiras civil, mecânica, eletricitista, geóloga, cientista da computação. Ou seja, mulheres das engenharias e das ciências exatas e da terra que escolheram construir suas carreiras no magistério superior em cursos cujo percentual feminino possuem média histórica entre 7% e 10%, como a engenharia elétrica e computação; e outros entre 20% e 28%, como a engenharia civil de 2002 a 2012, e atualmente 50% na UFCG (algo singular em comparação com as médias nacionais da presença feminina nessa engenharia), e passando por cursos como engenharia mecânica, que é 0%, ou seja, desde sua criação não teve em seu quadro efetivo um engenheira mecânica, sequer; e engenharia de minas, com 16% de professoras, sendo que não formadas em Minas, mas em outras áreas, como a geologia, por exemplo.

Trago três dimensões das experiências dessas professoras: motivações para ingresso no curso de engenharia e nos cursos das ciências exatas e da terra; as práticas pelas quais podemos inferir sobre os modos de subjetividade e subjetivação; e, as práticas mais relacionadas ao campo das disputas nos espaços de poder.

Sobre o ingresso na universidade, excetuando uma professora, as demais informaram que o ingresso se deu por afinidade com a matemática, física, a área de conhecimento das exatas e a curiosidade em relação ao curso escolhido.

[...] Eu gostava das ciências exatas, de matemática, de física. Tinha interesse pela engenharia elétrica, já. E o curso daqui [Campina Grande] era muito bom, muito conhecido, então não tive dúvidas (Mayer, 2009, p.2).

[...] Minha formação e escolaridade foi toda no Recife, né, eu fiz na época vestibular pensando em Civil ou Física (...) e após o básico optei para Física na UFPE, na época era bem conceituado (Vieira, 2009, p. 2).

[...] aí eu (...) disse: “eu vou estudar esses negócios de engenharia. Né difícil? Eu vou fazer”. [...] tudo que dissessem que mulher não podia fazer, eu ia fazer (Catão, 2013, p. 7).

[...] eu tinha aptidão para fazer qualquer coisa. Mas a área de exatas sempre foi aquilo que (...) eu tinha mais facilidade (...). O que na verdade me fascinou foi a Física. Eu escolhi a engenharia por uma questão de não ter quem me orientasse. Porque na verdade, eu não deveria ser engenheira, eu deveria ser física (...) porque eu teria sido muito melhor aproveitada. Eu tenho certeza que eu teria sido muito mais bem aproveitada. Eu teria me identificado mais com a Física pura (Mendes, 2015, p. 2).

[...] não foi uma decisão minha, não. Minha segunda opção era arquitetura, mas (...) meu pai especificamente disse que não ia deixar uma filha mulher com 17 morar sozinha em João Pessoa, porque aqui [refere-se à Campina Grande] não tinha arquitetura. Aí eu vi um livrinho da Folha de S.



Paulo que [...] o negócio agora é Computação (...), eu digo: ôpa! Tem Computação em Campina, vou fazer Computação, e assim fiz. Não sabia nem pra que servia esse curso (Lopes, 2015, p. 3).

[...] Eu fiz curso técnico de Geologia, eu sou geóloga. Então a escolha já foi bem antes, no início da adolescência, em média de 13 anos. Quando eu escolhi foi por achar bonito o curso, tem uma ciência natural muito bonita, mas era, de fato, um curso masculino, predominantemente masculino. Quando eu estagiei, me apaixonei de vez e tive certeza que era realmente o que eu queria (Lima, 2017, p. 4).

Excetuando-se a professora Ana Maria Catão, que informou ter escolhido o curso de Engenharia Civil, em 1962, por temperamento irreverente e questionador, tendo sido uma das duas primeiras alunas desse curso, que teve início em 1954, e também faz menções às influências feministas dos direitos iguais, as demais professoras não mencionaram relação de suas escolhas com percepções ou ecos do feminismo.

O feminismo só é citado com uma percepção mais presente em duas dentre as entrevistas acima citadas. Embora algumas dessas professoras, como as de Ana Maria Catão, Maria de Fátima Vieira, e Luciana Mayer seja, seja da mesma geração, então entre 60 e 70 anos idade quando nos cederam suas entrevistas; e, Kênia Mendes, Raquel Lopes e Elissandra Lima, de uma outra geração, à época na faixa etária entre 38 a 55 anos.

Essas mulheres, aqui citadas, professoras de cursos de presença predominantemente masculina, aceitaram a colaborar com nossas pesquisas sobre mulheres nas engenharias e ciências exatas. Estavam informadas sobre o objeto e os objetivos da pesquisa, sabiam que ia responder a perguntas sobre mulheres nesses cursos. E talvez por isso mesmo tenham escolhido não apresentarem situações, experiências, coisas que as tenham afetado mais fortemente e negativamente.

Busco nas falas dessas professoras problematizar o que elas nos dão a conhecer de si, os modos de subjetividades presentes na relação interpessoal no ambiente de trabalho, a construção e/ou a experiência de suas carreiras, situações de contestação da desigualdade de gênero, ou indicativa dessa percepção, modos de disputar o reconhecimento e prestígio profissional, competência pouco reconhecida, ou não reconhecida. Mas o que tivemos como respostas foi pouco, foi bem aquém do que esperávamos. Vejamos, as respostas à pergunta se havia discriminação quando eram alunas da graduação e quando eram professoras do curso.

Sobre sua relação como aluna de engenharia civil na turma de 1962, em que era uma das duas primeiras mulheres da história do curso, Ana Catão (2013, p. 9) responde os colegas de turma e os professores eram muito educados, uns cavalheiros. Excetuando-se duas entrevistadas, uma que narrou a discriminação de um professor que não aceitava mulheres na engenharia mecânica e também *bullying* sexista de alunos de outras engenharias, e outra professora que ouviu ironias de colegas de turma sugerindo que suas boas notas fossem porque era mulher e bonita, as demais entrevistadas, conforme resposta da professora Luciana Mayer (2009, p. 3), disseram que tiveram um “ambiente era totalmente normal”, na graduação.

[...] um dia (...) o professor tinha se atrasado e eu tava me dirigindo pra assistir minha aula de física experimental, lá no bloco C (...) e a turma de elétrica saiu de dentro da sala e [começou a gritar] “gostosa! Gostosa!”. Eu não sabia se corria, se chorava, se ia pra trás, se ia pra frente, sei que encarei assim a multidão e passei (Mendes, 2015, p. 6).

[...] alguns [professores] ficavam se babando, outros se mantinham distantes e outros tinham quase uma aversão a meninas, principalmente quando ela era bonita, porque ele achava que não era o lugar dela estar lá. Isso aconteceu assim com uns dois professores, (...) o de “Prática de Oficina” dizia (...) que eu não devia estar ali (Mendes, 2015, p. 9).

[...] “ah, pra você, que é mulher, é fácil tirar 10,0 (dez). Todo professor é homem (...) trata a mulher diferente e tal”. Lembro muito que ele [refere-se ao colega de turma] dizia isso (Lopes, 2015, p. 5).

As respostas sobre as relações interpessoais no ambiente de trabalho – uma forma de não dizer espaços de poder –, são contraditórias. As professoras da geração dos anos sessenta/oitenta afirmam que eram são tratadas como qualquer colega. Já as das gerações noventa/atual se queixam de práticas de discriminação.

Maria de Fátima Vieira (2009, p. 4) disse que a relação de trabalho com os homens “nunca foi complicada”. Ao mesmo tempo ressalta: “você tem que criar seu espaço e definir muito bem o limite da relação”, completa dizendo “eu vim



para aqui com 21 anos, então tinha que definir bem os limites, de vez em quando lembrar qual eram os limites, né?” e conclui essa resposta afirmando,

[...] do ponto de vista profissional (...) pra você ser considerado um bom profissional enquanto mulher, você tem que ser melhor do que os homens, para eles te respeitarem, entendeu? Você pode ser muito bom enquanto engenheiro, mas para você ser engenheira tem que ser ótima, para ser no mínimo aceitável como boa, tá? Então essa situação, assim, de impor do ponto de vista do gênero sempre existiu e sempre vai existir, né (Vieira, 2009, p. 4).

[...] aí eu fiz o doutorado. Aí fui chamada para ensinar aqui na UEPB, sem concurso, como professor visitante. Passei doze anos e meio “visitando” a UEPB. [...] quando chegou a hora de eu fazer concurso – eu era lotada no departamento de licenciatura em Física – eles [referindo-se aos professores do departamento] disseram no edital do concurso (...) eu era engenheira e eles queriam licenciados ou bacharéis em Física. Você podia ser doutor em corte e costura, mas tinha que ser licenciado [em física] exatamente para evitar que engenheiros tomassem o lugar de físicos (...) eu fiquei muito zangada com isso porque quem passa doze anos e meio num departamento, faz parte de todos os projetos do departamento, foi a primeira doutora do departamento e, de repente, você não pode fazer o concurso! (...) então eu sai daqui [UEPB], certo? E fui pra Recife, ser professor substituto lá, de raiva que eu tive [e foi aprovada]. Com um ano depois e fiz o concurso lá [para efetivo] e entrei, e aí já faz uns onze anos (...) que estou no Recife [na UFPE] (Mendes, 2015, pp. 12-13).

[...] a sensação que tenho é que eu preciso o tempo todo provar que eu sou capaz. E ao mesmo tempo, quando você prova que é capaz, eu acho, (...) eles tomam decisões que envolvem, por exemplo, a minha vida, que eu só posso falar por mim, que talvez eles não tomassem a mesma decisão pra um homem, entendeu? (Lopes, 2015, p. 12).

[...] em outra ocasião, conversando com outro professor, ele disse “ah, o ideal pegar essa disciplina seria tal professor, mas ele disse que não vai dar essa disciplina”. Aí eu pergunto: porque eu não tenho o direito de dizer também que não vou dar a disciplina, né? Eu deveria ter dito isso também, né? (...) Uma professora que saiu de licença maternidade (...) perdeu as disciplinas dela [que já trabalhava há muitos anos]. Já um outro professor, que saiu só por uns seis meses, eu peguei uma disciplina dele que eu tava amando e queria continuar, (mas) não pude, porque quando ele voltou ele tinha o direito de ter essa disciplina [de volta] (Lopes, 2015, p. 12).

[...] Enfim, tem umas questões dessas que eu me chateio muito. Porque são coisas tão sutis, que você vai percebendo. Às vezes uma mulher dá uma opinião e todo mundo [os professores] calam pra ouvir, mas depois começam outro assunto como se nada tivesse sido falado, entendeu? (...) uma vez ou outra a gente é ouvida no departamento (Lopes, 2015, p. 12).

[...] às vezes a gente é colocada num lugar que a gente não gostaria, que talvez um homem não fosse colocado (Lopes, 2015, p. 13).

Ainda sobre as relações no espaço de poder departamento ou unidade acadêmica, as respostas mostram um quadro aparentemente tranquilo, mas, ao mesmo tempo, algumas contradições começam a surgir. Vieira destaca que a relação de trabalho com os homens “nunca foi complicada” e enfatiza a importância de criar e definir limites. No entanto, ao mencionar a necessidade de definir limites e lembrar deles, sugere que, mesmo que não houvesse discriminação explícita, era preciso lidar com desafios sutis ou velados.

As contradições entre dizerem-se não discriminadas, mas mostrarem um pouco ou bastante discriminação; terem consciência de que são mulheres muito especiais porque estão em ambientes em que os professores se acham mais especiais que outros professores por suporem que seus cursos seriam mais importantes que os demais; e, por serem mulheres, e enfrentarem os preconceitos, as discriminações e as visões de que as mulheres “são menos inteligentes ou quase tão capazes quanto os homens”, essas professoras, talvez todas as professoras universitárias em geral, evitam reações, comportamentos tidos como “comuns” às mulheres, segundo o imaginário masculinista.

As professoras entrevistadas, e eu própria, sabemos o que é discriminação velada e suas implicações em termos de invisibilização de nosso trabalho e suas contribuições. Sabemos sobre o que é ser preterida para trabalhos, pesquisas, cargos, acadêmicos importantes. Conhecemos as formas, os modos como as coisas acontecem e são decididas na universidade. No entanto, poucas de nós sabemos que essas práticas constituem as formas de reproduzir as



subjetividades e os modos de subjetivação, de nossa sujeição nas relações de trabalho na carreira acadêmica e espaços de poder.

Esses modos de subjetividade e formas de subjetivação estão nas práticas que reproduzem o chamado “Regime de verdade” não porque seja efetiva e realmente *verdade* mas porque constroem explicações que dão sentido e inteligibilidade às opressões, às relações de dominação. Dentre essas *verdades* que não realmente *verdade* se encontra uma das explicam que a desigualdade entre homens e mulheres é biológica. Ou seja, já estaria determinada na genética dos gêneros as constituições biológicas de homens e de mulheres. Sendo os homens superiores às mulheres em força física e habilidades intelectuais e morais, uma hierarquização dos seres humanos por gênero e também pela raça. Esses regimes de verdade são, contudo, construções históricas e que tem a ver com o poder de indivíduos e instituições que servindo aos interesses de quem detinha mais poder, ou hegemonizava mais poder, construiu essa explicação para dizer e fazer natural que as diferenças biológicas entre os gêneros homem e mulher são sinônimo de desigualdade; para criar esse dispositivo de subjetivação (Foucault, 2011).

## CONCLUSÃO

Espero ter prendido a sua atenção até aqui. Provavelmente, minha autonarrativa não apresenta uma experiência de vida única nas histórias das mulheres, mas sim uma experiência particular, com alguns elementos singulares à experiência individual. Afinal, cada ser humano é um universo, como afirmam os pensadores há tempos. O que parece ser comum é a constatação de como os modos de subjetivação se repetem na construção de nossas trajetórias e na formação dos sentidos de si, indicando uma dimensão que precisa ser mais amplamente refletida no que diz respeito ao problema de nossas práticas refletirem os dispositivos que nos capturaram e nos aprisionaram nos regimes de verdade, reconstituindo-nos como pessoas, mulheres oprimidas pelo gênero, seja o nosso próprio ou o do outro.

Por isso, existem, além da experiência pessoal, prazos e limiares de experiência geracional. Uma vez institucionalizados ou assumidos, estabelece-se uma história comum que abrange todas as pessoas que compartilham o mesmo convívio, seja em famílias, categorias profissionais, moradores da mesma cidade, soldados de um exército, cidadãos de Estados, integrantes de classes sociais, crentes ou não crentes de igrejas, membros de associações políticas de todo tipo, como partidos, seitas, facções, estados-maiores, círculos, grêmios ou comunidades. Qualquer comunidade de ação reunida por trajetórias biográficas, pelo acaso ou por uma organização ajuda a consolidar experiências vivenciadas. Portanto, do ponto de vista temporal, podemos falar em unidades geracionais, políticas e sociais, cuja característica comum consiste em vivenciar, reunir e organizar experiências singulares ou recorrentes, ou então em viver experiências comuns (Koselleck, 2014).

Percebo com incômodo as dificuldades que muitos de nós, mulheres e homens, temos em nos abirmos para o debate sobre a igualdade de gênero e, assim, conhecer os mecanismos que reproduzem as desigualdades sociais e políticas entre nós como “naturais”, o que incorre na aceitação inconsciente ou não de aceitar ou se acomodar diante das ideologias opressoras.

As pessoas que semelhante a mim vivem mais intensamente a universidade, em todos os seus espaços, às vezes não nos damos conta de que a universidade é espaço e disputa de poder. Os “espaços de poder” na universidade não são somente aqueles academicamente reconhecidos como tal, por exemplo, os que nos referimos como lugares de comando (gestão acadêmica), de liderança (intelectual e/ou técnica nos grupos de pesquisa reconhecidos), ou de representatividade intelectual, científica.

Os espaços de poder estão em naqueles lugares/espaços comezinhos da distribuição de disciplinas, da definição da carga horária, da indicação para uma comissão de trabalho etc.

Portanto, a reflexão que trago ao debate a partir das experiências aqui apresentadas, conjugada com a compreensão das dinâmicas presentes nos espaços de poder acadêmicos, visa contribuir para a identificação de desafios e barreiras enfrentadas por mulheres. Ao expor as nuances das trajetórias dessas professoras e as minhas próprias, este relato pretende estimular mais questionamentos sobre a necessidade de promover ambientes acadêmicos menos desiguais, mais inclusivos e menos injustos. O reconhecimento das desigualdades de gênero, muitas vezes veladas e naturalizadas, é o primeiro passo para a construção de uma universidade verdadeiramente democrática e diversa.





## ENTREVISTAS

AB.: entrevista. [dezembro. 2017]. Entrevistadores: Matheus Henrique da Silva Alcântara; Rafael Porto Ribeiro. Campina Grande. 53min.

CATÃO, Ana Maria C.: entrevista [maio. 2013]. Entrevistadora: Raquel da Silva Guedes. Campina Grande. 55min.

LIMA, E. N.M.: entrevista. [abril. 2017]. Entrevistadores: Raquel da Silva Guedes; Rosilene Dias Montenegro; Erykles Natanael de Lima Vieira. Campina Grande. 40min.

LOPES, R.: entrevista [março. 2015]. Entrevistadores: Raquel da Silva Guedes; Rafael Porto Ribeiro. Campina Grande. 74min.

MAYER, L. M.: entrevista [outubro. 2009]. Entrevistadora: Valeska Vasconcelos Correia. Campina Grande. 38min.

MENDES, K. C.: entrevista [setembro. 2015]. Entrevistadores: Raquel da Silva Guedes; Rafael Porto Ribeiro. Campina Grande. 82min.

VIEIRA, M. F. Q.: entrevista [outubro. 2009]. Entrevistadora: Valeska Vasconcelos Correia. Campina Grande. 42min.

## REFERÊNCIAS

CIXOUS, H. *O riso da Medusa*. Tradução: Natália Guerellus e Raísa França Bastos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

ENGELS, F. *A origem da família da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

FEDERICI, S. O feminismo e a política dos comuns. In: HOLLANDA, Helena Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais / Audre Lorde... [et al.]*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

FOUCAULT, M. *Do governo dos vivos*. Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). 2ª edição revista e ampliada. São Paulo, Rio de Janeiro: CCS, Achiamé, 2011. [Org.: Nildo Avelino].

FRASER, N. Feminismo, capitalismo e a astúcia da história. In: HOLLANDA, Helena Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais / Audre Lorde... [et al.]*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

GOMES, M. M.; FERRERI, M. LEMOS, F. *O cuidado de si em Michel Foucault: um dispositivo de problematização do político no contemporâneo*. Fractal: Revista de Psicologia, v. 30, n. 2, p. 189-195, maio-ago. 2018.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras*. São Paulo: Editora União dos Coletivos Pan-Africanistas, 2018.

HOLLANDA, H. B. de. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais / Audre Lorde... [et al.]*; organização Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

KOSELLECK, R. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Tradução Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

MONTENEGRO, R. D. *Desenvolvimento e gênero: dados sobre a presença das mulheres na ciência e tecnologia (1996-2018)*. 322f. Trabalho de conclusão do Estágio Pós-Doutoral (Pós-Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Estudo da ONU indica que 90% da população mundial têm preconceito contra mulher...* Disponível em: <https://www.poder360.com.br/internacional/90-da-populacao-mundial-tem-preconceito-contra-mulher-diz-onu-dw/> Acesso em: 12 Out. 2020.



RAGUSA, P.; DO SANTOS OLIVA, A. Subjetividade, Individuação e Escrita de Si: Aproximações teóricas entre Michel Foucault e Carl Gustav Jung. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 23, n. 2, p. 112–126, 2021. DOI: 10.5216/rth.v23i2.64279. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/64279>. Acesso em: 10 Nov. 2023.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Helena Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais / Audre Lorde... [et al.]*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

## NOTAS

---

<sup>i</sup> Dados da Universidade Federal de Campina Grande levantados na pesquisa do Pós-Doutorado “Desenvolvimento e gênero: dados sobre a presença das mulheres na ciência e tecnologia (1996-2018).

<sup>ii</sup> A participação das professoras Maria Aparecida Meneses, Magnólia Gibson Cabral da Silva, e Luís Henrique Hermínio Cunha no projeto foi fundamental para meu desenvolvimento como pesquisadora, assim como o aprendizado com Else Albuquerque.

<sup>iii</sup> Atribuímos o codinome de AB para este professor, a fim de resguardar sua identidade.



## **A TRAJETÓRIA DE UMA MENINA ACANHADA À PROFESSORA UNIVERSITÁRIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

THE JOURNEY FROM SHY GIRL TO UNIVERSITY PROFESSOR: EXPERIENCE REPORTS

EL VIAJE DE NIÑA TÍMIDA A PROFESORA UNIVERSITARIA: RELATOS DE EXPERIENCIAS

### **BARROS, EDONILCE DA ROCHA**

Doutora em Ciências Humanas, Professora permanente do Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) e do Programa de Doutorado Interinstitucional em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT/UNIVASF/UFRPE/UNEB)

E-mail: ebarros@uneb.br

#### **RESUMO**

Este texto apresenta um relato de experiência desde minha origem em Sento-Sé, Bahia, até minha ascensão como professora universitária. A narrativa abrange momentos significativos da vida de uma mulher que, desde a infância, precisou aprender a conviver com várias desterritorialidades mas que, apesar disso, não se perdeu enquanto sujeito, utilizando a ausência de território como um aprendizado. Ao revisitar minhas memórias e narrar algumas experiências, também abordo um pouco da história da educação, da economia, da política e de algumas questões culturais do Brasil, pois, apesar de trazer uma história pessoal, ela está intrinsecamente ligada ao tempo histórico que a permeia. Esse relato singular não apenas ilustra a jornada individual e a superação de desafios relacionados ao gênero, mas também evidencia a construção de uma pedagogia alternativa, destacando o papel crucial da educação na formação cidadã e na busca por uma nova ordem social.

PALAVRAS-CHAVE: História de vida; educação; gênero; espaços de poder.

#### **RESUMEN**

Este texto presenta un relato de mis experiencias desde mis orígenes en Sento-Sé, Bahía, hasta mi ascenso a profesora universitaria. La narración abarca momentos significativos en la vida de una mujer que, desde la infancia, ha tenido que aprender a convivir con diversas desterritorialidades pero que, a pesar de ello, no me han perdido como sujeto y han servido para mi aprendizaje. Al repasar mis recuerdos y relatar algunas de mis experiencias, también toco un poco de la historia de la educación, de la economía, de la política y de algunas cuestiones culturales de Brasil, porque, aunque se trate de un relato personal, está intrínsecamente ligado al tiempo histórico que lo impregna. Este relato único no sólo ilustra el recorrido individual y la superación de los desafíos relacionados con el género, sino que también pone de relieve la construcción de una pedagogía alternativa, destacando el papel crucial de la educación en la formación de los ciudadanos y en la búsqueda de un nuevo orden social.

PALABRAS CLAVES: Historia de vida; educación; género; espáacios de poder

#### **ABSTRACT**

This text presents an account of my experience from my origins in Sento-Sé, Bahia, to my rise to university professor. The narrative covers significant moments in the life of a woman who, since childhood, has had to learn to live with various deterritorialities but which, despite this, have not lost me as a subject and have served my learning. In revisiting my memories and recounting some of my experiences, I also touch on a bit of the history of education, the economy, politics and some of Brazil's cultural issues, because, although this is a personal story, it is intrinsically linked to the historical time that permeates it. This unique account not only illustrates the individual journey and the overcoming of gender-related challenges, but also highlights the construction of an alternative pedagogy, highlighting the crucial role of education in citizen formation and the search for a new social order.

KEYWORDS: Life story; education; gender; áreas of power.

## INTRODUÇÃO

A história particular de cada um de nós se entrelaça numa história mais envolvente da nossa coletividade. É assim que é importante ressaltar as fontes e as marcas das influências sofridas, das trocas realizadas com outras pessoas ou com as situações culturais [...]. Deste ponto de vista, o Memorial deve expressar a evolução, qualquer que tenha sido ela, que caracterize a história particular do autor (Santos, 2005, p. 1-2).

Redigido com plenitude aos 67 anos de idade, este artigo apresenta uma narrativa pessoal que delinea fases concretas de minha existência. Ao longo deste texto, abordo as situações que considero mais marcantes e significativas em minha trajetória, desde a infância como uma menina acanhada<sup>1</sup> até a maturidade, quando finalmente posso afirmar: “Eu sou eu mesma, com meus defeitos e minhas qualidades”.

A responsabilidade de relatar essa trajetória implica em uma tarefa complexa de rememorar e relembrar situações tanto objetivas quanto subjetivas. Este processo me conduz, no momento da escrita, a compreender eventos do passado que não tinham a mesma dimensão que têm agora. Estou imersa em um movimento discursivo diferente, levando-me a refletir sobre mim mesma, sobre minha vida familiar e sobre as relações com os outros, dentro de um espaço potencialmente interpretativo.

Sabemos que narrativa de si e a subjetividade representam uma abordagem reflexiva e interpretativa da experiência pessoal, proporcionando uma expressão autêntica da subjetividade do narrador. Ao contar a própria história, o indivíduo não apenas registra eventos e acontecimentos, mas também dá significado a eles, moldando a própria identidade. A subjetividade, nesse contexto, destaca a singularidade da perspectiva pessoal, mostrando como as experiências são interpretadas, internalizadas e transformadas em narrativas significativas.

Essa prática de contar histórias sobre si mesmo não é apenas uma forma de registro autobiográfico, mas também uma maneira de construir significado, identidade e compreensão do mundo. A subjetividade emerge na escolha das palavras, na ênfase dada a certos eventos e nas emoções transmitidas. A narrativa de si permite que o indivíduo se aproprie da própria história, dando sentido aos desafios, sucessos, fracassos e transformações ao longo do tempo. Assim, a interseção entre narrativa de si e subjetividade revela a riqueza da experiência humana e a complexidade da construção narrativa como meio de auto compreensão e comunicação.

Evidentemente, a seleção dos eventos notáveis e das realizações dignas de registro para figurar neste texto torna-se intrinsecamente desafiadora, fundamentada principalmente em dois pontos, conforme indicado no manual de Normas para apresentação de documentos científicos da UFPR (2000): cada um dos fatos relatados é o desdobramento da aprendizagem de diversos eventos isolados que nos prepararam intrinsecamente para uma determinada ação ou atuação; é difícil discernir o que constitui um fato ou uma realização importante em sua vida quando você é a personagem principal.

Ao longo do desenvolvimento deste artigo, navegarei entre esses dois extremos, buscando fornecer informações que facilitem o julgamento dos leitores. No entanto, explicitarei aspectos da minha identidade, pois é essa identidade que determinou as minhas escolhas, moldando aquilo que sou hoje.

Ao abordar a temática da identidade em relação à diáspora africana e suas significações culturais, Stuart Hall (2003) pressupõe que a identidade cultural não é fixada no nascimento, não sendo uma parte inerente da natureza impressa por meio do parentesco e da linhagem genética. Pelo contrário, Hall sugere que a identidade é constitutiva do eu mais interior, sendo moldada por experiências e influências ao longo da vida. Em suas palavras, “[...] a falta de oportunidades [...] pode forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento - a dispersão. Mas cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor” (Hall, 2003, p. 28).

Vejo-me refletida nesse contexto quando migrei para estudar e, posteriormente, retornei à casa dos meus pais já como profissional, com vínculo empregatício com o Estado da Bahia. Meu retorno tinha como propósito trabalhar no



reordenamento das vidas das pessoas afetadas pela Barragem de Sobradinho, na Bahia, no início da década de 1980, precisamente em 1981.

## A FILHA DO LAVRADOR E DA LAVADEIRA: OS ANOS INICIAIS

Nasci em uma pequena cidade do interior da Bahia, às margens do Rio São Francisco, chamada Sento Sé, que foi submersa pelas águas da barragem de Sobradinho. Sou a quarta filha entre os cinco filhos do casal, composto por 2 homens e 3 mulheres, sendo um dos homens falecido em 2007. A perda desse irmão, que ocorreu no semestre em que eu pretendia defender minha tese, desestabilizou-me, pois ele era o escolhido para permanecer com o pai na roça enquanto os outros migravam. Era meu companheiro nas travessuras de infância.

Fui criada no seio de uma família de condição modesta. Meu pai era lavrador e também exercia a atividade de vaqueiro, herança de seu próprio pai. O termo “lavrador” designava o pequeno agricultor que cultivava a terra, plantando nos campos alagados ou nas áreas deixadas pelas cheias do rio São Francisco. Dos cultivos anuais, obtínhamos os alimentos essenciais para nossa dieta: feijão, milho, mandioca, batata-doce, melancia, abóbora e outras leguminosas.

Para complementar nossa alimentação, contávamos com uma abundância de peixes provenientes da pesca no rio e nas lagoas da região. Eram peixes de alta qualidade, pois ainda não eram contaminados pelas impurezas resultantes das práticas de irrigação intensiva nas margens do rio São Francisco. Esses peixes se alimentavam de frutas silvestres como mari, juá, tucum, licuri, carnaúba, jatobá, oiti, entre outros frutos presentes na flora local, assim como de tubérculos aquáticos como o aguapé. Essa abundância era compartilhada entre nós, seres humanos, e os animais da fauna local, sem competição, graças à biodiversidade da região, um presente generoso da mãe natureza.

Assim, apesar das adversidades, nossa família nunca passou fome, pois meu pai era um homem incansavelmente trabalhador. Ele garantia não apenas a alimentação de nossa família, mas também distribuía para os parentes. Minha mãe, por sua vez, assumia as responsabilidades domésticas e ainda lavava roupas para fora, uma fonte adicional de renda para complementar o orçamento familiar. Em determinadas fases desse esforço conjunto, a lavagem de roupas tornava-se a única fonte de renda monetária da família, especialmente quando meu pai partiu para São Paulo, destino comum para muitos homens nordestinos ou habitantes do Semiárido baiano.

Meu pai possuía habilidades de leitura e escrita razoáveis, enquanto minha mãe era analfabeta, limitando-se a assinar apenas o próprio nome. Ela contava que aprendeu a assinar exclusivamente para exercer seu direito de voto, mas afirmava não ter inclinação para aprender mais, pois enfrentava dificuldades em juntar as letras. Somente na sua velhice percebi que eu poderia tê-la alfabetizado, uma vez que o fiz com outras senhoras idosas. Lamentavelmente, essa consciência surgiu tarde demais, quando ela tentava decifrar palavras nos pacotes de bolachas, nas latas de leite e nos calendários recebidos dos mercados onde realizava suas compras mensais, anotadas em cadernetas. Cadernetas, sim, utilizadas no passado em armazéns e ainda presentes nos mercadinhos de esquina, uma prática que persiste em Juazeiro (BA).

Até os seus 96 anos, idade em que ainda ia ao mercadinho fazer as compras do mês, ela mantinha um controle meticuloso de suas despesas. Com o dinheiro da aposentadoria, pagava uma conta e abria uma nova caderneta para o mês seguinte. Embora não precisasse mais fazer isso, pois morava comigo desde o falecimento de meu pai, essa atividade era considerada um lazer para ela. Acompanhada por Cida, minha irmã de consideração que morava conosco e ajudava a cuidar dela, ia ao mercadinho fazer as compras do mês.

Não sei como, mas minha mãe, sem adotar controle de natalidade, mantinha um intervalo de aproximadamente três anos entre uma gestação e outra. A exceção foi o período entre meu nascimento e o da minha irmã caçula, que durou quase cinco anos. Isso ocorreu porque, quando eu tinha dois anos de idade, meu pai partiu para São Paulo para realizar um tratamento nos olhos, ficando ausente por cerca de dois anos. O êxodo dos nordestinos para São Paulo nos anos 1950 era uma prática comum, pois coincidia com a expansão da metrópole e a oferta de empregos na emergente indústria e construção civil. Na época, três dos nove irmãos do meu pai já residiam em São Paulo.

Quando meu pai retornou em 1958, minha mãe engravidou, resultando no nascimento da última filha em 1959. Tenho memórias vívidas desse período, especialmente do dia em que meu pai retornou de São Paulo. Sua chegada era anunciada por carta com antecedência, já que a viagem era feita de trem até Pirapora-MG e, de lá, de Vapor ou Gaiola até Juazeiro (BA), quando ainda esse trecho do rio São Francisco era navegável, interrompido pela formação do lago de Sobradinho.



Na data marcada para a passagem do vapor no cais de Sento-Sé e em todas as cidades às margens do rio, as famílias que aguardavam parentes organizavam uma festa. Todos se reuniam, e a vizinhança se dirigia à Beira do Rio, um vilarejo a cerca de 3 km da sede do município, para receber os viajantes. Com apenas quatro anos, me vi nos braços das pessoas, esperando meu pai que chegava no “Benjamim Constant”, um dos muitos vapores que navegavam no rio São Francisco. Lembro-me vividamente de como minha madrinha me arrumou. Eu estava linda, com um vestido novo e rodado, com laços de fitas nos cabelos avermelhados. Nos braços do povo, fui conduzida até o cais, na “Beira do Rio”, para esperar meu pai. Até hoje, consigo ouvir o estouro dos foguetes.

Naquela época, não existiam escolas infantis ou creches, e quem cuidava de mim enquanto minha mãe lavava “roupa de ganho” eram meus padrinhos. Foi na casa deles que tive minhas primeiras lições. Essa família era considerada culta, pois meu padrinho, João Ernesto dos Santos, veio de Salvador acompanhando o Juiz de Direito Dr. João Pompilio para trabalhar com ele na cidade. Posteriormente, conquistou um emprego fixo estadual como “Porteiro dos Auditórios da Comarca de Sento-Sé”.

Na cidade, ser empregado do governo era algo tão raro que quem possuía esse status era considerado parte da elite local. Além do emprego, meu padrinho administrava uma barbearia em casa, chamada “A Tenda”. Muitas pessoas “finas” frequentavam o local para fazer a barba e cortar os cabelos. Ele também ensinou essa arte a outros homens na cidade, que se tornaram habilidosos “barbeiros”.

Além das responsabilidades profissionais, minha madrinha, Marionita, era agricultora e cultivava as terras às margens do rio São Francisco, que pertenciam a sua madrinha “Pombinha” Gravatá. Essas terras eram cedidas para que ela as cuidasse, recebendo o foro dos demais lavradores que também as cultivavam, incluindo meu pai. Era uma forma de arrendamento para os “sem terras”, a maioria dos pobres da cidade, dado que o município era uma sesmaria da família Sento-Sé.

Os filhos dos meus padrinhos já frequentavam a escola, e foram eles meus primeiros professores. No ambiente acolhedor da família temporária, aprendi as primeiras letras. Convivendo tanto com eles quanto com minha família biológica, preservei valores fundamentais, como o respeito ao próximo e a honestidade. Essas foram as primeiras e valiosas lições de vida.

### **Os cursos primário, ginásial e secundário<sup>ii</sup>**

Aos sete anos, iniciei meus estudos no Grupo Escolar Dr. Antônio Balbino, a única escola pública de ensino primário na cidade. Era uma instituição que acolhia tanto crianças de famílias abastadas quanto aquelas de condições mais modestas, uma vez que não existiam escolas particulares na região. Contudo, para uma criança proveniente do campo, cuja alegria se encontrava na quase intocada natureza, frequentar a escola era uma experiência de liberdade. Corria livremente, tomava banho de chuva, atravessava riachos em busca de umbu, carnaúba, juá, favela, maracujá do mato e outros frutos silvestres. Além disso, perseguia passarinhos, armando armadilhas para capturá-los, e brincava com os calangos e pegando as libélulas para amarrá-las e fazê-las de arraia, em vez de estar presa entre quatro paredes da escola, sendo vigiada e punida, ou sentindo o peso estalado da palmatória nas mãos indefesas, ou ainda ajoelhada na terra quente ao sol por jogar bola (futebol), como castigo por me perder no tempo do recreio.

Refletindo sobre minha consciência ecológica hoje, percebo o quanto a escola negligenciava ou ainda negligencia a educação ambiental contextualizada. Como resultado, não aprendi a ler, ou melhor, nunca completei a Carta do ABC. Quando chegava o final do ano, época das provas finais, coincidia com o início das primeiras chuvas e o florescimento da caatinga. Nessa época, eu deixava a casa dos meus padrinhos e corria para a casa dos meus pais, na roça da caatinga ou na casa do Moinho, às margens do rio São Francisco, onde ocorria a desmancha da mandioca para fazer farinha e tapioca, e se amassava a “massa da mandioca”. Sem concluir a última parte do ABC, uma fase crucial da alfabetização, eu abandonava a escola. Isso poderia ser classificado hoje como evasão escolar.

No ano seguinte, retornava novamente, repetindo a Carta do ABC, e o mesmo ciclo de entrada e saída da escola se repetia, associando-se aos ciclos da natureza: tempo das chuvas na caatinga, tempo das cheias do rio e tempo das secas, quando a caatinga se transformava em “mata branca”, conforme denominavam os índios, atualmente conhecido como Bioma Caatinga.

Esses ciclos são reconhecidos como o inverno e o verão nordestino, ou o tempo da seca e do verde, conforme De Marco (2007), que descreve como sendo um “Tempo em Tensão”. Durante a seca, morávamos na roça à beira do rio, e no



verde, na roça da caatinga. Quando crianças, não tínhamos noção se a casa e a terra que nossos pais trabalhavam pertenciam a eles ou não. Para nós, o essencial era brincar, mesmo sabendo que não deveríamos esquecer nossas responsabilidades, como colocar as cabras no chiqueiro, as vacas no curral, carregar feixes de lenha, cabaças de água na cabeça e até mesmo ir à cidade vender leite. Era trabalho, mas como crianças, realizávamos essas tarefas de maneira lúdica.

Uma das minhas tarefas diárias era levar o leite da fazenda para a cidade, percorrendo cerca de quatro quilômetros a pé, com uma lata de 10 litros de leite na cabeça, para entregá-lo aos clientes na cidade. Saía cedo para garantir que chegasse a tempo para as aulas. Entregava o leite à minha irmã mais velha, que morava com meu tio na cidade e tinha um armazém, e então eu ia para a escola. Apesar de não ter muito interesse em frequentar a escola, pois sofria o que hoje é chamado de *bullying*, por ter cabelo crespo, ser pobre e do campo, eu ia. Não era chamada de negra porque, na infância, meu cabelo era “sarará”, avermelhado, assemelhando-se aos pelos desalinhados de ovelhas. Por não ser nem preta nem branca, eu era apelidada pelo velho “Berto de Amélia”, casado com a irmã de minha mãe, de “a vremeia do João” (meu pai).

Quando saía da escola ao meio-dia, passava na casa do meu tio, pegava a lata do leite vazia e retornava para a fazenda. Às vezes, ia sozinha, mas na maioria das vezes, estava acompanhada dos primos que vinham comigo para passar a noite na fazenda, aproveitando para desfrutar do leite e da coalhada, além de levar um pouco para seus pais. Todas essas atividades eram realizadas como brincadeiras de criança. Até então, acredito que não tínhamos sonhos, estávamos imersos na realidade do momento.

Deixamos de morar na “Fazenda Nova”, como era denominada a fazenda onde meu pai era vaqueiro, após uma grande enchente. Não consigo precisar o ano com exatidão, mas acredito que tenha sido em 1964, um ano de intensas chuvas. Uma tromba d'água atingiu as cabeceiras do Riacho Mulungu, que nascia no Brejo da Martinha e desaguava no rio São Francisco, percorrendo cerca de 3 léguas ou 18 km. Meu pai percebeu o barulho das águas à distância e o aumento na lagoa formada pelas chuvas, conhecida como barreiro, em frente à casa. Mesmo sem chover naquele momento, as águas avançavam em direção ao curral e às duas casas da fazenda. Foi então que o caatingueiro e vaqueiro experiente decidiu retirar sua família imediatamente do local.

A travessia foi uma verdadeira aventura. Meu pai colocou minha irmã menor nos ombros, eu agarrada à sua cintura, dois primos segurando em mim e minha mãe segurando na mão de um dos primos, formando uma grande corrente humana para atravessar as águas que já estavam volumosas e com forte correnteza, alcançando a cintura do meu pai. Se não fosse pela experiência e habilidade do meu pai, João Aristides, teríamos sido arrastados pelas águas. Ele nos deixou em um local seguro, dando o comando para seguirmos em direção à cidade, e voltou para salvar outras vidas e os animais, inclusive a moradora da outra casa que estava em “resguardo”, recém-parida.

Meu pai, junto com o esposo da senhora Almerinda e seus filhos mais velhos, providenciou colocar uma mesa sobre um frondoso pé de juazeiro, próximo às residências, para acomodá-la e ao bebê. Logo após essa ação, as casas foram invadidas pelas águas. Enquanto isso, caminhávamos em direção à cidade por um caminho seco e seguro, indicado por meu pai. Olhando para frente, víamos terra firme, mas ao olharmos para trás, só víamos um mar de águas, cuja velocidade parecia querer nos alcançar. As imagens desse episódio nunca saíram da minha memória.

Durante anos, ao caminhar pela área que havia sido inundada, encontrávamos muitos pertences domésticos que foram arrastados por quilômetros, enroscados nas montoeiras formadas pelas frondosas árvores arrancadas pela raiz pela força das águas (umbuzeiros, angicos, aroeiras, gameleiras, caraibeiras, umburanas, coqueiros e muitas outras). Essa enchente ficou conhecida como o “dilúvio” e permaneceu marcada na minha memória de criança, com 10 a 11 anos de idade. Eventos como esse, conforme Stuart Hall, demonstram a imanência do passado, pois

O passado continua a nos falar. Mas já não se dirige a nós como um simples - fato passado", já que nossa relação com ele, como a relação da criança com a mãe, é sempre já "depois do intervalo". É sempre construída através da memória, fantasia, narrativa e mito. As identidades culturais são os pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou de sutura, que são feitos, nos discursos da história e da cultura. Não é uma essência, mas um posicionamento (Hall, 1990, p. 394).

A enchente causada pela tromba d'água foi mais um episódio de desterritorialização para a nossa família. O vai e vem entre a casa da cidade, os casebres à beira do rio e a casa da fazenda ia des(construindo) as nossas identidades. Ao



crescer, percebi que as terras e as casas onde meus pais moravam temporariamente não eram deles, assim como não eram deles os animais que cuidávamos, exceto aqueles poucos provenientes do quintal. Os demais eram todos do patrão, que, além de não pagar um salário fixo ao meu pai, explorava o trabalho da mulher e dos filhos menores. Como poderíamos interpretar essas situações se tínhamos o que precisávamos - uma casa, o armazém para pegar mantimentos, o leite e a liberdade de correr, brincar com os primos e se divertir com os animais domésticos e silvestres!

O compadrio estabelecido entre o patrão e o vaqueiro dava o tom da normalidade e do favor prestado entre ambos. Assim, a “menina acanhada”, como “mansos meninos domados, massa de medos iguais. Amassando a massa, a mão que amassa a comida. Esculpe, modela e castiga a massa dos homens normais” (Sodré; Portugal, 1980). Eu não tinha consciência da opressão sofrida, assim como meus pais. Não compreendia a dimensão de que as mudanças constantes de um lugar para outro eram mudanças forçadas.

Retomando as memórias da escola, volto para 1965, quando desenvolvi gosto por ela. Ao retornar das longas férias (de novembro a março), a professora informou que eu não poderia mais continuar na Carta do ABC, pois a idade não me permitia. Foi então pela determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que fui encaminhada para a segunda fase da alfabetização, que era a Cartilha. Devido às ilustrações e ao meu conhecimento das letras maiúsculas e minúsculas nas diferentes grafias vistas no ABC, não tive problemas, logo podia unir as letras, formar palavras e, associadas às figuras, começar a ler. A partir desse momento, achei o ensino mais interessante. Ao contrário de nunca ter concluído o ABC, naquele ano terminei a Cartilha e passei para o primeiro ano primário. Considero minha caligrafia bonita, e acredito que tenha sido resultado de tanto copiar as letras do ABC.

Da Cartilha para frente, foram apenas avanços. Eu era sempre a primeira da classe. Isso fazia com que as meninas consideradas ricas ficassem cheias de ciúmes e marcavam encontros para me agredirem, tanto na praça quanto em minha casa, aproveitando-se das ausências da minha mãe, que saía para lavar roupa no rio ou para pegar lenha no mato. Não consigo contar quantas vezes apanhei das meninas sem entender o motivo, vindo a descobrir mais tarde que era porque eu tirava notas melhores que elas e recebia elogios dos professores. Como assim, a menina acanhada da roça, pobre, feia, de cabelo crespo, ser a primeira da sala?

Entretanto, o fato de tirar boas notas não me dava o direito de receber papéis para interpretar nas festas comemorativas da escola, como o Dia das Mães, Dia da Independência do Brasil, entre outras datas cívicas e populares. Esses papéis eram atribuídos às alunas consideradas ricas e brancas, mesmo que fossem “burras”. Mesmo tendo traços de índia, eu não era escolhida para representar. Posso atribuir isso à minha timidez ou ao fato de ser uma menina acanhada, aquela que se esconde atrás do que lhe atribuem que ela seja ou do seu status quo, da sua cultura. Em relação a isso, mais uma vez me reporto a Hall, quando assinala que

[...] o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (Hall, 2003, p. 44).

Nessa perspectiva de que a cultura não é uma questão de ontologia do ser, mas de se tornar, algo em minha trajetória aconteceu que me apontou o caminho que trilhei para me tornar o que sou hoje. Em 1966, deixando para trás o status de “menina acanhada”, comecei a frequentar os cursos religiosos da paróquia para formação de catequistas. Apesar de não ter a idade exigida para ser catequista, a Irmã Isabel, freira da congregação Santíssimo Redentor, permitia que eu participasse das aulas. O vigário, missionário norte-americano que assumia a paróquia de Sento-Sé, Padre Bernardo Van Hoomisen, apesar de ríspido, não expulsava aquela menina que estava entre as moças frequentando as aulas de formação de catequista. Acredito que tenha sido uma das primeiras pessoas a perceber que eu tinha algum dom para ser professora.

Inicialmente, eu era apenas uma observadora, mas dali nasceu meu desejo de ensinar e a vontade de ser professora de religião. Quando as moças mais velhas concluíram o curso, começaram as aulas de catecismo. No entanto, elas estavam na fase de casamento e foram deixando a catequese para se casarem, inclusive minha irmã mais velha, Lourivanda Barros, que mais tarde se tornou protestante, como se dizia na época, antes da onda dos evangélicos de hoje. O vigário, que já me observava nas aulas de formação de catequistas, ao perceber que as crianças estavam sem o catecismo aos





domingos, me convidou para ser catequista. Assim, aos 13 anos de idade, eu assumi a primeira experiência como professora, sendo catequista.

Quando estava no terceiro ano primário, fundaram o Colégio Cenecista Custódio Sento-Sé, em 1968. Quem cursasse o quarto ano primário poderia fazer o exame de admissão ao ginásio, e pela primeira vez, um colégio seria instalado no município. Foi realizado um cursinho preparatório para a primeira turma ingressante, aberto tanto para aqueles que cursavam o 4º ano quanto para aqueles que já haviam saído da escola após completarem o ciclo possível na cidade. Se o professor do terceiro ano fornecesse um atestado para o aluno que quisesse participar do cursinho, informando que ele estava apto ao exame de admissão, era possível fazer a revisão geral dos conteúdos do primeiro ao quarto ano primário. No entanto, meu professor não forneceu o atestado, o que me impediu de me inscrever para o exame de admissão ao ginásio na primeira turma do recém-criado colégio. Realizei o exame no ano seguinte, quando já estava no quarto ano, iniciando assim o curso colegial em 1969 e concluindo em 1972.

Não era um colégio extraordinário, mas para nós, pobres, era a única possibilidade de continuar os estudos, já que os filhos dos ricos podiam estudar fora, em Juazeiro (BA), Petrolina (PE) e até mesmo em Salvador. Nós, pobres, éramos destinados a permanecer ali, pois o poder político local nunca teve interesse em criar um colégio para atender ao município. Foi o vigário americano, o promotor e coletor público, ambos de Salvador, quem criaram o colégio, contando com o apoio de um prefeito que não era da família Sento-Sé, Sr. Osvaldo Lopes Ribeiro. Nos dois primeiros anos, o colégio funcionou no próprio Grupo Escolar Dr. Antônio Balbino; depois, foi transferido para uma parte do Hospital Regional, um prédio enorme e subutilizado do Serviço Especial de Saúde Pública (SESP), que nunca utilizou a estrutura em sua capacidade total.

O colégio permaneceu ali até a mudança para a nova cidade em 1978, quando finalmente teve um prédio próprio construído pela Companhia Hidrelétrica do São Francisco (Chesf). No entanto, eu já havia me transferido para Juazeiro em 1973. Entre os primeiros professores do colégio estavam o promotor público, Dr. Manoel F. Cordeiro, o juiz de direito Dr. Djalma Nunes Fernandes e a americana do Corpo da Paz, Patrícia Fitzsimmons. Todos eles ministravam aulas como voluntários.

A casa de meus padrinhos estava localizada em uma das ruas principais da cidade, com um descampado na frente. Do lado direito desse descampado, e na frente da casa de meus padrinhos, ficava o Grupo Escolar Dr. Antônio Balbino, um prédio enorme que ocupava todo o quarteirão. Na rua da frente, estavam a Igreja Católica e a casa dos padres, com o rio ficando distante e quase invisível devido a um paredão formado por um carnaubal que dividia o rio da sede do município, ainda chamada de Vila. Eu pensava que aquele carnaubal não pertencia a ninguém, mas estava enganada. Era propriedade dos donos da sesmaria que exploravam comercialmente a cera, muitas vezes através de trabalho análogo ao trabalho escravo. Normalmente, eram os negros que cortavam, armazenavam e extraíam a cera da carnaúba para os donos dos carnaubais.

Em um certo dia, quando o ônibus que fazia a rota Juazeiro vs. Sento-Sé, do tipo jardineira, fez uma parada no meio do nada (no descampado), observei uma jovem bonita descendo e ficando ao léu. Corri em seu auxílio, movida por um espírito solidário e curioso, e me aproximei dela. Perguntei se precisava de ajuda. Mesmo com um português limitado, ela respondeu afirmativamente e começou a explicar que queria ir para a casa dos padres. Percebi que ela falava inglês, assim como os padres americanos com quem já convivíamos na paróquia. A ajudei com seus poucos pertences e a levei à casa dos padres. Nesse momento, selamos uma grande amizade que evoluiu para uma irmandade.

A jovem bonita que desceu do ônibus era Janet Coulter, a primeira voluntária do programa norte-americano Corpo da Paz a atuar no Nordeste brasileiro, nos anos 1960 e 1970. Ela permaneceu em Sento-Sé de 1968 a 1970. Janet teve um papel fundamental em minha vida, pois foi ela quem me transformou em professora de alfabetização de adultos quando eu tinha 17 anos.

Em 1970, fui escolhida junto com outra colega para participar de um curso em Salvador, na Associação Cultural Brasil Estados Unidos (ACBEU), em parceria com a CNBB Nordeste III. O curso fazia parte de um programa de alfabetização de adultos chamado Cruzada ABC, que antecedeu o MOBREAL. Iniciei minha jornada como alfabetizadora de adultos nesse programa e, em seguida, continuei atuando como alfabetizadora no MOBREAL. Essas experiências, mesmo sem eu perceber na época, foram fundamentais para me encaminhar em direção à carreira de professora universitária.

A segunda voluntária do Corpo da Paz foi Patrícia Fitzsimmons, que substituiu Janet Coulter e permaneceu na cidade de 1970 a 1972. Patrícia lecionou inglês no Colégio Cenecista Custódio Sento-Sé, e eu fui sua aluna. Essas duas jovens americanas tiveram uma influência significativa em minhas decisões em relação aos estudos. Elas foram como espelhos que refletiam o meu futuro; no meu íntimo, eu queria seguir o exemplo delas e ganhar o mundo.



Naquela época, eu nem imaginava que o inglês que aprendi com essas jovens americanas seria útil para as viagens que fiz aos Estados Unidos e a outros lugares do mundo, além de fornecer as bases para o meu ingresso em programas de pós-graduação. Essas personagens são destacadas aqui porque tiveram uma importância muito grande em meu processo formativo.

Mesmo existindo o Ensino Secundário em Sento-Sé, conhecido como Magistério, quando concluí o ginásio, decidi não cursar o segundo grau na cidade. Com meus padrinhos já morando em Juazeiro, antecipando a mudança devido à construção da barragem de Sobradinho, em 1973, optei por ir morar com eles em Juazeiro-BA para fazer o Segundo Grau. Consegui uma vaga no Colégio Estadual Rui Barbosa, matriculando-me no primeiro ano científico.

Na perspectiva de não poder cursar a universidade, no segundo ano decidi fazer um curso técnico profissionalizante na Escola Alfa Polivalente de Petrolina, cidade vizinha a Juazeiro, optando pelo curso de Secretariado. No início de 1975, já no 3º Ano Científico, recebi uma proposta de emprego que aceitei, continuando ambos os cursos: o 3º Ano Científico e o 3º Ano de Secretariado. Trabalhava em regime de 40 horas semanais, cursava o científico no turno vespertino e, à noite, atravessava a ponte Presidente Dutra sobre o rio São Francisco para frequentar o curso técnico em Petrolina.

Com todo o meu tempo ocupado, percebi que estava perdendo o foco nos estudos, mas o salário também era atrativo. Optei pelo trabalho e continuei apenas o curso técnico, deixando o científico após a avaliação da primeira unidade, quando percebi meu baixo rendimento.

Concluí o curso técnico em dezembro de 1975, aos 22 anos de idade. É importante destacar que o Colégio Rui Barbosa, naquela época, era uma instituição de excelência e competia em termos de qualidade com o Colégio particular Dr. Edson Ribeiro. Conseguir uma vaga no Colégio Rui Barbosa era bastante disputado devido à excelência de seus professores e à qualidade do ensino oferecido. Embora não tenha finalizado o curso científico, obtive uma excelente formação nos dois primeiros anos em que estive lá. Com essa base educacional, aliada à formação recebida no Colégio em Sento-Sé, construí os alicerces necessários para ser a primeira filha de pais pobres de Sento-Sé a ingressar na universidade, o que ocorreu em 1976.

Mesmo sem compreender completamente o que significava o vestibular na época, meus pais, ao receberem o telegrama que enviei de Salvador anunciando que havia passado no vestibular, deram o seu próprio significado e celebraram com um grande foguetório na cidade minha entrada na universidade.

## **A universidade – o curso de serviço social**

Como não obtive aprovação no primeiro vestibular realizado em janeiro de 1976, para o curso de Direito na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em abril do mesmo ano, decidi deixar o emprego e mudar para Salvador para tentar fazer um cursinho pré-vestibular e me preparar melhor. Havia a opção de vestibular no meio do ano para a Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Inscrevi-me e fui aprovada na primeira opção: Serviço Social. O cursinho que comecei em abril, com uma parte do pagamento e outra com bolsa do próprio cursinho, fechou em junho. Fiquei indecisa entre voltar para Juazeiro e reassumir o emprego, cujas portas ainda estavam abertas, ou permanecer em Salvador. Como fui aprovada no meio do ano, a decisão, naturalmente, foi ficar. Iniciei o curso em agosto de 1976.

Por que escolhi Serviço Social? A escolha se deu por dois motivos: primeiro, porque queria uma formação que me permitisse lidar com as pessoas. Apesar das experiências de ensino, não me via como professora. O segundo motivo foi a influência de uma amiga de Salvador, Lúcia Fernandez Cordeiro, irmã do promotor da Comarca de Sento-Sé, que além de ter sido meu professor, tornou-se um grande amigo, amizade que persiste até hoje. Lúcia já cursava Serviço Social e me explicou o que significava ser Assistente Social. Imediatamente percebi que essa profissão traduzia minha trajetória de vida até então. No entanto, havia um impedimento: o curso era em uma universidade particular, como poderia pagá-lo? Por sorte, no mesmo ano em que fui aprovada na UCSAL, foi instituído o Crédito Educativo, um programa do Governo Federal financiado pela Caixa Econômica. Fiz a inscrição e fui contemplada com as duas modalidades de concessão: anuidade (pagamento da universidade) e manutenção (um valor para despesas pessoais como transporte, livros, alimentação, etc.). Como morava com parentes, não precisei pagar aluguel ou morar em república.

Durante o período universitário, participei do Projeto Rondon Regional em Canapi, Alagoas. Foi lá que conheci Rosane Malta, uma adolescente alagoana que se aproximou de um dos colegas da turma do Rondon, o único branco do grupo, tornando-se nossa amiga por aquela temporada. O episódio marcante dessa época foi que, durante o Rondon Nacional, um grupo universitário de Santa Catarina esteve em Canapi antes de nós. Quando chegamos na cidade, fomos rejeitados



e chamados de “os neguinhos da Bahia”. Muito tempo depois, durante o escândalo que envolveu a família Malta em Canapi, com destaque para a então primeira-dama do Brasil, Rosane Collor, casada na época com o presidente Fernando Collor de Mello, fui procurar na minha agenda quem era a Rosane de Canapi (AL) envolvida no escândalo. Descobri que se tratava daquela jovem alagoana que morava em Maceió e passava as férias em Canapi, e que se tornou nossa amiga durante a temporada do Rondon em sua cidade natal.

Meu estágio curricular foi realizado na Ilha de Itaparica, junto às colônias de pescadores. Ao longo do tempo, o estágio curricular transformou-se em estágio remunerado, financiado pelo Governo do Estado. Permaneci nesse estágio por um ano e oito meses. Além disso, tive a oportunidade de realizar estágios na Legião Brasileira de Assistência (LBA). Ambas as experiências foram cruciais para meu primeiro emprego como profissional. Recebi convites para trabalhar na LBA em Campo Formoso (BA) e na Emater (BA), escolhendo esta última.

Ao lembrar o passado, percebo que estou elaborando uma singularidade que reflete a conjuntura da realidade. Ao contextualizar fenômenos como o caso de Rosane Collor e outros mencionados neste memorial, em uma abordagem temporal, busco traduzir o que Edward Thompson (2001) destaca.

[...] a história é uma disciplina do contexto e do processo: todo significado é um significado-dentro-de-um-contexto e, enquanto as estruturas mudam, velhas formas podem expressar funções novas, e funções velhas podem achar sua expressão em novas formas (Thompson, 2001, p. 243).

Foram diversos os contextos e processos históricos que deram significado à minha vida. Esses contextos mudaram rumos e até mesmo estruturas na minha trajetória, como a da própria estrutura familiar que foi desterritorializada. Por exemplo, ao concluir o Curso de Serviço Social em dezembro de 1980, no ano seguinte, em 1981, ingressei na Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural da Bahia (Emater-BA), tornando-me extensionista e fui trabalhar na minha terra natal, Sento-Sé, agora em um outro território, a nova Sento-Sé, relocada em função da barragem de Sobradinho.

Foi nesse contexto que fui perseguida pelos “coronéis”, detentores do poder político local que exerciam influência sobre a população pobre e desassistida. Eu já não era mais a “menina acanhada”; agora era a “doutora”, filha de um João do povão, extensionista que, por sorte, teve uma formação inicial com base na pedagogia freiriana para trabalhar com a população relocada. Era uma ação de educação popular, trazendo informação e formação para aquela gente que sempre foi subjugada pelos detentores do poder.

O desfecho dessa práxis da filha do lavrador e da lavadeira, que voltou à sua terra natal como Assistente Social e funcionária do Estado, foi ser transferida por pressão política do deputado estadual da cidade. Esta foi uma alternativa para não ser demitida, como ele desejava, alegando que eu era comunista. Esse foi um dos acontecimentos tristes na minha trajetória profissional que me afetou profundamente, pois era um momento em que eu precisava estar com minha família, dando-lhe apoio, já que meu pai tinha amputado uma perna aos 57 anos de idade e necessitava muito de mim. Tive que deixar a família e ir para Irecê (BA), mais uma vez uma mudança compulsória.

Foi por meio das ações extensionistas que fui levantando as questões que me acompanharam em direção ao curso de pós-graduação *strictu sensu*, em nível de mestrado, realizado em outro contexto, na região Sul do Brasil, em Porto Alegre.

## O grau de mestra em sociologia

Na década de 1980, quando iniciei minhas atividades profissionais como técnica da extensão rural, trabalhei em Programas Especiais para o desenvolvimento do Nordeste. No início dessas atividades, buscava “ajustar” ou “reestruturar” as famílias rurais relocadas pela Barragem de Sobradinho na região do Submédio São Francisco, em Sento Sé (BA). Eram “pequenos produtores” que viviam da agricultura nas vazantes do rio e da pesca: os chamados “beiradeiros”. Outros viviam da criação extensiva em campo aberto e da agricultura de “sequeiro”, os chamados “catingueiros”. Naquele momento, eles tinham que reaprender a lidar com os recursos naturais (bióticos e abióticos) do novo território, após a relocação pela barragem de Sobradinho.



Minha família fazia parte desse contingente populacional que passou por uma nova mudança, ou “migração compulsória” (Reis, 2005), desta vez forçada pelas políticas desenvolvimentistas que cortaram as raízes de mais de 12 mil famílias dos quatro municípios à margem do rio São Francisco: Casa Nova, Remanso, Sento Sé e Pilão Arcado. Essas cidades foram tragadas - pelas águas do “progresso”, cobrindo suas histórias de vida, entendidas por nós como suas referências essenciais.

Na sequência, trabalhei com os “pequenos produtores” da região do feijão, em Irecê (BA), contribuindo para sua reorganização e recomposição de seus sistemas de produção, desfeitos também pela “modernização dolorosa” dos anos 1970 (Graziano da Silva, 1982).

Finalmente, em Juazeiro (BA), a partir de 1986, trabalhei com os “camponeses do sertão”, no coração do Semiárido. Aqui, comecei a formatar meu plano de pesquisa para buscar explicações mais convincentes dessa experiência de vida e de trabalho. Ainda nesta mesma fase, tive a oportunidade de acompanhar os “pequenos produtores” do vale do Salitre – afluente do Rio São Francisco – cujos sistemas de produção eram baseados na diversificação: irrigação com técnicas simples, criação de pequenos animais, agricultura de sequeiro e venda direta de sua produção na “feira-livre” da sede municipal. Esses agricultores foram os primeiros, no início da “modernização” da agricultura no vale, a sofrerem os impactos das políticas desenvolvimentistas que implicaram até na “morte do rio” (rio Salitre).

Minha dissertação de mestrado retrata essa realidade<sup>iii</sup>. O mestrado foi em Sociologia Rural, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, realizado de 1989 a 1992, curso este que depois fundiu com o de Sociologia, ficando a denominação apenas de Mestrado em Sociologia.

No meu retorno, do mestrado, em 1992, a Emater-BA tinha se transformado em Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola (EBDA), sendo extinta em 2015, conseqüentemente demitindo todos os extensionistas, inclusive eu.

### **Os eventos que me tornaram professora da UNEB**

A primeira tentativa de me tornar professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi em 1993, logo que retornei do mestrado. Particpei de uma seleção pública para lecionar sociologia rural na antiga Faculdade de Agronomia, hoje Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais, campus III, Juazeiro. Recém-mestra, julguei que estava apta a assumir o posto de professora. Recordo-me que, na aula pública, tentei apresentar os resultados de minha pesquisa de mestrado realizada no Vale do Salitre. Com toda uma experiência em extensão rural, sem entender quase nada dos julgamentos acadêmicos, não fui selecionada. Confesso que, no momento, veio um sentimento de decepção, pois acreditava que já estava preparada para entrar na academia, como docente, mas não convenci a banca examinadora, formada por uma professora de história, uma psicóloga e um agrônomo. Ou ainda não estava realmente pronta para ser professora universitária, pois educadora eu já me sentia.

Poderia ter desistido ali, mas no ano seguinte, em 1994, surgiu o concurso público com uma vaga para a cadeira de Sociologia, para a antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro, hoje Departamento de Ciências Humanas. Mais uma vez investi em me tornar professora da universidade, participando do concurso público, realizado em Salvador-BA. Fui aprovada em primeiro lugar, assumindo a única vaga existente. Assim, tornei-me professora auxiliar da UNEB em abril de 1994, lotada até hoje no Departamento de Ciências Humanas, do campus III. De professora auxiliar, fui promovida para professora assistente por ter o diploma de mestra.

Em 2009, fui promovida para a classe de Adjunto A, progredindo para Adjunto B em 2011. Levei anos para submeter-me a promoção de professora Titular, o que aconteceu em maio de 2023, classe que me encontro atualmente. Desde que me tornei professora da UNEB, uma nova oportunidade se abriu para meu crescimento pessoal e profissional. O espaço universitário se traduz em um constante lugar de troca de conhecimentos. Tive o privilégio de ser professora e ter uma atividade técnica, que me colocaram em dois mundos diferentes, porém complementares: o espaço acadêmico e o da extensão rural.

O resultado dessa práxis foi a construção de um olhar sistêmico sobre duas realidades também complementares: o campo e a cidade, compreendendo e reconhecendo a diversidade étnica e cultural de seus atores sociais. Há 8 anos, dedico-me apenas às atividades na universidade como docente e pesquisadora. Desde 2018, assumo a direção do Departamento de Ciências Humanas do Campus III, sendo mais um desafio da minha trajetória acadêmica. Uma vez que a EBDA foi extinta em 2015, desde então, dedico-me exclusivamente à universidade, sem ser enquadrada no



regime de tempo integral, ou seja, Dedicção Exclusiva (DE), solicitado há exatamente 8 anos, ainda não concedido.

Durante essa minha trajetória profissional e acadêmica, procurei construir uma pedagogia alternativa, tecendo os nós que formam a teia dos pilares básicos da universidade: ensino, pesquisa e extensão, transformando minha práxis educativa em ato político, ou seja, em uma pedagogia concreta, no sentido freiriano que valoriza a cultura, as memórias, os valores e saberes do outro, com centralidade nos sujeitos, formando-os para a cidadania global. Neste sentido, tomo a frase de Paulo Freire (1996) quando diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

## **O grau de doutora interdisciplinar em Ciências Humanas**

Em 2003, candidatei-me ao processo seletivo do Programa de Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, na área de concentração Sociedade e Meio Ambiente. Disputei uma das 12 vagas oferecidas pelo Programa, que teve 92 candidatos no processo seletivo; fui aprovada na 6ª colocação. Ao iniciar o doutorado, já pertencia ao quadro permanente da UNEB, diferentemente do mestrado, que estava vinculado apenas à Emater (BA) e posteriormente à EBDA. Ambas as instituições, EBDA e UNEB, concederam-me licença integral para cursar o doutorado. Além disso, obtive uma bolsa de estudos da UNEB.

O objeto de estudo para a tese originou-se de uma consultoria prestada à Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco e Parnaíba (Codevasf), nos perímetros de irrigação de Juazeiro. Durante esse período, convivi com os colonos (agricultores familiares) e pude compartilhar o dilema da instabilidade de seus sistemas de produção. Enquanto exercia essa prática, sempre tive curiosidade em compreender as razões por trás das crises e fracassos das unidades de produção familiar nesses perímetros. Apesar da existência de uma política agrícola favorável (disponibilidade de terras, água e a presença constante do Estado com grandes investimentos), a agricultura familiar instalada nesses perímetros não conseguia se consolidar.

A partir dessa constatação, iniciei o processo de delimitação do objeto de minha pesquisa, considerando o processo de seleção para ingresso no Programa de Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC. O caráter interdisciplinar do curso foi o elemento motivador da minha escolha, pois tinha a convicção de que fenômenos complexos vão além de interpretações monodisciplinares.

Encarei essa oportunidade como uma forma de retomar os elementos empíricos da minha trajetória de vida (pessoal e profissional), buscando novos desafios teóricos e práticos como educadora e pesquisadora. Acredito na possibilidade de construir um novo projeto de sociedade que valorize simultaneamente a condição humana e a gestão ecologicamente prudente dos recursos naturais.

A intenção foi avaliar a dinâmica de desenvolvimento implementada pelo Estado na região, contribuindo para o avanço da teoria do desenvolvimento territorial e de uma agricultura sustentável, especialmente nas áreas irrigadas. Considero que a agricultura familiar desempenha um papel importante nesse processo, pois esta pesquisa visava também contribuir para o fortalecimento de políticas públicas, com enfoque no desenvolvimento territorial sustentável do Semiárido Brasileiro, ampliando a rede de pesquisadores interessados pelo tema.

Ainda na época do doutorado, candidatei-me a uma bolsa de estágio doutorado da CAPES por um período de nove meses. A bolsa foi concedida para realizar o estágio no Centre de Coopération Internationale en Recherche Agronomique pour le Développement (CIRAD), na França. Como complemento ao meu estágio em seu centro, o CIRAD me proporcionou uma vivência de um mês em Marrocos, na região de Gharb, com a mesma dinâmica de desenvolvimento da agricultura irrigada do Submédio São Francisco. O estágio (França/Marrocos) ocorreu de setembro de 2005 a agosto de 2006, quando retornei para a UFSC para concluir o doutorado. A defesa da tese, intitulada “Arranjos Socioprodutivos da Agricultura Familiar e Adaptação a uma Dinâmica Territorial de Desenvolvimento: o caso dos perímetros de irrigação no vale do São Francisco, semiárido brasileiro”, ocorreu em 27 de agosto de 2007.



## A pesquisadora

Em 2002, um ano antes de sair para cursar o doutorado, criei o primeiro Grupo de Pesquisa do Departamento de Ciências Humanas do Campus III, cadastrado no CNPq e certificado pela UNEB. Esta iniciativa coincidiu com a criação do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE), em 2001, do referido departamento, sendo eu sua fundadora e primeira coordenadora. Vejo esses dois eventos como a abertura do departamento para a consolidação de suas pesquisas, pois mesmo já existindo docentes que implementavam projetos de pesquisa e extensão, não participavam dos editais de Iniciação Científica da UNEB, e os resultados dessas pesquisas não eram comunicados nos eventos de divulgação científica fora do campus III. Entendo que a comunicação científica é importante, pois

O registro da ciência é essencial à conservação e preservação de resultados, observações, cálculos, teorias, etc., possibilitando, assim, a crítica, aceitação ou não e aperfeiçoamentos posteriores. Entretanto, a comunicação desses registros é ação ainda mais importante, condição pela qual se possibilita o alcance público, permitindo, assim, a apropriação desses por outros indivíduos, conseqüentemente, a geração de mais conhecimentos (Droescher; Silva, 2014).

Considerando que tanto a comunicação quanto a informação exercem um papel fundamental para a cooperação e integração entre pesquisadores, por meio do NUPE, vi a possibilidade de consolidar o que já era uma realidade no DCH III: a pesquisa. O Grupo de Pesquisa “Educação, Sociedade e Desenvolvimento”, o primeiro do departamento inscrito no CNPq, serviu de inspiração para a criação de novos grupos, assim como para abrigar muitos docentes que começavam a se interessar pela Iniciação Científica (IC) na UNEB. Isso era condição para participar dos editais da IC, bem como para aqueles docentes que começavam a ter interesse pela pós-graduação *strictu sensu* (mestrado), pois, ao ingressar na UNEB, no DCH III, eu era a única docente com o título de mestra.

## CONCLUSÃO

Como aponte na introdução deste texto, a escolha de quais foram os eventos notáveis e realizações dignas de nosso registro para permanecer no artigo torna-se intrinsecamente difícil, de um lado porque cada um dos fatos relatados é o resultado da aprendizagem de diversos e isolados eventos que nos prepararam intrinsecamente para uma determinada ação ou atuação; por outro, pela rigidez das normas que nos limita a dizer apenas algumas coisas.

Mas, mesmo assim me dou por satisfeita de lembrar alguns fatos que por vezes são esquecidos, mas que são marcantes em nossas vidas e em uma oportunidade como esta de escrita nos faz rememorar, trazendo-os à tona.

Ao longo da minha jornada, as dificuldades de ser mulher, oriunda de uma família de recursos limitados, e alcançar a posição de professora em uma faculdade pública foram desafios que permearam cada etapa da minha trajetória. Desde o início, as barreiras eram evidentes, especialmente em um cenário em que as oportunidades pareciam mais acessíveis para alguns do que para outros.

A luta contra estereótipos de gênero e as expectativas sociais moldadas pela minha condição socioeconômica tornaram-se obstáculos constantes. No entanto, cada desafio enfrentado contribuiu para moldar minha resiliência e determinação, forjando um caminho que muitas vezes parecia improvável.

O percurso até à docência em uma faculdade pública foi permeado por sacrifícios, horas dedicadas ao estudo e uma busca incessante por oportunidades de aprendizado. O desafio de ser mulher nesse contexto acadêmico, muitas vezes dominado por narrativas masculinas, exigiu uma persistência inabalável. A superação dessas adversidades não apenas ressalta a importância da equidade de gênero e inclusão social, mas também destaca a necessidade contínua de criar espaços nos quais mulheres de origens diversas possam prosperar e contribuir significativamente para o ensino superior. A docência tornou-se não apenas uma conquista pessoal, mas um testemunho do poder transformador da educação e da capacidade de desafiar as expectativas sociais impostas a mulheres vindas de contextos desfavorecidos.



A diversidade de vivências moldou minha abordagem pedagógica, incorporando uma sensibilidade às questões sociais e uma compreensão profunda das complexidades enfrentadas por aqueles que, como eu, trilharam caminhos menos convencionais.

Mesmo desempenhando atividades administrativas, neste momento, como diretora do Departamento de Ciências Humanas, posso afirmar que minha maior contribuição à sociedade tem sido voltada para a formação específica de estudantes, tanto no âmbito do ensino, por meio da oferta de disciplinas, quanto no que diz respeito à orientação de iniciação científica, monitoria de ensino e extensão, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Este processo, que considero dinâmico e renovador, proporciona-me a sensação de dever cumprido, ao continuar participando da formação de jovens estudantes e pesquisadores para que alcancem seus objetivos, tracem seus próprios caminhos e se tornem futuros professores, especialistas, mestres e doutores, contribuindo para a sociedade. Já contamos com muitos desses frutos em nosso Departamento e em outras universidades, o que evidencia nosso papel como professores/as-formadores/as.

Ao ocupar meu espaço como professora universitária, sinto a responsabilidade de ser uma voz inspiradora, encorajando outras mulheres a perseguirem seus sonhos acadêmicos e desafiarem as limitações impostas pela sociedade. Acredito que ao compartilhar minha história, posso contribuir para uma mudança cultural que reconheça e valorize as diversas trajetórias que as mulheres podem percorrer em direção ao sucesso acadêmico.

Concluindo, recorro à frase de Jean Piaget que afirma: “O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram”. Dessa forma, seguimos adiante na jornada da vida, trazendo as memórias e tecendo a história, pois “cada um de nós constrói a sua própria história e cada ser carrega em si o dom de ser capaz, de ser feliz!”, como expresso nos versos da música de Almir Sater e Renato Teixeira, “Tocando em Frente”.

## REFERÊNCIAS

BARROS, E. da R. *Pequenos produtores frente a novas condições de (re)produção no Vale do Salitre (Bahia)*. 1992. Dissertação (Mestrado em sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

DROESCHER, F. D.; SILVA, E. L. da. O pesquisador e a produção científica. In.: *Perspectivas em Ciência da Informação*, vol.19 nº.1 Belo Horizonte Jan./Mar. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-99362014000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362014000100011)>. Acesso em: 12 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAZIANO DA SILVA, J. *A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

HALL, S. Cultural Identity and Diaspora||. In: RUTHERFORD, Jonathan. *Identity. Community. Culture*. Londres: Lawrence & Wishart, 1990.

HALL, S. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MARCO, G. De. *Tempo em tensão: seco e verde*. Departamento de Ciências Humanas III, campus Juazeiro, Universidade do Estado da Bahia, 2007.

REIS, M. J. Memória, territorialidade e migração compulsória: a reação dos agricultores à instalação da hidrelétrica Itá. In: CATLLO, M. R.; CASTELLS, A. N. (edit.). *Disputas territoriales y conflictos interéticos em Brasil y Argentina*. Argentina: Ferreyra Editor, 2005.

SANTOS, G. C. (Compilador). *Roteiro para elaboração de memorial*. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. Disponível em [www.ufr.br/component/option,com\\_docman/task,doc\\_download/](http://www.ufr.br/component/option,com_docman/task,doc_download/), acessado em 11 de abril de 2009.

SODRÉ R.; PORTUGAL, J. *A Massa*. Música lançada em 1980.



THOMPSON, E. Palmer. Folclore, antropologia e história social. In: NEGRO, Luigi Antonio, SILVA, Sergio (Orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Curriculum Vitae e Memorial* - Normas para Apresentação de Documentos Científicos - Vol. 8. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.

## NOTAS

---

<sup>i</sup> A expressão “menina acanhada” aqui utilizada traduz a expressão utilizada por Raimundo Sodré e Jorge Portugal na música A MASSA, quando fala de menino tímido que não expressa o que sente. São meninos domados, oprimidos. “Menino-bezerro pisado no curral do mundo a penar. Que salta aos olhos igual a um gemido calado. A sombra do mal-assombrado é a dor de nem poder chorar. Moinhos de homens que nem jerimuns amassados. Mansos meninos domados, massa de medos iguais. Amassandoa massa a mão que amassa a comida. Esculpe, modela e castiga a massa dos homens normais”.

<sup>ii</sup> O curso primário da época era 4 anos, o curso ginásial também era 4 anos, o que correspondem ao ensino fundamental da educação básica de hoje, que possui um ano a mais. O curso secundário corresponde ao ensino médio.

<sup>iii</sup> Intitulada: Pequenos produtores frente a novas condições de (re) produção no Vale do Salitre, a dissertação faz referência às transformações que ocorreram no Vale, com a chegada dos empresários do Sul e Sudeste do Brasil. Apelidados localmente de “japoneses” em oposição aos “salitreiras” – os antigos proprietários - esses novos empreendedores incentivados pela política de modernização da agricultura dos anos 1970 adquiriram pequenas faixas de terra na margem do rio e empreenderam uma nova dinâmica na região. Os impactos na vida dos “salitreiras” foram de imediato, sendo um deles a expropriação dos “pequenos produtores” que venderam suas terras e se transformaram em assalariados rurais, Barros (1992).





## **MULHERES NA GESTÃO: ENFRENTAMENTOS E CONQUISTAS NO CAMINHO DA EQUIDADE À LUZ DO II SEMINÁRIO MULHERES EM CARREIRAS UNIVERSITÁRIAS E ESPAÇOS DE PODER**

**MUJERES EN LA GESTIÓN: ENFRENTAMIENTOS Y CONQUISTAS EN EL CAMINO DE LA EQUIDAD A LA LUZ DEL II SEMINARIO MUJERES EN CARRERAS UNIVERSITARIAS Y ESPACIOS DE PODER**

**WOMEN IN MANAGEMENT: CONFRONTATIONS AND ACHIEVEMENTS ON THE PATH TO EQUITY IN LIGHT OF THE II SEMINAR ON WOMEN IN ACADEMIC CAREERS AND POSITIONS OF POWER**

### **SILVA, NATASHA HEVELYN OLIVEIRA DA**

Mestranda em sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: [hevelynnataasha2019@gmail.com](mailto:hevelynnataasha2019@gmail.com)

### **SANTOS, LUANA RAYZA DA SILVA**

Mestranda em sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco e estudante do curso de pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: [luanarayzasilva@gmail.com](mailto:luanarayzasilva@gmail.com)

### **LEITÃO, MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA ANDRADE**

Doutora em Estudos Iberoamericanos pela Universidade Complutense de Madri; Professora Titular da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

E-mail: [mrfaleitao@gmail.com](mailto:mrfaleitao@gmail.com).

#### **RESUMO**

Discutindo um tema profundamente pertinente à Sociologia do Trabalho e aos estudos de gênero, este artigo se destina a compreender quais os desafios que se colocam à mulher gestora em espaços públicos governamentais a partir das reflexões propostas durante o II Seminário Mulheres em Carreiras Universitárias e Espaços de Poder realizado em abril de 2023. Um evento pautado na epistemologia feminista. A metodologia deste trabalho é de natureza qualitativa cuja fonte de pesquisa são os diálogos apresentados durante o evento pelas interlocutoras da mesa 2: Mulheres na Gestão, a partir da observação participante e análise documental. Essas mulheres apresentam discursos e vivências disruptivas em relação ao modelo de feminilidade socialmente naturalizado e ancorado nos padrões de comportamentos reducionista elaborados pelo patriarcado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mulheres e Poder; epistemologia feminista; desigualdade de gênero; divisão sexual do trabalho.

#### **RESUMEN**

Discutiendo un tema profundamente pertinente a la Sociología del Trabajo y los estudios de género, este artículo tiene como objetivo comprender los desafíos que enfrentan las mujeres directivas en espacios públicos de gobierno a partir de las reflexiones propuestas durante el II Seminario Mujeres en Carreras Universitarias y Espacios de Poder, realizado en abril de 2023. Evento basado en la epistemología feminista. La metodología de este trabajo es de carácter cualitativo y su fuente de investigación son los diálogos presentados durante el evento por las interlocutoras de la mesa 2: Mujeres en la Gestión, a partir de la observación participante y el análisis documental. Estas mujeres presentan discursos y experiencias disruptivas en relación al modelo de feminidad socialmente naturalizado y ancladas en patrones de comportamiento reduccionistas creados por el patriarcado.

**PALABRAS CLAVES:** Mujeres y Poder; epistemología feminista; desigualdad de género; división sexual del trabajo

**ABSTRACT**

Discussing a topic deeply pertinent to the Sociology of Work and gender studies, this article aims to understand the challenges facing women managers in public government spaces based on the reflections proposed during the II Seminar Women in University Careers and Spaces Power realized in April 2023. An event based on feminist epistemology. The methodology of this work is qualitative in nature and its research source is the dialogues presented during the event by the interlocutors at table 2: Women in Management, based on participant observation and documentary analysis. These women present disruptive discourses and experiences in relation to the socially naturalized model of femininity and anchored in reductionist behavior patterns created by patriarchy.

KEYWORDS: Women and Power; feminist epistemology; gender inequality; sexual division of labor.



## INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos XIX e XX, as lutas feministas sobre liberdade, direitos sociais, políticos e civis são engajadas em movimentos sociais e na produção acadêmica de diversas mulheres que decidiram não mais se calar, refletindo suas experiências e questionando o tecido cultural vigente a partir de um olhar crítico baseado na perspectiva da mudança social. Com esforços, fracassos, êxitos e esperanças de milhares de mulheres, em 1975, ano do marco mundial mais significativo da luta das mulheres por equidade social a partir da declaração da ONU (Organização das Nações Unidas) que estabeleceu a década da mulher - 1975-1985 (Rodrigues, 2004).

A partir de vários acordos firmados mediante este evento, no Brasil são realizados diversos eventos, encontros e mobilizações dos movimentos de mulheres na defesa pela equidade de gênero. Nessa perspectiva, é no século XX, no final dos anos 70 que os estudos sobre gênero se consolidam no Brasil. Assim, o movimento feminista se associou aos outros movimentos que lutavam contra a ditadura militar, como o movimento negro e o movimento LGBTQIA+. É nesse contexto de redemocratização dos anos 80 que finalmente ocorre “um processo gradual de incorporação da problemática das desigualdades de gênero pela agenda governamental.” (Faráh, 2004, p. 127). Finalmente, 1988 através da promulgação da Constituição Federal, houve a garantia da igualdade de direitos entre homens e mulheres (Rodrigues, 2004).

Contudo, a exploração, opressão e subordinação feminina ainda é um dado factual da sociedade brasileira, tal configuração remonta as condições originárias destes país, como expresso por Sérgio Buarque de Holanda (1968 [1936]), o Brasil é fundado no patriarcado rural, sendo um país que estrutura sua política e sua economia sobre os tijolos da desigualdade de gênero. Nesse sentido, estas discriminações partem de uma estrutura social patriarcal de socialização. Em outras palavras, os espaços ocupados e as atribuições dadas aos homens e as mulheres são distinguidas através de papéis sociais elaborados culturalmente, mas que são referenciados como intrinsecamente “naturais”, conforme Beauvoir (2019) e Bourdieu (2002).

É nesse contexto que para as mulheres é atribuído o espaço privado, referindo-se às atividades relativas ao lar e do cuidado, dada sua “vocação natural” para o exercício destas e os homens entendidos como “inteligentes e capazes” estão destinados ao espaço público e às atividades de poder. Apesar dos imensos desafios que atravessam a realidade das mulheres, quer seja pelo “seu papel natural”, quer seja “pelo complexo de inferioridade” inculcido pela socialização e pelo clássico “teto de vidro”, centenas de mulheres vêm quebrando paradigmas e se impondo ao modelo patriarcal ao ocupar cargos de poder, gestão, decisão e liderança. Entretanto, os desafios não cessam ao chegar no “topo”.

Assim, este artigo se destina a compreender quais os desafios que se colocam à mulher gestora em espaços públicos governamentais a partir das reflexões propostas durante o II Seminário Mulheres em Carreiras Universitárias e Espaços de Poder realizado pela SBCP-PE, Secretaria da Mulher - PCR, Núcleo e Pesquisa-Ação Mulher e Ciência UFRPE, CETENE e com o apoio da UFRPE/DECISO/Pró-Reitoria de Extensão e Cidadania, Grupo Mulher na Ciência e Futuras Cientistas.

A metodologia deste trabalho é de natureza qualitativa, nos termos de Minayo (2001), uma vez que a nossa intenção foi obter um aprofundamento das questões apresentadas durante o evento pelas interlocutoras da mesa 2: Mulheres na Gestão. Para coleta de dados, foram utilizadas [1] observação participante e [2] análise documental. As autoras deste trabalho estavam presentes durante o evento de forma participativa e interativa. No tocante a análise documental, o evento foi filmado e está disponível para consulta no Youtube, nesse sentido, foi possível ter acesso e coletar os discursos para análise. Para análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo nos termos de Bardin (1997).

O artigo está dividido em 4 eixos: [1] 2. A divisão sexual do trabalho e os cargos de poder, [2] 3. Mulheres na gestão e a ocupação de cargos públicos, [3] 4. II Seminário de Mulheres em Carreiras Universitárias e Espaços de Poder e [4] 5. Relatos de experiência, reflexões, agências e perspectivas de mudança social.

## A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E OS ESPAÇOS DE PODER

As Ciências Sociais na intersecção teórica entre o campo da Sociologia do Trabalho e o campo dos estudos de gênero, sobretudo, a partir das reflexões de mulheres que ousaram ocupar espaços acadêmicos, vêm refletindo sobre a divisão sexual do trabalho. Para a compreensão precisa desta temática encontraremos os conceitos de: [1] socialização, [2]



papéis de gênero e [3] patriarcado. Propomos: [1] a ideologia patriarcal é uma responsável direta pela sustentação do sistema capitalista (Beechey, 1979; Bruegel, 1979); [2] As mulheres são sobrecarregadas de cumulativas vias de trabalho; [3] os desafios enfrentados pelas mulheres na ocupação dos espaços de poder estão diretamente relacionados a ideologia patriarcal.

A divisão sexual do trabalho se refere às desigualdades de gênero entre homens e mulheres relativas ao trabalho, quer seja no âmbito do mercado de trabalho, quer seja nas atividades domésticas, onde estão previstas uma separação e uma hierarquia entre estes trabalhos. De modo mais conceitual:

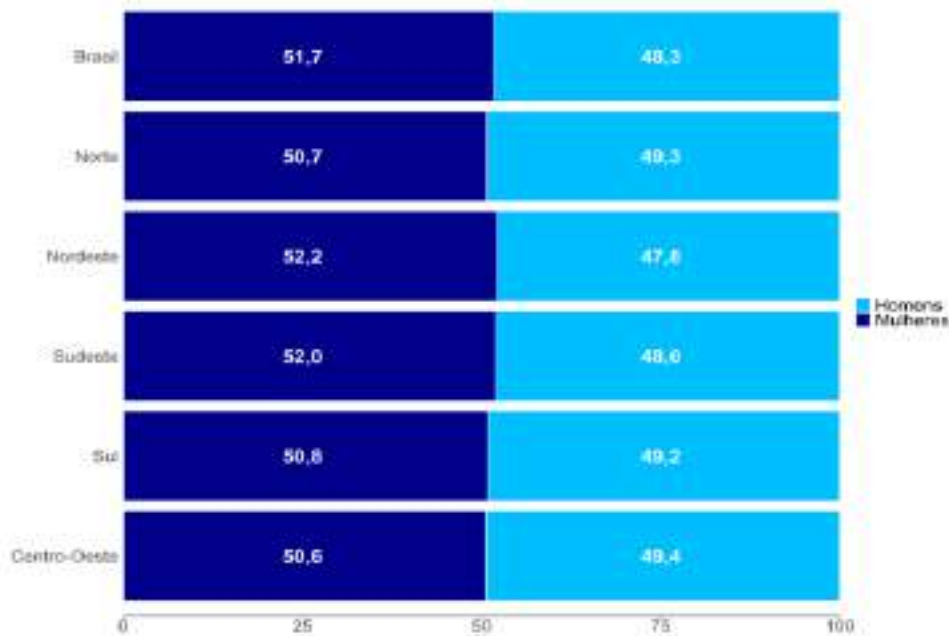
A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares, etc.) (Hirata e Kergoat, 2007, p. 599).

Historicamente e culturalmente, a ideologia que gira em torno dos papéis sociais determinados por um suposto destino biológico sugere que os homens estão destinados ao espaço público como provedores, enquanto as mulheres são destinadas ao espaço privado como cuidadoras. Essa perspectiva estabelece que aos homens são reservadas as carreiras de poder e prestígio, enquanto às mulheres é atribuída a função de manter essas carreiras por meio do trabalho reprodutivo e de cuidado. Ao mesmo tempo em que existe uma separação que destina atividades “de homem” e atividades “de mulher” por meio destes papéis sociais, há também uma hierarquização destas, os trabalhos masculinos são mais válidos, mais bem pagos e mais prestigiados que os das mulheres, conforme refletem Hirata e Kergoat (2007).

Apesar disso, as mulheres nunca deixaram de construir agências de superação, vêm cada vez mais ocupando espaços e realizando trabalhos que outrora eram referenciados como apenas masculinos. Entretanto, ao mesmo tempo em que ocupa cada vez mais espaço na sociedade, as mulheres enfrentam a precarização do trabalho, as cumulativas jornadas de trabalho e os empregos de tempo parcial.

Nesse sentido, em primeira instância podemos apontar que a conexão íntima entre trabalho remunerado e não remunerado é esclarecida pela divisão sexual do trabalho; a participação das mulheres na vida pública e no mercado de trabalho ainda é subordinada às atividades domésticas, uma vez que este é um trabalho realizado, principalmente, por mulheres. Os dados do IBGE de 2023 mostram que embora as mulheres sejam a maioria entre as pessoas em idade de trabalhar (51,7%), entre as pessoas ocupadas elas são minoria e representam 64,3% da população fora da força de trabalho. A maior razão apontada pelas mulheres para “não trabalhar” foi o fato de que precisavam cuidar da casa ou de parentes, somando mais de 2,5 milhões de mulheres que em 2022 não atuaram no mercado de trabalho.





Fonte: IBGE, 2023.

Ainda na perspectiva dos dados, mesmo quando ocupadas, as mulheres recebem 21% a menos que os homens, além de enfrentarem cumulativas jornadas de trabalho, isto é, mesmo quando estão ocupadas, são as mulheres que realizam as atividades domésticas e do cuidado (Sorj, 2014), impactando diretamente no “uso do tempo” (Melo, 2022). Enquanto os homens dedicam 11,7% de horas por semana para a realização deste trabalho, as mulheres dedicam quase o dobro: 21,1%.

Em análise, as mulheres transitam em uma corda bamba tentando conciliar o trabalho remunerado com o não remunerado; a inserção feminina no mercado de trabalho é precária, com menores remunerações, com mais informalidade, mais trabalhos de tempo parcial, o que dificulta que as mulheres possam ascender a cargos de gestão.

Em segunda instância, os discursos da binariedade e a naturalização do corpo social constroem os estereótipos de gênero, de modo que as representações sociais e a construção imagética do feminino apresentam as mulheres como “emotivas demais” e “históricas”, portanto, “incapazes” de ocupar os espaços de poder. Ainda os aspectos da divisão sexual do trabalho fundamentados pela ideologia patriarcal reverberam mesmo naquelas mulheres que estão em posições de poder e liderança.

O homem tem o hábito de se impor; seus clientes acreditam em sua competência; pode ser natural, impressiona sempre. A mulher não inspira o mesmo sentimento de segurança; torna-se afetada, exagera, faz demais. Nos negócios, na administração, mostra-se escrupulosa, minuciosa, facilmente agressiva (Beauvoir, 2019, p. 526).

Em síntese, o conceito de masculinidade tem sido ligado ao homo economicus, aquele que age com racionalidade, enquanto a feminilidade é muitas vezes relacionada ao sentimentalismo, por vezes percebido como irracional. Nessa perspectiva, as tarefas que proporcionam retornos econômicos mais significativos são reservadas aos homens, enquanto as mulheres são designadas para atividades que, embora possam não gerar grandes retornos econômicos, estão associadas ao lado afetuoso, cuidadoso e altruísta considerado “feminino” (Luana Passos de Sousa e Dyeggo Rocha Guedes, 2016).

Essas barreiras sócio-históricas incidem na manifestação de fenômenos sociais misóginos e excludentes, Vaz (2013) ressalta que, mesmo diante de um elevado grau de instrução feminina, não se assegura a inclusão delas nos estratos mais elevados do poder. Torna-se perceptível a existência de lacunas marcantes e sub-representações nos espaços de influência ocupados por mulheres, mesmo quando estas possuem uma formação análoga ou superior à de seus homólogos masculinos (Conceição e Leitão, 2022).



Embora sejam crescentes os esforços das mulheres para ocupar cargos de gestão, a paridade de gênero ainda é algo distante, e o setor público também não escapa dessas prerrogativas, mesmo mulheres concursadas e pós-graduadas a nível de mestrado e doutorado ainda enfrentam barreiras para conseguirem ocupar cargos de chefia, bem como, quando conseguem ocupar. Estruturado por barreiras culturais e sociais, o “Teto de vidro” é termo que designa a disparidade de gênero no acesso a cargos de gestão, trata-se de uma barreira tão delicada que se torna transparente, porém suficientemente robusta para impedir a progressão das mulheres para patamares mais elevados na hierarquia organizacional (Steil, 1997). Segundo o IBGE de 2019, as mulheres ocupavam apenas 37,4% dos cargos de gestão e recebiam 22,3% a menos do que os homens.

Contudo, mesmo quando as mulheres conseguem transpor o “teto de vidro”, ainda encontram barreiras no fato de serem mulheres em cargos de liderança e gestão, enfrentando preconceitos, resistências masculinas à liderança feminina, estilo de liderança, demandas da vida familiar (trabalho do cuidado/reprodutivo) e capital social (Miltersteiner *et al*, 2020), conforme explicitado nesse artigo a partir da observação e transcrição dos relatos de experiência das mulheres da mesa Mulheres e Gestão realizada no II Seminário de Mulheres em Carreiras Universitárias e Espaços de poder.

## MULHERES NA GESTÃO E A OCUPAÇÃO DE CARGOS PÚBLICOS

A discussão entre o papel da mulher em cargos de poder e gestão prevalece forte no meio acadêmico, sobretudo, quando historicamente foi construída uma barreira entre a mulher e o conhecimento. Na perspectiva aristotélica, por exemplo, o conhecimento racional, a mais alta conquista humana, seria reservado aos homens, seres "ativos" e capazes de obter êxito nessa área estritamente mental por serem "superiores", já as mulheres, ele descreve como "monstros" desviados do tipo "genérico humano", "emocionais", prisioneiras "passivas" das suas "funções corporais" e, em consequência, uma espécie inferior mais semelhante aos animais do que os homens (Jaggar e Bordo, 1997).

Os mitos de superioridade masculinas e as barreiras estabelecidas historicamente serviram de alicerce para perpetuar um ideal de poder masculino, esta perspectiva de poder e gênero são abordadas por Foucault, em sua análise o poder não se manifesta em estruturas políticas formais apenas, contudo nas interações cotidianas, normas e discursos moldam as identidades de gênero na sociedade (Foucault, 1988). São essas dinâmicas de perpetuação do poder, que perpetuam barreiras de gênero misóginas, neste sentido Foucault nos propõe uma fluida visão das relações entre discurso e poder, desafiando as tradicionais dicotomias, segundo o autor (Foucault, 1988, p. 94):

O que se diz sobre o sexo não deve ser analisado como a simples tela de projeção desses mecanismos de poder. É justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber. E, por essa mesma razão, deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável. Mais precisamente, não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. É essa distribuição que é preciso recompor, com o que admite em coisas ditas e ocultas, em enunciações exigidas e interditas; com o que supõe de variantes e de efeitos diferentes segundo quem fala, sua posição de poder, o contexto institucional em que se encontra; com o que comporta de deslocamentos e de reutilização de fórmulas idênticas para objetivos opostos.

Da mesma forma, Judith Butler (2018) questiona essas tradicionais noções de identidade de gênero, desafiando a ideia de que o gênero é uma categoria estável e natural e argumenta que o gênero não é algo inato, mas sim algo que é continuamente realizado e construído através de práticas sociais repetidas, performances (Butler, 2018) essas normas de gênero são estabelecidas e mantidas através do poder discursivo cultural, segundo a autora “...vemos o sexo e o gênero desnaturalizados por meio de uma performance que confessa sua distinção e dramatiza o mecanismo cultural da sua unidade fabricada” (Butler, 2018, p. 76).

Todo o imaginário construído ao redor da imagem da mulher, todos os mitos que constroem barreiras entre a imagem feminina e o conhecimento e poder, permeiam o imaginário e afetam as mais diversas discussões sobre o papel feminino no mundo do trabalho a reflexo deste fato a série de relatórios gerenciais do Portal do Servidor atualizado em outubro de 2023, os relatórios no falam sobre o que ainda nos é enfrentado que diz respeito a cargos de direção, gestão e



liderança, do conjunto de dados os cargos de: Direção e Assessoramento Superiores (DAS), Funções Comissionadas do Poder Executivo (FCPE), cargos e funções específicos das Agências Reguladoras, cargos de direção específicos das Universidades Federais e dos Institutos do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico Federais, Natureza especial, a ocupação de mulheres girou em torno de 39,3% entre os anos de 2010 e 2022, enquanto o percentual de homens foi de 60,7%, hoje no Brasil o quantitativo servidoras é de 45,3% em relação ao percentual de homens gira em torno de 54,6% (Brasil, 2023).

Estes dados disponibilizados no Portal do Servidor são apenas um reflexo dos mais diversos que mostram a desigualdade na ocupação de cargos de liderança e na própria produção de ciência, estereótipos afastam as mulheres do caminho da produção científica, “Porque a ciência moderna é um produto de centenas de anos de exclusão das mulheres, o processo de trazer mulheres para a ciência exigiu, e vai continuar a exigir, profundas mudanças estruturais na cultura, métodos e conteúdo da ciência (...)”. (Leitão e Montenegro, 2023, pág. 290 *apud* Schienbinger, 2001, p. 37), estes arranjos de misoginia perpetuados resvalam nos mais diversos âmbitos.

Isso vale para espaços de liderança, gestão e comando, desde grupos de pesquisa, associações científicas, artísticas e culturais, a exemplo da Academia Brasileira de Letras, ABL. Fundada em 1897, em 126 anos de existência só teve duas mulheres presidentas, sendo a primeira eleita em 1996. A Academia Brasileira de Ciência, ABC, elegeu sua primeira presidente 106 depois de ter sido criada, em 1916; a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, SBPC, cuja fundação data de 1948, teve sua primeira presidenta 63 anos mais tarde. (Leitão e Montenegro, 2023, p. 290)

As discussões no II Seminário de Mulheres em Carreiras Universitárias e Espaços de Poder dá voz a essas mulheres que não são apenas dados, mas vivenciam cotidianamente estes dilemas no dia-dia da gestão e ciência, esse enfrentamento de disparidade na ciência é expresso, por exemplo segundo dados disponibilizados Secretaria Geral da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), a qual mulheres são responsáveis por autoria de 45% de obras, porém, quando há recorte por áreas, na enfermagem, uma carreira relacionada aos cuidados com a saúde, as mulheres aparecem em 63% na autoria de artigos e na matemáticas, física e astronomia e nas ciências informáticas a produção feminina é reduzida a menos de 35% (Leitão e Montenegro, 2023, , p. 296).

Em publicação de fevereiro de 2023, a Secretaria Geral da Organização dos Estados Ibero-americanos, OEI, apresentou os principais dados do Relatório de conjuntura Nº. 14 sobre o papel das mulheres na ciência ibero-americana. Esse documento informa sobre a desigualdade de gênero na ciência nos vinte e três Estados membros desse órgão internacional vinculado à Unesco. Os dados gerais revelam que as mulheres representam 58% das pessoas que concluem licenciaturas e mestrados. Também são de mulheres 44% das investigações científicas ibero-americanas. O estudo da OEI contabilizou 45% de mulheres autoras, mas há disparidades quando feito recorte por áreas. Na enfermagem, uma carreira relacionada aos cuidados com a saúde, as mulheres aparecem em 63% na autoria de artigos; nas matemáticas, 25%; na física e astronomia, 30%; e, nas ciências informáticas, 29% de participação.

São essas series de dados que nos denunciam a emergência do debate sobre mulheres em espaços de poder e produção científica; o Relatório de Conjuntura Nº. 14 nos revela que, embora mulheres representem a maioria na conclusão de licenciaturas e mestrados, a representatividade feminina diminui em cargos de destaque na pesquisa científica. Nesse sentido, o II Seminário de mulheres em carreiras universitárias e espaços de poder teve esse papel crucial de debater estes alarmantes dados através da interlocução de cientistas e gestoras de destaque.

## II SEMINÁRIO DE MULHERES EM CARREIRAS UNIVERSITÁRIAS E ESPAÇOS DE PODER

O compromisso da universidade pública com a transformação social fundamenta-se, sobretudo, no compromisso social com o ensino, a pesquisa e a extensão. Para atingir esse objetivo, a extensão universitária, articulada à pesquisa e ambas ao ensino, constituem-se atividades básicas. Nessa direção, a realização do II Seminário Mulheres em Carreiras



Universitárias e Espaços de Poder, constituiu-se como uma atividade de extensão, que possibilitou, articulada ao ensino e a pesquisa o compartilhamento, com o público-alvo, do conhecimento produzido na universidade e em outras instituições.

Além do estabelecimento dessa relação, o evento permitiu a participação de professores/as e estudantes de diferentes departamentos da UFRPE e de uma técnica administrativa na condução da ação de extensão em todas suas etapas. Nesse processo, a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão para realização do referido seminário, foi imprescindível não apenas como princípio, mas, na prática, considerando que o objetivo geral do evento feminista que consiste em fonte de dados deste artigo científico, se propõe a dialogar e refletir a partir das interseccionalidades e transversalidades que envolvem questões de gênero, raça/etnia, classe social, geração entre outras, nas suas relações com as políticas públicas, especialmente de educação, ciência e tecnologia. Na direção de promover ações voltadas à visibilidade das mulheres na ciência e nos espaços de poder; discutir os desafios que se colocam a mulher gestora em espaços públicos governamentais; dialogar com as Políticas Públicas voltadas à equidade de gênero, raça/etnia, classe social; discutir a paridade de gênero para além da ciência e nas políticas públicas e estabelecer diálogo entre ciência e práticas populares no cotidiano da cultura e das artes.

A estruturação dos temas para composição das mesas, contemplou não apenas estudos e pesquisa acadêmica acerca da temática central, mas, também, discussões importantes sobre projetos de extensão e ações voltadas para visibilização das mulheres na ciência. Tudo isso em 7 mesas das quais a mesa 2 Mulheres na Gestão que se constitui em nosso objeto de estudo, composta pelas palestrantes: Maria das Graças Soares - FAFIRE, Maria Socorro Cavalcanti - UPE, Glauce Medeiros – Secretária da Mulher Recife, Rejane Mansur – UFRPE/SBPC-PE e Ana Brito – Fiocruz, Maria do Carmo F. Soares – UFRPE/SBPC-PE foi responsável pela coordenação e mediação desta mesa.

Além da mesa 2, o evento agregou as seguintes mulheres e temas: [1] retomada da pesquisa universitária, com a participação de Marcia Aguiar - FUNDAJ Hildete Pereira de Melo – UFF, Coordenadora/Mediadora e Maria Eulina Pessoa de Carvalho – UFPB; [2] relatos e reflexões sobre docência e vivências em fotografia e vídeo, com a contribuição de Amanda Mansur - CAA-UFPE, Iomana Rocha - CAA-UFPE, Priscila Buhr - Fotógrafa, Coordenadora/Mediadora Juliana Leitão - CAA-UFPE; [3] interlocuções sobre mulheres, mídias e cultura, com a cooperação de Nataly de Queiroz Lima – AESO-PE, Catarina de Angola - Consultora de Comunicação, Izaura Rufino Fischer - FUNDAJ), Luiz A. da Silva Carlos - Rádio Frei Caneca, Coordenadora/Mediadora Salett Tauk Santos – UFRPE; [4] meninas e mulheres na ciência – prêmio Carolina Bori e programa futuras cientistas com as palestrantes: Fernanda Sobral – SBPC/UnB, Miriam Grossi – SBPC/UFSC, Giovanna Machado - CETENE, Mirlene Fátima Simões UNESP/Car, coordenadora/mediadora Rosário Andrade – Secretária Regional SBPC-PE/UFRPE; [5] mulheres, ciência e educação de qualidade: por dentro do projeto levando ciência, com as palestrantes: Allana Casé – Levando Ciência/UFPE/FUNDAJ, Hadislayne Karine – Levando Ciência, Juliane Guedes – Levando Ciência/UFPE, Mayara Bernardo – IFPE. Interlocução Regina Melo SBEM-PE e UPE, Coordenadora/Mediadora Joana Florêncio SDECTI; [6] mulheres na ciência e tecnologia, com a participação Sônia Guimarães - ITA, Cristina Castro Lucas de Souza – UnB. coordenadora/mediadora Giovanna Machado - CETENE.

O evento contou com a participação de um público-alvo composto pelos segmentos interno das Universidade Federais, de Instituições Governamentais Federais, Estaduais e Municipais, das Organizações de Iniciativa Privada com e sem fins lucrativo, dos Movimentos Sociais, das Organizações Não Governamentais (ONGs/OSCIPs), das Organizações Sindicais e de Grupos Comunitários entre outros, totalizando um total de 317 participante.

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA, REFLEXÕES, AGÊNCIAS E PERSPECTIVAS DE MUDANÇA SOCIAL

A trajetória das mulheres é marcada por invisibilidade, discriminação, opressão e dominação. Frente a uma sociedade patriarcal, estruturada no machismo, os desafios impostos às mulheres em posições de poder são diversos. Mesmo em um solo seco, por vezes, infértil em um mundo hostil, às mulheres vêm construindo agências de superação, empoderamento, pautando e florescendo a mudança social. Nesta seção apresentaremos os relatos, reflexões e perspectivas das mulheres interlocutoras da mesa 2: Mulheres na Gestão, disponível no Youtube, uma vez que o evento ocorreu de forma híbrida (Cetene, 2023). Contando com a colaboração das seguintes palestrantes convidadas:





Quadro: I Perfil das palestrantes mesa 2 Mulheres na Gestão

Nome	Formação	Instituição	Cargo
Maria das Graças Soares da Costa	Licenciada em Letras (UEPB), Especialista em Gestão de Instituições Educacionais (UCB), mestra em Administração e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).	UNIFAFIRE	Reitora
Maria do Socorro de Mendonça Cavalcanti	Possui graduação em Farmácia pela Universidade Federal de Pernambuco, mestrado em Bioquímica pela Universidade Federal de Pernambuco e doutorado em Ciências Biológicas (Biologia Molecular) pela Universidade Federal de São Paulo.	UPE	Reitora
Glauce Margarida da Hora Medeiros	Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e pós-graduada em Gestão Cultural (Fundaj/UFBA).	Secretaria da Mulher - Prefeitura da Cidade do Recife	Secretária
Rejane Jurema Mansur Custódio Nogueira	Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, mestrado em Botânica, nesta mesma universidade, e doutorado em Ecologia e Recursos Naturais, pela Universidade Federal de São Carlos. Dedicou-se a atividades administrativas da UFRPE	UFRPE/SBPC-PE	Secretária SBPC-PE
Ana Brito	Médica pela Universidade Federal de Pernambuco (1978), mestrado em Medicina Tropical pela Universidade Federal de Pernambuco (1997), doutorado em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (2003)	Fiocruz-PE	Coordenou o Programa de Pós-graduação em Saúde Pública
Maria do Carmo F. Soares	Graduação em Engenharia de Pesca pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, mestrado em Produção Aquática pela Universidade Federal da Bahia e doutorado em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.	UFRPE/SBPC-PE	Secretária SBPC-PE

Fonte: Currículo Lattes

Uma das participantes da Mesa 2, Rejane Mansur, Professora Titular da UFRPE e foi Secretária da SBPC-PE nos anos 2011 a 2015, além de ter sido Secretária Adjunta no período anterior e posterior à gestão de Secretária. Coordenou a 65ª Reunião da SBPC em Pernambuco. Afirma sobre suas experiências em cargos de poder:

Eu cheguei em Recife concluindo o doutorado e fui a Brasília falar com o coordenador de bolsas. Naquele momento, convidei-o para participar do nosso evento, e ele concedeu uma cota de 20. Assim, conseguimos, graças a Deus. Mas, se você não fizer isso, se não correr atrás, você não consegue nada. Operar a diversidade não foi tão fácil. **Eu também fui coordenadora dos programas de pós-graduação. Para assumir essa coordenadoria, sofri o pão que o diabo amassou.** Um cargo de



confiança é dado por quem o gestor confia. Na reunião dos coordenadores de pós-graduação, quando meu nome foi anunciado, um colega bateu na mesa e disse: "Não é possível porque ela, ela não sabe de nada [...]". E aí começou a perseguição. Minha resposta foi: "Eu vou fazer uma boa gestão; ninguém nasce sabendo". Contestando, disse: "Você também não sabe das minhas coisas, da minha área, mas se quiser, você sabe; é só estudar". Ele indagou o que eu não sabia, nem para onde ia, sobre as normas, os projetos, com quem se falava na CAPES. Eu pensei: "**Meu Deus, eu sofri tanto, mas eu consegui**".

Outra experiência significativa da Profa. Rejane Mansur, foi no doutorado na região Sudeste do Brasil.

Agora, no doutorado, foi cruel. Na condição de mulher nordestina na UFSCAR, meu orientador tinha seis orientandos, e o nome dele era Proença Vieira. Eu fui na qualidade de docente da Rural, não como uma aluna comum e [...] **Ninguém queria fazer nada comigo, meu Deus**. Havia uma igreja lá em São Carlos; eu passava todo dia porque pensava: "**Não vou aguentar, não vou aguentar esse descaso**", **mas [...] obtive nota 10. Eu inovei**; havia uma disciplina de educação ambiental. Compus uma música, organizei um teatro e apresentamos para os alunos do primário lá de São Carlos, no Horto. Todo mundo sentado assim na grama. Aí, comecei a ser respeitada.

Apesar dos sofrimentos e das dificuldades relatadas por ser mulher e por ser nordestina, Rejane superou os obstáculos com criatividade e resistência. Embora corajosa e autodeterminada ao enfrentar tantos processos difíceis, não podemos ignorar o quanto é exaustivo lidar diariamente com preconceitos e discriminações; o patriarcado elabora sobrecargas psíquicas e físicas constantes, as violências não são somente pela força, mas também simbólicas através do habitus (Bourdieu, 2002) enraizado, a consequência são os adoecimentos físicos e psíquicos.

Ah, minha gente, **eu sofria ao ser desafiada em posições de poder. Eu sofri quando assumi a coordenação da 65ª Reunião Anual da SBPC em Pernambuco**. Misericórdia! Para dar conta de tudo [...] **eu ia não sei quantas vezes ao Hospital Português, pensando que era labirintite**. O médico disse: "Meu Deus, a pressão arterial está em 22. Você tem que se deslocar em cadeira de roda daqui para ali." Mas foi uma R.A. que ficou na história.

Além dos adoecimentos, temos também os diagnósticos tardios, porque doença psíquica é ignorada ou tratada como "frescura" pela sociedade em se tratando de mulheres:

Inclusive, eu descobri, né, que tem o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, a partir da observação da professora Rosário, viu? Então, assim, é um TDAH bem atrasado. **Quando eu fui ao psiquiatra, ele botou assim no papel, eu fiquei, ele escreveu "TDAH ignorado por 40 anos"**. Então, embora existam várias fantasias sobre quem tem TDAH, que a gente não foca, que a gente tem aquilo, tem as dificuldades mesmo. Algumas pessoas precisam de remédios, outras não, têm algumas atividades que desenvolvem, mas isso, para mim, foi uma virada de chave. Eu tava quase desistindo do mestrado quando a professora Rosário (Glauce Medeiros | Secretária da Mulher do Recife).

Socorro Cavalcanti (reitora da UPE) foi outra palestrante que relatou sua história de mulher e sujeita pública que alçou cargos de poder e decisão.

Logo que entrei na universidade, já fui um pouco direcionada para a gestão e recentemente fui eleita REITORA da Universidade de Pernambuco. Sou a primeira mulher a exercer esse cargo na UPE. Todos nós sabemos, por dados já apresentados na Mesa 1, que **a gestão pública é um campo predominantemente masculino; as mulheres são sub-representadas em cargos de liderança**. Recentemente, um estudo agora de 2022 do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, mostrou que na América Latina e Caribe, em toda a administração pública, as mulheres representam 52% da força de trabalho, mas apenas 23% chegam aos mais altos cargos. Como estão os dados das



Universidades, busquei as lives e vi que lá estão listadas **69 universidades, mas apenas 22% são representadas por reitoras**. Quando a gente olha a Associação Brasileira de Reitores das Universidades estaduais e municipais, então nós temos credenciadas lá **47 universidades e temos 30% de Reitoras. Então os desafios são imensos, e para chegar à ocupação desses cargos, nós (mulheres) temos que trilhar muitos caminhos, superar muitos obstáculos**.

A palestrante iniciou sua fala apresentando dados extremamente relevantes para que possamos mensurar o tamanho da disparidade de gênero na gestão pública. Além disso, em ilustração aos dados, ela narra uma experiência de mudança mesmo que em um cenário desfavorável:

Uma experiência que vivenciei no ano passado (2022) foi o meu primeiro fórum como reitora. **Na formação da mesa do primeiro dia, quando fizeram a composição, só havia representação masculina na mesa, e aí as reitoras começaram a ficar inquietas**. No dia seguinte, na primeira sessão, uma colega da UNEB do Ceará, que é reitora, Adriana, pediu a palavra e expressou a indignação por estar participando de um fórum **onde havia 30% de representação de mulheres e na mesa de abertura não havia nenhuma representação feminina**. A partir deste questionamento, foi solicitada uma pauta na Assembleia que ia ocorrer no final da tarde, e **fizemos a proposição de mudar o nome que era Associação Brasileira de Reitores das Universidades estaduais e municipais para reitoras e reitores**.

Durante a mesa houve relatos acerca do desafio de equilibrar as cumulativas jornadas de trabalho; a divisão sexual desigual dos trabalhos domésticos e do cuidado são fatores cruciais na dificuldade de ascensão profissional das mulheres, aspecto amplamente exposto por Socorro Cavalcanti (reitora UPE) e Glauce Medeiros (Secretária da Mulher do Recife):

**Para as mulheres, alcançar a ascensão profissional é afetado pela falta de oportunidades de desenvolvimento profissional e pela dificuldade em equilibrar vida profissional e pessoal**, por exemplo. Eu começo um pouco com a minha história. Eu fiz, como disse já, o mestrado aqui na Universidade Federal de Pernambuco em bioquímica. Na ocasião, no momento de decisão do colegiado sobre quem seria o orientador (porque lá atrás era assim, normalmente era o colegiado que decidia quem ia te orientar), o meu orientador que eu achava que seria não pôde ser. Eu fui orientada por outra pessoa, que foi a Dra. Luana Cassandra, que Rejane conhece muito bem. Essa pessoa foi importante para minha formação, e devo muito a Luana. **O que seria meu orientador, ele era uma pessoa que tinha chegado aqui do exterior, e ele tinha criado uma regra de que as mulheres não podiam engravidar durante o mestrado**. Então, eu não fui para ele, mas também foi uma pessoa importante na minha formação de iniciação científica. Eu fui para Luana, e logo na seleção, eu já estava grávida e tive um filho prematuro que foi a óbito. Em 15 dias, o mestrado me deu a chance, quer dizer, o processo seletivo para que eu fizesse a prova. **Eu fiz, passei e iniciei. Só para mostrar a ele que eu ia conseguir, eu tive mais dois filhos durante o mestrado**, todos prematuros (Socorro Cavalcanti | Reitora UPE).

Como dito anteriormente, a vida das mulheres é atravessada por múltiplas vias de opressão e desafios, se por um lado os homens têm todo apoio para progredirem em suas carreiras, enquanto suas parceiras sustentam sozinhas o peso do relacionamento, dos filhos, da casa e do cuidado com os parentes, as mulheres são profundamente prejudicadas em suas carreiras profissionais e acadêmicas por este motivo.

Eu já tenho uma filha, trabalhava, estudava à noite, trabalhava o dia todo, tinha uma filha, né? E é bem difícil, é bem difícil, e isso que as professoras falaram da de quem fica pelo caminho. Como a gente vê mulheres ficando pelo caminho, já na graduação, sobretudo quando a gente estuda à noite. A gente chega e vê uma sala no primeiro período lotada, e com o tempo vai seguindo, a gente vai vendo e encontrando na rua vários colegas que dizem: "Ah, eu parei. Eu parei porque tive filho. Eu parei porque minha mãe adoeceu. Eu parei porque meu marido precisou receber uma promoção e



estava sem tempo para contribuir para ficar com os meninos à noite (Glauce Medeiros | secretária da mulher do Recife).

Ainda na mesma linha, ela continua trazendo as temáticas da culpa feminina, das cumulativas jornadas e das responsabilidades sobrecarregadas:

Além da gente ser cobrada, a questão do cuidado, da maternidade, porque **mesmo as mulheres que não têm filhos, elas têm responsabilidades com cuidado da família, da mãe, do pai, dos irmãos, né?** E a culpa [...] a culpa ela vem desse lugar da nossa cultura de dizer que a gente tem essa obrigação, que se a gente não tiver, tudo sai errado. **Quando tem um adolescente com algum problema, a culpa é da mãe. A culpa é sempre da mãe, né?** [...] Dentro das condições de trabalho de mulheres na gestão, eu acho que **as grandes dificuldades são essa questão do cuidado, porque ainda é nossa responsabilidade para que a gente possa desenvolver nosso trabalho; a questão do assédio, porque isso é muito grave se existe. Eu não tô falando de assédio sexual, mas do assédio moral também, né? A tripla jornada, como eu já falei, é essa questão da culpa.**

Além dessas questões, é chamada atenção para a cobrança enorme em mulheres que estão na gestão:

Eu já ouvi que mulher na gestão é perfeccionista, quer ser a melhor de todas. Quem não quer? Qual é a pessoa que não quer fazer o melhor trabalho possível? Todo mundo, né? **E muitas vezes, os homens, quando contam em poder de gestão, fazem de qualquer jeito.** [...] **Só que nós fomos criadas, estamos acostumadas a estar sempre sendo julgadas e testadas. Então, a gente sempre sabe que o olhar para a nossa contribuição é um olhar muito mais exigente.**

Glauce Medeiros se apresenta como uma mulher preta, periférica e mãe solo, enfrentando as múltiplas avenidas identitárias interseccionais. Durante a mesa, ela contou um pouco sobre o processo de socialização feminino na busca por um “provedor”, enquanto a mulher se torna “cuidadora” e da sua trajetória e iniciação política dentro do movimento estudantil:

Eu sou uma mulher preta, nascida na periferia do Recife, no Alto do Mandu, em Casa Amarela, quando Casa Amarela era grande. Casa Amarela, né? Porque agora tem um monte de bairros na Casa Amarela, né? Sou filha de uma dona de casa – eu não sei quem inventou isso, mas é dona de casa – e de um funcionário público. [...] Virei presidente do Grêmio e entrei no movimento estudantil. [...] **E aí, já tinha vivenciado uma criação extremamente machista, né, onde eu fui criada para arrumar um boy, casar, ter filho bonitinho, né? Estudava para ter um emprego ali para ajudar na renda, porque tinha que arrumar um provedor.** [...], mas aí, quando eu entrei no movimento estudantil e conheci as dificuldades de ser mulher e tá nesse ambiente, eu comecei a questionar algumas coisas. [...] **Porque as mulheres estão nas bases, mas elas não estão nas cabeças,** porque o movimento estudantil também era assim. Você chegava numa plenária, tinha não sei quantas meninas, **na hora de falar, a mesa era só homem.** E quando você ia para direção das entidades, a mesma coisa.

Nesse sentido, os papéis sociais são condicionantes à vida das mulheres, os discursos (Foucault, 1988) atuam na legitimação e na naturalização de uma perspectiva machista e patriarcal, em outras palavras existe um poder no discurso que sufoca e oprime às mulheres, neste caso, as impedindo objetivamente de alcançar posições de poder. Não obstante, as mulheres ainda enfrentam discriminação pelo fato de terem filhos e pelo fato de realizarem o trabalho de cuidado. São prejudicadas pela estrutura duplamente, ora pelo fato de que este é um trabalho realizado substancialmente por mulheres, precisando muitas vezes parar suas carreiras, ora porque não são contratadas ou sequer cogitadas para assumir cargos de chefia justamente por realizarem este trabalho. Uma situação quase impossível de contornar, sem mencionar o julgamento, caso uma mulher decida priorizar sua carreira e não ter filhos. Maria das Graças Soares da Costa (Reitora UNIFAFIRE) chama atenção para as injustiças sofridas neste aspecto para que não sejam repetidas por outras mulheres na gestão:



Não, porque senão, estaremos apenas repetindo. A gente vai dizer: **entre contratar uma mulher e um homem, contrate o homem, porque não tem o risco da gravidez; entre contratar uma mulher e um homem, contrata o homem, porque não tem o risco de o filho adoecer e ela precisar se ausentar do trabalho.** Essa é a lógica do capitalismo e a lógica das instituições, sobretudo das instituições privadas. [...] A gente vê que nesse contexto privado, se for uma mulher (e aí é uma pesquisa do IBGE 2018, não é Graça que tá falando), se for uma mulher sem filhos, ela tem uma remuneração; se for uma mulher com filhos, ela tem outra remuneração. **O salário em 2018 de uma mulher sem filhos era de R\$2.000 de acordo com o IBGE 2018. E quando elas passam a ser mães, desculpe, é R\$1.560 né.** Então, observem só: ao invés da gente ter o direito do salário maternidade, ter direito exatamente aos benefícios que a gente reconhece, a balança se inverte. **Porque as mulheres também, com filhos, elas não ocupam com facilidade cargos de gestão, elas não ocupam com facilidade cargos de reconhecimento, de responsabilidade, de liderança [...].** E nesse contexto, então, **as posições, cargos e funções de muitas mulheres, quando a gente vai olhar, mesmo quando elas ocupam, estão subordinadas a vozes masculinas.** A vozes masculinas, mesmo no contexto universitário. Mesmo no contexto universitário, embora sejam coordenadoras, embora sejam gestoras, a gente observa isso, sobretudo nas instituições privadas. Na grande maioria, lancem um olhar sobre as instituições privadas de Pernambuco e observem quantas mulheres têm a gestão. Aí, a gente vai encontrar o percentual, [...] percentual mínimo de representatividade.

A série de injustiças, preconceitos e desafios enfrentados pelas mulheres na gestão lança a nós o olhar de como a sociedade como um todo se torna um campo hostil para todas as mulheres. Esse ponto é refletido de modo primordial pela Médica e Doutora em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz, Ana Brito, que ao contar sua história de muita luta no ato de se opor, de estar ativa em movimentos sociais, quebrar barreiras ao ser médica epidemiologista e enfrentando o Estado, nos traz o exemplo de uma mulher que quebra com o discurso de gênero empregado a época de modo predominante a população. Ela nos contempla com a fala:

É muito difícil viver num mundo que tem o machismo estrutural como norte, porque a questão quando a gente coloca não é só o recorte de gênero, é o machismo mesmo, gente. **A paridade de gênero na gestão não garante que a gente está representado com o nosso conceito de liberdade, democracia e justiça social.** Não, porque como as que me antecederam colocaram, é muito difícil, até mesmo de você falar: 'aí, eu sou muito braba, porque eu tenho força no meu argumento.'

A mesa é encerrada com a fala da Ana Brito, porém, a série de obstáculos enfrentados por essas mulheres foram e são diversos e mostra para uma necessidade de mudança social. A mesa foi conduzida por Maria do Carmo Doutora em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e também Conselheira da SBPC, Área B, na gestão 2015-2019 e uma das 6 secretarias da SBPC - Regional PE (Gestão 2019-2021), sua história de enfrentamento ao machismo estrutural nas ciências dialoga com a mesa e tantas histórias de força e luta destas mulheres.

Apesar disso finalizamos com a esperança de que quando uma mulher está em um cargo de poder, muitas outras avançam com ela.

Acho que nós, que estamos nas instituições de ensino superior, temos que assumir um papel de liderança nesse processo, promovendo a inclusão e valorização das mulheres em todas as áreas do conhecimento e fomentando a produção de pesquisa e conhecimento sobre questões de gênero e igualdade. E aí, eu quero dizer para vocês que hoje na Universidade de Pernambuco nós temos 7.240 servidores, então 70% da força de trabalho na universidade são de mulheres. E na gestão, as diretoras, diretores, pró-reitoras das unidades de ensino e dos três hospitais universitários que nós temos, 63% são mulheres na gestão da Universidade de Pernambuco (Socorro Cavalcanti | Reitora UPE).

Nesse sentido, existe uma importância enorme na realização de eventos como este e de trabalhos acadêmicos que versem sobre esses temas para que mulheres possam se unir e ocupar cada vez mais cargos de poder e decisão em busca da justiça social e da paridade de gênero.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, as considerações finais desta reflexão sobre a presença das mulheres em espaços de poder e a influência do gênero nas relações sociais apontam para a urgência de uma transformação profunda na estrutura social. A fala de Ana Brito encerra a mesa, mas abre portas para uma análise mais ampla dos desafios enfrentados por mulheres que ousaram romper com as normas estabelecidas em uma sociedade ainda fortemente marcada pelo patriarcado.

A condução da mesa por Maria do Carmo, uma mulher que trilha seu caminho na Zootecnia e nas fileiras da SBPC, é um exemplo concreto de como é possível superar obstáculos e alcançar posições de destaque, mesmo em áreas historicamente dominadas por homens. No entanto, a discussão vai além do âmbito pessoal, revelando as raízes profundas da divisão sexual do trabalho que persistem desde a Revolução Industrial.

A literatura especializada reitera a dura realidade do acesso limitado das mulheres aos direitos trabalhistas, ressaltando a importância das lutas feministas na conquista de espaços e reconhecimento. Os conceitos de "teto de vidro" e "labirinto de cristal" ilustram as barreiras invisíveis que as mulheres enfrentam em suas carreiras, apontando para a necessidade de uma abordagem epistemológica feminista que desafie as estruturas tradicionais de produção de conhecimento. Nesse sentido, trata-se de uma literatura que nos:

- [1] Possibilita repensar os processos metodológicos de investigação e as complexas relações de saber e poder, especialmente, no que se refere a desnaturalização das relações sociais;
- [2] Está fundamentada no argumento de que não há elaboração científica imparcial, que há de considerar a subjetividade e o envolvimento do sujeito com seu objeto de estudo

O II Seminário Mulheres em Carreiras Universitárias e Espaços de Poder, em sua Mesa 2, e este artigo não apenas identificam os desafios, mas também buscam problematizar a função do gênero nas relações sociais e na construção do conhecimento. A epistemologia feminista, ao desnaturalizar as relações sociais e destacar a subjetividade no processo de investigação, oferece uma lente crítica para repensar e remodelar as estruturas existentes. As narrativas das mulheres que ocuparam espaços de poder revelam um panorama complexo, onde o patriarcado persiste mesmo nas esferas científicas e acadêmicas.

Essas mulheres enfrentaram deslegitimação, violência e silenciamento, mas sua resiliência e cooperação pavimentaram o caminho para uma nova narrativa, onde a presença feminina em cargos de liderança pode vir a não ser mais exceção, mas regra. Concluindo, este trabalho destaca a importância de reconhecer e confrontar as estruturas de poder arraigadas, promovendo uma mudança cultural e social que permita o pleno desenvolvimento das capacidades e potenciais de todas as pessoas, independentemente do gênero. A luta das mulheres por igualdade e reconhecimento é um processo contínuo, e eventos como o seminário e discussões como estas são passos fundamentais rumo a uma sociedade mais justa e inclusiva.

Em última análise, a trajetória dessas mulheres pioneiras nos espaços de poder serve como uma grande inspiração ao desafiar as normas estabelecidas e serem resistência frente a um sistema enraizado em preconceitos de gênero, elas não apenas abriram portas para si mesmas, mas também para as gerações futuras.

Essa mudança não ocorre de maneira isolada, mas sim como resultado de um movimento coletivo, onde a solidariedade e a colaboração entre mulheres são fundamentais para quebrar as correntes e pautar uma nova história para as gerações futuras. Portanto, à medida que encerramos esta reflexão, é imperativo reconhecer que o empoderamento das mulheres não é apenas uma questão de justiça social, mas também um catalisador para a inovação, progresso e enriquecimento de todas as esferas da sociedade.

Ao desafiar e reformular as estruturas de poder, as mulheres não estão apenas reivindicando seu lugar legítimo, mas estão também contribuindo para um futuro mais equitativo e dinâmico, onde a diversidade de perspectivas é celebrada e onde o potencial humano é plenamente realizado. Este é um convite para que a sociedade como um todo se una na construção de um mundo onde as mulheres não apenas ocupem espaços de poder, mas também inspirem e liderem, pavimentando um caminho para a equidade de gênero e a construção de uma sociedade mais justa e mais pertencente.



## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Tradução: Maria Helena Kühner. 2. e. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BEAUVOIR, S de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- \_\_\_\_\_. *O Segundo Sexo: A experiência vivida*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- SORJ, B. Socialização do cuidado e desigualdades sociais. *Tempo social*, v. 26, p. 123-128, 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ts/a/x3QD6kvmf3thbpsPBCBrh8C/abstract/?lang=pt> >. Acesso em 08 dezembro. 2023.
- BRASIL. *Série Relatórios Gerenciais - Gênero*. Brasília: Portal do Servidor, 2023. Disponível em: < <https://www.gov.br/servidor/pt-br/observatorio-de-pessoal-govbr/serie-relatorios-gerenciais-genero> >. Acesso em 09/12/2023.
- RUEGEL, I. Women as a reserve army of labour: a note on recent British experience. *Feminist Review*, v. 3, n. 1, p. 12-23, 1979.
- BEECHEY, V. On patriarchy. *Feminist Review*, v. 3, n. 1, p. 66-82, 1979.
- CONCEIÇÃO, J. M. da; LEITÃO, M. do R. de F. A. Pioneirismo na gestão pública feminina: reitora, pró-reitora e coordenadora do Curso de Medicina Veterinária, UFRPE 1998-2020. *Revista Labor*, Fortaleza, v.1, n. 27, p. 232-253, 2022. Disponível em: < <http://periodicos.ufc.br/labor/article/view/80565/226319>>. DOI: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i27.80565>. Acesso em 07/12/2023.
- CETENE. II Seminário: Mulheres em carreiras universitárias e espaços de poder. Youtube, 18 abr. 2023. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=sqGpFsg-ZM4> >. Acesso em: 07 dezembro. 2023.
- FARÁH, M. Políticas Públicas e Gênero. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lucia (Ed.). *Políticas públicas e igualdade de gênero*. Prefeitura do Município de São Paulo, Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.
- HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.
- HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de pesquisa*, v. 37, p. 595-609, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CztcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 novembro. 2023.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Brasileiro de 2023*. Brasil: IBGE, 2023. Disponível em: < [https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_continua/Trimestral/Fasciculos\\_Indicadores\\_IBGE/2023/pnadc\\_202301\\_trimestre\\_caderno.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Fasciculos_Indicadores_IBGE/2023/pnadc_202301_trimestre_caderno.pdf) >. Acesso em 09 dezembro. 2023.
- JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. *Gênero, Corpo, Conhecimento*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.
- LEITÃO, M. do R. de F. A.; MONTENEGRO, R. D. *Memórias da SBPC: regional de Pernambuco*. Pernambuco: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2023
- MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MELO, H. P. de; MELLO, S. C. Notas sobre o trabalho das mulheres em tempos de pandemia: respostas e impasses. In: *Revista Estudos Feministas*, v. 30, p. 105-121, 2022. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/86994> >. Acesso em. 03 dezembro. 2023.
- MILTERSTEINER, R. K. et al. Liderança feminina: percepções, reflexões e desafios na administração pública. *Cadernos EBAPÉ. BR*, v. 18, p. 406-423, 2020. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/cebape/a/tCzLBJyCbWjsr5bkQnnZ7bm/> >. Acesso em 30 novembro. 2023.
- RODRIGUES, A.; DO CFEMEA, Diretora Colegiada. Participação política das mulheres e gestão em política de gênero. *Centro Feminista de Estudos e Assessoria-CFEMEA*, 2004. Disponível em: < <https://mulheresnopoder.unilab.edu.br/wp->



[content/uploads/2019/09/CV\\_ART\\_37\\_PARTICIPACAO\\_POLITICA\\_DAS\\_MULHERES\\_E\\_GESTAO\\_EM\\_POLITICA\\_DE\\_GERENCIAMENTO.pdf](#) >. Acesso em 01 dezembro. 2023.

SOUSA, L. P. de; GUEDES, D. R. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. *Estudos avançados*, v. 30, p. 123-139, 2016. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ea/a/PPDVW47HsgMgGQQCgYYfWgp/abstract/?lang=pt> >. Acesso em: 06 dezembro. 2023.

STEIL, A. V. Organizações, gênero e posição hierárquica-compreendendo o fenômeno do teto de vidro. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, v. 32, n. 3, 1997. Disponível em: < <http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/3203062.pdf> >. Acesso em: 02 dezembro. 2023.

VAZ, D. V. O teto de vidro nas organizações públicas: evidências para o Brasil. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 3 (49), p. 765-790, dez. 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ecos/a/FSfpH9NQg6qHy3Hky8tCXyt/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 07 dezembro. 2023.





## **DESCONSTRUINDO HIERARQUIAS: GRUPOS DE ESTUDOS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E FEMINISMO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO NORDESTE DO BRASIL**

**DESCONSTRUYENDO JERARQUÍAS: GRUPOS DE ESTUDIO DE GÉNERO, SEXUALIDAD Y FEMINISMO EN LA POSGRADUACIÓN EN EDUCACIÓN DEL NORDESTE DE BRASIL**

**DECONSTRUCTING HIERARCHIES: GENDER, SEXUALITY, AND FEMINISM STUDY GROUPS IN NORTHEASTERN BRAZIL'S EDUCATIONAL POSTGRADUATE PROGRAMS**

### **AMORIM, ELBA RAVANE ALVES**

Doutoranda em educação pela Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: [elbaravane@gmail.com](mailto:elbaravane@gmail.com)

### **LAGE, ALLENE CARVALHO**

Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra (2006), Professora Associada da UFPE/CA.

E-mail: [AlleneLage@yahoo.com.br](mailto:AlleneLage@yahoo.com.br) .Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9936-3033>

#### **RESUMO**

O objetivo geral deste estudo é mapear os grupos de pesquisa em Gênero, Feminismo e Sexualidade nos programas de pós-graduação em Educação das universidades estabelecidas na região Nordeste do Brasil durante o governo de Lula. Esse objetivo central é desdobrado nos seguintes objetivos específicos: 1. Examinar como a pós-graduação no Brasil contribui para a manutenção das hierarquias de gênero e conhecimento. 2. Verificar se, durante os dois primeiros governos do Presidente Lula (2003/2011), houve um aumento significativo de grupos de pesquisa nos programas de pós-graduação no Nordeste do Brasil. 3. Identificar os Grupos de pesquisa em gênero, sexualidade e feminismos nos programas de pós-graduação em Educação da região Nordeste do Brasil durante o governo de Lula. Para realizar essa investigação, empregamos uma abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica, adotando a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin para examinar as categorias Pós-Graduação, Interiorização e Grupos de Estudos em Gênero, Sexualidade e Feminismo. Os resultados da pesquisa destacam a importância dos estudos de gênero na academia brasileira e como o Nordeste se destaca como uma região com uma presença significativa de grupos de pesquisa nessa área. Apesar da histórica exclusão da região dos saberes hegemônicos, os grupos e linhas de pesquisa relacionados a gênero, feminismo e sexualidade na região Nordeste indicam um caminho para estudos disruptivos e a adoção de metodologias não hegemônicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero; Feminismo; Sexualidade; Nordeste; Pós-graduação.

#### **RESUMEN**

El objetivo general de este estudio es mapear los grupos de investigación en Género, Feminismo y Sexualidad en los programas de posgrado en Educación de las universidades establecidas en la región Nordeste de Brasil durante el gobierno de Lula. Este objetivo central se desglosa en los siguientes objetivos específicos: 1. Examinar cómo la educación de posgrado en Brasil contribuye a mantener las jerarquías de género y conocimiento. 2. Comprobar si, durante los dos primeros gobiernos del Presidente Lula (2003/2011), hubo un aumento significativo de grupos de investigación en los programas de posgrado en el Nordeste de Brasil. 3. Identificar los Grupos de investigación en género, sexualidad y feminismos en los programas de posgrado en Educación de la región Nordeste de Brasil durante el gobierno de Lula. Para llevar a cabo esta investigación, utilizamos un enfoque cualitativo y una investigación bibliográfica, adoptando el análisis de contenido propuesto por Laurence Bardin para examinar las categorías Posgrado, Interiorización y Grupos de Estudios en Género, Sexualidad y Feminismo. Los resultados de la investigación resaltan la importancia de los estudios de género en la academia brasileña y cómo el Nordeste se destaca como una región con una presencia significativa de grupos de investigación en esta área. A pesar de la histórica exclusión de la región de los conocimientos hegemónicos, los grupos y líneas de investigación relacionados con género, feminismo y sexualidad en la región Nordeste indican un camino hacia estudios disruptivos y la adopción de metodologías no hegemónicas.

**PALABRAS CLAVES:** Género; Feminismo; Sexualidad; Nordeste; Posgrado

**ABSTRACT**

The overall objective of this study is to map research groups in Gender, Feminism, and Sexuality in the postgraduate programs in Education at universities established in the Northeast region of Brazil during Lula's government. This central objective is unfolded into the following specific goals: 1. Examine how postgraduate education in Brazil contributes to the maintenance of gender, and knowledge hierarchies. 2. Verify if, during the first two terms of President Lula's government (2003/2011), there was a significant increase in research groups in postgraduate programs in Northeast Brazil. 3. Identify research groups in gender, sexuality, and feminisms in the postgraduate programs in Education in the Northeast region of Brazil during Lula's government. To conduct this investigation, we employ a qualitative approach and bibliographic research, adopting the content analysis proposed by Laurence Bardin to examine the categories Postgraduate, Interiorization, and Study Groups in Gender, Sexuality, and Feminism. The research results highlight the importance of gender studies in Brazilian academia and how the Northeast stands out as a region with a significant presence of research groups in this area. Despite the historical exclusion of the region from hegemonic knowledge, the research groups and lines related to gender, feminism, and sexuality in the Northeast region point to a path for disruptive studies and the adoption of non-hegemonic methodologies.

KEYWORDS: Gender; Feminism; Sexuality; Northeast; Postgraduate.



## INTRODUÇÃO

Luiz Antonio C. R. Cunha (1974) destaca que as funções atribuídas à pós-graduação no Brasil são duas: Técnica e Social. No fim da década de 60, iniciam-se as discussões para regulamentação da pós-graduação, etapa acadêmica que foi pensada não para desenvolver pesquisas científicas de excelência, capazes de encontrar soluções para as mazelas sociais do Brasil, mas para formar professores para a graduação e profissionais de excelência para o mercado. Era uma nova forma de estabelecer hierarquias e manter privilégios:

Na medida em que se organiza o ensino pós-graduado cria-se um diploma, ou melhor, dois, um de mestre e outro de doutor, que trazem a marca de raridade. E é essa raridade que vai conferir ao diploma um alto valor, tanto econômico (elegibilidade para as ocupações mais bem remuneradas) quanto simbólico (atribuição de maior "quantidade" de prestígio). É preciso dizer que é provável que um diploma de pós-graduação tenda a conferir o mesmo valor que antes da expansão era auferido pelo graduado. Se isso realmente acontecer a pós-graduação terá, então, restabelecido a situação anterior de discriminação, embora em outro nível (Cunha, 1974, p. 69).

Vale ainda destacar que o processo de ingresso nos cursos de pós-graduação ocorria através de carta de recomendação e entrevista. Precisamos problematizar que nem todos os sujeitos que desejavam acessar a pós-graduação tinham acesso a quem emitia tais cartas.

Observa o autor que o processo era discriminatório e restringia o acesso de muitos estudantes que não tinham conexões ou prestígio dentro das instituições acadêmicas “[...] **um modo de se verificar a "aptidão" do candidato a um ensino que deve estar a salvo da massa.** Dito de outro modo, é uma maneira de se verificar a posse, pelo candidato, de uma certa “quantidade de capital cultural [...]” (Cunha, 1974, p. 69). (grifos nossos).

Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (2006), observa que não podemos pensar a universidade fora da sociedade.

Em uma sociedade marcada pelas desigualdades de gênero, classe e raça, em um período em que a ditadura militar controlava o processo científico, o processo seletivo era apenas parte integrante de uma engrenagem social maior.

Ter uma carta de recomendação de um/a professor/a subserviente ou de um/a professor/a subversivo/a certamente fazia grande diferença no ingresso na pós-graduação nesse período.

A exclusão como marca da universidade e dos programas de pós-graduação no século passado fica evidente quando Luiz Antonio C. R. Cunha (1974, p. 69) destaca que:

Antes a discriminação era feita pela divisão entre os concluintes do ensino médio que entravam no ensino superior e os que não entravam; agora se faz pelo modo como se sai do ensino superior, com diploma de que valor: curso de graduação de curta ou longa duração, curso de pós-graduação, mestrado ou doutorado.

Assim, o presente artigo tem como objetivo geral mapear os grupos de pesquisa em Gênero, Feminismo e Sexualidade nos programas de pós-graduação em Educação das universidades estabelecidas na região Nordeste do Brasil durante o governo de Lula. O estudo aqui apresentado foi desenvolvido a partir dos seguintes objetivos específicos: 1. Examinar o papel da pós-graduação no Brasil na manutenção das hierarquias de gênero e conhecimento; 2. Verificar se, durante os dois primeiros governos do Presidente Lula (2003/2011), houve aumento de grupos de pesquisa nos programas de pós-graduação no Nordeste do Brasil; e 3. Identificar os Grupos de pesquisa em gênero, sexualidade e feminismo nos programas de pós-graduação em Educação das universidades estabelecidas na região Nordeste do Brasil durante o governo de Lula.

O estudo utilizou pesquisa bibliográfica e adotou uma abordagem qualitativa. Na pesquisa, foram analisadas e correlacionadas as categorias Pós-Graduação, Interiorização e Grupos de Estudos em Gênero, Sexualidade e Feminismo.



A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (Minayo, 2008. p. 21-22), adotou a análise de conteúdo que Laurence Bardin (2011, p. 47) envolve um conjunto de técnicas destinadas a analisar as comunicações com o objetivo de obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que possibilitem a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Assim, o estudo busca responder à seguinte pergunta epistemológica: Como a presença e expansão dos grupos de pesquisa em gênero, sexualidade e feminismos nos programas de pós-graduação em educação na região Nordeste do Brasil influenciaram a produção e a legitimação do conhecimento acadêmico em territórios antes subalternizados, especialmente em relação às questões de gênero?

## **PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: VOZES SILENCIADAS E SABERES DESLEGITIMADOS**

Historicamente, a produção do conhecimento científico visibilizada é aquela realizada pelos homens brancos. É importante destacar que quando falamos de conhecimento científico, não estamos assim privilegiando-o em detrimento dos demais saberes, a exemplo do saber popular, mas sim denunciando que, no ocidente, a experiência de legitimação do conhecimento ocorreu a partir de hierarquias entre o saber científico e outros saberes, entre o saber masculino dito científico e o feminino, tantas vezes deslegitimado, e entre a produção de conhecimento na universidade e aqueles saberes produzidos fora dela, nos movimentos sociais e nas diversas experiências cotidianas.

Antes de adentrar na pós-graduação nas universidades criadas na região Nordeste do Brasil no Governo Lula, faz-se necessário uma análise do desenho institucional da pós-graduação no Brasil, o que fiz através dos Planos Nacionais de Pós-Graduação.

O 1º Plano (1975-1979) foi construído no contexto do governo militar, centralizador e autoritário. Assim, a expansão da pós-graduação deveria “[...] tornar-se objeto de planejamento do Estado, que considerava a pós-graduação como subsistema do sistema planejamento estatal, e este, por sua vez, do sistema educacional” (Nobre; Freitas, 2017, p. 29). A pós-graduação deveria voltar-se para o assessoramento do sistema produtivo e do setor público.

O 2º Plano (1982-1985) estabelece como prioridade a busca pela qualidade nas atividades da pós-graduação. Assim, os instrumentos de avaliação criados em 1976 foram aperfeiçoados e o processo de avaliação institucionalizado (Brasil, 2010).

Para Lorena Neves Nobre e Rodrigo Randow de Freitas (2017, p. 30), na busca de melhorar a qualidade da pós-graduação no Brasil, o 2º Plano buscou “[...] melhoria da qualidade por meio do acompanhamento e avaliação; adequação do sistema às necessidades reais e futuras do país, seja para a produção científica e tecnológica, seja para o aumento da capacidade produtiva e tecnológica [...]” bem como, melhor articular os esforços das diferentes instâncias governamentais que atuavam na pós-graduação.

O 3º Plano (1986-1989) “[...] subordina as atividades da pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país, mediante a integração das atividades ao sistema nacional de ciência e tecnologia” (Brasil, 2010, p. 15).

Lorena Neves Nobre e Rodrigo Randow de Freitas (2017, p. 30) ao observarem o 3º Plano destacam que ele foi “[...] elaborado no mesmo período do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, expressava uma tendência vigente àquela época: a conquista da autonomia nacional [...]” e que, por isso, “[...] a ênfase principal desse plano estava no desenvolvimento da pesquisa pela universidade e na integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia”.

A tese de Marilena Chauí (2003) e Florestan Fernandes (2011) é reforçada: a universidade é parte da sociedade e, portanto, suas práticas, formato organizacional, planejamento e produções guardam correspondência com o contexto no qual estão inseridas.

Para os/as autores/as Nobre; Freitas, (2017, p. 30), naquele contexto, havia uma ideia de que:



[...] não havia um quantitativo de cientistas suficiente para se atingir plena capacitação científica e tecnológica no país, tornando importante, portanto, o progresso da formação de recursos humanos de alto nível, já que a sociedade e o governo buscavam a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil no século XXI.

Assim, para Lorena Neves Nobre e Rodrigo Randow de Freitas (2017, p. 30):

Os objetivos do terceiro PNPG foram: a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de mestrado e doutorado; a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação e; a integração com o setor produtivo. A pesquisa aparece de modo indissociável da pós-graduação e da ciência e tecnologia, na direção de consolidar os cursos e institucionalizar a pesquisa na universidade.

Essa perspectiva é incorporada na Constituição de 1988, e a pesquisa ganha destaque na Carta Magna. O art. 207 estabeleceu que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**” (grifos nossos).

A CAPES foi então reconfigurada através da Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, tornando-se uma Fundação por força do Art. 1º “É o Poder Executivo autorizado a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com sede e foro no Distrito Federal e prazo de duração indeterminado.”

Após essa fase de reconfiguração da CAPES, tínhamos o 4º Plano, talvez um dos mais importantes, dada sua construção ser resultado de diálogo.

Em 1996, a CAPES criou uma Comissão Executiva para um novo Plano Nacional de Pós-Graduação. A comissão tinha como missão organizar um Seminário Nacional. Na região Nordeste do Brasil, fazia parte da comissão apenas “[...] Sílvia Lemos Meira (UFPE); representante do CNPq, Marisa Cassim, e representante do FOPROP, Rosa Maria Godoy Silveira (UFPB) [...]” (Brasil, 2010, p. 28).

No final de 1996, ocorreu o Seminário Nacional de Discussão da Pós-Graduação “[...] que contou com a presença de aproximadamente uma centena de pessoas, entre as quais destacavam-se pró-reitores, representantes da comunidade acadêmica, da Associação Nacional de Pós-Graduandos - ANPG, representantes de órgãos públicos e agências de fomento” (Brasil, 2010).

O 4º Plano, porém, não foi publicado. Dentre as razões da não promulgação do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, o item 2.2 “Construção do IV PNPG” aponta:

Uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o Documento Final se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação *Plano Nacional de Pós-Graduação*. No entanto, diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES, ao longo do período, tais como: expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação (Brasil, 2010, p. 29).

O 4º Plano, apesar de não ter sido promulgado, teve suas diretrizes adotadas pela CAPES e “[...] se caracterizou pelas ênfases na expansão do sistema, na diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG” (Brasil, 2010).

A CAPES passa a ser o principal e mais estratégico sujeito impulsionador da pesquisa no Brasil. A redação original do art. 2º da Lei nº 8.405/1992 estabelecia que:



A fundação Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a área de pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível no País e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores públicos e privado (Texto revogado).

Nas audiências de construção do PNPG 2005-2010, fica reconhecida a necessidade de corrigir as assimetrias. Lorena Neves Nobre e Rodrigo Randow de Freitas observam esse plano (2017, p. 31):

[...] caracterizou-se pela introdução do princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais, o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação, a preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social, a expansão da cooperação internacional, o combate às assimetrias, a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo, e a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como de quadros técnicos via mestrado profissional para os setores público e privado [...].

O PNPG 2005-2010 sugeria criar tipologias regionais novas “[...] com dados desagregados, permitindo diagnósticos e análise mais detalhados. O resultado desse procedimento permitiu uma melhor política assim como também permitiu a criação de redes e de parcerias na pesquisa e na pós-graduação.” (Brasil, 2010, p. 31).

Assim, no período de 2005 a 2010, os objetivos foram fortalecer as bases científica, tecnológica e de inovação, a formação de docentes para todos os níveis de ensino e formação de quadros para mercados não acadêmicos, bem como a necessidade de “[...] buscar o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do País.” (Brasil, 2010, p. 33).

Observou-se a abertura de mestrados profissionais, programas de cooperação interinstitucional e construção de redes. “[...] Foi fundamental a expansão de um programa de bolsas para estágio no Brasil, de fluxo contínuo, abertas a outros programas além do PROCAD e PQI, dentre outros.” (Brasil, 2010, p. 34).

Com o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, estabelece em seu art. 2º inciso VI: “[...] articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica” (Brasil, 2007).

O que reforçou o papel da CAPES diante dos objetivos propostos no PNPG 2005-2010, a pós-graduação deveria incidir sobre a realidade. “Considerando a qualificação deficitária do corpo docente da educação básica, principalmente na etapa do ensino fundamental [...]” (Brasil, 2010, p. 35).

Em julho de 2007, a Lei nº 11.502 promove modificações nas competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e o art. 2º da Lei nº 8.405/1992 passa a vigorar agora com a seguinte redação: “A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.” (Texto em vigor).

Em julho de 2012, a Medida Provisória nº 562/2012, um grande pacote de regras sobre educação, foi convertida na Lei nº 12.695, de 2012, trazendo novas alterações, especialmente no §1º do art. 2º da Lei nº 8.405/1992. Está em vigor a seguinte redação:

§ 1º No âmbito da educação superior e do desenvolvimento científico e tecnológico, a Capes terá como finalidade: (Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012)

I - subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação; (Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012)

II - coordenar e avaliar cursos, nas modalidades presencial e a distância; (Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012)



III - estimular, mediante a concessão de bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado. (Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012).

Observa-se, portanto, que as mudanças na política de pós-graduação resultaram em mudanças institucionais refletidas nas alterações legislativas ocorridas ao longo, especialmente nas duas últimas décadas.

Como principais resultados do PNPQ 2005-2010, destacam-se a redução de assimetrias regionais e a implementação de programas como o Programa Novas Fronteiras (PROCAD), Programa Novas Fronteiras (DINTERS) e Programa Bolsas Para Todos (Brasil, 2010, p. 39).

O PNPQ 2005-2010 rompeu paradigmas, pois a formação deveria se voltar não apenas para qualificar e aperfeiçoar profissionais que atuavam no ensino superior e mercado, mas também para áreas sociais e educação básica, as quais ganharam destaque. Assim, houve uma ampliação dos campos de atuação da pós-graduação no Brasil:

Também é relevante a formação de pessoal pós-graduado bem qualificado para os órgãos de governos, nas áreas de Educação, Saúde, Cultura, Desporto e Segurança Pública – neste último caso, com especial atenção para os Direitos Humanos – e de modo geral toda a área dita social, buscando o fim da injustiça social e da miséria, bem como a redução das desigualdades sociais e regionais. Pela mesma razão, deveria ser considerada a titulação de pessoal para organizações não-governamentais e movimentos sociais, de modo que a pós-graduação contribuísse não apenas para o setor produtivo e o Estado, mas também para as organizações da sociedade (Brasil, 2010, p.35).

Com as alterações promovidas no cenário da pós-graduação no Brasil, houve também mudanças na avaliação desses programas

A avaliação deveria ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. Os índices propostos até então davam ênfase à produtividade dos orientadores e à participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação. Os índices deveriam refletir a relevância do conhecimento novo, sua importância no contexto social e o impacto da inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo (Brasil, 2010, p. 36).

O último plano (2011-2020) já apontava a necessidade de aperfeiçoamento da avaliação

[...] os resultados da avaliação dos programas de pós-graduação, verifica-se que a expansão no número de programas ocorreu com a manutenção da distribuição das notas atribuídas ao longo da década. Após duas avaliações, em 2013 e 2017, o percentual de programas com nível de excelência, ou seja, aqueles que atingiram as notas 6 e 7, permanece praticamente inalterado, sendo de 10,2% em 2011 e 10,7% em 2019. Quando se analisa os resultados das avaliações somente de cursos de doutorado, verifica-se que a maioria dos cursos obteve notas 4 e 5, tanto em 2011 (44,5% e 32,8%) quanto em 2019 (45,7% e 29,7%). Os cursos de doutorado considerados de excelência (notas 6 e 7), correspondiam a cerca de 20% do total tanto em 2011 quanto em 2019. A partir de 2018 a CAPES passa a atribuir o conceito aprovados àqueles cursos não vinculados a programas existentes aprovados naquele ano (CAPES, 2021, p. 19).

A manutenção das médias não significa que a área da avaliação não mereça atenção no próximo PNPQ, visto que a Comissão de Monitoramento avaliou que o novo contexto no qual o Brasil se encontra inserido exige “[...] flexibilizar a avaliação da pós-graduação, de maneira que outros modelos e metodologias, entre essas, a interdisciplinaridade, abram



novas possibilidades de abordagens objetivando o atendimento aos assuntos estratégicos nacionais” (CAPES, 2010, p. 293).

Dentre os critérios de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, podemos destacar que a Capes tem avaliado a “[...] proposta do programa; corpo docente; corpo discente; teses e dissertações; produção intelectual e inserção social.” (Sartori, 2014, p. 07).

Exige-se um alinhamento das teses e dissertações às linhas do programa, bem como a inserção internacional, por meio da “[...] produção de artigos em periódicos, livros, capítulos de livro, revistas nacionais e internacionais.” (Sartori, 2014, p. 08), e através de cooperação internacional com base na solidariedade e avanço tecnológico, científico, social e político para ambas as partes.

Alda Castro Araújo e Larissa Fernandes (2021, p. 589) destacam que “[...] a internacionalização da educação superior foi considerada uma ferramenta capaz de promover o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico dos Estados-nacionais”. Nesse sentido, no tocante à pós-graduação, a CAPES tem avaliado a mobilidade acadêmica, através do incentivo dos/as docentes, discentes e pesquisadores acessando bolsas de estudo e participando de programas de estudo, intercâmbios e estágios no exterior. Participação em redes internacionais e em projetos de pesquisa internacionais.

As autoras destacam (Araújo; Fernandes, 2021, p. 593) a importância da CAPES para a internacionalização da pós-graduação no Brasil: “[...] com a criação da Capes em 1951, e com a aprovação do Parecer n. 977 de dezembro de 1965. A institucionalização da Capes significou maior desenvolvimento de pesquisas voltadas para a formação de recursos humanos, que tinham como objetivo a modernização do país”.

Para Cesar Augusto Marques, Alinne de Carvalho Veiga e Letícia Maria Correia Borges (2020, p. 982):

[...] as consequências negativas da avaliação, dadas pelo maior peso da quantidade de publicações em detrimento de seu impacto social, acadêmico e científico, do eventual abandono da formação docente, de sua lógica competitiva (com disputa por recursos financeiros entre programas e universidades) e consequentes dinâmicas de intensificação do trabalho, agravos de condições de saúde e bem-estar de docentes e discente.

A crítica à supervalorização da produtividade nos processos de avaliação da pós-graduação parece não ser um problema apenas do Brasil, como observam Oswaldo Hajime Yamamoto e Emmanuel Zagury Tourinho (2012, p. 731/ 732):

A crítica à “escalada produtivista”, é importante assinalar, não se dirige exclusivamente à Capes e ao seu sistema de avaliação. Trata-se de um fenômeno muito mais amplo, que extrapola mesmo o âmbito nacional, como testemunha Waters (2006), antigo editor da Harvard University Press, para quem a demanda pelo aumento da produtividade associa-se ao esvaziamento, nas publicações, de qualquer significado que não seja o de “gerar números”. E acrescenta que experimentamos “uma crise generalizada das avaliações, que resulta de expectativas não razoáveis sobre quantos textos um estudioso deve publicar”, processo que leva as boas publicações a se perderem em meio a produções de menor expressão (WATERS, 2006, p. 25). A pressão pela produção certamente está presente cotidianamente entre aqueles que fazem parte (ou almejam fazer parte) do conjunto dos pesquisadores de alguma forma apoiados pelas agências de fomento, nacionais ou estaduais.

É preciso avançar em uma avaliação dinâmica, capaz de aferir o impacto dos programas no desenvolvimento social e econômico. As avaliações devem ainda possibilitar correções de assimetrias e não as aprofundar.

Os critérios de avaliação devem considerar os programas localizados em diferentes regiões. O relatório aponta a necessidade de “[...] uma reformulação dos indicadores do processo avaliativo, de forma a ser implementado um sistema de avaliação menos baseado em experiências tradicionais, mas comprometido com experiências transformadoras observadas em Universidades de excelência mundial.” (CAPES, 2021, p. 77)





A região Nordeste do Brasil segue a média nacional, que se mantém desde que programas de avaliação foram implementados, com a grande maioria dos programas avaliados com média 4 (Panorama de notas da Avaliação Quadrimestral – CAPES, 2021).

No contexto da avaliação, vale destacar a importância da criação em 2012 da Plataforma Sucupira por uma equipe da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A Plataforma recebeu esse nome em homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965, que institucionalizou a pós-graduação no Brasil (Maciel; Trierweiler; Ferenhof, 2019).

Segundo Cássia Maciel, Andréa Cristina Trierweiler e Hélio Aisenberg Ferenhof (2019, p. 1965), a plataforma “[...] busca criar um sistema de avaliação mais transparente, que passe credibilidade aos Programas de Pós-Graduação e também para toda a comunidade que tiver interesse em saber a respeito dos cursos”.

Tem como base dados da CAPES e é utilizada por todos os programas de pós-graduação do Brasil. Os dados são alimentados pela troca entre a Plataforma Sucupira e a Plataforma Lattes, de modo que o/a pesquisador deve ter um comprometimento em alimentar seus dados. Assim, dados mais precisos, que são de interesse público, dependem desse comprometimento, razão pela qual os/as autores/as destacam que:

A partir dos resultados apresentados, recomenda-se que a Plataforma Sucupira, tenha uma melhor integração com os bancos de dados das universidades e também tenha uma integração com a plataforma lattes para evitar assim, a duplicação de informações, e também busque-se atualizar para disponibilizar as informações aos usuários do sistema, tornando assim o processo rápido e eficaz. (Maciel; Trierweiler; Ferenhof, 2019, p. 1973).

Porém, na pesquisa de Cássia Maciel, Andréa Cristina Trierweiler e Hélio Aisenberg Ferenhof (2019), é reconhecido o esforço da plataforma Sucupira em tornar os dados resultantes do processo das avaliações dos programas de pós-graduação transparentes e acessíveis para a sociedade.

De acordo com a Plataforma Sucupira, em 2023 tivemos 960 Programas de Pós-Graduação e 1370 cursos de pós-graduação. Esse total envolve Mestrado Acadêmico, Doutorado Acadêmico, Mestrado Profissional, Doutorado Profissional, Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado Profissional (SUCUPIRA, 2023).

Assim, o PNPG 2011-2020 encontra um cenário diferente dos planos anteriores, o que exige mais dinamismo da CAPES para lidar com programas diversificados a partir de suas regionalidades.

Dados de 2009 da Geocapes apresentam o cenário para o PNPG:

[...] havia em 2009, 2.719 programas em atividade responsáveis por 4.101 cursos, sendo: 2.436 de mestrado (59,4%); 1.422 de doutorado (34,7%) e 243 de mestrado profissional (5,9%). Havia 57.270 docentes e 161.117 estudantes matriculados ao final de 2009, sendo destes 103.194 alunos de mestrado e mestrado profissional e 57.923 alunos de doutorado. (Brasil, 2010, p. 45).

No tocante ao perfil dos/as mestres, os dados apontam que

[...] a maioria de homens com mestrado ou doutorado estava na faixa dos 46 anos; enquanto a maioria das mulheres ocupava a faixa dos 43 anos. Essas médias etárias destoam da idade média de brasileiros que, no mesmo ano, exibiam 32 e 34 anos, respectivamente, como marcos etários para homens e mulheres brasileiros. Tais índices apontam para uma formação pós-graduada longa e tardia no Brasil [...] (Brasil, 2010, p. 45).



O PNPG 2011-2020 deveria reverter tais patamares etários, considerando “[...] os índices decrescentes de natalidade que contraem o número potencial de candidatos à formação pós-graduada brasileira e à crescente necessidade de quadros altamente especializados no país.” (Brasil, 2010, p. 45).

Em 2010, a média de doutores no Brasil por cada mil habitantes era bem inferior a outros países: na Suíça, é de 23,0; na Alemanha, é de 15,4; nos EUA, é de 8,4; no Canadá, é de 6,5; na Austrália, é de 5,9 para cada mil habitantes; enquanto que no Brasil era de 1,4. (Brasil, 2010).

O Plano Nacional de Educação (PNE) publicado em 2014 estabelece, alinhado com o cenário mapeado no PNPG 2011-2020, a Meta 14: “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (PNE, 2014). Assim, deveria “14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes”.

O Relatório da Comissão de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 aponta aumento no número de:

[...] titulados apresentou crescimento ao longo da década chegando a 70.071 mestres (54.131 acadêmicos e 15.940 profissionais) e 24.422 doutores acadêmicos titulados em 2019. [...] Com isso, a relação entre o aumento da população brasileira e o aumento no número de discentes titulados pelo SNPG, medida pelo número de titulados por 100 mil habitantes, teve uma evolução no período: enquanto no mestrado esse número passou de 20,6 em 2011 para 25,8 em 2019, o número de doutores passa de 6,4 para 11,6 [...] (CAPES, 2021, p. 21).

No entanto, a própria comissão assertivamente reconhece que “[...] em termos comparativos com os países de maior desenvolvimento em educação, ciência, tecnologia e inovação, estamos longe de atingir o número compatível de pessoal pós-graduado com as necessidades e aspirações do país no cenário global.” Assim, “[...] deve ser melhorada em face aos desafios nacionais.” (CAPES, 2021, p. 13).

Outra realidade a ser enfrentada é a concentração regional, pois, embora tenha ocorrido crescimento de novos cursos de pós-graduação nas regiões Norte e Centro-Oeste, a concentração na região Sudeste persiste (CAPES, 2021).

Em 2009, ainda havia maior concentração de discentes do mestrado nas regiões sul e sudeste do país “[...] havendo o maior índice no estado de São Paulo com 27.756 mestrandos”, ocorre a mesma tendência de concentração nas regiões sudeste e sul, para os programas de doutorado e o “[...] estado de São Paulo contribui com o maior número de doutorandos do país, 22.892; enquanto o menor número é representado por Acre e Roraima” (Brasil, 2010, p. 61).

Para elaboração do PNPG 2030, foi instituída pela Portaria nº 113, de 24 de junho de 2022, a comissão de elaboração. De acordo com o art. 6º da portaria, a comissão deverá apresentar a proposta em até 12 (doze) meses a partir da data de sua formação.

Apesar de o plano do próximo decênio se encontrar em construção, a partir do Relatório da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020, fica evidente que o próximo plano, além de assegurar o crescimento do número de mestres e doutores por mil habitantes, para aproximar-se da meta do PNE-2014, deverá ampliar o número de doutores atuando em segmentos não acadêmicos da sociedade (CAPES, 2021, p. 13), bem como incidir na “[...] redução das assimetrias intra e inter-regionais e das iniquidades socioeconômicas, bem como o desenvolvimento de novos mecanismos que garantam a sustentabilidade do SNPG” (CAPES, 2021, p. 22).

Ao longo da história da institucionalização da pesquisa, um grande marco foi a criação, em 1951, do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), hoje a principal agência de fomento à pesquisa científica e tecnológica no Brasil. Segundo Nancy A. Campos Muniz (2008), o CNPq em sua origem foi fortemente influenciado pelas perspectivas dos militares. Segundo a autora, é a partir da década de 1970 que o CNPq passa a comprometer-se com os valores de uma sociedade democrática, uma vez que a Ciência e Tecnologia passam a ser compreendidas como instrumentos de autonomia nacional e vinculadas à satisfação das necessidades sociais.

Atuando em com universidades, institutos de pesquisa, empresas e outros órgãos do governo, o CNPq promove o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil, inclusive financiando projetos de pesquisa em diversas áreas do conhecimento, concedendo de bolsas de estudo e auxílios financeiros para estudantes de graduação, pós-graduação,



pesquisadores e professores, promovendo eventos científicos, publicações, projetos de pesquisa e cooperação internacionais para o avanço científico e tecnológico. Um dessas cooperações é a que existe com a Alemanha.

O Plano de cooperação engloba as áreas de Aeronáutica, Meio Ambiente, Clima, Energia, Agricultura, Saúde, Capacitação Tecnológica e outras. De acordo com Jurandir Fermon Ribeiro Júnior (2013, p. 85): “O principal objetivo deste convênio é estreitar a colaboração no campo da pesquisa científica e tecnológica, oferecendo em conjunto bolsas de GDE, SWE e PDE a brasileiros que pretendem realizar seus estudos e pesquisas na Alemanha.”

## **GRUPOS DE PESQUISA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL: VISIBILIZANDO VOZES SILENCIADAS E AFIRMANDO O NORDESTE COMO TERRITÓRIO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**

A partir do primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003), o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) obteve alguns avanços significativos. Além do aumento no número de bolsas, houve um impulso na internacionalização, no fomento de pesquisa em áreas estratégicas, como energia renovável, agricultura sustentável e biotecnologia. Vale destacar também a criação, em 2004, em parceria com a Secretaria de Políticas para as Mulheres e o Ministério da Ciência e Tecnologia, de “[...] grupo de trabalho interministerial para “realizar estudos e elaborar propostas de estruturação e definição de temáticas com vistas à realização de seminário nacional com núcleos e grupos de pesquisa sobre a questão de gênero das universidades.”

O trabalho do GT resultou na criação do Programa Mulher e Ciência, cujo objetivo é “[...] estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismos no país e promover a participação das mulheres no campo das ciências e carreiras acadêmicas” (CNPq, 2021, n.p.). Um dos eixos do programa é o lançamento de edital bianual de pesquisas na temática de Relações de Gênero, Mulheres e Feminismos.

Antes de analisarmos os grupos de pesquisa vinculados aos programas de pós-graduação nas universidades e campi criados no nordeste do Brasil durante os governos do Presidente Lula, convém apresentar o mapeamento realizado para identificar as universidades e campi criados durante os dois mandatos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva no Nordeste do Brasil, que atualmente contam com programas de pós-graduação, bem como as linhas de concentração das pesquisas desses programas. Ressaltamos que aqui não apresentamos todos os programas de mestrado e doutorado criados durante o Governo Lula, pois não incluímos os programas criados em campi existentes antes de 2003, uma vez que estes estão fora do nosso objeto de pesquisa.

De acordo com a Plataforma Sucupira, o estado de Alagoas conta com 45 programas de pós-graduação e 58 cursos de pós-graduação (SUCUPIRA/CAPES, 2023), destes, 3 programas foram criados em universidades fruto da política de interiorização do governo Lula.

A Bahia conta com 208 programas de pós-graduação e 294 cursos de pós-graduação (SUCUPIRA/CAPES, 2023). As universidades e campi criadas durante a implementação da política de interiorização criaram 18 programas e cursos de pós-graduação.

No Ceará são 146 programas de pós-graduação e 210 cursos de pós-graduação (SUCUPIRA/CAPES, 2023), desses 7 foram criados em campi e universidades implementados a partir da política de interiorização.

O Maranhão conta atualmente com 66 programas de pós-graduação e 80 cursos de pós-graduação (SUCUPIRA/CAPES, 2023). No entanto, não identificamos na pesquisa nenhum programa em campi fruto da política de interiorização dos primeiros dois mandatos do presidente Lula.

A Paraíba conta com 113 programas de pós-graduação e 159 cursos de pós-graduação (SUCUPIRA/CAPES, 2023), 7 desses cursos e programas foram criados em nas universidades e campi criados a partir da política de interiorização do governo Lula.

No Piauí, encontram-se 45 programas de pós-graduação e 63 cursos de pós-graduação (SUCUPIRA/CAPES, 2023). Foram criados 3 programas e cursos em campi que são resultado da política de interiorização das universidades federais.

No Rio Grande do Norte, há 113 programas de pós-graduação e 158 cursos de pós-graduação (SUCUPIRA/CAPES, 2023). Foram criados 13 os programas e cursos criados nos territórios objeto dessa pesquisa.



Em Sergipe, são 56 programas de pós-graduação e 78 cursos de pós-graduação (SUCUPIRA/CAPES, 2023). Destes nenhum foi implementado no Campus Universitário Professor Antônio Garcia Filho da Universidade Federal de Sergipe, criado em 2009, único campus do período incluído em nossa pesquisa.

Em Pernambuco, são 168 programas de pós-graduação e 261 cursos de pós-graduação (SUCUPIRA/CAPES, 2023). São 19 programas e cursos criados em campi e universidades criadas a partir da política de interiorização das universidades federais.

Foram identificados 70 programas e cursos em campi criados na região Nordeste do Brasil durante os dois primeiros mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011). Desses, 12 são Programas de Pós-Graduação em Educação, localizados nos territórios de Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Bahia e Ceará, em 06 diferentes universidades:

**TABELA 1 – Programas de Pós-Graduação em Educação em universidade e campi criados no âmbito do Programa de Interiorização**

<b>Ano</b>	<b>Campus</b>	<b>Ano</b>	<b>Programa</b>
2005	Universidade Federal de Alagoas Campus Arapiraca	2020	Ensino e Formação de Professores
2005	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	2019	Educação Científica, Inclusão e Diversidade
2005	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	2013	Educação no Campo
2005	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	2014	História da África, Diáspora e Povos Indígenas
2010	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira	2019	Ensino e Formação Docente
2010	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	2019	Estudos da Linguagem
2010	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	2016	Interdisciplinar em Humanidades (POSIH)
2009	Universidade Federal de Campina Grande Campus Sumé	2018	Sociologia em Rede Nacional
2004	Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf)	2015	Educação Física
2006	Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste	2011	Educação Contemporânea
2006	Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste	2015	Educação em Ciências e Matemática
2006	Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste	2023	Ensino de Física

Fonte: Autoria Própria

Ao analisar os cursos de pós-graduação em Educação no Nordeste, implementados nas universidades e campi como resultado da política de interiorização do Governo Lula, Betania Leite Ramalho e Vicente de Paulo Carvalho Madeira (2005) afirmam Ao analisar os cursos de pós-graduação em Educação no Nordeste, implementados nas universidades e campi como resultado da política de interiorização do Governo Lula, Betania Leite Ramalho e Vicente de Paulo Carvalho Madeira (2005) afirmam que a pós-graduação em educação na região Nordeste do Brasil ocorreu em meio a processos



de luta pela afirmação da capacidade dos pesquisadores e pesquisadoras de produzirem pesquisas de qualidade e de crítica à pós-graduação em educação no Brasil.

Os autores destacam:

Permanece ainda em questão, na institucionalização da universidade brasileira, uma nova cultura acadêmica e científica apoiada na construção do conhecimento e não na sua simples transmissão, pelo desenvolvimento interpessoal e disseminação do novo por meio da pesquisa. [...] Este diagnóstico crítico foi a base da reação, uma das bandeiras de luta e da mobilização regional do Nordeste e do Norte em torno de uma proposta renovadora de pós-graduação em educação, o que se fez enfrentando muitas dificuldades, inclusive a descrença na capacidade dos grupos emergentes de produzir algo de novo e consistente (Ramalho; Madeira, 2005, p. 72).

Até a década de 1980, a região Nordeste contava apenas com cinco cursos de mestrado em educação. Havia a necessidade de romper com o status de marginalização epistêmica e afirmar-se como um local de produção de conhecimento na área da pós-graduação em educação. Os cursos de mestrado adotaram a estratégia de formar consórcios visando à oferta de programas de doutorado. Isso se concretizou primeiro na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1992, seguido pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 1994. No início dos anos 2000, ocorreram desenvolvimentos similares na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2002 e na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 2003 (Ramalho; Madeira, 2005).

Após superar a fase inicial de criação dos programas de pós-graduação, com a oferta de cursos de mestrado e doutorado, a região Nordeste enfrentou desafios nos processos avaliativos, conforme observado por Betania Leite Ramalho e Vicente de Paulo Carvalho Madeira (2005, p. 78):

As avaliações dos últimos anos da década de 1990 trouxeram fortes crises e conflitos entre as áreas e a CAPES – sem ignorar os conflitos no interior da própria área. A educação, uma das áreas mais contestadoras, mobilizou-se e enfrentou com muita energia esse momento de mudança das regras, segundo princípios e exigências externas à realidade de muitas das áreas de conhecimento, embora o discurso oficial adotasse a retórica do combate aos desequilíbrios regionais e intra-regiões. Acirrou-se, muito, a concentração da chamada excelência, com a exclusão de programas periféricos que tardaram a ingressar ou retornar ao Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Nesse ínterim, programas foram descredenciados devido às notas baixas. No entanto, a melhoria da relação entre a Comissão de Avaliação e a comunidade acadêmica, aliada à criação do Fórum Regional de Coordenadores, teria, na perspectiva de Betania Leite Ramalho e Vicente de Paulo Carvalho Madeira (2005, p. 79), resultado em: “[...] ações concretas de cooperação interna e até de capacitação de pessoal para fazer face às necessidades do processo de gestão acadêmico-avaliativa [...]” Parece-me que os programas de pós-graduação em educação da região Nordeste não se enquadraram nos antigos padrões de avaliação da CAPES, mas influenciaram positivamente as mudanças no sistema avaliativo.

Atualmente, o Brasil possui 188 Programas de Pós-Graduação em Educação e 288 cursos, todos avaliados e reconhecidos. Na região Nordeste, há atualmente 40 Programas, 80 cursos de mestrado e 59 cursos de doutorado (SUCUPIRA, 2023). Como já destacado, 12 desses programas estão nas universidades federais e campi criados a partir da política de interiorização (2003).

O Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPQ, “[...] reúne informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no país abrangendo pesquisadores, estudantes, técnicos, linhas de pesquisa em andamento, produção científica, tecnológica e artística geradas pelos grupos” (Rapini, 2007, p. 103).

Em 1993, quando o Diretório foi criado, foram contabilizadas 99 instituições e 4.402 grupos de pesquisa. É importante ressaltar que grupos de instituições de ensino privadas não são cadastrados no Diretório (Rapini, 2007).



O último balanço consolidado dos Grupos de Pesquisa registrados no Diretório do CNPQ é de 2016, registrando 37.640 grupos. Entre esses, 7.713 pertencem a universidades brasileiras, enquanto em 2000 eram apenas 1.720 (CNPQ, 2023). Na tabela abaixo, podemos acompanhar a evolução dos grupos de pesquisa na região Nordeste do Brasil:

**TABELA 10 – Evolução dos Grupos de Pesquisa no Nordeste do Brasil**

2000	2002	2004	2006	2008	2010	2014	2016
1720	2274	2760	3269	3863	5044	7215	7713

Fonte: Elaboração Própria

## **CONCLUSÕES: GRUPOS DE PESQUISA EM GÊNERO, SEXUALIDADE E FEMINISMOS: DESAFIANDO A TRADIÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO PARA FOMENTAR SABERES DISRUPTIVOS**

Com o processo de redemocratização, os estudos de gênero na universidade ganharam força, tanto na graduação quanto nos programas de pós-graduação no Brasil. É na década de 1970 do século passado que as discussões de gênero começam a ser institucionalizadas na academia brasileira, como observam Maria Luiza Heilborn e Bila Sorj (1999, p. 187):

Os Estudos sobre Mulher, Estudos de Gênero ou de Relações de Gênero foram as fórmulas encontradas para institucionalizar a reflexão impulsionada pelo diálogo com o feminismo na academia brasileira. A escolha de uma ou outra destas denominações não é ingênua nem arbitrária, pelo contrário, remete às controvérsias sobre a natureza e os limites desta área de estudos. Na década de setenta "estudos sobre mulher" foi a denominação mais comum utilizada para caracterizar esta nova área. Livros, artigos e seminários fazem constar de seus títulos o termo mulher e pretendem, principalmente, preencher lacunas do conhecimento sobre a situação das mulheres nas mais variadas esferas da vida e ressaltar/denunciar a posição de exploração/subordinação/opressão a que estavam submetidas na sociedade brasileira.

O Nordeste é uma região de grandes autoras feministas, como Nísia Floresta, conhecida por suas contribuições para a educação e o feminismo no Brasil. Ela é autora da obra "Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens", publicada em 1832, que abordava questões relacionadas à opressão das mulheres e à necessidade de igualdade de gênero.

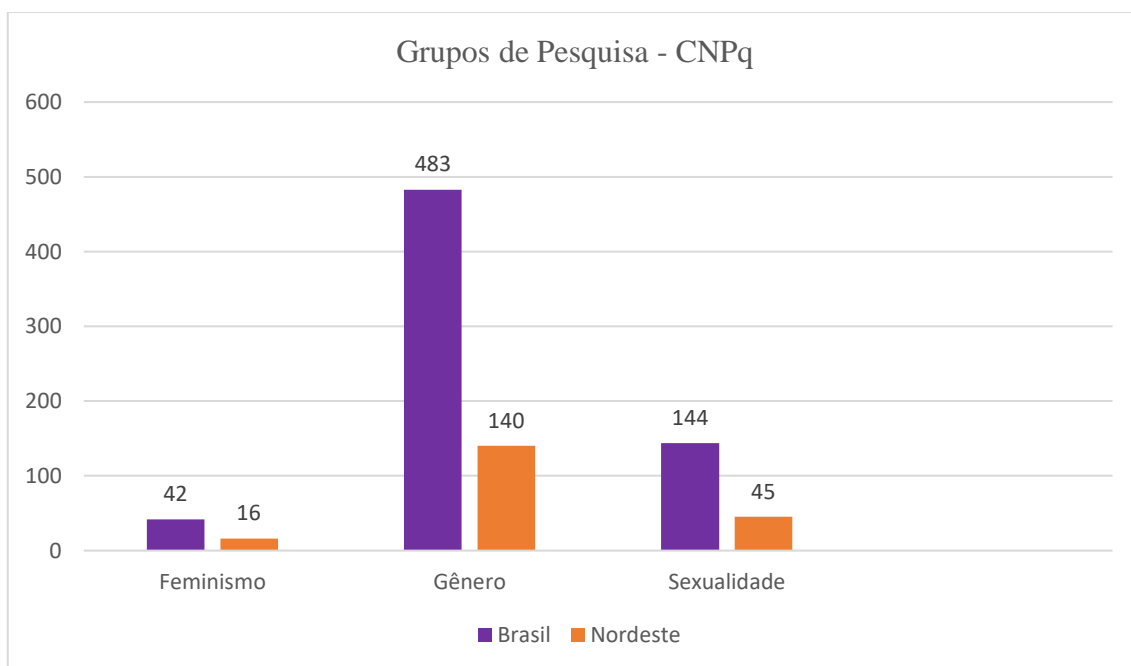
Apesar das contribuições do povo nordestino da construção da ciência e dos direitos das mulheres, a região Nordeste do Brasil foi historicamente excluída da política e do reconhecimento dos saberes hegemônicos.

Razão pela qual mapear os grupos de pesquisa em gênero, feminismo e sexualidade é destacar o Nordeste como um território de construção de conhecimento científico e saberes não hegemônicos.

Identificamos na base de dados do CNPq, ao utilizar o descritor "feminismo", 42 Grupos de Pesquisa que incluem o termo "feminismo" em seus nomes. Entre esses, 16 estão localizados na região Nordeste do Brasil, sendo apenas um deles na área de Educação. Utilizando o descritor "gênero", a plataforma apresenta 483 Grupos de Pesquisa, dos quais 141 estão situados na região Nordeste do Brasil, que é o foco de nossa pesquisa. Dentre esses, 7 pertencem à área de Educação.

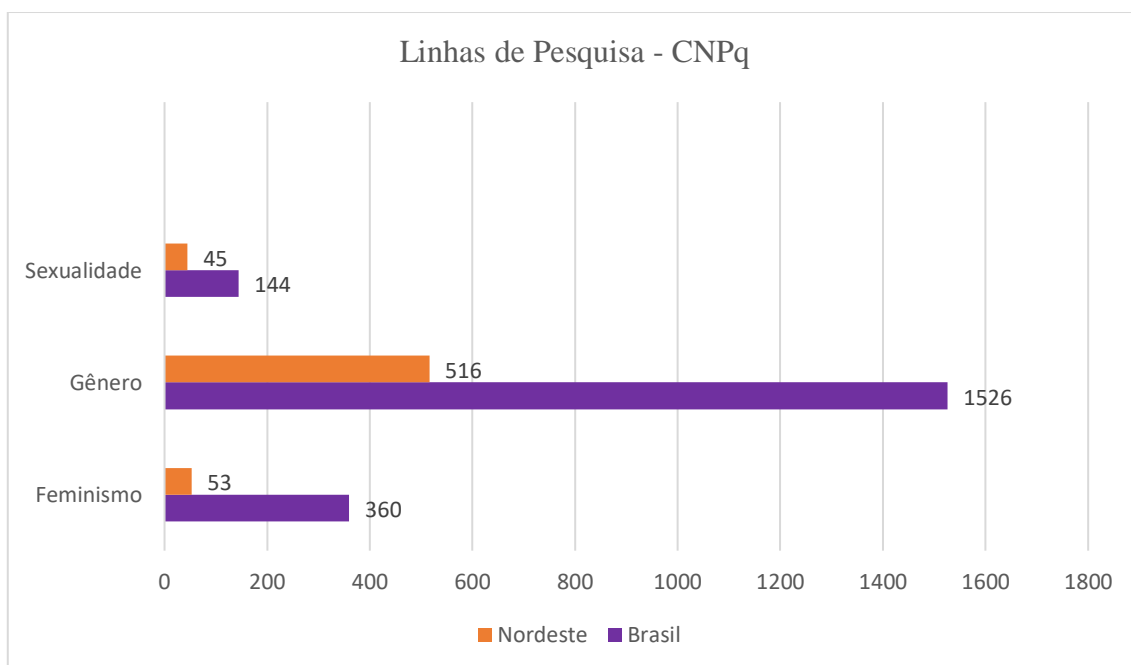
Ao explorar o descritor "sexualidade", identificamos 144 Grupos de Pesquisa, sendo que 45 deles estão associados a universidades na região Nordeste do Brasil. Destes, 7 estão relacionados à área de Educação.



**IMAGEM 2. Gráfico – Grupos de Pesquisa sobre feminismo, gênero e sexualidade**

Fonte: Autoria Própria

Ao realizar a busca por linhas de pesquisa utilizando os mesmos descritores, identificamos 360 linhas que incluem a palavra "feminismo" em suas descrições, sendo 53 delas localizadas no Nordeste do Brasil, com apenas 2 na área da educação. Encontramos também 1526 linhas de pesquisa com o descritor "gênero", sendo 516 delas na região Nordeste, sendo que apenas 3 dessas estão na área da educação. No caso do descritor "sexualidade", a plataforma do CNPq apresenta 440 linhas de pesquisa, das quais 135 estão localizadas no Nordeste, sendo 5 delas na área de educação.

**IMAGEM 3. Gráfico – Linhas de Pesquisa sobre feminismo, gênero e sexualidade**

Fonte: Autoria Própria

Ao utilizar o descritor "Epistemologias Feministas", a base de dados da CAPES indica a existência de 3 grupos de pesquisa, sendo somente um deles localizado no Nordeste: o grupo Conquer – Grupo de Estudos e Pesquisa Queer e Outras Epistemologias Feministas da UFS, na área da Educação. No contexto de linhas de pesquisa, a plataforma apresenta 14 resultados, sendo 5 deles na região Nordeste e 2 na área de Educação:

1. Conquer – Grupo de Estudos e Pesquisa Queer e Outras Epistemologias Feministas – UFS – Educação;
2. Grupo de Pesquisa Frida Kahlo - Estudos de Gênero, Feminismos e Serviço Social – UFAL - Serviço Social;
3. Grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher - NEIM/UFBA - Ciência Política;
4. Grupo de pesquisa Pensamento Social e Epistemologias do Conhecimento na América Latina e Caribe – UECE – Sociologia;
5. Grupo de pesquisa Viva's - Grupo de Pesquisa em Estudos Feministas (Viva's - GEPEF) – UESB – Educação;

Dessa forma, na região Nordeste do Brasil, foram contabilizados 16 grupos de pesquisa e 11 linhas de pesquisa na área de Educação, identificados a partir dos descritores Feminismo, Gênero, Sexualidade e Epistemologia Feminista. Dentro desse conjunto, somente os seguintes são provenientes de universidades e campi decorrentes da política de interiorização e, portanto, são objetos de nossa pesquisa os seguintes Grupos de Pesquisa:

1. Grupo de pesquisa: Azânia -Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Gêneros, Sexualidades, Religião, Performances e Educação, Instituição: UNILAB;
2. Grupo de pesquisa: Centro Interdisciplinar de Estudos de Gênero Dandara, Instituição: UNILAB;
3. Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações Étnico-Raciais, Gênero e Educação Inclusiva (GERE), Instituição: UNILAB;
4. Grupo de pesquisa: Núcleo Capitu - Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade, Instituição: UFRB;
5. Grupo de pesquisa: Ódun ti imo (Tempo de conhecimento) - Gêneros, Identidades, Literaturas e Educação (GILE), Instituição: UFRB;
6. Grupo de pesquisa: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades, Instituição: UFPE.

Os grupos de pesquisa estabelecidos nos programas de pós-graduação em Educação nas universidades e campi do Nordeste do Brasil contribuem significativamente para um aumento nos estudos disruptivos, os quais desafiam a concepção de ciência distante dos sujeitos e da realidade estudada. Além disso, esses grupos contribuem para a resolução de problemas locais através da adoção de metodologias não hegemônicas, que têm as epistemologias feministas como base para a análise de diversos objetos de estudo.

## REFERÊNCIAS

ANDIFES. *Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012*. Disponível em [https://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1361475592UFMT\\_-\\_Maria\\_Lucia\\_Neder\\_-\\_Relatorio\\_REUNI.pdf](https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1361475592UFMT_-_Maria_Lucia_Neder_-_Relatorio_REUNI.pdf). Acessado em 03/12/2021

ARAUJO, A. C.; FERNANDES, L. *Internacionalização e pós-graduação: a política de editais da Capes (2005-2018)*. Disponível em <https://www.scielo.br/j/aval/a/g97NrckhXRWkVzhqDrQLPwh/?format=pdf> . Acesso em 11/08/2023.





BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, Martins Fontes, 2011.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acessado em 06/09/2022.

BRASIL. *Lei Nº 12.695*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm). Acessado em 25/09/2022.

BRASIL. *Lei Nº 8.405*, de 9 De Janeiro De 1992. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8405.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8405.htm). Acessado em 28/10/2022.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acessado em 20/01/2022.

BRASIL. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acessado em 20/01/2022.

BRASIL. *Programa Nacional De Assistência Estudantil*. Disponível Em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm). Acessado Em 12/05/2022.

CAPES. *Avaliação Quadrienal 2017-2020*. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizDY5OTE5OTktMTU4NC00ZDRiLWE2ZjMtMWIyNWFiNDMxM2E2liwidCI6IjJmNGRiYmI4LTY0M2EtNGRiZS05MjdiLTIINTYyZWY3MDBiOSJ9>. Acessado em 03/05/2022.

CAPES. *Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/940/1/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acessado em 18/08/2022.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CNPq. Diretórios dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Lattes. *Consulta parametrizada*. Disponível em [http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta\\_parametrizada.jsf](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf). Acessado em 08/08/2023.

CNPq. Diretórios dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Lattes. *Por Região*. Disponível em <https://www.lattes.cnpq.br/web/dgp/por-regiao2>. Acessado em 08/08/2023.

CNPq. Programa Mulher e Ciência. *Histórico*. Disponível em <http://portal.cnpq.br/web/guest/historico1/>. Acessado em 08/08/2023.

CUNHA, L. A. A pós-graduação no Brasil função técnica e função social. *Rev. adm. empres.*, 14, 1974. CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior No Octênio

FÁVERO, M. de L. de A. *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FERNANDES, F. *Sociologia Crítica e Militante*. Octaviano Ianni (org.). São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FERNANDES, F. *Universidade brasileira: Reforma ou Revolução*. São Paulo: Alfa-ômega, 1975.

FLORESTA, N. *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREITAG, B. Democratização, universidade, revolução. In. *O saber Militante – Ensaios sobre Florestan Fernandes*. Org. Maria Angela D’Incao. São Paulo: UNESP, 1987.



HEILBORN, M. L. e SORJ, B. Estudos de gênero no Brasil, in: MICELI, S. (org.) *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*, ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 183-221.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol. 19, Nº., p. 1, 7-17, 2018.

LETA, J. L. *As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso*. Estudos Avançados, v.17, 2003.

MACIEL, C. TRIERWEILLER, A. C. FERENHOF, H. A. Perspectiva do Usuário na Utilização da Plataforma Sucupira como Sistema de Avaliação: Uma Análise Exploratória. *Anais do 9º CIDI e 9º CONGIC*, Belo Horizonte, 2019.

MARQUES, C. A. VEIGA, A. de C. BORGES, L. M. C. A Avaliação da pós-graduação no Brasil: resultantes e determinantes da avaliação da CAPES (2013-2016). *Revista Meta*, 12, n. 37, p. 979-1003, out./dez. 2020

MARQUES, J. *Levantamento da FPME revela que bolsas do ProUni diminuíram quase 1/3 em um ano*. Disponível em: <https://www.frentedaeducacao.org.br/levantamento-da-fpme-revela-que-bolsas-do-prouni-diminuiram-quase-1-3-em-um-ano/>. Acessado em 11/01/2023.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Censo da Educação Superior 2003*. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo\\_tecnico\\_050105.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf). Acessado em 15/01/2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de Educação*. <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acessado em 28/01/2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Senso de Educação Superior 2021*. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acessado em 07/02/2022.

MUNIZ, N. A. C. *O CNPq e sua trajetória de planejamento e gestão do C&T: histórias para não dormir, contadas por seus técnicos (1975 – 1995)*. Disponível em [repositorio.unb.br/bitstream/10482/1687/1/2008\\_NancyAparecidaCMuniz.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1687/1/2008_NancyAparecidaCMuniz.pdf). Acessado em 08/08/2023.

NOBRE, L. N. FREITAS, R. R. de. A Evolução Da Pós-Graduação No Brasil: Histórico, Políticas E Avaliação. *Brazilian Journal of Production Engineering*, São Mateus, Vol. 3, N.º 2, p. 18-30, 2017.

OLIVEIRA JUNIOR, V. B. de. A. *política de interiorização do ensino superior: o caso da universidade federal de Sergipe*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

PADIM, D. F. *A expansão e interiorização da Universidade Federal de Uberlândia: um processo de democratização?*. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PEREIRA, E. L. M. *Formação De Professores De História Na Universidade Para Os Trabalhadores Da Educação: Projeto de LPP da UEG no Norte Goiano (1999-2001)*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica De Goiás, Goiás, 2014.

PLATAFORMA SUCUPIRA. *Cursos Avaliados e Reconhecidos*. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoUf.jsf?cdRegiao=2>. Acessado em 27/01/2022.

PLATAFORMA SUCUPIRA. *Quantitativos de Programas de Pós-Graduação por Área de Avaliação no Sucupira*. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf?jsessionid=NHFxpT67JoNNhd7imc1SBOWq.sucupira-204>. Acessado em 08/08/2023.



RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. de P. C. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Volume(Número), Páginas 70-181. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/555gKPMgCtZ3twqMMSnwdXv/?format=pdf&lang=pt> Acessado em 08/08/2023.

RAPINI, A. P. de A. M. *Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação em Minas Gerais*. 2007.

RIBEIRO JÚNIOR, J. F. *Brasil e Alemanha: A Cooperação entre DAAD e o CNPq nos 23 anos do Convênio DAAD/CNPq/CAPES*. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15720> Acessado em 08/08/2023.

SARTORI, T. *Avaliação Comparativa Dos Critérios De Avaliação Na Pós Graduação Stricto Sensu No Brasil E Em Portugal*. Disponível em:  
[https://abepro.org.br/biblioteca/enegep2014\\_TN\\_STO\\_205\\_155\\_26180.pdf#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20Capes%20avalia%20a%20proposta%20do,a%20infraestrutura%20tanto%20de%20ensino%2C%20pesquisa%20e%20extens%C3%A3o](https://abepro.org.br/biblioteca/enegep2014_TN_STO_205_155_26180.pdf#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20Capes%20avalia%20a%20proposta%20do,a%20infraestrutura%20tanto%20de%20ensino%2C%20pesquisa%20e%20extens%C3%A3o). Acessado em 24 de julho de 2023.

YAMAMOTO, O. H.; TOURINHO, E. Z.; BASTOS, A. V. B.; MENANDRO, P. R. M. Produção científica e “produtivismo”: há alguma luz no final do túnel?. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 9, n. 18, 31 dez. 2012.



## **MATERNIDADE E OS DESAFIOS DA ATIVIDADE DOCENTE EBTT NA EXECUÇÃO DE PROJETOS DE ENSINO NO CURSO MÉDIO TÉCNICO EM PUBLICIDADE DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ – IFAP**

LA MATERNIDAD Y LOS DESAFÍOS DE LA ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA DE EBTT EN LA EJECUCIÓN DE PROYECTOS DE ENSEÑANZA EN EL CURSO TÉCNICO DE PUBLICIDAD EN EL INSTITUTO FEDERAL DE AMAPÁ – IFAP

MATERNITY AND THE CHALLENGES OF EBTT TEACHING ACTIVITY IN THE EXECUTION OF TEACHING PROJECTS IN THE TECHNICAL COURSE IN ADVERTISING AT THE FEDERAL INSTITUTE OF AMAPÁ – IFAP

### **SOUSA, POLIANA MACEDO**

Doutora em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal de Tocantins, UFT. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal do Amapá (IFPA)

E-mail: [poliana.sousa@ifap.edu.br](mailto:poliana.sousa@ifap.edu.br)

#### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo promover reflexão acerca da atividade docente na esfera do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) ofertado no Brasil e suas múltiplas atividades requeridas pela legislação vigente, a saber: ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional, com foco principal no trabalho da mulher em consonância com a maternidade. Com base na discussão do *habitus* professoral e do campo ancorados nos pressupostos de Pierre Bourdieu (2009) e demais autores que analisam e utilizam sua teoria como pilar para essas discussões, avalia-se que na docência da educação profissional e tecnológica o desafio de transmissão do conteúdo, uma vez que há uma heterogeneidade de públicos e níveis de ensino. Resultando em dificuldades para execução de atividades além da sala de aula, como projetos de ensino, de pesquisa e extensão na instituição e como consequência, um atraso no desenvolvimento da carreira docente e de pesquisadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência; Educação Profissional e Tecnológica; Maternidade.

#### **RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo promover la reflexión sobre la actividad docente en la esfera de la educación básica, técnica y tecnológica (EBTT) ofrecida en Brasil y sus múltiples actividades requeridas por la legislación actual, a saber: enseñanza, investigación, extensión e gestión institucional, con el enfoque principal en el trabajo de mujeres en línea con la maternidad. Basado en la discusión del *habitus* profesor y el campo anclados en los supuestos de Pierre Bourdieu (2009) y otros autores que analizan y usan su teoría como un pilar para estas discusiones, se evalúa que en la enseñanza de la educación vocacional y tecnológica el Desafío de transmisión del contenido, ya que existe una heterogeneidad del público y los niveles de educación. Resultando en dificultades para realizar actividades más allá del aula, como proyectos de enseñanza, investigación y extensión en la institución y, como consecuencia, un retraso en el desarrollo de la carrera de enseñanza e investigadores.

**PALABRAS CLAVES:** Enseñando; Educación profesional y tecnológica; Maternidad

#### **ABSTRACT**

This article aims to promote reflection on teaching activity in the sphere of basic, technical and technological education (EBTT) offered in Brazil and its multiple activities required by current legislation, namely: teaching, research, extension and institutional management, with main focus in the work of women in line with maternity. Based on the discussion of the professorial *habitus* and the field anchored in the assumptions of Pierre Bourdieu (2009) and other authors who analyze and use their theory as a pillar for these discussions, it is evaluated that in the teaching of vocational and technological education the challenge of transmission of content, since there is a heterogeneity of audiences and levels of education. Resulting in difficulties to perform activities beyond the classroom, such as teaching, research and extension projects at the institution and as a consequence, a delay in the development of the teaching and researcher career.

**KEYWORDS:** Teaching; Professional and technological education; Maternity.

## INTRODUÇÃO

O Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) foi implantado pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Fazem parte dessa Rede Federal, conforme a legislação citada, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

Com a criação da Rede Federal, a partir da expertise dos já estruturados Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), das escolas técnicas e agrotécnicas federais e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais, obtêm-se um marco na ampliação, diversificação da educação profissional e tecnológica no país e principalmente, a interiorização da oferta de ensino em todos os níveis e modalidades, sendo eles: cursos de educação profissional técnica de nível médio (integrado, concomitante ou subsequente ao ensino médio), cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e cursos de educação profissional tecnológica de graduação (licenciatura e bacharelado) e pós-graduação (lato sensu e stricto sensu).

Ainda conforme a legislação de sua criação, os Institutos Federais (IF's) são instituições equiparadas às Universidades quanto a sua autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Os IF's possuem estrutura pluricurricular e multicampi, ou seja, com reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância.

Em 2023, já são 680 unidades sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II (MEC, 2023).

Este artigo tem como objetivo promover reflexão acerca da atividade docente na esfera do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) ofertado no Brasil e suas múltiplas atividades requeridas pela legislação vigente, a saber: ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional, com foco principal no trabalho da mulher em consonância com a maternidade. Com base na discussão do *habitus* professoral e do campo ancorados nos pressupostos de Pierre Bourdieu (2009) e demais autores que analisam e utilizam sua teoria como pilar para essas discussões, avalia-se que na docência da educação profissional e tecnológica o desafio de transmissão do conteúdo, uma vez que há uma heterogeneidade de públicos e níveis de ensino. Resultando em dificuldades para execução de atividades além da sala de aula, como projetos de ensino, de pesquisa e extensão na instituição e como consequência, um atraso no desenvolvimento da carreira docente e de pesquisadora.

O trabalho apresenta ainda, relato de experiência acerca da execução de três projetos de ensino com as turmas do Ensino Médio Técnico Integrado em Publicidade, Campus Santana, do Instituto Federal do Amapá nas áreas de audiovisual e design gráfico, como complemento para as competências exigidas nas ementas das disciplinas de Criação de Campanha Publicitária e Redação Publicitária.

O artigo está organizado em seções com uma breve discussão sobre o fato de a mulher optar por desenvolver sua carreira profissional, consolidar-se no mercado de trabalho e também optar pela maternidade, o que lhe trouxe implicações e conflitos na atualidade. Logo após uma explanação sobre as especificidades da atuação do docente na rede federal EBTT e ainda, um relato da execução (enquanto docente, mulher e mãe) de projetos de ensino no âmbito do curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Publicidade, para além dos componentes curriculares e exercício das práticas profissionais. Por fim, são discutidas as considerações finais da análise produzida neste trabalho.

## GÊNERO, MATERNIDADE E DOCÊNCIA: BREVE DISCUSSÃO

Neste trabalho, adota-se o termo gênero no que se refere às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres que são o resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher, a partir das diferenças sexuais, principalmente em que existem modelos de conduta e expectativa construídos socialmente pelo decorrer das gerações,



e não necessariamente pelo fato do indivíduo ser homem ou mulher. Com isso, “a questão de gênero é, antes de tudo, uma construção social e uma realização cultural”. (SANTANA; BENEVENTO, 2013, p. 9).

Santana e Benevento (2013) explicam ainda que as representações sociais são construídas no cotidiano e envolvem o processo sociocultural local entre esses sujeitos sociais que vivenciam o dia a dia de determinada comunidade ou localidade.

Essa construção ocorre em todos os espaços da sociedade. [...] as representações sociais são construídas, através da percepção de si e do outro. Através do caráter simbólico e imaginário dos saberes sociais pode-se compreender como sujeitos sociais se empenham em entender e dar sentido ao mundo em que vivem. [...] Tais relações definem-se, portanto, pela colocação de papéis sociais, representações e expectativas de comportamentos, partindo de uma caracterização biológica do masculino e do feminino, da masculinidade e da feminilidade. (SANTANA; BENEVENTO, 2013, p. 3)

Saffioti (1976) explica na obra *A mulher na sociedade de classes: mitos e realidade* que as mulheres não integram uma classe social inferior e nem os homens estão em uma superior, porém o modo de participação na classe social na maioria das vezes não é o mesmo para ambos os gêneros. Ressalta ainda que o trabalho feminino não seria requisitado como primordial como também seria contrário às funções que, se espera das mesmas, ou seja, que elas desempenhem suas atividades no lar como esposas e mães. A autora trabalha o termo classe social, analisando-o como “um fenômeno que diz respeito às relações de produção de bens e serviços em um contexto histórico-social em que as variáveis principais que interferem em sua constituição e dinâmica assumem feições bastante específicas. (SAFFIOTI, 1976, p 185).

Ainda acerca das reflexões de Saffioti (1976) e a mulher enquanto membro de um sistema social, a autora explica que

[...] qualquer que seja o tipo de sua estrutura, todo sistema social submete seus membros a um tipo especial de aprendizagem, chamado processo de socialização, através do qual os indivíduos introjetam os padrões culturais vigentes e adquirem a habilidade necessária ao desempenho satisfatório dos papéis que a sociedade lhes atribui. (SAFFIOTI, 1976, p 172).

Passos (2012) citado por Conceição e Fontoura (2020, p. 281) explica que

no que se refere à sociedade brasileira, até os anos 1940 era atribuída à mulher a vocação invisível e natural para o ato do cuidar – educar as crianças, cuidar de outras pessoas e se dedicar à manutenção da vida –, o que, certamente, com raras exceções, direcionou-a para o exercício das profissões de professora, enfermeira e assistente social, pois estaria dando sequência ao papel para o qual foi designada socialmente.

Havendo assim, esse direcionamento social para manter a mulher no espaço privado, qualificando-a como um indivíduo que não deveria participar de atividades que não fossem especificamente femininas. “Desde pequena a mulher é conduzida ao papel que deve desempenhar, sendo estimulada em brincadeiras consideradas tipicamente femininas, como bonecas, casinha, entre outras. Os brinquedos infantis expressam as diferenças de sexo, mais que os instintos naturais, uma convenção social”. (SANTANA; BENEVENTO, 2013, p. 2)

A predominância de mulheres como docentes nos anos iniciais da escola é justificada pela associação às habilidades afetivas e maternas. (FURLIN, 2016). E mais, “o tardio acesso à educação e ao Ensino Superior por parte das mulheres, ocasionou o conseqüente ingresso e reconhecimento tardio das mulheres brasileiras nas carreiras científicas” (CONCEIÇÃO; FONTOURA, 2020, p. 281), corroborando a problemática da desigualdade de gêneros, contribuindo para a manutenção da construção social acerca do papel da mulher na sociedade, mantendo os estereótipos de gênero nas profissões, em que as áreas mais competitivas e “difíceis” não entrassem no escopo do trabalho feminino.

Chassot (2017) citado por Conceição e Fontoura (2020, p. 281) reforça esta discussão, pois “a quase ausência de mulheres na história da ciência é considerável, pois, ainda nas primeiras décadas do século 20, a ciência estava



culturalmente definida como uma carreira imprópria para a mulher”. E ainda, sendo consideradas “masculinas carreiras ligadas à ciência e tecnologia”. (PAULA et al, 2021, p. 339).

Além das barreiras impostas pela construção social dos papéis femininos dentro do contexto de uma sociedade patriarcal, capitalista, ocidental e industrial, o fato da mulher optar por desenvolver sua carreira profissional, consolidar-se no mercado de trabalho e optar pela maternidade trouxe implicações e conflitos para a mulher na atualidade.

Molinai (2006) expõe que devido as características da sociedade pós-moderna, ser mãe não é algo tão atrativo para a mulher que deseja ter uma carreira profissional, principalmente pelo fato do aumento das exigências em torno dela, aumento das responsabilidades e os sentimentos de insuficiência.

Cangiani Fabbro e Montes Heloani (2010, p. 178) alertam que

[...] quando se soma a essa discussão o trabalho das mulheres, se retoma o debate do trabalho feminino como forma de independência, a divisão social e sexual do trabalho e a desvalorização social do trabalho doméstico. Trabalhar e ter filhos não é uma escolha fácil. Hoje é uma escolha, mas nem sempre foi assim. Não se pode negar o adiamento da maternidade em prol da carreira, especialmente em mulheres mais escolarizadas e inseridas no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo, o que muitas vezes a impulsiona a não deixá-lo.

Sobretudo, porque não basta ser uma boa mãe ou boa profissional, a mulher “tem que ser bem-sucedida”.

A maternidade, não mais valorizada pela sociedade como antigamente, ainda é uma experiência importante e significativa para a mulher, ou seja, há um desejo em ser mãe assim como em ser pai. Por outro lado, a atividade profissional também proporciona uma identidade própria, socialmente supervalorizada. Contudo, o estereótipo da mulher moderna também impõe a obrigatoriedade de ser bem-sucedida, que aparece aliada à difícil tarefa de se mostrar forte, o que sujeita a mulher a agir conforme essas predicções. (CANGIANI FABBRO; MONTES HELOANI, 2010, p 184).

Criar estratégias para conciliar maternidade e carreira é o caminho utilizado por diversas mulheres e apresentado por autores, como as redes de apoio familiar (ALMEIDA, 2007; SOUZA; TEIXEIRA; LORETO; BARTOLOMEU, 2011) e as creches ou escolas de tempo integral (WEBER; SANTOS; BECKER; SANTOS, 2006), além de adequação de horários e do recente trabalho em regime remoto para algumas áreas administrativas.

Em contraponto à essas estratégias, Jerusalinsky (2009) acredita que após a maternidade, as mulheres não conseguem conciliar equitativamente esses dois lugares: trabalho e maternidade. Ou seja, “maternidade e trabalho são vividos imaginariamente como concorrentes opostos na realização fálica<sup>i</sup>, pelo qual o investimento crescente em um implicaria necessariamente o desinvestir proporcional no outro”. (JERUSALINSKY, 2009, p.128).

Apesar de diversas pesquisas acerca do papel da mulher e o mundo do trabalho, pesquisas e trabalhos que tratam da mulher, maternidade e docência, além da produção científica no âmbito do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), aumentaram consideravelmente após a pandemia de Covid-19 ocorrida em todo o mundo nos anos de 2020 e 2021. Porto e Brancher (2019) que apresentam as possíveis implicações do ser mulher na construção profissional e significações de docência nos Cursos Técnicos, sendo este trabalho resultado de uma dissertação de Mestrado. “Ainda que um leve progresso em relação a décadas anteriores possa ser notado, as mulheres continuam a ser cronicamente subrepresentadas na carreira científica e sua participação declina sensivelmente conforme se ascende aos níveis mais elevados da carreira acadêmica”. (VELHO; LEÓN, 2012, p. 314)

Velho e León (2012) apresentam um artigo que analisa que os padrões de produção científica são socialmente construídos e eles evidenciam as construções sociais de gênero na academia. Os autores explicam ainda que nesse processo de construção social, ter traços e comportamentos femininos (e por que não, maternos?) não são apropriados para o desenvolvimento da profissão. E que, a menor produtividade no campo da docência e da produção científica por mulheres, por exemplo, têm sido minimizadas nas pesquisas sobre a temática, pois não abordam os contextos, as motivações e as condições de trabalho entre os dois gêneros.



As mulheres acreditam que tais conflitos entre as atribuições da família e as do trabalho resultam em menor produtividade científica e, conseqüentemente, em avanço mais lento na carreira. [...] Algumas outras também manifestaram desinteresse e falta de preocupação com a carreira, alegando que não achavam isto importante. Pode-se inferir, no entanto, que na raiz deste desinteresse encontram-se, muitas vezes, dificuldades para enfrentar os desafios exigidos para progressão numa carreira que foi tipicamente orientada ao desenvolvimento do sexo masculino. Assim, elas se sentem despreparadas, inseguras, têm medo de falhar e tendem a ser muito exigentes com elas mesmas. (VELHO; LEÓN, 2012, p. 333).

É importante destacar nesta análise, a partir de Cangiani Fabbro e Montes Heloani (2010) citando Berger (1991), que a essa dualidade em optar por ser ou não mãe e a maneira de utilizar as estratégias para conciliar esses dois papéis, são variáveis conforme o nível sociocultural e econômico destas mulheres.

A opção em ser ou não mãe, ter ou não um trabalho fora do lar e a maneira como cada mulher “lida” com este conflito se mostram distintos conforme o nível socioeconômico, nível educacional, rede de apoio, etc; demonstrando que identidade é um elemento-chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade, portanto é constituída e constitui a estrutura social mais ampla. (CANGIANI FABBRO; MONTES HELOANI, 2010, p. 179).

As circunstâncias do padrão “tem que ser bem-sucedida” na carreira acadêmica da mulher, ainda mais sendo mãe, impacta nas suas decisões, porém como apontam autores como Cangiani Fabbro e Montes Heloani (2010) e Velho e León (2012), essas decisões não são iguais e dependem de determinadas áreas do conhecimento, aspectos culturais locais e regionais, a estrutura social na qual ela está inserida, nos estudos que fez em seu percurso, oportunidades de aprofundamento dos seus estudos e uma série de fatores e contextos sociais que ainda não conseguem responder o ainda silencioso: “Por quê?”.

Após essas reflexões sobre gênero, trabalho, maternidade e docência, alguns questionamentos surgem voltados para o objetivo deste trabalho, que é a atividade docente na esfera do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Como lidar com a questão de gênero, no que tange as atividades além do trabalho na docência EBTT, sendo diversas vezes nomeados como “responsabilidade materna”? Ou seja, quando nós professoras (e na minoria das vezes, pesquisadoras) teremos “tempo” para atuarmos na docência do perfil heterogêneo que se exige da Educação Profissional e Tecnológica, no qual requer ensino, pesquisa e extensão, e possamos atuar como mães, sem perdermos nosso campo de atuação e sem ter que fazermos uma escolha, a qual excluirá um desses “papéis”? E, por fim, como atuar como docente na esfera da Educação Profissional e Tecnológica, no contexto de um Instituto Federal na região Norte do país, em especial na Amazônia? Veremos adiante.

## DOCÊNCIA, TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A partir desta discussão sobre o papel “esperado” da mulher pela sociedade é necessário entendermos o “ser professor”. Neste caso, utiliza-se Pierre Bourdieu e sua análise do *habitus* enquanto reprodução do modo de vida e a pressão da força performativa (condicionamentos, imposições e pressões do campo e das relações institucionais) nesse *habitus*, levantando o questionamento de como se dá essa relação.

Para Bourdieu (2009), o *habitus* é uma disposição corporal, estruturada em função das dimensões de ação, conduta do indivíduo, em uma determinada lógica cultural, mas ele também é estruturante, ou seja, o *habitus* de uma forma mais simples está condicionado pelo modo de vida das pessoas, mas ao mesmo tempo, ele é estruturante desse modo de vida.

No papel social de docente,





[...] a constituição do *habitus* se dá por meio das instâncias produtoras de valores e referências como a escola, a família e a mídia. É a história incorporada, inscrita no modo de pensar e também no corpo, nos gestos, nos modos de falar do docente. Assim, o *habitus* é fruto de experiências sociais passadas e estruturadas, ao mesmo tempo em que tem ação estruturante nas ações e representações do presente e que permite a mediação entre a estrutura e as práticas adquiridas no momento histórico em que o indivíduo vivencia. (SOUZA, 2013, p. 4).

Souza (2013, p. 4) ao citar Silva (2005) explica que no contexto da docência, “o *habitus* – denominado *habitus* professoral - faz parte do conjunto de elemento que estruturam a epistemologia da prática”. É o modo de ser e de agir do professor a partir das diversas influências que ele recebe por meio da sua família, da universidade ou do instituto no qual concluiu sua formação profissional e da sua convivência social. Logo, “pode-se conceituar o *habitus* professoral como um conjunto de valores, crenças, concepções que orientam a prática docente e que refletem as características comuns à educação profissional agrícola”. (SOUZA, 2013, p. 4)

Ainda no contexto da docência, podemos vincular a teoria de Bourdieu (2009) quando traz a discussão do campo, que é um espaço social que possui estrutura própria, em que se manifestam as relações de poder e determina a posição de um indivíduo nesse campo.

É nesse campo, o espaço simbólico, no qual as lutas dos agentes determinam, validam e legitimam as representações. É o poder simbólico, onde se estabelecem a classificação dos signos, do que é adequado, do que pertence ou não a um código de valores, marcado por hierarquias sociais e lutas internas e externas entre os agentes com o intuito de competirem pela posse de bens simbólicos, que lhes proporcionam legitimidade e prestígio. Determina também quais valores e quais rituais de consagração as constituem e como elas são delineadas dentro de cada estrutura. (SOUZA, 2013, p. 4).

A partir desses pressupostos sobre o *habitus* professoral e campo, tem-se na docência da educação profissional e tecnológica o desafio de transmissão do conteúdo, uma vez que há uma heterogeneidade de públicos e níveis de ensino. Dentre as suas finalidades, os Institutos Federais formam e qualificam os cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, principalmente no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, além atuar no processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais.

Do ponto de vista da docência, a EPT se difere das demais modalidades de ensino pelo perfil de seus estudantes, pelo status atribuído aos seus cursos, pela demanda para a superação da dualidade teoria e prática, pela necessidade de aproximação com os arranjos produtivos locais e regionais e, principalmente, pela necessidade de que os profissionais formados não sejam apenas meros técnicos habilidosos em determinadas tarefas, mas que construam um conhecimento mais integral, que percebam o que está por trás dos fenômenos, que consigam compreender e associar as bases da cultura, da ciência e da tecnologia e do trabalho (PASQUALLI; VIELLA; VIEIRA, 2023, p. 13)

Conciliar essa múltipla oferta de ensino tecnológico com a atividade docente nos Institutos Federais requer do professor ou professora, uma dedicação de tempo maior, para que se possa identificar e analisar as estratégias de ensino, do conhecimento pedagógico (teórico e prático) sem deixar de repassar para o discente o conteúdo basilar, com destaque para as disciplinas técnicas, é de fato um dos maiores desafios da docência da Educação Profissional e Tecnológica, no contexto de um Instituto Federal.

A própria distribuição regional dos IFs imprime uma especificidade na atuação docente haja vista que o contexto de cada microrregião e dos municípios que a compõe é portador de muitas diversidades, sejam elas geográficas, populacionais, socioeconômicas, enfim especificidades que também dão seu tom à docência. (PASQUALLI; VIELLA; VIEIRA, 2023, p. 16)



Souza Machado (2011) expõe que a heterogeneidade institucional, situacional e de trajetória profissional dos docentes da EBTT não colaboram (muito) para o desenvolvimento da atividade desse professorado em sala de aula, sendo assim, um desafio para sua atuação, uma vez que vivemos novas necessidades político-pedagógicas em que há de se dialogar mais com o mundo do trabalho, as práticas pedagógicas que transitam na interdisciplinaridade e na atuação transversal da tecnologia, ciência, inovação e cultura, além da conscientização e compreensão do discente, da representação do trabalho na sua emancipação enquanto um sujeito de direitos e deveres.

Na esfera da atividade docente, a própria trajetória acadêmica e profissional dos professores possui conhecimentos advindos de diferentes espaços formativos, tanto teóricos quanto práticos. Retratando assim, a heterogeneidade da formação do docente, bem como do campo em que vivenciam o *habitus* professoral, a educação profissional e tecnológica.

No percurso formativo e no exercício da docência, os professores foram construindo e apropriando-se de conhecimentos que viabilizaram suas formas próprias de conduzir a prática docente: o conhecimento do conteúdo e sua atualização; o conhecimento prático na área em que se insere o curso, a própria prática docente e o conhecimento pedagógico, esse último situado pelos docentes em posição de menor status. (PENA, 2014, p. 254).

Para planejar e executar a atividade docente no âmbito da educação profissional e tecnológica, o professor realiza um verdadeiro trabalho de “transformação de um conhecimento específico em atividades didáticas, problemas e questões adequados ao grau de entendimento dos alunos de nível médio, contextualizando os conteúdos, simplificando, demonstrando processos, estabelecendo relacionamento da teoria com a prática” (Pena, 2014, p. 252).

Pena (2014) ao citar Yves Chevallard (1991) explica que o termo “transposição didática” é apresentado pelo matemático francês é o processo que explica essa transformação de um conteúdo do saber em um conteúdo de ensino.

Para isso, faz uso de formas de simplificação dos conteúdos, organizando-os para ensiná-los de forma a facilitar a compreensão para que possam ser aprendidos pelos alunos, utilizando diferentes estratégias de didatização, tais como exemplificação, ilustrações, graduação de dificuldades, sequência, adequação ao nível de ensino, exercícios e questões, organizando o conhecimento em um programa escolar para que possa ser ensinado e avaliado. (PENA, 2014, p. 52)

Pena (2017) reforça ainda que

[...] a compreensão dos professores sobre os conhecimentos a serem ensinados orientaram as formas de transformação dos mesmos, implicando no planejamento das aulas, na seleção de metodologias adequadas ao curso técnico, na preparação de atividades e sua estruturação para o ensino, usando explicações claras, exemplos, ilustrações, analogias e demonstrações, buscando relacionar os conteúdos ensinados com temas e situações do cotidiano dos alunos e com a prática profissional futura dos técnicos no mundo do trabalho. Essa transformação se concretizou na instrução, momento em que os professores desenvolveram as atividades de ensino em interação com os alunos durante as aulas e na avaliação da aprendizagem, e contribuiu, em maior ou menor grau, para a reflexão sobre a prática desenvolvida e para sua compreensão. Essa transformação se manifestou ainda nas apostilas elaboradas pelos professores para desenvolver o seu trabalho pedagógico com os alunos. (PENA, 2014, p. 252)

E, se inserirmos neste campo a análise posta sobre maternidade e trabalho docente, temos ainda esse fator vinculado ao percurso formativo e ao exercício da docência, pois planejar conteúdo e o que será apresentado e compartilhado em sala de aula, não se resume à algumas horas de planejamento como é designado nas resoluções que orientam a atividade docente nos Institutos Federais, em especial no Instituto Federal do Amapá (IFAP)<sup>ii</sup>.



A história do Instituto Federal do Amapá (IFAP) inicia em 25 de outubro de 2007, com a criação da Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), instituída pela Lei nº 11.534. O então Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA) assumiu o encargo de implantar a ETFAP, tomando a frente das articulações locais e viabilizando a implantação da ETFAP.

Em 2008, a Lei nº 11.892 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e transforma a ETFAP em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). O Instituto Federal do Amapá iniciou as atividades no Ensino em 8 de setembro de 2010, somente com a oferta de cursos técnicos na modalidade Subsequente, atendendo 420 alunos, sendo esses: 280 alunos no campus Laranjal do Jari e 140 alunos no campus Macapá. Os primeiros cursos implantados – definidos em audiências públicas, com foco nos arranjos produtivos locais, como Informática, Secretariado e Secretariado Escolar, no campus Laranjal do Jari; e de Informática e Edificações, no campus Macapá.

Além da Reitoria, o Instituto Federal do Amapá é constituído pelos campi Laranjal do Jari, Macapá, Porto Grande e Santana, além do campus Avançado Oiapoque e do Centro de Referência em Educação a Distância Pedra Branca do Amapari, estrategicamente localizados para contribuir com o desenvolvimento do estado.

As atividades no campus Santana se iniciaram no dia 03 de julho de 2014 e para a implantação dos primeiros cursos foram realizadas audiências públicas na Câmara de Vereadores do Município, em escolas e no Centro de Atendimento a Jovens.

Em 2017, por não haver cursos de nível técnico em publicidade no estado do Amapá e, no que se refere ao ensino superior, havia à época apenas duas instituições privadas que ofereciam o curso de forma regular, foi implantado o Curso Técnico de Nível Médio em Publicidade, o único do eixo tecnológico Produção Artística e Cultural e Design em todo o instituto.

O Curso Técnico de Nível Médio em Publicidade na Forma Integrada, Regime Integral é a forma de ensino oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental em estabelecimento de ensino devidamente reconhecido. Os cursos são organizados de modo que o aluno, a partir de matrícula única na Instituição, conclua simultaneamente o Ensino Médio e uma Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio. (BRASIL, 1996).

A matriz curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Publicidade está organizada em regime anual, por componentes curriculares distribuídos em base nacional comum, parte diversificada e formação profissional, o que propicia a introdução de conhecimentos científicos e tecnológicos ao longo de todo o curso, sendo constituída da seguinte forma: 3.040 horas de formação da base nacional comum, dividida em: 2.800 horas de base nacional comum e 240 horas de parte diversificada, outras 1.080 horas de formação profissional, 250 horas de prática profissional, distribuídas em 200 horas de Projeto Experimental em Publicidade (PEP) e 50 horas de atividades complementares.

O único laboratório disponível para as aulas práticas é de Informática, sem os programas adequados para a execução das atividades, e apesar de haver uma “Agência Experimental” no Plano Pedagógico do Curso (PPC), esta também é inexistente. Os alunos ainda não participam de programas de estágio obrigatório ou não obrigatório, uma vez que a carga horária teoria é extensa.

Dentro do contexto que se encontra o Curso Técnico de Nível Médio em Publicidade, retoma-se o questionamento de conciliar a atuação docente (heterogênea, profissional e tecnológica) e a maternidade, em um campo sem infraestrutura para exercer determinadas práticas profissionais, como ministrar disciplina que trata da criação de campanha publicitária e redação publicitária? Componentes curriculares que necessitam de espaços lúdicos e de constante exercício da criatividade em sala de aula.

O conhecimento profissional dos professores da área técnica em publicidade e/ou comunicação são constitutivos de um *habitus*. E, nesse contexto, com o *habitus* professoral, tem-se que

[...] publicitários tornam-se professores. No início de nossas carreiras, pouquíssimos de nós possuem conhecimentos específicos sobre o ensino. No entanto, a formulação destes saberes para o professor publicitário acaba se dando no cotidiano da sala de aula, pois aqueles saberes originários de nossa formação centram-se nas técnicas, nas práticas e nas teorias que circulam e que são necessárias à criação publicitária. Porém, isto não pode acabar por desqualificar nossa prática docente, já que, de fato, nos tornamos professores. (PETERMANN; HANSEN, 2015, p. 205)



A falta de espaços adequados para a atividade docente, principalmente na área da publicidade, encontra um caminho a partir da transposição didática e dos projetos de ensino para dar suporte ao conteúdo impossibilitado de ser transmitido.

Berger e Luckmann (2008) explicam que a formação desses professores criativos, no caso do curso de Publicidade, impõe uma limitação na atuação de determinadas práticas da área de formação do discente. As metodologias aplicadas em sala de aulas se repetem de um semestre para o outro, de um professor para o outro e nada muda.

A compreensão da docência na Educação Profissional, como construção social, mobiliza novas perspectivas de análise, que situa os docentes como agentes produtores de saberes específicos do seu trabalho. As trajetórias dos agentes são resultados de trajetórias atípicas, que acumulam as estratégias e as tomadas de posição de interesses e intenções próprias da história destes agentes. No contexto da Educação Profissional, vale destacar o que se constitui como cultura, que é o componente variável que simboliza a corporificação de práticas, de virtudes, de ações que determinam o habitus desse grupo. As identidades dos docentes são resultantes de incorporações de valores e sentidos, que ao longo da prática profissional se enredou em suas vidas, delimitando “modos de fazer”, que determinam concepções sobre a docência na Educação Profissional. (SOUSA, 2013, p. 6).

E, a partir dessas limitações, uma alternativa para levar conteúdo referente à área de atuação profissional dos discentes foi a execução no primeiro semestre de 2022, de projetos de ensino que pudessem promover atividades práticas, exequíveis e com materiais de baixo custo. Além da carga horária docente em sala de aula, ofertou-se três cursos projetos de ensino da área de audiovisual, com a produção de um web documentário sobre a história do Curso Técnico de Nível Médio em Publicidade, a criação de um selo comemorativo e a instalação de uma sala com vedação acústica para produção de podcasts. E, ainda foi produzido uma coletânea com os artigos apresentados no formato de trabalho de conclusão de curso da primeira turma do curso: os ingressantes de 2017.

## PROJETOS DE ENSINO:

Caracterizam-se como Projetos de Ensino, o conjunto de ações de ensino e aprendizagem, de trabalho educativo e/ou de intervenção, de atualização ou retomada de conteúdos, de dinamização dos componentes curriculares, bem como de prática profissional, voltados aos discentes dos cursos regulares ofertados pelo IFAP, por meio do desenvolvimento de atividades extracurriculares ou complementares, sob a orientação de docente ou técnico administrativo.

Os projetos de ensino têm como finalidade proporcionar suporte às atividades de ensino desenvolvidas na instituição conforme a Resolução nº 72/2018/CONSUP/IFAP, que aprova o Regulamento de Projetos de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP e com base na Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio. “A ação educativa de projetos diz respeito ao modelo de estratégia de ensino que pode dar vazão à imaginação. Igualmente, impõe desafios que podem promover a geração de ideias criativas e incentivar os discentes a pensar ideias novas relacionadas ao conteúdo das disciplinas”. (KOPP; HANSEN, 2020, p. 46)

Ainda conforme a resolução, os processos devem ser registrados no SUAP<sup>iii</sup> e receberem parecer prévio da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do IFAP para início da execução. Os projetos de ensino foram: “*Design e criação: proposta de logomarca comemorativa dos 5 anos do curso Médio Técnico em Publicidade/IFAP-Santana*”, “*Luz, câmara, ação! Do roteiro à edição em vídeos curta metragem*” e “*LAB.ÁUDIO – Implantação e instalação do Laboratório Provisório de Áudio do Curso de Publicidade*”. Todos receberam parecer técnico, porém os mesmos já tinham sido executados, pois houve demora para envio das análises por parte da pró-reitoria.

O trabalho docente é uma tarefa de planejamento criativo. Há um conjunto de fatores que se deve priorizar na formação de uma consciência criativa (e menos reprodutiva): o modo como se planejam as aulas e se ministram os conteúdos, como se concebem as avaliações, como se divide a turma em equipes e se estabelece o número de integrantes; a ponderação sobre os conhecimentos prévios



advindos de disciplinas anteriores; a adaptação dos conteúdos diante do cenário projetado, alinhando as atividades ao anunciante prospectado; a flexibilização das aulas às intercorrências; e a concessão de espaço a dúvidas que envolvam a construção do conhecimento. (KOPP; HANSEN, 2020, p. 51)

É desafiador conciliar tantos papéis e ainda estimular o desenvolvimento do pensamento, da criatividade e das ideias para que os discentes sintam-se motivados a participar das aulas, das atividades práticas e além dos muros da instituição. Kopp e Hansen (2020) reforçam a importância de projetos para estimular os alunos a expressarem suas potencialidades.

Cabe ao professor repensar as estratégias de ensino para contagiá-los e excitá-los em diferentes direções em detrimento a enquadrá-los em um contexto estritamente mercadológico. Uma das estratégias para experiências significativas no processo de ensino-aprendizagem está alicerçado em projetos, envolvendo atividades desafiadoras capazes de colaborar para a criatividade estudantil ao oportunizar a vivência de outras experiências e, por extensão, a excitação do saber criativo. (KOPP; HANSEN, 2020, p. 43).

Executar esses projetos de ensino dispenderam tempo e dedicação, em muitos momentos a maternidade e trabalho se fizeram um só espaço social. O privado e o público coexistiam quando nas tardes às quais não tinha aula para ministrar, a aulas do projeto de ensino eram realizadas e com elas: planejamento, compra de material, transporte, alimentação e suporte para meu filho (sim, ele estava junto em todos os projetos).

Pensar nas práticas de ensino, ainda mais no contexto da educação profissional e tecnológica, requer muito mais que dedicação, disposição e o uso da transposição didática, e como ressaltam Petermann, Hansen e Correa (2015, p. 214) “coloca-nos em certa situação de suspensão porque, aparentemente, todas as observações que forem feitas, de, por exemplo, alterações necessárias ou reformulações, recaiam sobre as costas dos professores, muitas vezes, já bastante responsabilizados e sobrecarregados”.

Tal espaço comunicativo se materializa em uma situação de aprendizagem em específico: a orientação – estratégia de ensino em que o professor acompanha os estudantes de forma sistemática e colabora na superação de dificuldades. No processo de orientação, por meio da sua presença como agente mediador, o professor desperta a capacidade de produzir angústias e questionamentos, cumprindo seu papel de propositos. A tarefa de quem ensina não é repassar ao seu interlocutor aquilo que já está assimilado, mas desafiá-lo e provocá-lo a (re) construir e negociar significados sobre determinados fatos, além da apropriação de conteúdos novos, antes desconhecidos e sobre os quais se pode avançar. (KOPP; HANSEN, 2020, p. 52)

### ***Design e criação: proposta de logomarca comemorativa dos 5 anos do curso Médio Técnico em Publicidade/IFAP-Santana.***

A execução do projeto iniciou-se em março de 2022, com o design artístico da aluna Cleide Sophie, estudante do 2º ano do Curso Técnico de Nível Médio em Publicidade. Desta maneira, o projeto de ensino foi encaminhado para registro em abril de 2022, e neste interstício o campus ficou sem Coordenador de Ensino e sem Direção de Ensino até o mesmo ser aberto e encaminhado via SUAP para cadastro na PROEN.

Ter uma logomarca significa assumir uma identidade. Em sua concepção original, a marca IF foi construída sobre a ideia do homem integrado e funcional (IFAP, 2015). Por isso, se ela for simples e sólida, em formato de desenhos ou letras, por exemplo, levará confiança ao público. A marca é fundamental ser consistente para preservar a sua integridade, credibilidade e garantir a sua perfeita leitura. Ter uma logo no meio competitivo é um diferencial dentro do campus, pois estabelece um canal de comunicação e publicidade com o cliente, neste caso, os alunos e futuros alunos do curso de Publicidade do IFAP, Campus Santana (COLLARD, 1987; FARINA, 1986).



Logo, a logomarca pode ser definida como a tradução visual da personalidade de uma instituição, de um curso e de uma localidade. Além disso, ela é um fator muito importante para gerar identificação, principalmente por sermos o único curso público e gratuito da área de Publicidade em todo o estado do Amapá.

A partir das cores utilizadas pelo Instituto Federal do Amapá em sua identidade visual, a discente participante deste projeto de ensino produzirá três versões da logomarca comemorativa. A marca do IF possui três cores. O pensamento forte, expresso e com energia, é representado com o uso da cor vermelha. Como na ecologia, o verde expressa a harmonia e integração na rede (IFAP, 2015). Também como referência, será utilizado o galo, símbolo do curso de Publicidade, uma vez que motivo é bem sinérgico com a profissão, em que logo cedo no galinheiro, quando muitos ainda dormem, o galo acorda para anunciar o primeiro grito da manhã, tornando-se o primeiro “anunciante” do dia.

**Figura 1** – Croqui e versões para aplicação no selo comemorativo.



Obtivemos o auxílio do programador gráfico da Diretoria de Comunicação (Dicom), André Martins, para o refinamento da proposta do selo comemorativo, uma que vez, devido à falta de software e equipamentos necessários, a estudante só conseguiu desenvolver a concepção inicial do selo em si. Durante o mês de maio e a partir do auxílio do programador conseguimos extrair dois modelos para definição de qual seria mais apropriado para representar os 5 anos do curso de Publicidade, bem como se manter dentro do padrão e normas de identidade visual do IFAP.



**Figura 2**– Selos comemorativos a partir dos padrões de identidade visual do IFAP.

No dia 19 de maio, após dois meses de execução do projeto de ensino, foi divulgado o selo comemorativo abrindo as comemorações de 5 anos de implantação do curso Técnico em Publicidade em conjunto com a exposição fotográfica dos alunos do 3º ano, também do mesmo curso. Foram distribuídos alguns selos impressos com recursos próprios para os discentes do curso de Publicidade e docentes, além de servidores e colaboradores. A ação ainda foi divulgada no portal institucional do IFAP, por meio do link: <https://santana.ifap.edu.br/index.php/mais-noticias/447-curso-integrado-em-publicidade-completa-5-anos-e-lanca-selo-comemorativo> e ainda nas redes sociais do Instituto, como o Instagram e Facebook.

A maior dificuldade encontrada durante a execução do projeto de ensino em si, foi a disponibilidade de software de edição gráfica no âmbito do IFAP, campus Santana. Sendo necessário a aluna recorrer ao material e equipamento que possui em sua residência. E ainda, recorrermos a ajuda técnica especializada da Diretoria de Comunicação para que pudéssemos produzir material dentro do padrão de identidade visual institucional.

Apesar das dificuldades apresentadas durante a execução do projeto, conseguimos desenvolver o material proposto, dentro do prazo estabelecido e que condizia com as atividades em sala de aula (conteúdo). Pecebe-se que a discente agregou conhecimento acerca de design e criação na área da publicidade e que o curso possui uma logomarca comemorativa alusiva aos 5 anos da implantação no campus Santana.

O projeto cumpriu seu objetivo inicial de criar uma logomarca comemorativa aos cinco anos do curso de Publicidade do IFAP – Santana, auxiliando na fixação da imagem do curso de Publicidade em seus 5 anos de implantação junto aos demais cursos do campus e do próprio IFAP. Promovendo ainda, a associação da logomarca do curso já no primeiro contato visual de discentes, docentes, egressos e futuros alunos, despertou a identificação do nosso público-alvo (discentes) com o curso e ainda conseguimos reforçar, em consonância com outros projetos executados no mesmo período, a marca do curso enquanto único curso técnico gratuito e público no estado do Amapá.

### ***Luz, câmera, ação! Do roteiro à edição em vídeos curta metragem***

O objetivo deste projeto de ensino foi a preparação dos estudantes para o processo básico de produção cinematográfica, desde a introdução teórica até a prática de escrita do roteiro, filmagem e edição, com ênfase em vídeos curta metragem, no gênero documentário. Justifica-se o projeto de ensino com a intenção de fomentar a criação coletiva desses alunos, sendo assim, o caminho para que eles possam apreender os elementos essenciais de uma narrativa audiovisual, as etapas da criação audiovisual e colocar em prática o conhecimento teórico.

O objetivo geral é proporcionar o conhecimento básico para produção de vídeos de curtas-metragens, conhecendo como inicia o processo de criação cinematográfica, com uma abordagem que propicie condições de despertar inspiração, além de adquirir familiaridade com os elementos constitutivos do roteiro e saber desenvolver a história na linguagem das personagens, estruturada em narrativa com sequências de ação, diálogos, descrição dos cenários e dos sons. E ainda, aprender a planejar e desenvolver as fases que antecedem a criação do roteiro, seja de um filme de ficção ou documentário (COMPARATO, 1995; FIELD, 2001).

O projeto iniciou-se com aulas teóricas sobre a história do roteiro, tipos de roteiro, imagens e planos de imagens no audiovisual, além de atividades práticas de produção de roteiro, gravação e edição de vídeo no ambiente do campus Santana. Como produto prático foi desenvolvido um curta metragem, do gênero documentário, sobre os 5 anos do curso Médio Técnico em Publicidade do IFAP, abordando as conquistas dos egressos, os trabalhos dos docentes e gestão, além das expectativas dos discentes do curso. Foram utilizados (1) Microfone sem fio; (1) Câmera; (1) Tripé; (2) Rebatedor de Luz (1) Fones de Ouvido; (1) Software Livre de Edição de Áudio e Vídeo “Animótica” e “Audacity”; Internet; (1) Computador. O curta metragem teve duração de 10 (dez) minutos e foi roteirizado e gravado pelos alunos que participaram do projeto. A edição foi realizada pela docente, pois não tínhamos programa de edição de vídeo nos laboratórios do campus. O vídeo está disponibilizado no Canal do Youtube da docente, no link:

O webdocumentário foi exibido no dia 10 de junho, no auditório do Campus Santana, integrando a programação dos 5 anos de implantação do curso de Publicidade. A maior dificuldade encontrada durante a execução do projeto de ensino em si, foi a disponibilidade de software de edição audiovisual no âmbito do IFAP, campus Santana. Sendo necessário recorrer ao material e equipamento da docente.

### ***LAB.ÁUDIO – Implantação e instalação do Laboratório Provisório de Áudio do Curso de Publicidade***

A execução do projeto iniciou-se em meados de abril de 2022 com a coleta de cubas de ovos por parte dos discentes, servidores e colaboradores do campus Santana. O LAB.Áudio - Laboratório de Áudio do curso de Técnico em Publicidade constitui-se em um espaço destinado ao desenvolvimento da pesquisa e da prática didática, a partir dos recursos tecnológicos relacionados à linguagem audiovisual e uso da edição de som dentro da grande área das Ciências Sociais Aplicadas (BARBEIRO, 2001; BENOIT; HAUSMAN; MESSERE; O’DONNEL, 2011).

Nas atividades dos cursos de Publicidade e Marketing, por exemplo, os discentes necessitam produzir atividades práticas e técnicas com o uso da linguagem sonora e não possuem ainda um espaço adequado para o desenvolvimento de tal componente disciplinar no campus. Por isso, justificou-se a implantação do Laboratório de Áudio por meio deste projeto de ensino, para habilitar os alunos acerca da produção sonora em produtos técnicos, além do conhecimento acerca da



técnica em si. O LAB.Áudio poderá ser utilizado não só nas disciplinas técnicas, como também para as disciplinas de música, artes e demais.

O objetivo principal deste Projeto de Ensino foi também de aproximar e instrumentalizar alunos, professores e pesquisadores que fazem uso das fontes sonoras no desenvolvimento de suas investigações, nas atividades práticas das disciplinas dos cursos técnicos, subsequentes e superiores, na produção e divulgação de seus resultados de Projeto Experimental em Publicidade (PEP), bem como na produção de trabalhos finais de outros cursos do campus. O LAB.Áudio será um espaço paliativo até o término da construção das salas destinadas para laboratório do curso.

Em abril de 2022, o LAB.Áudio inicia sua atividade de maneira paliativa, uma vez que estaria em construção a sala destinada para abrigar esse espaço, com a campanha de arrecadação de cartelas de ovos (cubas de ovos) para isolamento acústico do espaço cedido pela Direção do Câmpus Santana do IFAP. O laboratório contará inicialmente com um computador para gravação de sonoras e com programa de edição de áudio com software livre, microfones, além de cadeira e mesa de apoio.

O projeto foi desenvolvido a partir da implantação de isolamento acústico das paredes de uma sala medindo aproximadamente 6 m<sup>2</sup>, localizada nos fundos da cantina, prédio do Refeitório e Sala da Coordenação de Pesquisa e Extensão. A sala será dividida com a instalação, também paliativa, do Laboratório de Foto e Vídeo. Na sequência, foi disponibilizado pelo Direção do Campus: o mobiliário, internet e computador, além de microfones (que o curso de Publicidade já dispõe) e software livre “Audacity” para gravação e edição de áudio. A utilização do laboratório seria regulada por um regimento estabelecido em consonância com a coordenação do curso de Publicidade, Coordenação Pedagógica, Diretoria de Ensino e Diretoria do Câmpus Santana.

O LAB.Áudio esteve disponível para diferentes iniciativas dentro do campus, integrando-se em parceria com demais cursos de Santana, laboratórios, acervos documentais, comunidade escolar e de pesquisa. A avaliação do projeto se dará através do processo de ensino e aprendizagem, por meio da participação dos discentes participantes nas atividades de instalação do laboratório, reuniões para definição de estratégias de ação de coleta de donativos e demais ações pertinentes para implantação.

**Figura 4**– Instalação das cubas de ovos nas paredes para isolamento acústico.



Foram utilizados 490 cubas de ovos para isolamento acústico da sala, foram disponibilizados mesa, cadeiras e armários pela Direção do campus e ainda foram grasto R\$ 300,00 (trezentos reais) com fitas dupla face para fixação nas paredes da sala, valor este disponibilizado pela coordenadora do projeto.



A variação e a heterogeneidade dos saberes, em nosso caso, deve atingir seu auge, por lidarmos com matérias de significação de esferas muito distintas. Necessitamos um grande conjunto de conhecimentos exigido por aquilo que deve ser anunciado. Assim, incorporam-se papéis e tornamos professores – criativos – publicitários. Em sala de aula, vamos experimentando e ajustando-nos a esse *habitus*, que se forma no entrelace destes papéis: conservamos alguns traços e disposições do mercado publicitário; reelaboramos aquilo que entendemos por prática docente, a partir dos professores que tivemos; e, ainda, ajustamos modos de atuação que interseccionam estes dois papéis – oriundos do mercado publicitário e da prática docente: algo próximo ao papel de um diretor de criação na agência; algo próximo ao papel de um professor orientador de trabalhos científicos. Assumimos um papel no qual não sabemos muito bem como atuar e vamos experimentando. Vamos tateando e empiricamente identificando, também por feedbacks, mais ou menos declarados feitos pelos estudantes, quando estamos no caminho certo ou não. (PETERMANN; HANSEN, 2015, p. 206-207)

A maior dificuldade encontrada durante a execução do projeto foi a arrecadação das cubas em si, separação e limpeza delas, além da manutenção, pois algumas caem e não ficam fixas. Sem contar com o investimento financeiro pessoal da coordenadora do projeto para que as cubas pudessem ser fixadas na parede, conseguindo apenas R\$ 30,00 (trinta reais) de ajuda dos colegas em uma vaquinha.

Acredita-se que conseguimos atingir alguns objetivos específicos como de equipar o laboratório de áudio com computador, mesa e cadeiras, a manutenção da instalação de isolamento acústico a partir da coleta de cubas/cartelas de ovos e que o espaço seja bem aproveitado para a produção docente e discente de atividades práticas a partir linguagem audiovisual e uso da edição de som. Atualmente, o espaço não está em uso e sem manutenção.

## CONCLUSÕES

Por mais que possamos participar das estruturas sociais, do campo e podemos então manter nosso *habitus* professoral, romper com esses modelos de gênero, com a culpa e com a manutenção das estruturas sociais aqui apresentadas ainda requer um grande processo de reflexão e ação em todos os ambientes sejam no cotidiano familiar ou no do trabalho. “Analisar as questões relativas a mulheres na atividade científica é uma tarefa muito mais complexa do que simplesmente contar cabeças, títulos e publicações e calcular proporções”. (VELHO; LEÓN, 2012, p. 344).

Nesse processo, enfrentamos desafios para desenvolver a prática docente na educação profissional e tecnológica e todo o contexto que confere a área. Cremos que a execução desses projetos de ensino cumpriram seu objetivo inicial de criar uma atmosfera de produção publicitária pelos discentes em consonância com a data comemorativa de aniversário do curso técnico de Publicidade do IFAP, campus Santana. Auxiliamos essa fixação da imagem do curso de Publicidade em seus 5 anos de implantação junto aos demais cursos do campus e do próprio IFAP.

Por fim, nesta percepção sobre o papel da mulher, da maternidade e da docência na educação profissional e tecnológica, este trabalho não pretende contrariar correntes teóricas ou movimentos de luta, bem como seguir tendências do estado da arte ou até esgotar as discussões sobre o assunto. Estas reflexões são resultado de anos de vivências enquanto pesquisadora, docente, entusiasta dos movimentos feministas e recém leitora de obras acerca do gênero. Ser docente, mulher, mãe solo, nortista, preta e pesquisadora em um ambiente tão heterogêneo e diverso como um Instituto Federal da região amazônica, que ainda possui todas suas dificuldades e limitações de acesso à materiais, à orçamento adequado e consequente espaços de trabalho condizentes com o perfil dos cursos que oferta, como é o caso do curso Técnico em Publicidade, têm sido um desafio diário, principalmente pela eterna culpa em ser uma boa mãe ou ser uma boa profissional. Sigamos assim, como na arte circense, girando todos os pratos em varetas finas, em harmonia de sincronismo e mantendo a regra de dar-lhes novo impulso de tempos em tempos.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S. Mãe, Cuidadora e Trabalhadora: As múltiplas identidades de mães que trabalham. **Revista do Departamento de Psicologia**, 2007, 19(2), p. 411-422.
- BARBEIRO, Heródoto e Lima. **Manual do Radiojornalismo**. Rio de Janeiro: Campus: 2001.
- BELTRAME, Greyce Rocha; DONELLI, Tagma Marina Schneider. Maternidade e carreira: desafios frente à conciliação de papéis. **Aletheia**, Canoas, n. 38-39, p. 206-217, dez. 2012. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942012000200017&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942012000200017&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 01 dez. 2023.
- BENOIT, Philip; HAUSMAN, Carl; MESSERE, Fritz; O'DONNELL, Lewis. **Rádio: produção, programação e performance**. 7 ed. São Paulo: Cengage, 2011.
- BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituições da Rede Federal. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura\\_organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal/instituicoes-da-rede-federal](https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura_organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal/instituicoes-da-rede-federal). Acesso em 28 nov. 2023.
- BRASIL. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 21 jan. 2020.
- BRASIL. **Lei n.º 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 23 jan. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm). Acesso em: 23 jan. 2020.
- CANGIANI FABBRO, M. R.; MONTES HELOANI, J. R. Women, maternity and academic work. **Investigación y Educación en Enfermería**, [S. l.], v. 28, n. 2, 2010. DOI: 10.17533/udea.iee.6386. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/iee/article/view/6386>. Acesso em: 3 dec. 2023.
- COLLARD, Antônio Celso. **Projeto Gráfico, teoria e prática da diagramação**. São Paulo: Editorial, 1987.
- COMPARATO, Doc. **Da Criação ao Roteiro**. Edição revisada e atualizada, com exercícios práticos. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- DA CONCEIÇÃO, J. M.; FONTOURA TEIXEIRA, M. do R. A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AS MULHERES NA CIÊNCIA BRASILEIRA. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 35, n. 112, p. 280–299, 2020. DOI: 10.21527/2179-1309.2020.112.280-299. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8231>. Acesso em: 27 nov. 2023.
- FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edgar Blucher, 1986.
- FIELD, Syd. **Manual do Roteiro: os Fundamentos do Texto**. Tradução de Álvaro Ramos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- FURLIN, N. Cruzando fronteiras de gênero: a docência feminina em campos profissionais “masculinos”. **Cadernos Pagu**, n. 48, p. e164816, 2016.
- IFAP. **Manual de Aplicação da Marca Instituto Federal**. 3ª Edição – 2015. Disponível em: <https://ifap.edu.br/index.php/publicacoes/itemlist/category/26-comunicacao> Acesso em: 12 out. 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 7 nov. 2023.
- JERUSALINSKY, J. A maternidade e o Gozo fálico. In: A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo. **Tese** (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- KOPP, R.; HANSEN, F. Estratégias para experiências significativas no ensino de criação publicitária. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 42-56, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v25i1p42-56. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/159377>. Acesso em: 20 nov. 2023.



MOLINA, M. E. Transformaciones Histórico Culturales Del Concepto de Maternidad y sus Repercusiones em la Identidad de La Mujer. *Psyche*, 2006, 15(2), 93-103.

NEVES, Rayssa Martins de Soiusa. Práticas Docentes dos professores iniciantes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: uma constituição múltipla. **Tese** (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.

PASQUALLI, R.; VIELLA, M. DOS A. L.; VIEIRA, J. DE A. Desafio da docência na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. **Educar em Revista**, v. 39, p. e73172, 2023.

PAULA, Tainá Maria Dias de; CARDOSO, Yasmin Caroline Miani; COSTA, Talita Gomes da; RESENDE, Eliane Cristina de. Análise sobre a presença das mulheres como docentes EBTT em cursos da área de tecnologia e computação em Instituições Federais do estado de Minas Gerais. **Cad. Gên. Tecnol.**, Curitiba, v. 14, n. 44, p. 337-354, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt>. Acesso em: 07 nov 2023.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal. **Tese** - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação - Belo Horizonte, 2014.

PETERMANN, J.; HANSEN, F.; CORREA, R. S. Práticas no ensino de criação publicitária: entre a institucionalização e a busca por ludicidade. **Animus. Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, [S. l.], v. 14, n. 28, 2015. DOI: 10.5902/2175497720358. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/20358>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PORTO, E. Q.; BRANCHER, V. R. Mulheres e docência na ebt : espaço para homens?. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 192–211, 2019. DOI: 10.14295/momento.v27i3.8308. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8308>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PRADO, Magaly. **Produção de Rádio: um manual prático**. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes: mitos e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3825626/mod\\_resource/content/1/Saffioti%20%281978%29%20A Mulher na Soc Classes.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3825626/mod_resource/content/1/Saffioti%20%281978%29%20A%20Mulher%20na%20Soc%20Classes.pdf). Acesso em: 3 nov. 2021.

SANTANA, Vagner Caminhas, BENEVENTO, Claudia Toffano. O conceito de gênero e suas representações sociais. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 176, Enero de 2013.

SOUZA MACHADO, L. R. DE .. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 689–704, jul. 2011.

SOUZA, I.F., TEIXEIRA, K.M., LORETO, M.D., BARTOLOMEU, T.G. “... Não tem jeito de acordar hoje e dizer: hoje eu não vou ser mãe!”: Trabalho, Maternidade e Redes de Apoio. **Oikos. Revista de Economia Doméstica**, 2011, 22(1), 46-63.

SOUZA, Leigh Maria de. O conceito de habitus e campo: princípios que sustentam o ethos docente da educação profissional agrícola. Anais do II Colóquio Nacional -- A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal: IFRN, 2013. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1335?locale-attribute=en>. Acesso em: 21 nov. 2023.

VELHO, L.; LEÓN, E. A construção social da produção científica por mulheres. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 10, p. 309–344, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/4631474>. Acesso em: 27 nov. 2023.

WEBER, L. N. D., SANTOS, C. S. D., BECKER, C., SANTOS, T. P. Filhos em creches no século XXI e os sentimentos das mães. *Psicologia Argumento*, 2006, 24(44), 45-54.

WILLIAMS, Robin. **Design para quem não é designer**. São Paulo: Ed. Callis, 1995.



## NOTAS

<sup>i</sup> Ver mais sobre o termo em Jerusalinsky, J. (2009). A maternidade e o Gozo fálico. In *A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo* (pp. 122-134). Tese de Doutorado, *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, São Paulo

<sup>ii</sup> RESOLUÇÃO 108/2022 - CONSUP/RE/IFAP

<sup>iii</sup> O Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) foi desenvolvido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) para a gestão de processos administrativos



## **GESTO, INTERPRETACIÓN, O LA INTERPRETACIÓN DEL GESTO**

GESTO, INTERPRETAÇÃO OU INTERPRETAÇÃO DO GESTO

GESTURE, INTERPRETATION, OR THE INTERPRETATION OF THE GESTURE

### **IBAIBARRIAGA, IÑIGO**

*Doctor Europeo, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Laboratorio KLEM (Bilbao). [www.inigoibaibarriaga.com](http://www.inigoibaibarriaga.com)*

E-mail: [ibaibarriaga.inigo@gmail.com](mailto:ibaibarriaga.inigo@gmail.com)

#### **RESUMEN**

La gestualidad en la interpretación es un campo de interés creciente en los estudios musicológicos actuales y la idea de GESTO está siempre vinculada a los conceptos de comunicación, expresión y movimiento. Las posibilidades de abordaje son múltiples y por ello este artículo propone una acercamiento a investigadores, artistas y propuestas que estudian el “Gesto” en contextos diferentes..

PALABRAS CLAVES: Gesto; Musicólogos; Interpretación de gestos.

#### **RESUMO**

O gesto na performance é um campo de interesse crescente nos estudos musicológicos atuais e a ideia de GESTO está sempre ligada aos conceitos de comunicação, expressão e movimento. As possibilidades de abordagem são múltiplas e por isso este artigo propõe uma abordagem a pesquisadores, artistas e propostas que estudam o “Gesto” em diferentes contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Gesto; Musicólogos; Interpretação de gesto

#### **ABSTRACT**

Gesture in performance is a growing field of interest in current musicological studies and the idea of GESTURE is always linked to the concepts of communication, expression and movement. The possibilities of approach are multiple and that is why this article proposes an approach to researchers, artists and proposals who study “Gesture” in different contexts.

**KEYWORDS:** Gesture; Musicologists; Gesture interpretation.

## INTRODUCCIÓN

Varias comunidades de investigadores han venido estudiando el GESTO en contextos diferentes, y por lo tanto la definición de qué es gesto musical está presente en numerosos campos de investigación y su significado, sin duda, puede variar. Concretamente en cuanto al campo musical, el término “gesto” representa una idea más bien general que puede tener varios significados (incluso a veces antagónicos). Por ejemplo:

- Un compositor puede usar el término “gesto” para designar una secuencia de acontecimientos dentro de un espacio de parámetros musicales; a veces este gesto puede también tener relación con una determinada forma de pensamiento musical.
- Un intérprete, por otra parte, puede considerar “gesto” como la técnica utilizada para tocar un instrumento. Esto abarca no sólo las acciones que en realidad producen una activación o una modificación de las propiedades de un instrumento, sino también los movimientos de su cuerpo.
- Los intérpretes de música por ordenador que usan los medios electrónicos para producir sonidos pueden tener un concepto del “gesto” como movimientos aislados relacionados con variables específicas físicas, como la presión, la velocidad, la aceleración, etc.

La distinción entre movimientos intencionalmente musicales de aquellos que no lo son resulta casi imposible, ya que para diferenciarlos es necesario recurrir a cierto tipo de análisis externos que permitan obtener suficientes testimonios, tanto de los músicos mismos como de los oyentes, acerca de la manera en que experimentan la relación entre movimiento y sonido, ya que los gestos musicales no son obligadamente causa necesaria de la producción sonora -baste citar los movimientos de acompañamiento con la cabeza de pianistas, instrumentistas de cuerda, viento, etc. - y los actos de producción sonora no son necesariamente gestos musicales - el movimiento de los dedos de un instrumentista no es en sí mismo un gesto musical-.

## GESTO EN MÚSICA

“ ¿Dónde termina un ciego: en la punta del bastón que golpea el suelo, en la mano que empuña ese bastón, en el eco del golpe del bastón sobre los muros?”

Gregory Bateson<sup>i</sup>

### Sobre Gesto y Música

Tomaremos la definición de “gesto” de la propuesta de Claude Cadoz<sup>ii</sup>. Gesto es:

*“el conjunto de comportamientos corporales asociados a nuestra actividad muscular”.*

En la interacción que se produce entre el instrumentista y su instrumento, la categoría de los gestos instrumentales agrupa los gestos que están implicados en la generación o en la modulación del sonido producido por el instrumento; sin embargo, existen otros gestos que son los llamados “gestos no-instrumentales”: por ejemplo, los gestos simbólicos, como el gesto del instrumentista-pianista que eleva la mano. Fuera del ámbito musical podríamos señalar algunos gestos utilizados en el lenguaje de signos, que serían también “gestos no-instrumentales”.





Video nº1 Glen Gould. Variaciones Goldberg (J. S. Bach)

Como se ha presentado en la introducción y explorando el universo musical, el término de gesto puede ser usado con varios significados en un contexto musical, por ejemplo, *gesto instrumental*. Analizaremos, a continuación este tipo de *gesto instrumental*. Consideraremos, en primer lugar, las acciones que produce el intérprete divididas en dos grupos:

Grupo 1) Acciones donde no hay ningún contacto físico con el dispositivo o el instrumento. Se ha llamado a estos gestos *Gestos libres o desnudos*.

Grupo 2) Acciones donde sí ocurre una especie de contacto físico. Se ha llamado a estos gestos *Gestos hápticos<sup>iii</sup>* o *Gestos interactivos*.

Estos se corresponden con los instrumentos acústicos y electrónicos interpretados por manipulación directa del instrumentista.

Ejemplo de Gesto libre



Video nº 2 Leon Theremin tocando el Theremin

### Particularidades del gesto de los músicos

Los instrumentos de música, como muchos otros utensilios, utilizan generalmente las dos manos. Cada vez que utilizamos nuestras dos manos como un utensilio, éstas juegan un papel complementario en función de sus competencias propias y de su capacidad de interacción. Ambas manos tienen a menudo un papel diferente que, generalmente, no es intercambiable.

Según Yves Guiard<sup>iv</sup>, cada vez que las dos manos cooperan en un fin común, tres reglas caracterizan el comportamiento Bi-manual:

- la precedencia de la mano no-dominante, que se mueve antes de la otra mano.
- la definición de un espacio de referencia para la mano dominante (la mano no-dominante sirve de referencia a la otra mano).
- la asimetría de las escalas (la mano dominante se encarga de las acciones más precisas y las más rápidas).

A menudo se encuentran estas reglas para los instrumentos de música, pero raramente todas a la vez. En lo que concierne a la precedencia, para tocar un acorde de guitarra, se colocan los dedos de la mano no-dominante para preparar el acorde, después se toca pinzando las cuerdas con la mano dominante.

El equilibrio de la balanza se encuentra en ciertos instrumentos como la tabla, donde la mano dominante se encarga de las acciones rápidas y precisas y la otra mano de las acciones lentas.

### Tipología del gesto instrumental

Un detallado estudio del gesto instrumental fue publicado por Wanderley & Cadoz<sup>v</sup> en 2000.





El gesto Instrumental según Cadoz puede descomponerse en tres grupos básicos:

1. **Gestos de Excitación**, son aquellos que proporcionan la energía que se va a transformar en la onda sonora. Por ejemplo, el gesto de la mano derecha de un violinista. **(Ejemplo: Video nº 3).**
2. **Gestos de Modulación**, aquellos que modifican las propiedades de un instrumento y en los que la energía empleada no participan directamente el fenómeno sonoro. Pueden dividirse en dos categorías: **(Ejemplo: Video nº 4).**
  - Gestos de Modulación Continua o Paramétrica, resultantes de la variación continua de los parámetros, como los de la mano izquierda de un violinista.
  - Gestos de Modulación Discreta o Estructural, que modifican la estructura de un instrumento, como por ejemplo, el cambio de registro en un órgano de tubos.
3. **Gestos de Selección**, que cierran la tipología propuesta por Cadoz. Es el tipo de gesto que se produce tras una elección entre varios elementos durante una interpretación, como el gesto de la selección de teclas de un piano. **(Ejemplo: Video nº 5)**

Se pueden dividir en:

- Gestos de Selección Secuencial
- Gestos de Selección Paralela

### Análisis de los gestos instrumentales

El filósofo Arthur Danto, en su libro “La transfiguración del lugar común”<sup>vi</sup>, analiza el problema de la intencionalidad en el arte con el objeto de distinguir “meros objetos” de “obras de arte”.

Si trasladamos esta reflexión al campo sonoro, podríamos afirmar que la “escucha” de un sonido largo producido por medios electrónicos carece, al menos en primera audición, del poder anticipatorio que tendría si hubiese sido producido por un instrumentista, aunque la energía empleada, la actitud corporal y el resultado sonoro sean semejantes. Si, por el contrario, el sonido electrónico del primer caso fuese el resultado de una acción continua sería más evidente para el oyente y por lo tanto podría establecerse una relación causal que revelaría una intencionalidad por parte del instrumentista: “El instrumentista como productor del mundo sonoro que tiene lugar”.

¿Podría establecerse un acuerdo sobre la idea de que un gesto musical es una “acción de producción sonora”? ¿Cómo se podría verificar la existencia de intencionalidad o no en una acción determinada independientemente de su recepción?

En la medida en que los movimientos del músico son recurrentes y parecen enriquecer en cierta medida el contenido de la interpretación, enfatizando aspectos del fraseo y haciendo más asequible la estructura de la obra, es posible reconocer el funcionamiento de la dimensión gestual de la música.

Hay que añadir que muchos elementos que forman el entramado musical, en especial las nociones de timbre y gesto, no son consideradas al mismo nivel que la estructura rítmico-armónica en el análisis de una pieza. Sin embargo, van a ser estas características las que van a determinar la “individualidad” de la interpretación, es decir, serán las encargadas de definir el carácter exclusivo de cada interpretación.

Investigaciones recientes en neurología plantean la existencia de neuronas espejo en el cerebro humano. Dichas neuronas “se especializan en entender no solo las acciones de los demás, sino sus intenciones, el significado social de su comportamiento y de sus emociones”. Las neuronas espejo se activan, a través de unos mecanismos mentales de empatía con el sujeto que experimenta una acción y, por tanto, en respuesta a una multitud de acciones asociadas a intenciones.



Según la investigadora Sandra Blakeslee:

*“Las neuronas espejo parecen analizar escenas y leer mentes”.*<sup>vii</sup>

Uno de sus fundamentos básicos es que la gestualidad musical remite a un tipo de movimiento que conlleva alguna significación particular (movimiento de ojos, cejas, simbología de la ensoñación, etc). En líneas generales, podemos decir que este concepto ha sido motivo de múltiples investigaciones y está vinculado tanto a aspectos del movimiento corporal como a otros aspectos vinculados a la interpretación musical.



Video nº 6 "...La Fille aux cheveux de lin" de Claude Debussy Piano: Arturo Benedetti

## Acciones y Gestos musicales

No todos los signos corporales producidos por el intérprete son significativos musicalmente, por lo cual resulta necesario establecer un criterio específico para discriminar las acciones realizadas por los intérpretes de un concierto y sus gestos musicales.

Así mismo, cabe destacar un número importante de obras en las que el público interviene como intérprete y esas "intervenciones" se han constituido como parte indisoluble de la presentación y del contenido de la obra musical.

En lo que respecta al intérprete, sería posible considerar que el paso de hoja en la partitura (salvo que esté definido previamente en la partitura) o la ausencia de movimiento corporal pueda catalogarse como gesto musical. Sin embargo, la gestualidad inherente a la interpretación de la pieza 4' 33" de John Cage bien puede catalogarse dentro de un nuevo apartado que llamaríamos "gesto extendido".

A través de esta nueva interpretación del concepto de "gesto musical" entendido como "gesto extendido", descubrimos una nueva categorización del gesto instrumental, en un inmenso catálogo de gestos sin explorar.

Algunos investigadores como Fernando Iazzetta<sup>viii</sup>, han defendido que para ser catalogado como gesto musical, el movimiento del intérprete deben ser asociado a la manipulación de ciertos objetos, entendiendo que no todos los gestos del intérprete serán susceptibles de ser catalogados como gestos instrumentales. Iazzetta sostiene que ciertas acciones como girar potenciómetros o mover faders no constituyen gestos musicales.





Video nº 7 DJ Spooky en concierto

Sin embargo, los músicos de HIP HOP, DJs han desarrollado un sin fin de gestos vinculados al movimientos de sus platos, Discos de Vinilo, etc.

Y este ritual de gestos se ha incorporado de manera inmediata a la dinámica del concierto, formando parte indisoluble de la música electrónica. Entonces, ¿Cómo es posible entonces determinar si una acción específica realizada por un intérprete en un concierto constituye o no un gesto musical?

Queda así este debate abierto, y, por lo tanto, la acotación de este tipo de gestualidad a posteriores investigaciones.

Si nos remitimos a la afirmación que Ray L. Birdwhistell<sup>ix</sup> hace sobre la relación *gesto- comunicación verbal* podremos afirmar tal como definía Eco:

*“existe signo cuando existe una señal que está instituida por un código, y éste funciona como significante de un significado”*

De este mismo modo podríamos afirmar que:

*“existe gesto musical cuando esa señal funciona como significante con contenido expresivo”<sup>x</sup>*

### **Interacción musical y gestual**

G.H. Mead<sup>xi</sup> define gesto como “el acto realizado por un organismo que sirve de estímulo para provocar una reacción en otro organismo”.

Podríamos entender el gesto musical bajo un doble prisma; por un lado como gestos vinculados a la producción sonora y, en segundo lugar como gesto “TIC”, un tipo de gesto que detallaremos más adelante y que deja parte de su



esencia en el material sonoro. A la reiteración de signos de manera sincrónica le llamaremos interacción gestual. Esta interacción en los procesos puede desarrollar nuevos sistemas de empatía entre intérprete y oyente, y producir el fenómeno denominado “comunicación musical”.

Si atendemos a las cuestiones que plantea Gregory Bateson<sup>xii</sup>, en sus reflexiones:

¿Dónde termina un ciego: en la punta del bastón que golpea el suelo, en la mano que empuña ese bastón, en el eco del golpe del bastón sobre los muros?. De igual modo sería necesario preguntarse: ¿Dónde termina el intérprete cuando está tocando?

¿Acaba el sonido una vez producido, o en la extensión del mismo a través de la gestualidad extendida? ¿Cómo podemos disociar del sonido producido los gestos instrumentales que lo complementan?

Tal como hemos presentado, el gesto aparece asociado a diferentes elementos utilizados por el intérprete, e involucra un tipo de comunicación compleja que algunos autores han denominado “Intencionalidad Comunicativa”.

Si nos remitimos a la definición del término, acotaremos en primer lugar el significado que puede tener el concepto “intencionalidad” definido por Franz Brentano<sup>xiii</sup>.

La idea de Brentano fue establecer una acotación sobre los distintos tipos de fenómenos asociados a la vida emocional, estableciendo una clara diferencia entre los fenómenos de orden psicológico, a fin de diferenciarlos de los fenómenos físicos. En ese contexto introdujo el concepto de “objeto intencional”. De este modo, inicia conexiones de referencia a contenidos propios derivados de aspectos psíquicos.

Según Brentano la expresión de nuestra vida mental se sustenta en torno a un objeto (el objeto intencional) al que permanentemente hace referencia; por lo tanto los objetos intencionales que define Brentano son actos, si entendemos estos actos en un sentido amplio que puede abarcar tanto las experiencias físicas, psíquicas, así como las acciones.

La discusión en torno a este tema es extensa y el interés de esta tesis no es tratarlo aquí, pero sí diremos desde esa perspectiva, que el término de “Intencionalidad Comunicativa” hace referencia a todo objeto que nos conecta al interior del intérprete y del público durante el proceso de interpretación de una obra.

Entenderemos, por tanto, la “Intencionalidad Comunicativa” referida a los contenidos intencionales presentes en toda interpretación, y que estarán formados por múltiples asociaciones que se producen en el intérprete y conectadas a su mundo interior.

El gesto instrumental entonces, queda así indisolublemente ligado a la “Intencionalidad Comunicativa” del intérprete, en tanto que ella se manifiesta mediante mecanismos psicomotrices del intérprete, derivados tanto de experiencias internas como externas de aprendizaje y comunicación.

En todo proceso interpretativo de una pieza musical, los gestos, al mismo tiempo que producen el sonido otorgan a éste una serie de cualidades expresivas.

El gesto, por tanto, es generador del universo sonoro pero, al mismo tiempo, debemos destacar que ese universo mantiene una estrecha relación con un aspecto previo que posee el intérprete: “el sonido imaginado”.

Este proceso de mutua y estrecha colaboración entre sonido imaginado y sonido percibido activará nuevos imaginarios, que podrán desarrollarse de manera ilimitada en los procesos de creación artística.

¿Qué nos proporciona la experiencia de un concierto que lo hace tan especial? Jane Davidson<sup>xiv</sup> sugiere que el aspecto visual de una presentación musical es, en gran parte, responsable de la comunicación expresiva que se produce entre el músico y auditor, e incluso puede jugar un papel más importante en la transmisión de la expresión de la música en sí.

Un gesto musical, leído en una partitura, escuchado como un sonido, o visto como un movimiento corporal alcanza su significado completo a través del reconocimiento otorgado por el sujeto que lo produce (intérprete) o el sujeto que lo percibe (oyente).

Elaine King<sup>xv</sup> argumentó lo siguiente sobre los gestos:

“sintetizan la energía del movimiento en hechos relevantes mediante el tiempo y a través de su fuerza expresiva”.

Desde este punto de vista, los gestos musicales son “gestalts” donde los elementos no relacionados de otro modo se



construyen "en continuidad de forma y fuerza".

Estudios sobre la sincronización senso-motora han demostrado que la percepción de un intervalo se pierde si el intervalo es de más de dos segundos, según Bruno H. Repp y Rebecca Doggett <sup>xvi</sup>.



Video nº 8 Silence must Be (Thierry de Mey)

### La percepción del movimiento musical

Patrick Juslin<sup>xvii</sup> ha declarado que el "enfoque psicológico de la interpretación musical se debe utilizar para explicar la expresión instrumental" y que "la expresión es en gran medida lo que hace que la música valga la pena". Como se sugiere en su artículo, la expresión musical se transmite mejor a través de un canal visual.

Esto sugiere que existe una relación implícita entre los movimientos que un músico realiza y la expresión musical que se traslada a la audiencia.

El hecho de que un músico sea capaz de comunicar expresión y el contenido emocional en su forma de tocar es la razón principal por la que la mayoría de la gente tiene un fuerte apego emocional a asistir a un concierto en vez de escuchar una grabación de la misma pieza.

Juslin afirma:

"la expresión musical ayuda al oyente a hacer evaluaciones musicales. Por ejemplo, al evaluar a dos músicos expertos, se utiliza la expresión como un criterio para evaluar la calidad de una interpretación musical".

Este criterio a menudo supera a otros elementos, como la precisión técnica (por ejemplo, tocar todas las notas correctas). Según otros estudios sobre sincronización senso-motora se ha demostrado que la percepción de un intervalo se pierde si el intervalo es de más de dos segundos, según Bruno H. Repp y Rebecca Doggett<sup>xviii</sup>



Por tanto, si el movimiento, si se ubica dentro de la secuencia temporal correcta y dentro de una situación social específica (por ejemplo, una actuación musical en una sala de conciertos), obtendrá un enorme éxito en la comunicación de la expresión y la emoción.

En ese sentido Marc Leman<sup>xix</sup> dijo:

*Los movimientos del cuerpo están particularmente relacionados con la percepción del ritmo y la frase musical. La percepción de la emoción y el afecto se asocia a los procesos de kinestésia y sinestésia.*

En esa línea de investigación Jane Davidson<sup>xx</sup> desarrolló su trabajo sobre el papel del canal visual en la percepción de la interpretación musical.

Se centró en mostrar a los observadores un vídeo de las actuaciones de un pianista y cuatro violinistas, basándose en la técnica de Gunnar Johansson<sup>xxi</sup>.

Trabajó con diversos instrumentistas profesionales realizando la captura de sus gestos interpretativos según el sistema denominado "Técnica de puntos de luz". El tipo de información recogida proporciona ilustraciones visuales muy precisas de los movimientos del cuerpo del instrumentista.

Como colofón a estas reflexiones se adjunta un resumen de un trabajo de investigación realizado mediante la propuesta de J. Davidson, donde diversos instrumentistas van a interpretar el mismo pasaje instrumental. Consta de una serie de vídeos donde podrá observarse los diferentes grados de "expresión" instrumental.

Las grabaciones han sido realizadas teniendo en cuenta tres variables:

- Deadpan (Mínima expresión)
- Projected (Rendimiento natural)
- Exaggerated (Expresión exagerada)

La propuesta se basa en la elección de uno de ellos como "mejor interpretación". Se tratará, por tanto, de responder a una serie de preguntas de modo sencillo y preciso, con el fin de obtener una valoración de la interpretación de los músicos, y poder elegir entre ellos un modo de interpretación expresiva.

Para la realización de estos cuadros se han planteado tres preguntas sobre la investigación:

1. ¿Afectan los estímulos visuales a las calificaciones de los oyentes cuando se decodifica la expresión musical de un intérprete?.
2. ¿Estará influenciada la audiencia por los diferentes aspectos de los movimientos físicos de un intérprete en su calificación de: fraseo, intensidad, timbre, etc?.
3. ¿Afectarán las diferentes condiciones de la interpretación a la percepción de la expresión general de un intérprete en la interpretación de una obra?.

Más adelante se nos plantean una serie de interrogantes vinculadas a la interpretación específica de un instrumento.

Cuando quiere asociarse un tipo de expresión específica a un pasaje concreto.

- 1.- ¿Cómo se desarrollan los mismos tipos de "Gesto" en distintos intérpretes del mismo instrumento?
- 2.- ¿Es el Gesto-TIC inherente a la interpretación instrumental?.
- 3.- ¿Existe un componente personal en el desarrollo del Gesto Instrumental?.



4.- ¿Existe un componente educacional en el desarrollo del Gesto Instrumental?.

5.- ¿Puede establecerse una acotación del Gesto-TIC en diferentes áreas corporales y su extrapolación a las diferentes expresiones musicales tales como (dinámica, rubato, tempo, etc.)?.

Las grabaciones relacionadas con el estudio corresponden a los vídeos siguientes:

<p><b>Interpretación Primera. Obra:</b> Chant Premier; <b>Autor:</b> Marcel Mihalovici <b>Extractos elegidos.</b> Del inicio al compás 8. (8 compases).</p> <p><b>Videos nº 9, 10, 11</b></p>	<p><b>Interpretación Segunda. Obra:</b> Legende; <b>Autor:</b> André Caplet <b>Extractos elegidos.</b> Del 2 al 3 de ensayo 8. (11 compases).</p> <p><b>Videos nº 12, 13, 14</b></p>
---	--

Dejaremos estas cuestiones abiertas, de modo que el lector pueda acceder, a través de las diversas grabaciones, a sus propias conclusiones en torno a los interrogantes arriba planteados.

## BIBLIOGRAFÍA

CADOZ, C. "Les Nouveaux gestes de la musique", capítulo Musique, Geste, Technologie, H. Genevois and R. de Vivo, Ed. Parenthèses, 1999.

CADOZ, C. y Wanderley, M "Gesture-music", "Trends in Gestural Control of Music", CD-ROM, éditeurs M. Wanderley and M. Battier, publication IRCAM, 2000.

GUIARD, Y. "Asymmetric Division of Labor in Human Skilled Bimanual Action: The Kinematic Chain as a Model", J. Motor Behavior, 19 (4), 1987.

DANTO, Arthur C., "La transfiguración del lugar común". Barcelona: Paidós. 2002.

IAZZETTA, F., "Meaning in musical gesture. In M.M. Wanderley & M. Battier" (Eds.), Trends in Gestural Control of Music, Ircam-Centre Pompidou. 2000.

BIRDWHISTELL, R.L., "El lenguaje de la expresión corporal", Barcelona, G. Gil, 1979.

MEAD, G. H., "Espíritu, persona y sociedad", Paidós, Buenos Aires, 1968.

BATESON, G., "Pasos hacia una ecología de la mente". Ballantine Books. 1972.

DAVIDSON, J., "Visual Perception of Performance Manner in the Movements of Solo Musicians". Society for Education, Music and Psychology Research vol 36 1993.

KING, E., "Music and Gesture" In A. Gritten & E. King (Eds.). 2006.

REPP, B.H.; DOGGETT, R. "Music Perception" Volume 24, Issue 4, pp. ISSN 0730-7829.



- JUSLIN, P., "Five facets of musical expression: a psychologist's perspective on music performance". *Psychology of Music*. 2003.
- LEMAN, M., "Naturalistic approaches to musical semiotics and the study of casual musical significations". In I. Zannos (Ed.) 1999.
- DAVIDSON, J., "She's the One": Multiple functions of body movement in a stage performance" by Robbie Williams. In Grithen, A & King, E (Eds.), *Music and Gesture*. 2006.
- JOHANSSON, G., "Visual perception of biological motion and a model for its analysis". *Perception and Psychophysics*. 1973.

## NOTAS

- <sup>i</sup> Gregory Bateson. Antropólogo y científico inglés, profesor de antropología en la Universidad de Stanford. Profundizó en los procesos de la comunicación y aprendizaje "interespecies". Entre sus obras destaca: "*Pasos hacia una ecología de la mente*".
- <sup>ii</sup> Cadoz, C. "Les Nouveaux gestes de la musique", capítulo *Musique, Geste, Technologie*, H. Genevois and R. de Vivo, Ed. Parenthèses, 1999, *pag. 39*.
- <sup>iii</sup> El término háptico viene de la palabra griega *háptō (tocar)*. Sin embargo algunos teóricos como Herbert Read han extendido su significado a todo el conjunto de sensaciones no visuales y no auditivas que experimenta un individuo.
- <sup>iv</sup> Guiard, Y. "Asymmetric Division of Labor in Human Skilled Bimanual Action: The Kinematic Chain as a Model", *J. Motor Behavior*, 19 (4), 1987.
- <sup>v</sup> Cadoz, C. y Wanderley, M "Gesture-music", "Trends in Gestural Control of Music", CD-ROM, éditeurs M. Wanderley and M. Battier, publication IRCAM, 2000.
- <sup>vi</sup> Danto, Arthur C., "La transfiguración del lugar común". Barcelona: Paidós. 2002.
- <sup>vii</sup> Blakeslee, S. "[CÉLULAS QUE LEEN LA MENTE](http://news.columbia.edu/research/1591)," *The New York Times*; 2011 Disponible en: <http://news.columbia.edu/research/1591> [Consulta 8 noviembre 2012] [http://www.facebook.com/note.php?note\\_id=166535740066225&comments](http://www.facebook.com/note.php?note_id=166535740066225&comments)
- <sup>viii</sup> Iazzetta, F., "Meaning in musical gesture. In M.M. Wanderley & M. Battier" (Eds.), *Trends in Gestural Control of Music*, Ircam – Centre Pompidou. 2000, *pag. 4*.
- <sup>ix</sup> Birdwhistell, R.L., "El lenguaje de la expresión corporal", Barcelona, G. Gil, 1979, *pag. 39*.
- <sup>x</sup> Birdwhistell, afirma: "Un oyente puede escuchar cambios de entonación que no fueron pronunciados ni que fueron expresados mediante movimientos."
- <sup>xi</sup> Mead, G. H., "Espíritu, persona y sociedad", Paidós, Buenos Aires, 1968.
- <sup>xii</sup> Bateson, G., "Pasos hacia una ecología de la mente". Ballantine Books. 1972, *pag. 223-25*. Gesto e Intencionalidad
- <sup>xiii</sup> <http://www.e-torredebabel.com/Psicologia/Contemporanea/Psicologia-Introspectiva-1.htm> [Consulta 8 noviembre 2012].
- <sup>xiv</sup> Davidson, J., "Visual Perception of Performance Manner in the Movements of Solo Musicians". *Society for Education, Music and Psychology Research* vol 36 1993.
- <sup>xv</sup> King, E., "Music and Gesture" In A. Gritten & E. King (Eds.). 2006, *pag. 142-164*.
- <sup>xvi</sup> Repp B.H. Doggett R. "Music Perception" Volume 24, Issue 4, PP. ISSN 0730-7829.
- <sup>xvii</sup> Juslin, P., "Five facets of musical expression: a psychologist's perspective on music performance". *Psychology of Music*. 2003, *pag. 273*.
- <sup>xviii</sup> Repp B.H. Doggett R. "Music Perception" Volume 24, Issue 4, PP. ISSN 0730-7829.
- <sup>xix</sup> Leman, M., "Naturalistic approaches to musical semiotics and the study of casual musical significations". In I. Zannos (Ed.) 1999, *pag. 20*.
- <sup>xx</sup> Davidson, J., "She's the One": Multiple functions of body movement in a stage performance" by Robbie Williams. In Grithen, A & King, E (Eds.), *Music and Gesture*. 2006.
- <sup>xxi</sup> Johansson, G., "Visual perception of biological motion and a model for its analysis". *Perception and Psychophysics*. 1973.

