



# MÃES CIENTISTAS

## Relatos de experiências e reflexões teórico-metodológicas



JÚLIO CÉSAR SUZUKI

RITA DE CÁSSIA MARQUES LIMA DE CASTRO

ALESSANDRA GARCIA SOARES

(ORGANIZADORES)

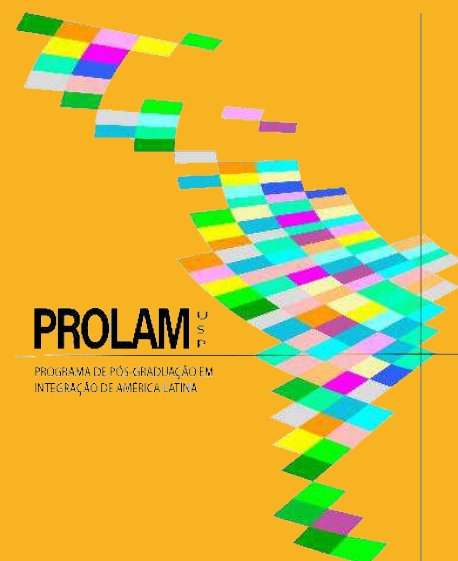


**fflch**

FACULDADE DE FILOSOFIA,  
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

**PROLAM**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
INTEGRAÇÃO DE AMÉRICA LATINA



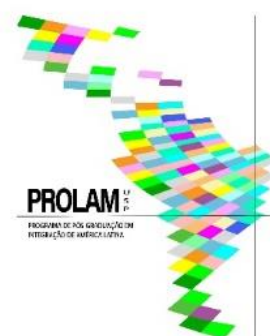
**DOI: 10.11606/9788575064566**

**JÚLIO CÉSAR SUZUKI**  
**RITA DE CÁSSIA MARQUES LIMA DE CASTRO**  
**ALESSANDRA GARCIA SOARES**  
**(ORGANIZADORES)**

**MÃES CIENTISTAS**  
**RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES**  
**TEÓRICO-METODOLÓGICAS**



**FFLCH-USP**  
**PROLAM-USP**  
**2023**



Catálogo na Publicação (CIP)  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

---

M186 Mães cientistas [recurso eletrônico]: relatos de experiências e reflexões teórico-metodológicas / Organizadores:, Júlio César Suzuki, Rita de Cássia Marques Lima de Castro e Alessandra Garcia Soares. -- São Paulo : FFLCH/USP: PROLAM/USP, 2023. 2.700 Kb ; PDF.

Textos em Português e Inglês.  
Vários autores.

ISBN: 978-85-7506-456-6  
DOI: 10.11606/9788575064566

1. América Latina – estudo e pesquisa. 2. Mães cientistas. 3. Mulheres na ciência. I.. Suzuki, Júlio César, coord. II. Castro, Rita de Cássia Marques Lima de, coord. III Soares, Alessandra Garcia, coord..

CDD 301.412

---

Elaborada por Elizabeth Barbosa dos Santos, CRB-8/6638



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença *Creative Commons* indicada

Capa e editoração: Rita Lima de Castro

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores, os quais também se responsabilizam pelas imagens utilizadas.

## **Mães Cientistas.**

# **RELATOS DE EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

### **Sumário**

**MÚLTIPLOS OLHARES E POSSIBILIDADES NAS NARRATIVAS DE MÃES CIENTISTAS NO BRASIL ..... 6**

Júlio César Suzuki

Rita de Cássia Marques Lima de Castro

Alessandra Garcia Soares

#### **CAPÍTULO 1**

**“NÃO VOU EXPLICAR PORQUE VOCÊ NÃO VAI ENTENDER”: AS AGRURAS E AVENTURAS DE SER PESQUISADORA, MÃE SOLO E IMIGRANTE EM TEMPOS DE PANDEMIA..... 12**

Janaina Frechiani Lara Leite

#### **CAPÍTULO 2**

**ENTRE OS TEXTOS, AS FRALDAS E OS CONTEXTOS: O (NÃO) LUGAR DA MATERNIDADE NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO ..... 36**

Luana de Paula Santos

#### **CAPÍTULO 3**

**HIPERRESPONSABILIZAÇÃO DA MATERNIDADE E TRABALHO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 ..... 54**

Kátia Souza Rangel

#### **CAPÍTULO 4**

**PESQUISADORA E MÃE LATINO-AMERICANA: CONCEBENDO DESAFIOS E GRANDES VITÓRIAS ..... 68**

Joice Pereira Andrade Teixeira



**CAPÍTULO 5****UM DIA DE MAERANDA: O RELATO BIOGRÁFICO DE UMA MÃE  
DOUTORANDA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO-USP ..... 80**

Juliana Ferreira dos Santos

Luciane Maria Micheletti Tonon

**CAPÍTULO 6****A MATERNIDADE NOS PERÍODOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA, DOCÊNCIA  
E PESQUISA ..... 95**

Aline Andrade Santos

Juliana Ferreira dos Santos

**CAPÍTULO 7****SER MÃE É UMA CIÊNCIA: O DESAFIO DA MATERNIDADE NA FORMAÇÃO  
ACADÊMICA E PROFISSIONAL DAS MULHERES ..... 117**

Jacqueline Rodrigues Moraes

**CAPÍTULO 8****GESTAR A DOR: RELATOS SOBRE MATERNIDADE E PESQUISA ..... 141**

Karen Gabriely Sousa Santos

**CAPÍTULO 9****DO CIBERATIVISMO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MULHERES  
PESQUISADORAS BRASILEIRAS: O EXEMPLO DO *PARENT IN SCIENCE* .... 161**

Letícia Lovato Dellazzana-Zanon

Ângela Lovato Dellazzana



**CAPÍTULO 10****EXPANSÃO INTERPRETATIVA: PERSPECTIVAS FEMININAS SOBRE A PRESENÇA E ATUAÇÃO DAS MULHERES NA ACADEMIA ..... 183**

Alessandra Coutinho Fernandes

Luciana Ferrari

Leina Jucá

Andréa Machado de Almeida Mattos

**CAPÍTULO 11****PARINDO NOSSA PRÓPRIA HISTÓRIA: O RELATO DE TRÊS EXPERIÊNCIAS DA MATERNIDADE NA ACADEMIA E NA DOCÊNCIA..... 208**

Bárbara Santos

**CAPÍTULO 12****SOBRE A PRÁTICA DA MATERNIDADE ENTRE MÃES CIENTISTAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ..... 235**

Vivian Prado Pereira

Ana Maria Pia

**CAPÍTULO 13****NARRATIVAS DE MÃES CIENTISTAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA POR SARS-COV-2 E ALTERAÇÕES BIOQUÍMICAS CONSEQUENTES EM LONGO PRAZO PELO EXCESSO DE CORTISOL ELICIADO NESTAS MULHERES ..... 262**

Otávio Corrêa Pinho

Marina Peres de Andrade

Marcelo Fernandes da Costa

**Sobre os organizadores ..... 278****Sobre os autores ..... 280**

## CAPÍTULO 10

### EXPANSÃO INTERPRETATIVA: PERSPECTIVAS FEMININAS SOBRE A PRESENÇA E ATUAÇÃO DAS MULHERES NA ACADEMIA

Alessandra Coutinho Fernandes <sup>19</sup>

Luciana Ferrari <sup>20</sup>

Leina Jucá <sup>21</sup>

Andréa Machado de Almeida Mattos <sup>22</sup>

*Ninguém nasce feito,  
é experimentando-nos no mundo  
que nós nos fazemos.  
(Paulo Freire)*

#### INTRODUÇÃO

O sistema capitalista neoliberal sob o qual vivemos e a necessária exploração violenta das forças de trabalho a ele indissociavelmente atrelada afetam, de diferentes formas, os corpos, as mentes e as vidas das mulheres, mães, cientistas, forçosamente posicionadas de maneira servil, no sistema laboral necessário à vida. A partir dessa posição, as perspectivas

---

<sup>19</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR).

<sup>20</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

<sup>21</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).


<sup>22</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).



femininas de leitura e interpretação de mundo/texto têm exercido papel fundamental na (des)construção e na (trans)formação de noções de realidade e de verdade nas quais estamos todos imersos. Por meio das lutas pelo trabalho, pelo voto, pelo divórcio, pelas próprias escolhas, pela expressão e escuta da sua voz, pela liberdade, enfim, a mulher tem buscado para si e, dessa forma, também para o outro, o direito de simplesmente inventar-se e existir à sua própria maneira.

Ultimamente, temos observado, na América Latina e especialmente no Brasil, um número crescente de pesquisas de viés crítico e decolonial. Pesquisas realizadas sob essas perspectivas nos convidam a um processo reflexivo sobre nosso lócus de enunciação, que faz referência a nossas vivências enquanto mulheres, mães e cientistas da linguagem na academia. A partir da noção de expansão interpretativa proposta por Monte Mór (2009; 2018), buscamos exercitar uma abordagem crítica dos estudos linguísticos por meio de um viés de horizontalização em que hierarquias entre tradições são desconstruídas e relações dominantes de poder são desafiadas. Para tanto, neste texto problematizaremos, por meio de narrativas em vinhetas, algumas situações vivenciadas por nós e por outras mulheres na academia, com o objetivo de evidenciar e problematizar os discursos que permeiam nossa atuação e constituem nossas subjetividades femininas na contemporaneidade.

As narrativas têm sido amplamente usadas em pesquisas qualitativas nas áreas de Humanidades e Estudos Sociais. Jerome




Bruner – teórico da psicologia cognitivista cujo pensamento tem influenciado pesquisas não só no campo da psicologia mas também da sociologia, educação, e linguística aplicada, para mencionar alguns – referiu-se a “modos narrativos de conhecimento”. O autor explica que narrativas podem ser histórias, dramas e relatos que revelam tanto a ação quanto a intenção humanas (BRUNER, 1986). Nesse sentido, podemos dizer que narrativas são uma fonte importante de dados para pesquisas sobre seres humanos. Para Schaafsma e Vinz (2011), as narrativas revelam “inerentemente os detalhes, as complexidades, os contextos e as histórias das experiências humanas”<sup>23</sup> (p. 1). Mais que isso, para esses autores, as “narrativas frequentemente revelam aquilo que ficou sem ser dito, aquilo que não pode ser falado” (p. 1).

Neste texto, portanto, como dito acima, buscamos analisar, com base em teóricos da decolonialidade (MIGNOLO, 2008; 2009, 2016, 2017; WALSH, 2018), do letramento crítico e do conceito de expansão interpretativa (MONTE MÓR, 2009; 2018), algumas narrativas baseadas em nossas próprias experiências como mulheres e/ou mães na academia, em forma de vinhetas – recurso aqui usado para não revelar as identidades daqueles que fazem parte da narrativa, mas também para tentar deixar claro que tais narrativas, embora fruto de nossas histórias e memórias

---

<sup>23</sup> Tradução nossa, assim como em todos os demais trechos citados a partir de publicações em inglês, no restante deste trabalho.



peçoais dentro da academia, discorrem, na verdade, sobre questões recorrentes nesse contexto e, portanto, já fizeram e ainda fazem parte das experiências de muitas mulheres cientistas. Como afirmam Sensoy e DiAngelo (2009), tais vinhetas “capturam desafios comuns” (p. 346) enfrentados por mulheres na academia. Por concordarmos com essa perspectiva, nos valem das vinhetas na intenção de contribuir para a problematização de assuntos raramente questionados ou mesmo abordados no meio acadêmico, constituído, por assim dizer, pela objetividade, racionalidade e observância de critérios rígidos de postura e coerência na pesquisa e outras áreas de atuação de pesquisadores. Na linguística aplicada, área em que todas nós atuamos, não é diferente. Assim, apresentaremos a seguir episódios dos nossos cotidianos acadêmicos em que ilustramos esses desafios também na nossa área de atuação.

## Mulheres na academia: perspectivas femininas

### Vinheta 1


*Em uma reunião para distribuição de encargos - de ensino, extensão e gestão - uma colega, diante daquilo que lhe pareceu trabalho excessivo, pergunta aos colegas mais antigos de casa se aquilo tudo era de fato exequível no dia a dia. Sorrisos a parte, alguém responde que era aquilo que significava trabalhar naquela universidade e que esperava que a colega soubesse disso. Outra colega responde que, com filhos pequenos, o jeito, muitas vezes, é trabalhar nas madrugadas, depois que as crianças dormem, sobretudo agora, na pandemia. É assim que a gente tem que trabalhar aqui, ela explica -- referindo-se, provavelmente, ao tamanho, ao renome e aos níveis de excelência daquela universidade.*

*(Relato de uma docente universitária experiente, mulher, solteira, sem filhos).*



Em se considerando a importância da ciência em nossa sociedade e o prestígio do trabalho científico e daquela/e que o realiza, a/o cientista, nesse caso, a vinheta acima suscita diversas reflexões e questionamentos acerca daquilo que está envolvido na realização desse tipo de trabalho nos principais espaços onde ele se dá no Brasil, ou seja, as universidades. Curiosamente, no momento em que mais se pesquisa, escreve e fala sobre *crítica* e *decolonialidade* na academia brasileira, a percepção do excesso – no montante de trabalho a ser realizado, de tempo exigido para a realização desse trabalho, de espaço ocupado nas vidas das pessoas em função dele – parece ser ponto pacífico entre as docentes-protagonistas da vinheta acima. Parece ter-se naturalizado a importância da vida acadêmica em detrimento da importância da vida.


Ao tratar do conceito de *colonialidade*, Mignolo (2016, p. 42) o define como “matriz (ou ordem) colonial do poder”, afirmando que essa matriz “descreve e explica a colonialidade como o lado mais obscuro da modernidade”. Para o autor, *modernidade* e *colonialidade* estão inseparavelmente associadas, ocupando, cada uma, um dos lados de uma mesma moeda. De um lado, aquilo que ele chama de *retórica da modernidade*, ou seja, uma retórica da salvação, do progresso, da inovação, do desenvolvimento. Do outro lado, a *lógica do poder colonial* ou *colonialidade* que seria, por sua vez, a lógica do controle, da exploração e da dominação de diferentes esferas inter-relacionadas da vida humana. Culturas e povos envolvidos nos processos de colonização



estariam, portanto, em nome da inovação e do progresso, submissos à exploração de suas terras e de seu trabalho; ao domínio, ao controle de gênero e sexualidade, do conhecimento e da subjetividade, entre outros.


Entendendo o capitalismo, agora em sua versão neoliberal, como um dos componentes da matriz colonial do poder, Mignolo (2009, s. p.) esclarece que o neoliberalismo é “a versão mais recente que conhecemos da história da modernidade/colonialidade imperial e do capitalismo como estilo de vida, no qual crescimento e acúmulo precedem os seres humanos e a vida em geral.” Para que seja possível viver bem, será necessário, segundo o autor, desvincular-se da matriz colonial do poder, ou seja, *decolonizar*. Será necessário “engajar-se em um processo de pensamento decolonial” (ibid., s. p.) e, dessa forma, pensar uma sociedade em que se objetive trabalhar e consumir para viver e não viver para trabalhar e/ou consumir. Isso implica uma forma de viver em que *viver bem* é mais importante do que *viver melhor (do que os outros, nesse caso)*, negando, portanto, uma sociedade que estimula o sucesso pessoal e incentiva o sujeito a acumular riqueza e prestígio. Essa, segundo comenta, é “uma sociedade doente”, uma vez que entende como mais importante “viver e fazer melhor do que os outros do que fazer para viver bem com os outros” (ibid., s. p.).

Sob essa perspectiva, Mignolo explica que o capitalismo não se refere apenas ao capital, mas envolve uma estrutura de grande complexidade que controla subjetividades. Será necessário,



portanto, desconectar-se (*de-link*), isto é, desvincular-se das formas de viver promovidas pelo capitalismo, como “um estilo de vida, de dimensões globais, que promove o acúmulo de riqueza não apenas para explorar e expropriar, mas para beneficiar-se” (MIGNOLO, 2009, s. p.); significa, ainda, desvincular-se da “hegemonia da epistemologia do grau zero” (ibid., s. p.); e “*aprender a desaprender* (...) já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial” (MIGNOLO, 2008, p. 290. Grifos no original.). O argumento do autor se baseia na ideia de que a *opção decolonial* demanda, por conseguinte, *desobediência epistêmica*.


Considerando que nosso conhecimento está fundamentado em conhecimento ocidental, na história imperial do ocidente, na razão imperial/colonial, ou seja, em conhecimento “construído nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais europeias (também chamadas de vernáculos)” (MIGNOLO, 2008, p. 299) – inglês, francês, alemão, italiano, espanhol e português – a opção decolonial é, para Mignolo, uma opção epistêmica. Conforme explica, a afirmação da superioridade da razão imperial criou, simultaneamente, uma identidade superior e outras inferiores, relacionadas não apenas às pessoas, como também à nacionalidade, religião, sexualidade, gênero, língua e conhecimento. A opção decolonial revela, portanto, que as transformações necessárias para o futuro não poderão ser construídas a partir da civilização ocidental se o ideal for a coexistência de muitos mundos, dado que o Estado



moderno, por meio de categorias hegemônicas de pensamento, de história e de experiência humana, esconde, por trás das supostas ideias de neutralidade, objetividade, democracia e transparência, as identidades racializadas construídas em seu interior. Assim, o autor entende o eurocentrismo como a “hegemonia de uma forma de pensar fundamentada (...) na modernidade/colonialidade” (p. 301) e compreende que a opção decolonial exige, portanto, que sejamos epistemicamente desobedientes. Diante disso, para a decolonialidade, o autor compreende que sejam necessárias duas ações simultâneas:

(...) a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder (que, é claro, significa uma economia capitalista); e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais (por exemplo, o bem sucedido e progressivo sujeito e prisioneiro cego do consumismo) (MIGNOLO, 2008, p. 313).

No sistema neoliberal, a gestão de recursos e de trabalho e a gestão da distribuição social são organizadas de forma a favorecer a exploração do trabalho e o acúmulo individual de riqueza, objetivo principal desse sistema. Ampliando a concepção do sociólogo aymara Félix Patzi Paco (2004), Mignolo compreende que o núcleo do sistema neoliberal seja formado não apenas pela administração política e econômica como sugere Paco, mas também pela gestão da educação, visto que, conforme a compreende, “a educação é fundamental tanto para a formação da subjetividade quanto para a formação e a administração da



organização econômica e política da sociedade” (MIGNOLO, 2008, p. 317). Resta, portanto, diante da vinheta 1, apresentada anteriormente, perguntarmo-nos como estamos educando o outro e educando a nós mesmas *na e a partir da* academia. Se muito se fala hoje sobre *decolonialidade* e *crítica*, como então, estamos concebendo esses conceitos e, mais importante, que usos estamos fazendo deles para nós e para o outro, dentro e fora do espaço acadêmico? Estaremos engajadas - ou temos real interesse de estar - na opção decolonial proposta por Mignolo ou seguiremos coniventes, comungantes e professantes dos sistemas de exploração a que temos sido submetidas história afora?

### *Vinheta 2*

*Em uma reunião de departamento, ouço uma professora dizendo que não poderia participar da próxima reunião por não ter ninguém para ficar com seus filhos. Eu, indignada em meus pensamentos, condeno a professora, entendendo que ela deveria dar um jeito de encontrar alguém para tomar conta de seus filhos, afinal, essa foi a escolha dela, não é? A vida pessoal jamais poderia atrapalhar a vida profissional. O trabalho deveria vir em primeiro lugar.*

*(relato de uma professora universitária)*

Essa vinheta é um exemplo de como os discursos neoliberais, que têm a produtividade como seu pilar, possuem a capacidade de moldar e constituir os sujeitos. Bem sabemos que os Discursos<sup>24</sup>, repletos de ideologias e materializados por meio

---

<sup>24</sup> Gee (2012) refere-se a Discurso (com letra maiúscula) como formas de pensar, ler e ser no mundo impregnadas de ideologias, valores, crenças que,


da linguagem, constroem nossas maneiras de ser e estar no mundo, ainda que não tenhamos consciência disso. Foucault (2012) já nos alertava para a perigosa organização discursiva nas sociedades que, por sua vez, determina os mecanismos de poder que vão ditar *o que* pode ser dito e *quem* está autorizado a dizê-lo, culminando no controle dos corpos e no estabelecimento dos diferentes papéis sociais dos indivíduos em uma sociedade.

Não é diferente com a mulher. Esta, enquanto criança, inserida numa ideologia pré determinada, em linhas gerais, acostuma-se a vestir rosa, a brincar de boneca, a 'sentar como uma moça' e a ajudar nas tarefas de casa. Enquanto moça, acostuma-se a ouvir discursos relacionados a seu corpo, que passa a ser objeto de desejo não só pelos homens mas também por ela mesma, produto dessa ideologia. Além desses discursos, sabemos, há aqueles que 'colocam a mulher em seu devido lugar', de mãe, 'do lar' e de 'boa esposa'. A mulher, então, cresce imersa nesses discursos que, por fim, moldam suas maneiras de ser, pensar e agir no mundo, determinando suas identidades e subjetividades.

Como dito anteriormente, as mulheres, enquanto comunidade, vêm sofrendo as consequências da matriz colonial de poder a que se refere Mignolo (2016, 2017). Um dos pilares que sustentam essa matriz é sua concepção patriarcal de

---


por sua vez, participam dos processos de construção de identidades múltiplas e plurais.



conhecimento que, certamente, vêm constituindo o ser mulher nas sociedades. A professora universitária da vinheta 2 acima, ao condenar a atitude da colega no local de trabalho, parece estar inserida em uma tradição (MIGNOLO, 2021) já legitimada e naturalizada na sociedade: o papel da mulher-mãe está estabelecido, fixado, dado.

No entanto, o fato de estarmos 'presos' a um determinado Discurso não significa que não podemos sair dele. A filósofa Hannah Arendt (2014) defende que a capacidade de ação é inerente à condição humana e que esta se dá na coletividade. Sabemos também da possibilidade de processos de desidentificação (PÊCHEUX, 1975) com as ideologias que nos cercam, o que pode culminar num processo de ação, de fuga e, por sua vez, de inserção em uma nova ideologia, desta vez de forma mais consciente. Apesar de estarmos sempre 'presos' a uma ideologia, o fato de podermos buscar outras menos opressoras de acordo com nossos pensamentos e desejos torna-se um respiro frente aos discursos opressivos que nos cercam.

De todo modo, para que essa busca por outros Discursos ocorra, é preciso um posicionamento crítico a respeito do modo de viver da ideologia na qual estamos inseridos; posicionamento que só virá à tona se houver tomada de consciência. Sim, sem a consciência dos discursos que nos moldam, como conseguiremos nos libertar deles? Mais uma vez, a autora do relato acima parece não ter consciência da discrepância dos papéis entre professoras mulheres e professores homens na academia. Por que será que os



homens não faltam às reuniões? Quem cuida de seus filhos para que eles possam trabalhar livremente? Quem está fazendo todo o trabalho emocional<sup>25</sup> para que eles possam produzir?

Falemos um pouco mais sobre a outra mulher personagem da vinheta. Apesar de também estar assujeitada aos discursos da matriz colonial de poder, ou seja, de também ter seu papel social de mãe pré-estabelecido pela matriz (é ela, e não o pai que terá que faltar à reunião), ela, ao menos, ao anunciar que não poderá comparecer à reunião, dá, ainda que de forma não intencional, visibilidade às desigualdades de oportunidades associadas ao gênero na academia. Talvez sua atitude possa ter contribuído para que as outras pessoas ali presentes pudessem perceber, de forma sutil, a demarcação de papéis na sociedade.

Os estudos críticos têm papel crucial como forma de contribuir para os possíveis deslocamentos provenientes da tomada de consciência sobre os discursos que nos cercam, principalmente quando estes fazem parte dos espaços educacionais. Acreditamos que a educação deve permitir a problematização dos conflitos e assumir o belo risco (BIESTA, 2013) inerente a qualquer processo educacional e que, portanto, deve ser pautada no letramento crítico para que possa atingir seu objetivo de formar cidadãos críticos, responsáveis e ávidos por transformação social.

---

<sup>25</sup> Termo cunhado pela socióloga americana Arlie Hochschild em seu livro *The Managed Heart: commercialization of human feelings*, de 1983, que remete ao trabalho invisibilizado realizado, majoritariamente, por mulheres.



Dentro dessa perspectiva crítica estão também inseridos os estudos decoloniais (MIGNOLO, 2012, 2016, 2017; SANTOS, 2010, 2020; WALSH, 2018) que têm contribuído para a escuta das vozes dos grupos marginalizados, silenciados e minoritarizados (WINDLE, 2018). Santos traz a necessidade de uma ecologia dos saberes, ou seja, uma desierarquização dos conhecimentos, uma vez que estamos acostumados com os conhecimentos dominantes, aqueles provenientes do Centro. Nessa mesma perspectiva, Mignolo (2012) enfatiza a necessidade de representatividade dos grupos subalternos, pois, para ele, só os subalternos entendem sua condição de existência e somente eles poderão transformá-la. Walsh (2018) nos convida a um fazer diferente na academia, apostando nas pequenas esperanças e nas *grietas* quando *grita* por pedagogias decoloniais. Os estudos decoloniais nos conscientizam da “necessidade de uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos decoloniais, conhecimentos decoloniais e instituições decoloniais” (MIGNOLO, 2017, p. 6).

### Vinheta 3

*O ano é 2019; uma professora universitária faz um post em uma mídia social, compartilhando uma reportagem do site do Jornal O Globo sobre o Edital do Pibic<sup>26</sup> da Universidade Federal Fluminense (UFF). Segundo o jornal, o edital*

<sup>26</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) de 2019.

Disponível em:

<https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2021/04/16/iniciamos-uma->

*inclui um mecanismo inédito para equilibrar a concorrência de homens e mulheres na disputa por bolsas de iniciação científica. Nesse concurso, as professoras que tiveram filhos nos últimos dois anos terão um acréscimo de cinco pontos – caso não atinjam a pontuação máxima – para compensar o tempo de licença-maternidade que foi sem produção acadêmica, um dos critérios para a escolha dos bolsistas. Além de mães, pais que adotam crianças e também casais homoafetivos que tirem licença para cuidar dos filhos também terão direito à pontuação extra. Esta é a primeira vez que este tipo de compensação é utilizada em um edital no país. (Afano, 2019)*

*Nos comentários da postagem, a discussão está acalorada:*

*Profa. A: Que sensacional! Estou emocionada!*

*Profa. B: Espera aí; isso é um tratamento desigual – e a mulher que não quer ter filhos? Não é justo.*

*Profa. A: Profa. B, você deveria ter mais empatia por suas colegas que são mães.*

*Profa. B: Eu também sou mãe; tenho duas filhas, mas nunca deixei que a maternidade atrapalhasse minhas atividades na universidade.*

*Profa. A: Cuidou de suas filhas ou terceirizou os cuidados com elas? Eu não consigo deixar meus filhos na creche o dia inteiro. Quero participar da vida deles.*

*Profa. C: Na verdade, nem precisaria pontuar se os colegas entendessem nosso momento.*

*Profa. D: O que eu vejo é que a carga de trabalho das mulheres é muito grande: não é só a universidade, é a casa, o cuidado com os filhos. Quem cuida das crianças quando elas ficam doentes? Na grande maioria das vezes, somos nós, as mães.*

*Profa. E: Sim!!! E aí não tem jeito, ou melhor, é quase inevitável ver nossa produção cair, e isso é de matar. Parece que nossa vida se resume ao que aparece no Lattes.*

*Profa. F: Eu tenho filhos e tento dar 100% de mim na universidade, estou esgotada; por mais que eu me esforce, sinto que não estou produzindo como eu acho que deveria; estou me sentindo uma fraude :(*

*Profa. G: Difícil...*

*Profa. A: É por isso que acho que precisamos de mais ações como essa da UFF.*

A vinheta 3 traz pelo menos três temáticas relevantes no âmbito da experiência de mulheres na academia: a) a soma de jornadas que alternam o cuidado com a casa, com os filhos e com as demandas acadêmicas, b) a queda de produção de mulheres acadêmicas que são mães, e c) o sentimento corrosivo que consome muitas mães que sentem que não estão dando conta do que foi construído como desejável no ambiente acadêmico.

Curiosamente, nessa conversa, as professoras não discutem o fato de que o edital também estende o benefício da pontuação extra aos pais adotivos e casais homoafetivos que tirem licença para cuidar dos filhos. A ausência dessa questão provavelmente não indica que tratar da vivência da maternidade de forma mais ampla foi vista como menos importante. O fato de o foco da conversa girar, primordialmente, em torno do universo das mães acadêmicas parece refletir o quão caro esse tema é para aquelas professoras. O Edital possibilitou que elas expusessem aflições, reflexões e sentimentos poucas vezes compartilhados publicamente. São, comumente, aflições, reflexões e sentimentos vividos internamente, com forte probabilidade de causar doenças físicas e emocionais em mulheres que vivenciam simultaneamente a maternidade, as crescentes demandas por publicação na academia e, mesmo que informalmente, o julgamento de seus pares.

Nesse cenário, não é raro surgir o que se convencionou chamar de sentimento do impostor. Bernat (2008, p. 1), por




exemplo, argumenta que, no contexto de ensino de inglês como língua estrangeira,

os sentimentos de falta de autenticidade ou de fraude não estão especificamente relacionados a altas conquistas (embora também possam estar), mas estão sim relacionados a sentimentos de inadequação no papel de professor de língua ou 'especialista de língua' de uma língua que não é sua língua materna.

Na conversa acima, o sentimento do impostor é explicitado na fala da Profa. F, quando ela afirma que a tentativa de conciliar o cuidado com os filhos e as demandas da universidade tem feito com que ela se sinta uma fraude por não estar 'produzindo como deveria'. Também aparece na fala da Profa. E, quando ela associa o cuidado com os filhos a uma queda da produção acadêmica, classificando esse fato como "de matar", o que indica o quanto ela sofre com essa suposta queda de produtividade. A Profa. E ainda lamenta: "(p)arece que nossa vida se resume ao que aparece no Lattes".

O que é ser mãe na universidade? É viver em conflito entre dar atenção aos filhos e produzir? É terceirizar os filhos para dar conta da produção? É lidar com a avaliação informal dos pares e sentir que precisa se justificar o tempo inteiro? Como sair desse ciclo vicioso do 'ou isso ou aquilo'? Devemos dar ou não dar visibilidade aos conflitos identitários que surgem na relação entre a vivência da maternidade e as demandas de produção nos




contextos acadêmicos em um mundo regido pela lógica neoliberal, que afeta tantas mulheres? Como? Por quê?

O conceito de expansão interpretativa proposto por Monte Mór (2009, 2018) pode nos ajudar a redimensionar, a colocar em perspectiva, essas questões. A construção desse conceito parte de um outro conceito muito famoso, proposto por Bourdieu (1996): o conceito de *habitus linguístico*. Conforme Monte Mór aponta,

relações de comunicação são modeladas por um *habitus linguístico*, geradas pelas estruturas do mercado linguístico, das instituições (BOURDIEU, 1996). Esse *habitus* funcionaria como a tendência reguladora de se comunicar ou dizer coisas conforme as exigências das devidas situações. As estruturas do mercado linguístico seriam responsáveis pelas permissões, censuras e sanções, tidas como inerentes a ele (MONTE MÓR, 2018, p. 319; grifos da autora).

Então, temos que o *habitus linguístico* atua como uma “tendência reguladora” que, a partir de relações assimétricas de poder, estabelece o que pode e o que não pode ser dito em determinadas situações, por determinadas pessoas. O *habitus*, nesse caso, ao mesmo tempo em que dá a sensação de segurança, advinda do conhecido, acerca de como agir, tem como contraponto o poder limitante das ações esperadas, não abrindo espaço ou marginalizando o que é novo, não esperado. O *habitus linguístico* atua para a manutenção do *status quo* comunicativo. A partir do estudo e da observação das implicações do *habitus linguístico*, Monte Mór faz um primeiro movimento epistêmico e




propõe que, assim como há um *habitus* linguístico, também há um *habitus interpretativo*:

Em alusão ao *habitus* linguístico descrito por Bourdieu (ibid.), **concluo que as pessoas formam e seguem um *habitus interpretativo***, respondendo às expectativas das instituições que geram e regulam os sentidos. No entendimento de que esse processo se permeia por forças políticas, sociais e culturais dominantes, considero que o *habitus interpretativo* desenvolvido nos indivíduos opera segundo os valores dessas forças dominantes que, porém, podem não ser permanentes (MONTE MÓR, 2018, p. 320; grifos da autora).

Segundo Monte Mór, portanto, o *habitus interpretativo* é inerente a determinadas instituições. Sendo assim, podemos entender que as instituições de ensino superior têm seu próprio *habitus interpretativo* conforme os valores que são disseminados na comunidade acadêmica e que, como temos apresentado neste texto, encontra-se imerso no que Boaventura de Sousa Santos chama de os três unicórnios, a saber: o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado, que “apesar de serem onnipresentes na vida dos humanos e das sociedades, são invisíveis na sua essência e na essencial articulação entre eles” (SANTOS, 2020, s. p.).


A partir da constatação da existência de um *habitus interpretativo*, Monte Mór (2018) faz um segundo movimento epistêmico e propõe o conceito de expansão interpretativa, que implica ampliar perspectivas e abrir espaço para a transformação do *status quo*. É aqui que paramos e nos perguntamos: como seria



praticar a expansão interpretativa no que diz respeito à experiência de mulheres e mães na academia? Quais poderiam ser alguns dos efeitos potenciais dessa prática?

Um primeiro movimento, supomos, seria de fórum interno e implicaria em uma abertura para um pensar diferente sobre o resistir/(re)existir como mulher e mãe na universidade. Esse movimento representaria um redimensionamento de como as mães acadêmicas interpretam seu papel no mundo, em um âmbito maior, e na universidade, em um âmbito mais restrito. É preciso questionar as crenças naturalizadas pelos três unicórnios mencionados por Santos e a partir de uma nova ontologia se reconhecer de forma mais integral e menos compartimentalizada. A mãe acadêmica é mãe, é acadêmica, é mulher, entre tantas outras facetas que precisam coexistir, assumindo diferentes graus de importância em diferentes espaços e momentos da vida. A lógica de mercado nos conduz a um apagamento de nossos outros 'eus', daí o sentimento de ser uma impostora ou uma fraude, na medida em que o *habitus interpretativo* da sociedade e das instituições de ensino superior privilegiam apenas um aspecto de nosso 'todo'.

Um segundo movimento seria valorizar o trabalho emocional envolvido em cuidar de crianças e do lar, seja ele desempenhado por mães; por mulheres, que mesmo solteiras, exercem esse papel, cuidando de pais idosos ou de familiares doentes que precisem de cuidados; ou mesmo por homens. A dedicação envolvida nesse papel não pode ser minimizada em



detrimento da dedicação relacionada às demandas da vida acadêmica. Esse movimento, embora importante, não seria, contudo, suficiente para construir novos paradigmas de compartilhamento de responsabilidades familiares. Ainda são poucos os homens que se envolvem, compreendem e valorizam o trabalho emocional como sendo um trabalho com 'T' maiúsculo tanto quanto o trabalho acadêmico ou qualquer outro tipo de trabalho socialmente valorizado.

Assim, um terceiro movimento implicaria romper com as amarras patriarcais que atribuem o papel de cuidar do lar, de crianças, de doentes e de idosos às mulheres. Não vemos que esse rompimento possa ocorrer de forma radical e definitiva, nem mesmo a médio prazo. Nossa ideia é que esse rompimento seja desempenhado gradativamente, no microcosmo das relações familiares, por aquelas mulheres e homens que julguem ser ético, humano e uma questão de respeito, confrontar práticas de ser e agir no lar e na família que não corresponsabilizem os homens pelo cuidado com os filhos, doentes e idosos e pelos afazeres domésticos. Nada que se refere ao mundo social é fixo. É certo que algumas transformações são mais lentas que outras, mas o mundo à nossa volta, nossas crenças e hábitos culturais, em alguma medida, estão constantemente mudando. O exercício regular desse rompimento potencialmente contribuiria para relações sociais mais igualitárias no campo familiar, impactando positivamente a experiência de mulheres acadêmicas, que



poderiam equilibrar melhor as demandas familiares e profissionais.

Um quarto movimento seria buscar a materialização de ações que efetivamente facilitem a vida de mães acadêmicas a conciliarem seu trabalho como mães e 'donas de casa' e seu trabalho na universidade, tais como: creches em tempo integral e redimensionamento da carga de trabalho para caber dentro das 40 horas semanais, considerando que, comumente, o trabalho acadêmico ultrapassa essas 40 horas. Assim como ações, tais como o Edital da UFF, que atribui um percentual de horas a quem desempenha o papel de mãe, e a recente possibilidade de incluir a licença maternidade no Lattes.

Esses e tantos outros movimentos de expansão interpretativa sinalizam a complexidade do assunto em questão e apontam que soluções como oferecer pontuação extra ou creches em tempo integral vão tocar apenas a ponta do iceberg. Em um nível mais profundo é preciso decolonizar os discursos calcados nos três unicórnios já mencionados para que as mães acadêmicas e outros sujeitos sociais que assumem o papel de mãe em determinados momentos de suas vidas não se sintam pressionados a manter o mesmo ritmo de trabalho de quando não exerciam esse papel ou desenvolvam sentimentos de culpa por não conseguirem atingir um ideal de produção calcado no que é possível ser inserido no Lattes.



## Reflexões Finais

O exercício de expansão interpretativa potencialmente nos leva a pensar que para transformar o *status quo* estabelecido na academia, e na sociedade, é preciso agir em diferentes níveis que podem incluir creches, sim, pontos extras, sim, visibilidade no Lattes, sim, mas não apenas. Talvez, com a finalidade de agir para promover transformações mais profundas seja ainda mais importante que as mulheres acadêmicas vivenciem cotidianamente formas de desobediência epistêmica por meio das quais se recusem a se render à lógica da academia em detrimento de outras facetas de suas experiências como mulheres.

Felizmente, na atualidade, já observamos alguns sinais de transformação nos espaços educacionais (haja vista a publicação deste livro), nos documentos legais (haja vista a criminalização do assédio, do racismo, da homofobia...) a nível nacional e global. Dessa forma, as mulheres vão tomando consciência de sua construção e começam a ter a possibilidade de expansão interpretativa (MONTE MÓR, 2018), ou seja, de des(re)construir seu lócus de enunciação, suas histórias, seus modos de ser e viver no mundo.



## Referências:

ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: the case of “impostor syndrome” among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. *ELTD*, v. 11, Winter 2008.

BIESTA, G. J. J. *The beautiful risk of education*. London: Paradigm Publishers, 2013.

BOURDIEU, P. A. *Economia das Trocas Linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996. Apud MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo. In JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; MONTE MÓR, Walkyria. (Orgs.). *Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 315-336.

BRUNER, J. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideologies in discourses*. 4 ed. London, UK: Routledge, 2012.

MIGNOLO, W. D. *Local Histories / Global Designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. New Jersey: Princeton University Press, 2012.

MIGNOLO, W. D. Coloniality, the darker side of Modernity. Disponível em: [http://www.macba.cat/PDFs/walter\\_mignolo\\_modernologies\\_eng.pdf](http://www.macba.cat/PDFs/walter_mignolo_modernologies_eng.pdf). Acesso em: 15 ago. 2016.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Dossiê Literatura, língua e identidade. *Caderno de Letras da UFF*, n. 34, p. 287-324, 2008.



MIGNOLO, W.; Gržinic, M. (interviewer). De-linking epistemology from capital and pluri-versality: a conversation with Walter Mignolo. In: DOKUZOVIC, Lina (ed.). *Intersections: at the crossroad of the production of knowledge, precarity, subjugation, and the reconstruction of history, display and de-linking*. Wien: Locker, 2009. p. 83-100.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p.1-18, 2017.

MIGNOLO, W. A língua, a letra e o território ou a crise dos estudos literários coloniais. Tradução: Tatiana Capaverde. In: *Antologia de Textos Fundadores do Comparatismo Literário Interamericano*. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cdrom/mignolo/index.htm>. Acesso em: 2 maio 2021.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. (org.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 177-189.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 315-336.

PATZI PACO, Felix. *Sistema comunal*. Una propuesta alternative al sistema liberal. La Paz: CEA, 2004. *Apud*: MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Dossiê Literatura, língua e identidade. *Caderno de Letras da UFF*, n. 34, p. 287-324, 2008.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 5 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1975.

SANTOS, B de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.



SANTOS, B de S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em:

[http://www.abennacional.org.br/site/wpcontent/uploads/2020/04/Livro\\_Boaventura.pdf](http://www.abennacional.org.br/site/wpcontent/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf). Acesso em: 20 abr. 2021.

SCHAAFSMA, D.; VINZ, R. *On narrative inquiry*. New York/London: Teachers College Press/Columbia University, 2011.

SENSOY, O.; DIANGELO, R. Developing social justice literacy: an open letter to our faculty colleagues. *Phi Delta Kappan*, v. 90, n. 5, p. 345-352, 2009.

WALSH, C. *Gritos, grietas y siembras de vida. Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial*, Oaxaca: Universidad de la Tierra, 2018.

WINDLE, J. A. Uma perspectiva transnacional sobre língua e educação crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 131-138.

