

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; 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 2018¹. 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 UFCGⁱⁱ. 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 professorⁱⁱⁱ 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/atuais 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-contramulher-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

ⁱ 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).

ⁱⁱ 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.

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

