

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana – PPGE

Maria José Pinto de Mello Carvalho

**DOCÊNCIA E MATERNIDADE: NARRATIVAS DE PROFESSORAS QUE
NÃO FORAM MÃES**

Belo Horizonte

2023

Maria José Pinto de Mello Carvalho

**DOCÊNCIA E MATERNIDADE: NARRATIVAS DE PROFESSORAS QUE
NÃO FORAM MÃES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - mestrado em educação e Formação Humana, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Linha de pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Orientadora: Karla Cunha Pádua

Co-orientadora: Magda Guadalupe dos Santos

Belo Horizonte- MG

2023

C331d Carvalho, Maria José Pinto de Mello
Docência e maternidade: narrativas de professoras que não foram mães
[manuscrito] Maria José Pinto de Mello Carvalho. – 2023
1 recurso online, 106 f.; il.,color

Orientadora: Karla Cunha Pádua
Coorientadora: Magda Guadalupe dos Santos

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Bibliografia: f. 98-105

Apêndices: f. 106

1. Docência- Teses. 2. Maternidade - Teses. 3. Narrativas – Teses. 4. Educação – Teses. I. Pádua, Karla Cunha. II. Santos, Magda Guadalupe dos. III. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD: 370.82

Ficha Catalográfica: Arlete Inocência Menezes Leal Granados CRB/6 - 3100

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana – PPGE

Dissertação intitulada “Docência e Maternidade: narrativas de professoras que não foram mães”, de autoria da mestrandia Maria José Pinto de Mello Carvalho, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^ª Dra. Karla Cunha Pádua (orientadora) – FAE/UEMG

Prof^ª Dra. Magda Guadalupe dos Santos (coorientadora) – FAE/UEMG

Prof^ª.Dra. Álida Angélica Leal (membro titular) – FAE/UFMG

Prof^ª. Dra. Liliane Souza e Silva (membro titular) – FAE/UEMG

Prof^ª. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes (suplente) – FAE/UFOP

Prof^ª. Dra Cirlene Cristina de Sousa (suplente) – FAE/UEMG

Belo Horizonte, 26 de maio de 2023.

Dedico à minha mãe, que já se foi, mas que se não fosse por ela e pelas histórias que contava, minha vida teria outro movimento.

Às mulheres não mães, professoras, participantes da pesquisa, por emprestarem suas vozes e a tantas outras que se sintem aqui representadas.

Agradecimentos

Produzir minha dissertação de mestrado foi um sonho que sempre me acompanhou. Não foi um percurso fácil chegar até aqui. Afinal, mais de trinta anos se passaram desde meu sonho (projeto) inicial até sua concretização. Houve vários outros sonhos e realizações, entre essa lacuna, não menos importantes para minha vida: criei meus filhos, vi nascerem meus netos, realizei-me com trabalho na área de Educação, dentre outros.

Quero agradecer àquelas pessoas que me acompanharam e me apoiaram durante toda essa caminhada e especialmente àquelas que continuaram me incentivando nesses últimos anos finais, como que segurando minha mão para que eu não desistisse. Dentre elas, há aquelas que estiveram comigo desde o início: pessoas da minha família que me apoiaram, cada qual à sua maneira; amigas(os) de longa data. Não cabe aqui destacar os nomes de todos ou correria o risco de esquecer alguém. Mas elas sabem quem são, pois gratidão não se expressa só em papel, mas em momentos partilhados, encontros, conversas consoladoras.

Outras que conheci no percurso, quando reacendeu a chama para voltar à vida acadêmica e investir na realização de meu sonho.

E ainda aquelas que recentemente estiveram ao meu lado, trocando ideias, lendo meu trabalho. Gostaria de destacar a Emília, amiga sempre disponível em ajudar e ler meus textos. À ela, toda minha gratidão. Patrícia, com quem troco ideias e apoio desde que nascemos. Wal, que me apoiou nesse percurso de retomada à vida acadêmica, abrindo caminhos, inclusive oferecendo sua casa em Campinas, quando fazia disciplinas isoladas no mestrado de Antropologia na Unicamp.

Às minhas irmãs, que sempre foram minhas referências e em especial à Teresa que me acolheu em Belo Horizonte, durante o semestre que cursei disciplina isolada na Fae/Uemg e continua me acolhendo sempre com seu incentivo e interesse pela leitura de meu trabalho.

Agradecimento especial à minha orientadora, Karla Cunha Pádua, que sempre com carinho e amizade me incentivou a retomar os estudos, especialmente após eu cursar a Disciplina “Narrativas docentes”, a qual ela ministrava. Obrigada pela atenção, compreensão,

disponibilidade e generosidade. Esta experiência compartilhada fez todo o sentido, devido ao seu apoio constante.

Agradeço também minha co-orientadora, Magda Guadalupe dos Santos, com quem tive a oportunidade de aprender e me atualizar nos estudos de gênero. Obrigada pela paciência, o incentivo sempre e as valiosas sugestões.

Às professoras que fizeram parte da banca de qualificação, Álida e Liliane, por me trazerem a realidade de uma dissertação. Seus conselhos acompanharam-me no momento da escrita.

As (os) colegas da nossa turma XIII do Mestrado, que apesar de não conhecer pessoalmente sempre estiveram disponíveis em ajudar com ideias facilitadoras de aplicativos para agilizar nossos trabalhos, indicações de textos, enfim várias trocas. Destaco aqui Márcia Silva, Marina, Aline. Essa última com quem dividia a orientadora, desde o primeiro encontro, estendeu a mão e sempre estivemos mais próximas, dividindo ideias e angústias.

Não nasci no mundo digital e precisei de muita ajuda para deixar a condição de analfabeta digital. Além de muito esforço, contei com a ajuda em casa de minha neta Lara, minhas filhas Luíza, Mariana, e meu filho Henrique, sempre dispostos a colaborar. Também nunca fui uma boa digitadora e nesse quesito contei com a importante ajuda de Eliane Marquete, colega de trabalho que, no sufoco com prazos, sempre me socorreu.

Ao Saulo, que me acompanhou sempre. Obrigada pela paciência e compreensão.

Agradeço de coração ao Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação e Formação Humana, da Fae/ Uemg. Obrigada por me acolherem e dar a oportunidade de realização de meu sonho.

Às professoras participantes da minha pesquisa devo todo meu respeito e agradecimento por dispor de seus tempos e poder dividir parte de suas histórias.

Com todas essas pessoas, quero compartilhar a alegria de ver esta dissertação concluída.

“Um belo dia resolvi mudar
E fazer tudo o que eu queria fazer

[...]

E em tudo que eu faço
Existe um porquê
Eu sei que eu nasci
Sei que eu nasci pra saber

[...]

Eu sinto prazer
De ser quem eu sou, de estar onde estou.”

Luiz Sérgio Carlini, Rita Lee..

Resumo

O objetivo geral desta pesquisa de mestrado foi compreender, por meio de narrativas de professoras que não foram mães, as significações da maternidade, observando a sua relação com a docência. Investigamos como essas mulheres significam a si mesmas em uma sociedade que supervaloriza a maternidade, identificando como se dá a relação entre projetos pessoais e vida profissional. Como metodologia, empregamos a investigação biográfico narrativa, de abordagem qualitativa, utilizando como principal instrumento de pesquisa a entrevista narrativa. Realizamos as entrevistas com cinco professoras entre 40 e 60 anos, que não tiveram filhos por diferentes motivos. Como base para nossas análises trouxemos referenciais teóricos que abordam gênero e educação, considerando os diferenciadores de gênero, classe, raça, dentre outros que possam estar subjacentes nas relações sociais, dando especial importância ao contexto social em que são produzidas as experiências. Com o suporte da Antropologia, dirigimos um olhar para realidades outras, com a intenção de ampliar nossas análises. Os resultados encontrados apontaram que os caminhos que levaram nossas participantes à não maternidade foram diversos. Multiplicidade de sentidos foram atribuídos à contingência ou escolha da não maternidade, especialmente ligados à história familiar. As trajetórias de vida dessas mulheres revelaram uma forte dedicação ao estudo, o que contribuiu para as conduzirem à docência e afastá-las da maternidade. A significação que fazem da docência passa pelas construções que fazem nas suas relações socioprofissionais, especialmente com os alunos. As narrativas dessas professoras evidenciaram aspectos que se acham camuflados, escondidos pela normalidade social. Suas vozes põem à mostra tabus e preconceitos com relação à não maternidade. Por outro lado, suas experiências mostram que conseguem ressignificar essa associação cultural segundo a qual ser mulher é igual a ser mãe e sentirem-se, cada uma à sua maneira, bastante confortáveis nas suas condições de não mães. De certa forma, desmistificam essa associação histórica da docência e maternidade, quando trazem, nas suas experiências de docentes não mães a ressignificação do afeto, trazendo para suas práticas relações mais humanas.

Palavras-chave: docência; gênero; maternidade; narrativas.

Abstract

The general objective of this master's research was to understand, through narratives of teachers who were not mothers, the meanings of motherhood, observing its relationship with teaching. We investigated how these women signify themselves in a society that overvalues motherhood, identifying how the relationship between personal projects and professional life occurs. As a methodology, we used the narrative biographical investigation, with a qualitative approach, using the narrative interview as the main research instrument. We carried out interviews with five teachers between 40 and 60 years old, who did not have children for different reasons. As a basis for our analysis, we brought theoretical references that address gender and education, considering the differentiators of gender, class, race, among others that may underlie social relations, giving special importance to the social context in which experiences are produced. With the support of Anthropology, we look at other realities, with the intention of expanding our analyses. The results found indicated that the paths that led our participants to non-motherhood were diverse. Multiplicity of meanings were attributed to the contingency or choice of non-motherhood, especially linked to family history. The life trajectories of these women revealed a strong dedication to study, which contributed to lead them to teaching and away from motherhood. The meaning they make of teaching goes through the constructions they make in their socio-professional relationships, especially with students. The narratives of these teachers showed aspects that are camouflaged, hidden by social normality. Their voices expose taboos and prejudices regarding non-motherhood. On the other hand, their experiences show that they manage to reframe this cultural association according to which being a woman is the same as being a mother and that they feel, each in their own way, quite comfortable in their conditions as non-mothers. In a way, they demystify this historical association of teaching and motherhood, when they bring, in their experiences as non-mother teachers, the resignification of affection, bringing more human relationships to their practices.

Keywords: teaching; gender; maternity; narratives.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	13
2. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	18
2.1. Percursos da pesquisa	25
2.2. Perfil sociocultural das entrevistadas.	35
3. HISTÓRIA DE VIDA DAS ENTREVISTADAS: CONTINGÊNCIA OU ESCOLHA DA NÃO MATERNIDADE	42
3.1. Trajetórias familiares condicionando as escolhas.....	43
3.2. Limitações socioeconômicas e o investimento na carreira	44
3.3. Idade: ‘e o tempo foi passando’	46
3.4. Um assunto tabu.....	48
4. A (NÃO) MATERNIDADE E SEUS SIGNIFICADOS	52
4.1. Representações da maternidade: sofrimento e privação de liberdade.....	52
4.2. Cobranças sociais e disponibilidade para o cuidado.....	54
4.2.1. Maternagem.....	54
4.2.2. Um olhar distanciado.....	55
4.3. Entre autonomia, solidão e sofrimento.....	60
4.4. A naturalização da maternidade.....	62
5. MATERNIDADE, GÊNERO E CARREIRA DOCENTE	66
5.1. A inserção das mulheres na carreira docente.....	68
5.2. Resistência, afetividade e realização.....	71
5.3. Professoras não mães e a categoria respeito: entre a hierarquia, a igualdade e a diferença.....	77
5.4. Inscrição do corpo e estereótipos de gênero.....	81
CONCLUSÃO	93

REFERÊNCIAS.....98

ANEXO.....106

1. INTRODUÇÃO

A maternidade, por ser uma vivência que perpassa a vida de todas as pessoas, mesmo que na condição de filhos, sempre despertou curiosidades e opiniões acerca de seus significados. Faz parte do senso comum, o entendimento de que a condição de mãe produz desdobramentos e traz impasses à vida da mulher, independente da existência de uma rede de apoio social e /ou familiar para dar suporte à mãe, especialmente na fase inicial do desenvolvimento da criança. Ao mesmo tempo, é corrente no pensamento social que a mulher só se completa com a maternidade, ou seja, a mãe é vista como a mulher plena, completa, realizada. A figura materna é socialmente valorizada na nossa cultura. Imprimem-se a seu status valores como o respeito, a responsabilidade, a dedicação. Valores como esses também são associados culturalmente à figura da professora que, muitas vezes, é vista socialmente como uma segunda mãe.

Mas será que todas as mulheres só se realizarão pessoalmente se forem mães? Como pensam sobre essa questão as mulheres que não tiveram filhos? Aprofundar as reflexões acerca da maternidade por meio da compreensão de como pensam professoras que não foram mães é o problema de pesquisa ao qual nos debruçamos. Analisamos como essas mulheres significam a si mesmas em uma sociedade que supervaloriza a maternidade, identificando como se dá a relação entre projetos pessoais e vida profissional, uma vez que não sofrem a sobrecarga da maternidade, trazendo um pouco da história da inserção das mulheres nessa profissão.

Escolher mulheres que não foram mães para falar sobre a maternidade justifica-se por acreditarmos que existe uma visão diferente nas suas representações de si mesmas e pouca frequência de estudos sobre o tema, especialmente na área de educação. Muitas vezes, somos levadas a pensar que elas são infelizes, histéricas, solitárias e que não existe vida além da maternidade. Supomos que as mulheres que não foram mães se prestam a um papel social diferente daquele atribuído à mulher na cultura ocidental. Daí a necessidade de trazer suas vozes, abrir-nos para o que trazem de novo e diferente da nossa familiaridade costumeira e engessada e entender os motivos pelos quais negaram a maternidade. Dessa forma, os diferentes olhares dessas mulheres podem apontar conexões capazes de iluminar nossas perspectivas de pensar as relações entre maternidade e educação. Para analisar os diferentes

significados sobre maternidade produzidos nas narrativas, lançamos mão do diálogo com a antropologia, o que pode enriquecer as análises educacionais.

A escolha de professoras como sujeitos de estudo vem ao encontro do universo de trabalho ao qual pertencço. Como coordenadora e diretora de uma escola de educação básica, pratico, há mais de 20 anos, uma escuta atenta a mães, alunas (os), professoras e deparo cotidianamente com discursos significativos sobre maternidade. Suas narrativas, referentes a significados do que é ser mãe, sempre me trouxeram inquietações e o desejo de investigar mais profundamente essa questão, especialmente com vistas à compreensão das relações de gênero. Nesse sentido, a carreira docente é um campo privilegiado para esse estudo, pois nela se concentra um grande contingente de mulheres.

Além da minha trajetória profissional, minha história de vida pessoal e acadêmica também influenciou na escolha do meu problema de pesquisa. Logo que formei em Ciências Sociais na UFMG, ingressei no mestrado em Antropologia na Universidade de Brasília. Recém-casada, mudei de Belo Horizonte para Brasília e, no segundo ano de curso, fiquei grávida da minha primeira filha. Realizei minha pesquisa de campo, coletei e analisei depoimentos de mulheres que se preparavam para serem mães. Fiz um estudo sobre representações da gestação contidas no campo semântico do discurso médico. Por circunstâncias indesejadas, ligadas à minha gestação e demandas familiares de trabalho, tive de me mudar de cidade.

Como mestranda, surgiu a oportunidade de ingressar na profissão docente, lecionando em uma faculdade no interior paulista, que ficava a 55 quilômetros da cidade para onde me mudei. Durante oito anos, lecionei Sociologia e Antropologia nessa universidade. No mesmo período, por dois anos, dei continuidade ao mestrado, recebendo orientações mensais para a escrita da minha dissertação. Para essa finalidade, viajava 800 quilômetros até Brasília onde passava alguns dias da semana. Na época não existia acesso à internet. A comunicação com a orientadora era pelo correio, através do qual enviava os textos que havia escrito e ela os devolvia com sugestões. Quando necessário conversávamos pelo telefone.

Em uma dessas viagens para orientação, grávida de sete meses do meu terceiro filho, comecei a ter contrações, que sinalizavam um início de trabalho de parto, quando aguardava o ônibus na rodoviária para seguir para Brasília. Estava acompanhada da minha filha mais velha, então

com seis anos de idade, que seguiria comigo em viagem e ficaria na casa de minha cunhada, pelo tempo que demorasse minha estadia para orientação. A rodoviária ficava na cidade de Ribeirão Preto, distante 110 quilômetros da cidade onde eu morava. Fui orientada pelo médico, com quem fazia pré-natal, que deveria ir imediatamente até a farmácia mais próxima e tomar um medicamento injetável que iria inibir as contrações. Em seguida, retornei à minha casa e mantive repouso absoluto por dois meses até o nascimento de meu filho.

Dar continuidade ao mestrado ficou inviável, tanto logisticamente, quanto financeiramente, somado ao fato que no período que se seguiu, tive que cuidar de três filhos. Todas essas circunstâncias somadas à dependência de uma rede de relações de minha condição de mãe, naquele momento, levaram-me a interromper os estudos. Conciliar maternidade e vida profissional foi se tornando cada vez mais difícil. Tal fato me levou a optar por um trabalho de meio período como coordenadora pedagógica em uma escola de educação básica, na qual estou até hoje.

Entretanto, nunca me conformei em ter interrompido meus estudos. Sempre almejei possibilidades de retomadas. Num estágio de vida mais organizado, com os filhos crescidos, vislumbrei a possibilidade de retomá-los. Voltar ao meio acadêmico também representou um compromisso que deveria ter cumprido, um desejo de devolução de resultados à sociedade, de retomar algo importante que foi interrompido.

Aliando minha experiência de trabalho com minha formação acadêmica, para além de minha própria condição de mulher, sempre me sensibilizei pelas questões de gênero, especialmente com um olhar antropológico de quem acredita que o “*outro*” só pode ser entendido nos seus próprios termos. Buscar a alteridade não para reduzi-la, promovendo a igualdade, transformando o *outro* em *nós*, mas, os entendimentos dos *outros* viriam, então, iluminar nossos conceitos (STRATHERN, 1988) fazendo-os refletir, multiplicar em diferentes facetas até então inimagináveis. Dessa forma, através de novos olhares, poderíamos trazer novos entendimentos e, com um olhar de estranhamento, compreender que existem outras possibilidades de vida para além da maternidade.

Sustentamos um olhar desconfiado de que nas narrativas de professoras que não foram mães possam surgir discursos de resistência às regulações de gênero (BUTLER, 2016) impostas

pela sociedade e apontar conexões para pensar as relações entre maternidade e educação. Essas mulheres fazem parte de um universo restrito, muitas vezes esquecido e silenciado. De acordo com estatísticas do IBGE¹, realizadas em 2014, apenas 14% das mulheres, no Brasil, na faixa etária de 40 a 70 anos não têm filhos. Trazer suas vozes, o que apresentam de novo foi uma das intenções dessa pesquisa.

Em pesquisas na área de educação que investigam a feminização do trabalho docente, a questão das mudanças de significados geradas pela composição sexual da profissão nos conceitos de “escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança” estabelecem esta relação de continuidade entre as representações de mulher, mãe e professora. (CARVALHO, 1999, p. 37) Acredito que outras categorias poderão surgir no caso de romper com essa relação de continuidade por mulheres, não mães e professoras. Que tipos de constrangimentos sociais enfrentam essas mulheres em exercer a profissão docente, pelo fato de não serem mães? Sofrem algum preconceito por não terem filhos? Ser docente minimiza a condição de não ser mãe?

Apesar das modificações nos comportamentos e ideias na contemporaneidade, estereótipos e preconceitos marcam nosso cotidiano. Acreditamos que ainda persistem na sociedade contemporânea, uma moralidade opressiva, um neoconservadorismo que defende a família nos moldes tradicionais e não suporta novos modelos. Sem negar que nós somos dependentes de uma rede de relações que nos constitui, de uma história que nos coloca numa situação de vulnerabilidade (BUTLER, 2017), não podemos ser maltratadas pela nossa condição. A investigação sobre como isso se configura no pensamento das mulheres nos abre possibilidades de entendimento e busca de saídas rumo à superação dessa condição.

Sendo assim, o objetivo geral dessa pesquisa de mestrado foi compreender as significações da (não)² maternidade por meio de narrativas de professoras que não foram mães, observando a sua relação com a docência. Investigar, nas experiências docentes, os constrangimentos sociais que passam as mulheres que não desejam ter filhos, entendendo que em tais

¹ Disponível em: censo2010.ibge.gov.br.

² A não maternidade não tem como ser pensada sem se referenciar à maternidade. Nosso interesse é compreender ambas significações e como elas aparecem nas narrativas de mulheres que não experimentaram a maternidade. Por essa razão, o uso do *não* entre parênteses.

experiências se entrecruzam projetos pessoais e vida profissional, relações de gênero, assim como tensões construídas historicamente.

Como objetivos específicos, analisar como as professoras que não foram mães significam a si mesmas em uma sociedade que supervaloriza a maternidade; investigar, entre tais professoras, narrativas de resistência ao controle sobre seus corpos, de ambivalência ou potencializadores da reinvenção de suas imagens no sentido de liberdade e desopressão; identificar como se dá a relação entre projetos pessoais e vida profissional, uma vez que não sofrem a sobrecarga da maternidade.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. Na sequência, segue o capítulo sobre os caminhos teórico-metodológicos em que a pesquisa foi desenvolvida. Em seguida, trazemos as histórias de vida das entrevistadas, condicionando as contingências ou escolhas da não maternidade. A (não) maternidade e seus significados foi explorada no capítulo seguinte. No último capítulo, tratamos da relação docência e maternidade através da discussão de maternidade, gênero e carreira docente.

2. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Louro afirma que “a eleição de um determinado caminho metodológico está comprometido com as formulações teóricas que se adotam.” (2007, p. 215) Os campos de estudo pelos quais transitamos, especialmente estudos de gênero, partem da investigação qualitativa, principalmente quando se quer compreender experiências e significações dos sujeitos de acordo com suas próprias realidades. Nesse sentido, optamos por trabalhar com narrativas de professoras que não foram mães, de modo a apreender tais experiências e significações, usando para isso o instrumento da entrevista narrativa.

A entrevista narrativa é um instrumento de pesquisa qualitativa que, diferentemente da entrevista semiestruturada, baseia-se em uma única questão gerativa capaz de provocar uma narração do sujeito, a partir do tema de estudo, que vai estimular a narrativa principal do sujeito entrevistado (FLICK, 2004).

A ideia de que as narrativas seguem um fluxo, desenvolvendo-se por meio de uma lógica de sequências articuladas, evocando o passado para a compreensão do presente e projeção do futuro (PÁDUA, 2020) requer o cuidado na elaboração da questão gerativa. Essa tem que “provocar, como resposta, uma história consistente de todos os eventos relevantes para o tema em questão, do início ao fim”. (PÁDUA, 2020, p.20) Afinal ela deverá ser elaborada tendo em vista os objetivos do estudo, sistematizando assim o interesse de pesquisa, o caminho a percorrer e a intenção de obter como resposta uma narrativa.

Segundo Flick (2004), o entrevistado deve-se sentir à vontade para contar sua história. Sua narrativa não deve ser interrompida pelo entrevistador, mas este pode sinalizar, através de encorajamento não verbal, que está entendendo a história narrada. Apenas depois que o/a narrador/a encerrou essa primeira parte da entrevista, denominada de narrativa principal, o/a entrevistador/a poderá estimulá-lo a trazer novos detalhes ou elementos que ajudam a aprofundar a compreensão da história narrada. Nessa segunda fase da entrevista, denominada de investigações narrativas, tal estímulo é feito com outras perguntas gerativas de narrativa. E esgotadas tais perguntas, chega-se à fase de equilíbrio, na qual se busca uma síntese final, privilegiando perguntas ao entrevistado do tipo “como” e, mais tarde, no final, do tipo “por quê”. Alguns autores, como Jovchelovitch e Bauer (2003), recomendam nessa fase final da entrevista, parar a gravação e lembrar de fazer anotações imediatamente após a entrevista. Esse procedimento é importante para sinalizar ao entrevistado que encerrou a entrevista e que,

naquele momento, trata-se mais de uma conversa solta. Em algumas entrevistas realizadas, percebemos que tal atitude promoveu uma descontração das entrevistadas permitindo captar detalhes importantes para o tema em questão. Esses detalhes foram anotados no caderno de campo e serviram como dados para nossas análises.

De acordo com Teixeira e Pádua (2006), a entrevista é um encontro socioantropológico de sujeitos com diferentes registros culturais, o que exige do pesquisador uma fina escuta. O entrevistado empresta sua vida ao entrevistador e essa relação deverá ser tratada com muita delicadeza. Cabe ao entrevistador a busca de informalidade, da espontaneidade e da confiança dos sujeitos.

Devemos lembrar que a narrativa é uma construção compartilhada entre pesquisador e participante (CONNELLY e CLANDINI, 1995). Mediante essa construção, a partir de nossas pesquisas, chega-se a constituir, em conjunto, a identidade da qual cada um é “como projeto” (BOLÍVAR, 2014). Entendendo a escrita como fruto de uma produção mútua (PÁDUA, 2020), nos é colocada a questão do respeito com a fala do “outro”. Afinal, a intersubjetividade é sempre construída através de relações. A esse respeito a antropologia tem muitas contribuições a dar no que se refere à pesquisa etnográfica. Segundo Beaud e Weber, “a observação etnográfica não se assenta sobre universos dos indivíduos, mas sim sobre universos de relações” (2014, p. 31). Portanto, o pesquisador não pode se fazer esquecer em suas análises.

Para entender melhor esse aspecto, da intersubjetividade compartilhada, trazemos aqui o exemplo de uma experiência de pesquisa que nos chamou a atenção pela proximidade com o tema de nosso trabalho. Utilizando-se de relatos autobiográficos, as pesquisadoras discutem a forma como se desenrolou a pesquisa e as relações e conexões entre pesquisadoras e participantes (HAMPSHIRE, 2014). Trata-se de uma “etnografia narrativa” sobre infertilidade e dificuldade reprodutiva entre um grupo de imigrantes na Inglaterra. Seu objetivo era entender etnograficamente a cultura como parte do que é chamado “o trabalho diário da etnicidade”. A forma como foi conduzido o trabalho de campo, a escolha de história de vida como instrumento de pesquisa, visando a encorajar os participantes a relatar suas experiências de vida reprodutiva em sequência cronológica, lembrou-nos muito a forma como são conduzidas nossas entrevistas narrativas. As pesquisadoras relataram também como a

aparência e experiência dos entrevistadores influenciaram no formato do processo das entrevistas.

Todos esses aspectos remeteram-nos a reflexões sobre nossa própria pesquisa, como será relatado neste trabalho posteriormente. Em especial à forma como o gênero, a raça, a idade, a ocupação profissional do pesquisador influenciam na facilidade ou dificuldade de obter informações (relatos), possibilitando ou não penetrar mais profundamente no mundo do entrevistado.

As pesquisadoras ainda relatam sobre como o envolvimento com os entrevistados traz riscos (HAMPSHIRE, 2014, p. 228), na medida em que, pelo simples fato de estarmos presentes, estamos abrindo algo sobre nós mesmos. No entanto, ponderam que ao invés de eliminarmos os riscos, a reflexão acurada e honesta sobre o processo é o caminho mais viável. Afinal, todas as relações sociais apresentam riscos e na condição de pesquisadores qualitativos demonstramos a “validade” de nossos trabalhos prestando uma atenção crítica a esses pontos e não tentando eliminá-los. Acrescentam ainda que “em qualquer pesquisa social que requer um certo grau de engajamento, relações sociais brotam e não são planejadas” (2014, p.227).

Outra questão importante que trazem as autoras é sobre considerações éticas. Uma delas é sobre honestidade e auto apresentação. Muitas vezes apresentamos aspectos que facilitam nossa conexão com os entrevistados e evitamos outros. Vale refletir sobre o que nós não abrimos? Quando as representações seletivas tornam-se desonestas? E quando há o auto desprendimento e abertura, qual o risco que os pesquisadores correm? Nós mudamos o nome dos nossos participantes, mas não mudamos o nosso. Segundo elas, não temos respostas fáceis a essas questões.

Todas essas reflexões sobre as relações entre pesquisador e participante pautaram nossas escolhas no processo de pesquisa. Para delimitar o universo de professoras não mães, utilizamos alguns cortes, como o de idade e de atuação na educação básica. Realizamos as entrevistas com professoras entre 40 e 70 anos, pois nessa faixa etária supõe-se que a maioria das mulheres ou já foram mães ou já desistiram de ser, uma vez que a mulher aproxima-se do final da vida reprodutiva, daí o uso do verbo no passado “tiveram” ou “foram” relacionado a esse corte de idade. Cabe frisar que a ênfase em mulheres que não foram mães ou não tiveram

filhos é diferente de mulheres que não gestaram. Entre essas últimas poderá existir aquelas que adotaram um filho, “alugaram uma barriga”, dentre outros casos e, portanto, foram mães.

Seguindo esses critérios, a partir da primeira entrevistada, ocorreu o processo denominado “bola de neve” ou “em cadeia” (BOLÍVAR, 2002, p. 562), segundo o qual, cada participante indica outra, desde que esta última seja acessível e concorde em dar entrevista. Vale enfatizar que esse critério de escolha das entrevistadas “em cadeia” facilitou bastante o desenrolar da pesquisa. O pesquisador ganha “aliados”, o que agiliza a pesquisa (BEAUD e WEBER, 2014). Você encontra fulano, explica-lhe a natureza de sua pesquisa, discute livremente com ele, ganha sua confiança e ao final do encontro pede que o ajude a prosseguir em sua pesquisa. Ele indica o nome de fulano e de beltrano que, por sua vez, lhe darão o nome de tal e tal e etc. Os autores acrescentam que, nesse processo, a recusa em conceder entrevistas nem sempre pode ser considerada como negativa, pois poderá mais tarde ser analisada e trazer informações (dados importantes) sobre o tema.

Realizamos entrevistas com professoras que não tiveram filhos por diferentes motivos: opção, falta de oportunidade de arranjar um parceiro, infertilidade dela ou do parceiro, falta de recursos para tratamento de infertilidade, dentre outros. Quanto ao corte em relação à atuação das professoras na educação básica justificou-se, pois, para trabalhar um de nossos objetivos específicos, que é investigar a relação da docência com a maternidade, optamos por professoras que trabalham com crianças e adolescentes, por entendermos que antes da idade adulta a figura da mãe é mais marcante.

Como nos mostra Teixeira e Pádua (2006), outro aspecto importante é a temporalidade inscrita na entrevista. A escolha da data, horário da entrevista pelos entrevistados e entrevistador deve obedecer a um tempo em que eles possam dispor livremente sem atropelos de tarefas que possam interromper a narrativa e cuidar também do período de duração da entrevista. É preciso escutar o silêncio, sem quebrá-lo, deixá-lo transbordar. Apreender o gesto, as emoções, a expressão corporal do entrevistado. Nesse sentido, o caderno de campo é interessante para registro da situação da entrevista.

Beaud e Weber (2014) observam que há sempre um momento, após o participante ter falado por um longo período de tempo, mais no final da entrevista, “em que seu interlocutor se

empolga com a discussão e esquece o quadro formal dela (...) O entrevistado põe-se a dizer coisas que jamais diria no início da entrevista. Esses últimos momentos são sempre os mais ricos, os mais pessoais...” (p.141)

Para análise e interpretação dos dados, seguimos a perspectiva hermenêutico-dialética, conforme a concepção de Minayo (1996b), por acreditar que essa abordagem seja mais apropriada para o trabalho com narrativas que, segundo Bolívar (2002) tem evitado uma abordagem excessivamente categorial e levantado críticas à análise de conteúdo. A abordagem hermenêutica nos dá maior liberdade interpretativa no diálogo com as narrativas das mulheres, o que pode nos permitir equilibrar suas vozes com as teorias e os trabalhos de contextualização feitos pela pesquisadora.

Segundo Bolívar (2014, p. 719), “construir um relatório de pesquisa de investigação como texto narrativo, é realizar uma interpretação hermenêutica onde cada parte adquire seu significado em função do todo e o todo como totalidade depende – por sua vez – do significado de cada parte”. Essa “maior liberdade interpretativa” nos dá a possibilidade de criarmos e recriarmos as narrativas dando mais vida às situações das entrevistas, trazendo ao texto às emoções – silêncios, choro, risos, gargalhadas – e outros elementos que compuseram a cena ou foram expressos de maneira subliminar. Seria pois, o processo de transcrição (B.MEIHY e SEAWRIGTH, 2021).

Entendendo a cultura e a sociedade como textos a ler e a interpretar (GEERTZ, 1978), é fundamental perguntar em que contexto o discurso ou a narrativa foram produzidos, em qual lugar social eles emergem e são veiculados, quais as relações de poder os perpassam. Na medida em que as narrativas revelam processos sociais e históricos (SILVA e PÁDUA, 2010) que extrapolam a subjetividade de quem narra, a sua contextualização é um processo fundamental a ser construído pelo/a pesquisador/a durante o processo de análise das entrevistas, o que implica uma busca ativa de dados e sua triangulação (BOLÍVAR e DOMINGO, 2006).

Esse aspecto contextual, na nossa pesquisa, foi tratado com bastante cuidado pois, além de sua importância para toda pesquisa qualitativa, observamos que o estudo do tema em questão – professoras não mães – apresentou conexões provocadas por indicadores sociais de gênero,

raça, idade, ocupação/função na escola. Esses indicadores foram significativos na abertura ou disponibilidade para a fala. A identificação a partir do gênero – mulher falando com mulher sobre maternidade – foi imediata. O fato de a pesquisadora estar na mesma faixa etária das pesquisadas também foi um facilitador. Também compartilhamos de identidade profissional docente.

No entanto, no processo de pesquisa, surgiram algumas inquietações, no que se refere ao lugar da pesquisadora frente a seus interlocutores, que vale aqui considerar. Na pesquisa biográfica, o processo de interlocução é uma via de mão dupla. A história narrada é contada a alguém que ocupa um lugar social e é identificado como tal, do ponto de vista do narrador. Ela será contada a essa pessoa a quem, de início, já se apresenta com uma certa identidade.

Nas duas primeiras entrevistas que realizamos observamos diferenças de leituras da pesquisadora por parte das narradoras, o que de certa forma, conduziram os relatos. Ambas as narradoras são professoras na escola na qual uma das pesquisadoras trabalha como coordenadora. Percebemos que uma delas a considera como uma igual, o que fez com que a narrativa transcorresse mais solta e espontânea. Porém, a outra entrevistada a via numa posição de “autoridade”, como se estivesse narrando a alguém que considera superior. Nessa última entrevista, observamos na fala da entrevistada uma certa tensão e uma necessidade de justificar-se o tempo todo.

Essa posição de autoridade representada pelas pesquisadoras, por mais informal e descontraída que seja a entrevista, não pode ser desconsiderada. Podemos fazer uma analogia ao processo que experimentamos como professoras na interação que estabelecemos em sala de aula. Já é conhecido que os privilégios de raça, sexo e classe dão mais poder a alguns alunos que a outros (hooks, 2017, p. 246) concedendo maior “autoridade” a algumas vozes que a outras. Sabemos que nossa capacidade de aprender juntos é fortalecida pela experiência física de ouvir, escutar cada voz em particular.

Transpondo essa realidade para nossas situações de pesquisas, consideramos importante observar a posição que as pesquisadoras representam diante das entrevistadas. São observações que perseguimos no decorrer das entrevistas, que se fizeram fundamentais nas análises dos resultados. Afinal, na tentativa de apreender os espaço-tempos singulares

(DELORY-MOMBERGER, 2012), o investigador deve ter conhecimentos do campo e contextos, pois o fato de a fala ser atravessada pela história sociocultural faz dela uma dimensão constitutiva da realidade.

Reiterando Larrosa (2004), construímos nossos textos em relação a outros textos, o que é válido tanto para as narrativas das mulheres pesquisadas, quanto para a das pesquisadoras em suas análises, sendo assim, o nosso papel como intérprete é explicitar a intertextualidade e as outras vozes presentes em cada narrativa. Nesse sentido, devemos procurar nos textos que produzimos um equilíbrio entre o discurso “êmico” e a nossa interpretação. Representar os “outros” que pesquisamos nos textos que produzimos é bastante delicado (PÁDUA, 2020). Não se trata, pois, de deixar falar apenas os “nativos”, mas de, no diálogo com eles, fertilizar nossa imaginação com novas ideias e categorias de análise. (CARNEIRO DA CUNHA, 2009)

Segundo Bolívar (2014, p. 718),

respeitar em excesso o discurso êmico dos professores e professoras, no sentido hermenêutico de suas vozes, conduz a que a interpretação fique presa dentro do horizonte dos interpretados impossibilitando toda explicação comparativa, generalizável ou teórica; o que torna supérflua qualquer tarefa de análise.

Complementando com as observações de Teixeira e Pádua (2020, p. 79), não se trata de apenas repetir ou apresentar o que foi narrado. Ao pesquisador cabe trazer “a compreensão sociológica, um entendimento sócio-histórico propriamente dito, que exigirá um esforço de teorização e de problematização do que foi narrado, construindo-se uma narrativa outra.”

Segundo Goodson (2015), vivemos na era das “pequenas narrativas”. Narrativas mais individualizadas, desprovidas de referências a movimentos sociais, histórias narrativas específicas sobre as pessoas. Mas vale lembrar que as nossas falas estão vinculadas a um modo sociocultural de viver, portanto, através delas, abrimos janelas para observarmos a paisagem social.

Goodson acrescenta que

o desafio atual é encontrar significado não nas crises nacionais, mas na vida cotidiana de cada um... o que ouvimos quando nos contam uma história de vida é uma combinação de histórias arquetípicas derivadas de forças sociais

mais vastas e das caracterizações pessoais que o narrador invoca. (2015, p.16)

O resgate das narrativas nesses tempos de exacerbação de produtividade e aceleração da vida, nos traz a possibilidade de “oferecer tempos e espaços para se contar e ouvir histórias construídas a partir da experiência dos sujeitos” (PÁDUA, 2020, p. 22).

2.1. Percursos da pesquisa

O trabalho de campo iniciou em 2022, começando com uma sondagem sobre o universo da pesquisa e os possíveis sujeitos participantes. Com o propósito de contemplar uma maior diversidade de condição social, etnia, raça, orientação sexual, a seleção das entrevistadas seguiu alguns critérios, como mencionado anteriormente.

Quando divulgado o tema e o interesse de nossa pesquisa, no meio em que trabalhamos, em nossos círculos de amizades e no programa de pós-graduação, várias professoras não-mães se interessaram em dar depoimentos, o que nos facilitou encontrar as primeiras entrevistadas³. Acerca do corte de idade de 40 a 70 anos, houve até questionamentos sobre o porquê não mulheres mais novas. A resposta a essa questão veio no sentido de a mulher, ainda na idade fértil, poder mudar de ideia e resolver ser mãe ou adotar um filho no futuro. Ideia também apoiada em estatísticas que indicam que a maioria das mulheres engravidam na faixa etária abaixo dos 40 anos de idade.

Optamos por fazer uma entrevista teste com uma professora próxima do nosso círculo de relações, solteira, e a partir dela procurar mais indicações. Dessa entrevista, partiu a necessidade de procurar professora sem filhos casada, uma vez que essa primeira narrativa apontou indicações de que a pressão social por ter filhos incide mais intensamente sobre as mulheres casadas. Começaram a surgir dificuldades. Aqui abrimos um “parêntese” para relatar tal situação.

Elisângela, a primeira entrevistada, disse que conhecia uma mulher casada, não mãe involuntária. Disse também que ela era uma professora aposentada na faixa etária que eu estava procurando. Prontificou-se a procurá-la e perguntar se ela concederia entrevista, uma

³ O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética conforme parecer consubstanciado do CEP nº 5.519.637, que se encontra na Plataforma Brasil.

vez que era sua vizinha. Como Elisângela não a encontrou em casa mandou uma mensagem pelo WhatsApp e obteve como resposta um áudio de mais ou menos 15 minutos em que justificava o porquê de não querer conceder entrevista. Essa professora autorizou Elisângela que me repassasse a mensagem para justificar sua recusa. No entanto, ela não autorizou a publicação de seu depoimento. Tratava de uma narrativa muito representativa do perfil das mulheres que não tiveram filhos por um impedimento de ordem fisiológica. No final de seu depoimento, indicou mais duas professoras que não conseguiram ter filhos e que, segundo ela, não sentiriam constrangimentos em conceder entrevista. Continuando, assim, com o processo “bola de neve” surgiu nossa segunda participante. Uma professora, que foi casada, sem filhos, que não teria dificuldade em conceder entrevista.

A terceira participante já havia sido indicada por uma amiga e se prontificou a conceder a entrevista com grande interesse pela pesquisa. As três primeiras conheciam a pesquisadora, por morar na mesma cidade do interior de Minas e duas delas por trabalharem na mesma escola. Sentimos a necessidade dos próximos contatos serem pessoas mais distantes da pesquisadora. Tanto geograficamente, quanto de seu círculo de relações. Acreditamos que assim poderíamos observar através da diferença do contexto em que a narrativa é produzida, em qual lugar social ela emerge e as relações (de poder) que as perpassam. Então, entramos em contato com uma professora de Belo Horizonte e outra de Sete Lagoas, as quais tinham informações da pesquisa. Ambas demonstraram entusiasmo e gentileza em participar da pesquisa.

A data, horário e local das entrevistas foram escolhidos pelas participantes. A primeira foi realizada na casa da professora. A segunda, na escola, em horário livre de trabalho da entrevistada. A terceira em um local tranquilo, livre de barulhos, retirado da cidade de Cássia, chamado “Colina de Santa Rita”, onde há bancos, muitas árvores e uma capela. As outras duas entrevistas foram online, realizadas pela plataforma teams. Em uma delas, a professora estava na escola onde trabalha, no seu horário livre e a outra em sua própria casa. Antes de suas participações nas entrevistas narrativas as professoras responderam a um formulário de identificação, que está exibido em anexo. O uso do formulário se justifica apenas para a realização da coleta de dados de identificação.

Todas as entrevistas foram realizadas com tempo disponível. Condição que a pesquisadora estabeleceu para evitar atropelos de tarefas que poderiam interromper a narrativa. Os dias que realizamos tais entrevistas foram dedicados totalmente a elas. Todas as entrevistas foram realizadas no período da tarde. Procuramos programar para termos uma tarde livre de compromissos, em que pudéssemos dispor de tempo para a preparação, realização e reflexão sobre os encontros.

No primeiro contato, foi explicado às entrevistadas como se realizaria a entrevista. Antes do início da entrevista, solicitamos que respondessem ao formulário, já mencionado anteriormente. Em seguida, começamos a gravação iniciando com a seguinte questão gerativa:

Eu queria que você me contasse sobre a sua opção pela não maternidade, começando pelo momento da sua vida em que decidiu não ter filho, se foi uma escolha, um impedimento e como essa decisão se consolidou para você. Depois continue relatando sobre a relação dessa condição com sua inserção e trajeto na carreira docente, detalhando os dilemas, vantagens e desvantagens e se isso influencia a sua atuação docente e a maneira como as pessoas te percebem. Por fim, compartilhe comigo os seus principais projetos pessoais e profissionais nesse atual momento da sua vida.

Apenas uma das participantes demonstrou interesse em conhecer a questão gerativa com antecedência. As demais preferiram conhecer no momento da entrevista. Nas entrevistas presenciais, utilizamos o gravador de um celular destinado somente para essa finalidade.

As entrevistas procederam sem grandes interrupções ou intervenções da pesquisadora, procurando apreender os gestos, momentos de silêncio, emoções. Todas elas foram quebradas, ora por momentos de descontração, muitos risos, ora por silenciamentos e emoções. Apenas uma teve que ser interrompida por grande comoção da entrevistada, que não conseguiu conter o choro ao relembrar uma experiência traumática. Mas, após algum tempo de pausa, uma saída da sala para tomar água, conseguimos retornar. As outras professoras não apresentaram dificuldades em narrar suas experiências. Como dissemos antes, durante e após as entrevistas utilizamos o caderno de campo, onde anotamos observações para análise e registramos situações da entrevista.

Na maioria das entrevistas, antes do desfecho da narrativa, a pesquisadora teve que estimular ou lembrar das questões colocadas inicialmente para que pudessem prosseguir a narrativa.

Cabe ressaltar que quando se aproximava do final das entrevistas, talvez pela descontração provocada pelo tempo maior de interação entre pesquisadora e participantes, a parte mais produtiva dos relatos apareceu. Pode ser atribuído também ao tempo das ideias se organizarem na direção de um encadeamento e elaboração do pensamento das participantes. Após a realização das entrevistas, iniciamos o trabalho de transcrição. Com exceção da primeira, as entrevistas foram transcritas pela própria pesquisadora. Consideramos importante que fosse assim pois, no processo de transcrição, nossa memória é acionada e relembramos da cena da entrevista, o que facilitou sua análise posteriormente.

Convém ressaltar que fugimos das convenções acadêmicas ao usarmos como destaque nas falas das entrevistadas um recuo menor, em itálico e a mesma fonte do corpo do texto. Tal fato foi no sentido de valorizar as suas narrativas, dando maior destaque e as colocando com mais dignidade no texto.

Realizamos, então, a análise preliminar dos resultados das entrevistas. Iniciamos com o levantamento de temas recorrentes ou categorias. Nessa fase, realizamos um trabalho de decodificação dos temas apresentados pelas professoras em suas narrativas, buscando padrões comuns e específicos nas comparações entre elas. A partir daí construímos quadros sinóticos (MALINOWSKI, 1978) para facilitar o reagrupamento dos assuntos em categorias ou temáticas mais amplas, de modo a possibilitar a comparação e a visualização de semelhanças e diferenças entre as narrativas. No entanto, sem desprezar temas que aparecem em algumas ou apenas uma entrevista. Os quadros sinóticos, segundo Malinowski (1978, p.25), visam fornecer ao pesquisador um “esquema mental” que lhe sirva de apoio na análise da grande quantidade de dados, de diferentes matizes, coletados em campo. Eles permitem sintetizar esse grande volume de dados em quadros que possibilitam ao pesquisador visualizar as principais linhas de análise do trabalho. No caso desta pesquisa, os quadros foram feitos, primeiro, para cada entrevista e, posteriormente, nos permitiu comparar todo o conjunto das narrativas. O uso das cores, por sua vez, nos permitiu relacionar os dados relativos aos mesmos núcleos de significação e, assim, agrupá-los para melhor visualização e análise.

Antes de trazer as análises resultantes das entrevistas, apresentamos tais quadros construídos a partir das cinco entrevistas transcritas. Estes quadros foram elaborados a partir de palavras

chaves ou frases levantadas em cada narrativa e, depois, agrupadas em possíveis categorias ou núcleos de significações para análise.

QUADRO SINÓPTICO/ ENTREVISTA (Elisângela)

FRASES OU PALAVRAS CHAVES	CATEGORIAS
Docência e decisão pela não maternidade.	Docência e maternidade.
Não maternidade e autonomia.	Maternidade e sofrimento.
Pavor da maternidade	Maternidade e solidão.
Não maternidade e ser sozinha.	Substituição da maternidade.
Não maternidade e traumas.	Não maternidade, preconceitos e cobranças sociais.
Maternidade incompatível com realização profissional.	Amor materno / verdadeiro.
Substituição da maternidade por cuidado com o pai.	Maternidade e realização profissional.
Não maternidade não é egoísmo.	Perfil maternal
Não maternidade e sofrimento de preconceito.	Não maternidade e disponibilidade para cuidar
Não mãe = não amada.	Não maternidade e liberdade
Amor verdadeiro = amor materno.	
Maternidade e sofrimento / dor.	
Gostar de criança = perfil maternal.	
Relação de parentesco conflituosa e decisão de não ser mãe.	
Substituição da maternidade por adoção/cuidado de animais-pets.	
Maternidade = não solidão.	
Percepção pela família não maternidade e disponibilidade para os outros “para cuidar de todo mundo”.	
Diferentes maternidades ou ressignificações da maternidade.	
Docência e preenchimento da vida.	
Decisão pela não maternidade e morar sozinha.	
Satisfação com o cuidado dos filhos dos outros.	
A cobrança social da maternidade não é forte.	
A cobrança social que incomoda é de não casar.	
“Ser sozinha é bom.”	

QUADRO SINÓPTICO ENTREVISTA (Vera)

FRASES OU PALAVRAS CHAVES	CATEGORIAS
Vida social incompatível com filhos.	Maternidade e privação de liberdade.

Não maternidade (justificativa) cobrança social pela maternidade.	Justificativas (impedimentos) pela não maternidade / motivos.
Doença – impedimento.	Não maternidade e preconceitos / constrangimentos.
Inseminação não deu certo.	Amor materno.
Custo inseminação (alto).	Docência e maternidade.
Filho = vontade de DEUS	Trabalho; estudos X cuidados
Não maternidade = egoísmo.	História de vida / privações.
Não experimentou o “amor materno”.	Não maternidade e ser sozinha.
Conhecimento dos alunos.	Não maternidade = destino / vontade de Deus.
Experiência docente / conhecimento crianças/ reitera não ter filhos.	
Filhos hoje não cuidam dos pais / adolescentes difíceis.	
Facilidade de estudos / trabalho / incompatível com cuidados.	
História de vida – a única que fez faculdade.	
A separação prejudica as crianças.	
“Vim de uma família grande e acabei ficando sozinha. Só eu.”	

QUADRO SINÓPTICO /ENTREVISTA (Valquírias)

FRASES OU PALAVRAS CHAVES	CATEGORIAS
Docência como resistência à: Condição social, de raça, gênero	Docência como resistência (a condição social, raça e gênero).
Família conservadora, sem recursos, extensa.	História de vida / Trajetória familiar de privações.
Destino de mulher negra, sem recursos, extensa.	Não maternidade e liberdade.
Vivência familiar / trajetória familiar e escolhas: negação do casamento e maternidade.	Não maternidade = opção.
Profissão (ascensão social) x maternidade (incompatível).	Não maternidade / rejeição de padrões femininos na infância (história de vida).
Não maternidade e independência / liberdade.	Docência e não maternidade.
Não maternidade = opção.	Docência e mediação de problemas familiares dos alunos.
Rejeição de padrões femininos na infância.	Maternidade e cobrança social. Não casamento.
Não maternidade aproximou de alunos adolescentes.	Docência e tensões de raça.
Condição de solteira, sem filho = muito confortável.	Inscrição do corpo / estereótipos de gênero.

Educação: tarefa de família e escola.	Ação política
Docência e resolução (mediação) de problemas familiares.	
Professor mediador de conflitos.	
Visão da sociedade preconceituosa com pessoas não casada,	
Tensões de raça / na carreira (por ser negra – preconceito).	
Percepção do corpo (estereótipos de gênero): problemas (mulherão).	
A ação política como fundamental (o voto).	

QUADRO SINÓPTICO / ENTREVISTA (Angélica)

FRASES OU PALAVRAS CHAVES	CATEGORIAS
História familiar (conservadora).	História de vida / trajetória familiar (conservadora). Encaminhou à docência
Não maternidade: falta de pretendentes, falta de incentivo, opção pelo estudo.	Perfil / personalidade – esforço.
Percepção do corpo (estereótipos de gênero) – mulher “pouco atraente”.	Não maternidade = falta de pretendentes.
Investimento na profissão (estudo) “válvula de escape” para compensar aparência física.	Não maternidade = opção.
Trajетória escolar – positivas e negativas.	Não maternidade = opção pelo estudo.
Encaminhou para escolha da docência.	Inscrição do corpo / estereótipos de gênero.
Percepção de si mesma – exigente.	Maternidade x investimento na profissão.
Trajетória de vida que levou à docência: na infância brincava de dar aulas.	Docência como resistência e realização.
O primeiro trabalho remunerado na adolescência: professora aulas particular.	Docência e não maternidade.
Dificuldades financeiras: conciliava estudo magistério e trabalho.	Docência e mediação de problemas familiares dos alunos.
“Auto-didata” (estudava (preparava) sozinha para o vestibular).	Ação política.
Realização pessoal / profissional: durante a pandemia “Se liga na educação”.	Personalidade X conflito com colegas.
O gosto pela docência “a minha praia é chão da escola.” “Gosta de ouvir os alunos.”	Constrangimentos sociais – não ser casada, não ser mãe.
Maternidade: não era meta, não era desejo, a idade já passou.	Trajетória docente.
Investimento na profissão levou à não maternidade. “Nessa correria toda...”	
Gosta de condição de filha / cuidados com casa (mãe).	Condição de filha / cuidados com mãe.
Personalidade forte / conflitos com colegas de	

profissão.	
Como é percebida por colegas que são mães.	
Professor como agente transformador / fora dos moldes tradicionais / experiência marcante.	
Leitura do professor sobre os alunos / estigma.	
Projetos atuais: doutorado, viajar, escrever, proposta de direção da escola.	
Experiência positiva: mestrado.	
Constrangimento por não ser casada (falta de incentivo da família).	
Não maternidade e identificação: “eles ficam como meus irmãos.”	
Proteção do casamento: “protege a gente de alguma situação.” (assédio?)	
Educação como atuação política: potencial de transformação.	
Constrangimento na profissão de policial: estereótipos de gênero: “eu era magrinha, sem coordenação motora”, “era desengonçada.”	

QUADRO SINÓPTICO / ENTREVISTA (Mariângela)

FRASES OU PALAVRAS CHAVES	CATEGORIAS
Adolescência – vontade de ser mãe/igual toda mulher	Constrangimentos sociais
A experiência familiar traumática: opção não maternidade	Não maternidade/experiência familiar traumática
“O tempo foi passando”: e a questão de ser mãe foi passando	Não maternidade/opção
Investimento na carreira: maternidade de lado	Não maternidade/opção pela profissão
Tenho muita coisa maternal com meus alunos	Docência e maternidade
Família e cobrança pela maternidade	Não maternidade e liberdade
Vantagem da não maternidade: liberdade	Não maternidade e solidão
Desvantagem: minha família vai acabar	Substituição da maternidade (ressignificação)
Possibilidade ainda de ser mãe ou adotar: estabilidade financeira/marido sempre quis ser pai	Não maternidade e disponibilidade para cuidar
Constrangimentos sociais: mulher tem que ser mãe, cobrança camuflada	Trajetória familiar
Maternagem da mãe: se sente mãe da mãe	Docência e ação política (transformadora)
Herança/exemplo familiar: mãe cuidou da avó	Docência e afetividade
Responsabilidade pelo cuidado/sentimento de culpa	
Projetos futuros: investimento na carreira, continuar cuidando dos pais	

Percepção da carreira docente: difícil/satisfação pessoal/gosta do chão da sala de aula/o reconhecimento não é financeiro/reconhecimento afetivo	
Docência faz diferença: episódio de transformação	

Em seguida, após a comparação dos dados obtidos em cada entrevista, elencamos algumas possíveis categorias comuns de análise que apareceram nas narrativas sem, no entanto, desprezar aquelas que apareceram apenas uma vez.

Categorias comuns das entrevistas de cada participante agrupadas por cor e número

Elisângela	Vera	Valquírias	Angélica	Mariângela
2-Docência e maternidade.	4-Maternidade e privação de liberdade.	2-Docência como resistência (a condição social, raça e gênero).	5-História de vida / trajetória familiar (conservadora). Encaminhou à docência	4-Imperativo da maternidade: constrangimentos sociais
4-Maternidade e sofrimento.	0-Justificativas (impedimentos) pela não maternidade / motivos.	5-História de vida / Trajetória familiar de privações.	0-Perfil / personalidade – esforço.	0-Não maternidade/ experiência familiar traumática
4-Maternidade e solidão.	1.1-Não maternidade e preconceitos / constrangimentos.	1.2-Não maternidade e liberdade.	1.6-Não maternidade = falta de pretendentes.	1.2-Não maternidade/opção pela profissão
4-Substituição da maternidade.	4-Amor materno.	0-Não maternidade = opção.	0-Não maternidade = opção.	2-Docência e maternidade
1.1-Não maternidade, preconceitos e cobranças sociais.	2-Docência e maternidade.	0-Não maternidade / rejeição de padrões femininos na infância (história de vida).	1.2-Não maternidade = opção pelo estudo.	1.2-Não maternidade e liberdade
4-Amor materno / verdadeiro.	4-Trabalho; estudos e cuidados X	2-Docência e não maternidade.	5-Inscrição do corpo / estereótipos de gênero.	1-Não maternidade e solidão
1.2-Não Maternidade e realização profissional.	5-História de vida / privações.		1.2-Não Maternidade e investimento na profissão.	4-Ressignificação da maternidade
.4-Perfil maternal	1-Não maternidade e ser sozinha.	2-Docência e mediação de problemas familiares dos alunos.	2.Docência como resistência e realização.	1.3-Não maternidade e disponibilidade para o cuidado
1.3-Não	1.4-Não	1.1-não	2-Docência e não	0-Trajeto

maternidade e disponibilidade para cuidar	maternidade = destino / vontade de Deus.	Maternidade e cobrança social. Não casamento.	maternidade.	familiar
		2-Docência e tensões de raça.	2-Docência e mediação de problemas familiares dos alunos.	2-Docência e afetividade
		5-Inscrição do corpo / estereótipos de gênero.	2-Ação política.	2-Docência e ação política
			0-Personalidade X conflito com colegas.	
			1.1-Constrangimentos sociais – não ser casada, não ser mães.	
			0-Trajecória docente.	
			1.2-Não maternidade e liberdade.	
			4-Condição de filha /cuidados com mãe.	

No próximo quadro, apresentamos alguns núcleos de significação que se desdobraram em capítulos da dissertação.

Agrupamento de categorias segundo frequência com que aparecem nas entrevistas:

0- APRESENTAÇÃO/ PERFIL/ HISTÓRIA DE VIDA	1-A NÃO MATERNIDADE E SEUS SIGNIFICADOS	2- DOCÊNCIA E MATERNIDADE	3 e 4-MATERNIDADE	5- INSCRIÇÃO DO CORPO E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO
Escolha ou contingência	1. Ser sozinha (B)	Docência como resistência (D, E) e realização (F)	...e sofrimento (A, F)	Magrinha, franzina (E)
Justificativas (B)	1.1-Cobranças sociais:preconceitos; constrangimentos; não casamento (A, B,D, F)	Docência e mediação de problemas (D, E)	...e solidão (A)	Mulher grandona (D)
Experiência familiar traumática (F) De privação (B, D, E) Conservadora (D, E)	1.2-Realização profissional(A); liberdade (D);opção pelo estudo (E);investimento na profissão (F)	Docência e tensões de raça (D, E).	...substituição (A) ou ressignificação da maternidade/maternagens(F)	Mulher pouco atraente(E)

Opção condicionada pelas: trajetórias pessoal,familiar, profissional (E, D, F)	1.3- Disponibilidade para o cuidado (A, F)	Docência e ação política (E, F)	...amor materno/ verdadeiro (A, B)	Encorpada(E)
Pelo perfil/personalidade/e esforço (E)	1.4- Destino/vontade de Deus. (B)	Docência e afetividade. (D, E, F)	Perfil maternal (A)	
Dedicação ao estudo incompatível com maternidade (E, F)	1.5- Sofrimento (B)			
Blindagem: personalidade forte (E);afastamento do convívio social (E, F); ser discreta (F)	1.6- Falta de pretendentes. (E)		Imperativos da maternidade(constrangimentos) (F)	
			...e privação de liberdade (B)	

ELISÂNGELA(A) VERA(B)...VALQUÍRIAS(D).....ANGÉLICA(E).....MARIÂNGELA(F)....

Partindo desses quadros, fomos construindo um roteiro de redação, guiado pelas principais categorias de análise ou eixos de significações. Fizemos um esforço de articular as análises dos dados recolhidos no campo com os principais referenciais teóricos utilizados na pesquisa e as questões que norteiam à investigação. Começaremos por apresentar as professoras entrevistadas, como pode ser visto a seguir.

2.2. Perfil sociocultural das entrevistadas

Participaram desta pesquisa cinco mulheres na faixa etária entre 40 e 60 anos. Todas as entrevistadas são professoras da educação básica e não têm filhos. Três são solteiras, uma é casada e uma separada. A seleção das participantes se deu pelo contato de pessoas que nós conhecíamos nessas condições e também pela indicação das próprias participantes. Ao comentarmos, no nosso ambiente de trabalho - uma escola particular de educação básica- sobre a pesquisa algumas professoras se ofereceram para participar.

Antes de apresentar cada uma individualmente, apresentamos uma síntese do grupo analisado para termos uma ideia melhor do conjunto. O pertencimento étnico racial das participantes foi autodeclarado, sendo três brancas e duas negras. Cursaram o ensino fundamental e médio em

escola pública, com exceção de uma entrevistada que fez a fase final do fundamental e o ensino médio em escola particular. Antes de serem professoras, todas tiveram uma ocupação remunerada. Algumas trabalhavam enquanto estudavam ou cursavam faculdade. Duas participantes vêm de família extensa, com mais de sete filhos e as outras tem apenas um irmão ou irmã. Todas são de Minas Gerais. Três residem no interior, em Cássia, cidade com pouco mais de dezoito mil habitantes. As outras, em Belo Horizonte e Sete Lagoas. Na educação básica, as professoras têm diferentes atuações, como será descrito posteriormente. Apenas uma é aposentada. Elas têm curso superior na modalidade de licenciatura ou bacharelado. Duas têm mestrado. O tempo de atuação na docência varia de 13 a 34 anos.

Nome	Idade	Estado Civil	Pertencimento étnico racial	Cidade Residência atual	Formação Superior	Tempo de docência
Elisângela	40 anos	Solteira	branca	Cássia MG	Graduação: Letras UNESP/Assis Mestrado: Teoria e História Literária UNICAMP	13 anos
Vera	43 anos	Separada	branca	Cássia MG	Graduação: Matemática UEMG/Passos e Farmácia UNIFRAN	22 anos
Valquírias	54 anos	Solteira	negra	Cássia MG	Graduação: Ciências Sociais UEMG/Passos Pós-graduação: Mídias da educação EAD /UFOP	34 anos
Angélica	52 anos	Solteira	negra	Belo Horizonte MG	Graduação: Letras UFMG Mestrado: Educação UEMG/BH	24 anos
Mariângela	44 anos	Casada	branca	Sete Lagoas MG	Graduação: História e administração. Universidade de Sete Lagoas. Mestranda em educação UEMG/BH	20 anos

A seguir, apresentamos as professoras e suas trajetórias pessoais e profissionais trilhadas, que serão analisadas posteriormente à luz do referencial teórico. O nome delas foi substituído para preservar a identidade das mesmas. A razão da substituição do nome foi explicada a cada

participante. Apenas uma entrevistada pediu para que ela mesma escolhesse o nome que substituiria o seu. O fez em homenagem a um conjunto musical do qual participava que se chamava “Valquírias”. Os demais foram escolhidos pela pesquisadora, buscando uma semelhança com as letras iniciais dos nomes originais.

Elisângela

Elisângela tem 40 anos, é branca, solteira e a escolha por não ter filhos está associada à perda da mãe precocemente (aos 12 anos). Desde então se viu cuidando do pai. Nascida e criada em Pratápolis, uma pequena cidade do interior de Minas, com uma rede de parentesco extensa a seu redor, só saiu de sua cidade natal quando terminou o ensino médio, em busca de formação superior. Coursou o ensino fundamental e médio na única escola pública da sua cidade. Depois, mudou-se para Bebedouro, onde fez um ano de cursinho pré-vestibular. Em seguida, ingressou no curso de Letras na Unesp de Assis. Fez seu mestrado na Unicamp na área de teoria e história literária.

Tem treze anos de experiência docente. Após o mestrado, trabalhou por um período de um ano como revisora em uma agência de publicidade. No ano seguinte, voltou para sua cidade natal, onde morou com seu pai. A partir de então, ingressou na carreira docente, lecionando na UEMG, em Passos por um ano. Logo após, foi contratada como professora de língua portuguesa e literatura em duas escolas particulares em cidades vizinhas a sua, onde atua até o momento.

Recentemente, fixou residência em Cássia, cidade vizinha onde trabalha mais dias na semana, para facilitar seu deslocamento e ter mais liberdade, contudo, geralmente passa os finais de semana na companhia do pai. Desde a infância, mantém fortes laços familiares, dizendo ter boa relação com primas, tias e com o único irmão. Gosta de criança, mas não sente a necessidade de ser mãe. Valoriza sua independência e autonomia. Na adolescência, enquanto as amigas cultivavam sonhos de casar e ter filhos, sonhava em estudar e ter uma profissão. Acha que o difícil de ser solteira e sem filho é que a família toda acha que está disponível para cuidar de todo mundo.

Vera

Vera é branca, separada, tem 43 anos. O fato de não ter filho para ela não foi uma escolha, mas consequência de várias tentativas em vão. No início do casamento, ela e o marido valorizavam ter uma vida social sem filhos. Então demorou dez anos para terem a iniciativa de tentar a gravidez. O filho não veio naturalmente, então resolveram fazer uma tentativa malsucedida de inseminação artificial.

Vera passou por um procedimento longo, idas e vindas a um centro médico mais desenvolvido – Ribeirão Preto – que fica a 110Km da pequena cidade onde mora no interior de Minas. Foi um processo dispendioso e doloroso para ela. O casal teve que vender um imóvel para arcar com as despesas e o procedimento não deu certo.

Desistiu de engravidar. Hoje vive bem sem filhos e até aponta vantagens por não tê-los. Na sua experiência docente percebe os jovens hoje desmotivados, sem preocupação com os pais. Também agradece por não ser mãe, pois, segunda ela, na sua situação atual de separada não prejudicou ninguém. Acredita que, se tivesse filhos, a separação poderia trazer prejuízos à criança principalmente na fase inicial de escolarização.

Vera vem de uma família extensa, de nove irmãos, da qual só ela conseguiu fazer faculdade. Desde muito nova começou a trabalhar e conciliava estudo com a docência. Cuidou muito dos pais idosos, mas pensa que os filhos gerados “nos dias de hoje” não cuidarão de seus pais como faziam ela e seus irmãos. Na sua fala aponta as facilidades de ingresso a um curso superior e conseqüentemente a trabalhos fora, em outras cidades, como causas dos filhos não cuidarem mais dos pais.

Sua formação desde a idade escolar foi em escola pública. Ingressou na faculdade uns três anos após ter concluído o ensino médio. Além da formação em licenciatura de Matemática fez um segundo curso superior, de Farmácia, para isso, sempre teve que se deslocar para cidades vizinhas, onde frequentava o curso noturno, viajando por cerca de 100 Km (ida e volta), pois na cidade onde mora não tem faculdade.

Valquírias

Valquírias tem 54 anos, é negra, solteira e trabalhou como professora por 34 anos. Hoje é aposentada, mas ainda trabalha como professora substituta, quando é requisitada. Ser mãe nunca foi uma opção na sua vida. Caçula de uma família de sete filhos, quando criança, nunca teve uma boneca ou gostou de brincar de casinha. Via suas irmãs brincarem, mas não se interessava. Relata que foi o exemplo das suas irmãs em seus relacionamentos afetivos que a desestimulou ainda mais a casar e ter filhos. Seus pais também não a incentivaram ao casamento. Eram muito rígidos quanto à escolha de um parceiro para suas filhas. Também não as estimularam a estudar. Nas palavras de Valquírias: “na minha casa eu sou a única que tem ensino médio. Pensa bem, é mulher, negra...tinha rejeição, principalmente a minha mãe, ela achava que eu tinha que trabalhar.”

Nascida e criada em Cássia, pequena cidade do interior de Minas, as possibilidades de trabalho para mulheres de família de poucos recursos, na época, eram trabalhar como doméstica ou na colheita do café. E foi trabalhando de babá que Valquírias conseguiu continuar os estudos e ingressar nos anos finais do ensino fundamental. Com o dinheiro que juntou, pegou seus documentos escondidos, foi ao colégio e fez sua matrícula. Na época pagava matrícula em escola estadual. Tinha então 11 anos de idade e depois disso nunca parou de estudar.

Cursou todo o ensino fundamental e médio na escola pública. Ingressou na docência com 14 anos, quando cursava o magistério e surgiu uma proposta de lecionar na zona rural. Segundo Valquírias, foi uma época difícil porque para voltar para casa não tinha transporte. Contava com carona e, às vezes, tinha escola que era difícil o acesso, pois a escola era longe da estrada principal.

Aos 25 anos, prestou concurso do Estado e começou a trabalhar lecionando no ensino médio. Sua formação, após o magistério foi graduação em Ciências Sociais pela UEMG de Passos. Recentemente fez pós-graduação à distância em “mídias da educação” pela UFOP.

Na sua carreira, atuou em escolas públicas e privadas. Seu regime de trabalho era de 48 horas semanais, alternado nos turnos matutino, vespertino e noturno. Hoje considera que tem uma

vida estabilizada. Tem seu próprio carro, faz viagens pelo menos umas duas vezes ao ano e tem projeto de investir na construção de sua própria casa.

Preza pela sua independência. Acredita que a não maternidade a aproximou de alunos adolescentes, que sempre a procuraram para compartilhar seus problemas de namoro, gravidez e drogas. Conseguiu mediar muitas situações das quais, nas suas palavras, “geralmente os pais são os últimos a saber”.

Angélica

Angélica tem 52 anos, é negra, solteira e mora em Belo Horizonte, no bairro Ipê, região nordeste da cidade. cursou todo o ensino fundamental e médio em escola pública, apesar de ter sido contemplada, no ensino médio, com uma bolsa de estudos, em escola particular.

Tem 24 anos de experiência docente e atualmente trabalha 45 horas semanais divididas entre os cargos de professora da educação básica – ensino médio – pela manhã e vice-diretora no noturno.

Cursou o magistério e após ingressou no curso de Letras na UFMG. Antes de ser professora, trabalhou no comércio como vendedora em loja. Foi também policial militar, durante cinco anos, quando cursava Letras. Mas abandonou a profissão, assim que ingressou na carreira docente.

A opção pela não maternidade, segundo ela, veio das circunstâncias da vida. Sempre se dedicou aos estudos, era muito exigente consigo mesma, o que atribui à herança da educação paterna, que era militar. Seu foco era o estudo e o trabalho. Somado a isso, segundo ela, “nunca teve um pretendente que a convidasse a casar.” Na sua adolescência, enquanto as colegas estavam montando peças de enxoval, incentivadas ao casamento, ela estava estudando e investindo na sua formação profissional. Atribui a tudo isso seu desinteresse pela maternidade. Somado ao fato de que ser de uma família de uma educação muito rígida, conservadora, nunca cogitou em ser mãe solteira. Acredita que a não maternidade a aproximou dos alunos adolescentes que sempre confidenciavam seus problemas como se fosse uma “irmã mais velha”.

Mariângela

Mariângela tem 44 anos, é branca, casada e é professora da educação básica há 20 anos. Reside em Sete Lagoas. Coursou os anos iniciais do ensino fundamental em escola pública e os anos finais e o ensino médio em escola particular. Licenciada em História pela Universidade de Sete Lagoas sempre trabalhou em escola pública com alunos de ensino médio. Trabalha no período matutino num regime de 23 horas semanais divididas entre 18 horas/aula na sala de aula e 5 horas/aula na coordenação de ciências humanas.

Antes de ingressar na docência trabalhou em uma escola de inglês como secretária e fez estágio em uma empresa. Além da licenciatura em história, Mariângela tem bacharelado em administração. Relata que sua opção pela não maternidade está ligada a um trauma familiar pelo qual passou sua mãe na gravidez de sua irmã mais nova. Desde então, não foi um projeto de sua vida e nem de seu marido. Nos últimos anos vem dedicando grande parte de seu tempo ao cuidado com seus pais, já idosos.

Vale fazer algumas considerações a respeito do significado de dados relativos ao perfil das participantes. Percebemos, no decorrer das narrativas, a riqueza dos relatos desses sujeitos, professoras, inscritas numa história plural, com múltiplos laços de relações que não se esgotam numa simples descrição dos seus perfis socioculturais. Nossa tentativa ao trazer seus perfis é localizar esses sujeitos em seus contextos, uma vez que as narrativas só fazem sentido se analisadas em que circunstâncias foram produzidas, em qual lugar social ela emerge e é veiculada, quais as relações de poder as perpassam. Podemos pensar nossos sujeitos enquanto um grupo pois, compartilham de características socioculturais comuns. Essas, por sua vez, e especialmente a situação de professoras que não tiveram filhos, que é o interesse de nossa pesquisa, influenciam de maneira diferenciada a vivência subjetiva das docentes. E são as experiências subjetivas e sociais que aqui nos interessam pois, expressam múltiplas possibilidades de vida. Os desdobramentos dessa situação, de professoras não mães, em histórias de vida singulares, pautadas no contexto em que foram produzidas, apontam modos “outros” de enxergar o problema em questão e então estranhar o que nos parece convencional. Acreditamos que, dessa forma, estamos caminhando para produzir um conhecimento sócio-histórico apartado do senso comum.

3. HISTÓRIA DE VIDA DAS ENTREVISTADAS: CONTINGÊNCIA OU ESCOLHA DA NÃO MATERNIDADE

Não ter filhos não foi necessariamente uma escolha para as professoras entrevistadas. Para algumas passa a ser uma condição à medida em que o tempo vai passando. Sabemos que a partir de uma idade mais avançada torna-se mais difícil reverter a não maternidade. Nosso grupo de mulheres encontra-se na faixa de 40 a 54 anos. Apesar do aumento das chamadas “mães tardias” (FIGUEIREDO SOUZA, 2022, p.246) o fenômeno do aumento do número de mulheres sem filhos é bastante visível na sociedade atual, ainda que represente uma minoria como destacamos na introdução desse trabalho.

Dentre as entrevistadas, algumas não conseguiram engravidar. Outras optaram por não ter filho. Ainda há aquelas que cogitam um dia ainda poder adotar ou não descartam a possibilidade de engravidar, apesar da idade mais avançada. Estudos sugerem que “não ter filhos não necessariamente é uma única grande decisão, mas muitas vezes o resultado de várias outras escolhas menores. Em vez de escolher explicitamente não ter filhos, muitas mulheres simplesmente não tomam a decisão afirmativa de tê-los. Em outras palavras, permanecer sem filhos é o resultado lógico de adiar a decisão e se concentrar em outros empreendimentos. Então a natureza toma a decisão por nós quando a menopausa encerra nossa fertilidade.” (KAUFMANN, 2021, p.17).

Quando dirigimos às entrevistadas nossa “questão gerativa” e, a partir daí, desenrolaram as narrativas, a maioria delas colocou em dúvida a questão da opção. Percebemos pelas narrativas que não houve um momento, mas muito mais fatos e circunstâncias que levaram-nas às suas escolhas. A este respeito Kate Kaufmann (2021, p.18). sustenta nosso argumento dizendo que “... para a maioria das mulheres sem filhos, não há um tempo específico em que a ausência deles acontece. Motivações e circunstâncias de como chegamos a permanecer sem filhos podem se misturar, criando linhas de história mais sutis do que explicações definitivas.”

Veremos a seguir como essa questão se configurou na história de cada participante de nossa pesquisa.

3.1. Trajetórias familiares condicionando as escolhas

...na verdade não foi uma coisa... pensada...de não ser mãe. Eu não lembro um momento que eu tenha tido essa questão de ser mãe...porque acredito que na adolescência assim...eu tenho tido essa questão de ser mãe, igual toda mulher, né? É mas eu acho que alguns impeditivos...para que eu não fosse mãe...partiu da minha experiência, porque eu sou filha única... (Mariângela)

Mariângela relata que a experiência de uma gravidez traumática de sua mãe influenciou na sua “não escolha de ser mãe”. Conta que logo depois que ela nasceu, sua mãe passou por uma gravidez complicada em que culminou com a perda da criança por um erro médico. Essa história da gravidez foi relatada, por sua mãe, ao longo de toda vida de Mariângela.

A trajetória de Angélica já foi bastante diferente. Conta que vinda de uma família conservadora, seu pai militar, criada dentro do rigor e da disciplina, ela nunca cogitou ser uma mãe solteira:

Sou de uma geração um pouco diferente da de hoje...ser uma mãe solteira...seria complicadíssimo...uma coisa que parece meio tolo nos dias de hoje. Mas eu, a minha decisão passou por uma decisão de... honrar o nome da família. (Angélica)

Também de uma família conservadora e com poucos recursos financeiros Valquírias foi incentivada ao trabalho desde muito cedo. Nunca teve o casamento como objetivo e como caçula de sete irmãos, pode ver o exemplo das irmãs, o que a desestimulou ainda mais:

...ninguém lá nunca foi a favor do casamento, nem meu pai, nem minha mãe. Quem casou na minha casa, casou porque realmente queria. Porque se dependesse de incentivo, ninguém tinha casado... A escolha por não ser mãe...com relação a isso, eu sempre fiquei tranquila...teve apenas um momento, que eu tive um relacionamento em que eu pensei na possibilidade, mas o relacionamento não deu certo...não consegui ter um relacionamento para ter filho...então não fiquei com isso na cabeça também. Não sofri por isso não...Na vida a gente sempre tem dificuldade e a minha prioridade era independência...meu pai era muito rigoroso, minha mãe era muito rigorosa, então a gente não tinha muita liberdade...desde criança, eu via o que não queria, que as minhas irmãs passavam e o que não queria para mim. Então eu já fui traçando as minhas coisas, né? Sendo a caçula, eu tive o privilégio de observar mais, entendeu? Do que passar pela situação que nem elas passaram.(Valquírias)

Podemos perceber que Valquírias constrói uma representação de maternidade a partir da leitura que faz da experiência das suas irmãs. Na maioria das narrativas de nossas participantes a referência do grupo familiar é recorrente quando se trata de pensar na “opção” pela não maternidade.

Elisângela passou pela vivência traumática da perda da mãe quando tinha apenas doze anos de idade. Tal fato condicionou sua trajetória em direção à não maternidade. No entanto, essa “decisão” é cercada de dúvidas e sentimentos ambíguos:

Não sei assim quando eu realmente decidi. Eu não sei também se foi uma decisão. Quando eu era criança até a adolescência de uns vinte anos, eu tinha certeza que eu queria ser mãe. Achava que meu sonho era ser mãe, porque a gente ouve de querer ser mãe... Hoje eu tenho pavor de pensar em ter filho. De pensar na gravidez, de pensar no parto... (Elisângela)

Segundo Louro (2008, p.18) a construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida. Nesse processo constitutivo instituições como família, escola, igreja, dentre outras, são importantes. Percebemos através das narrativas dessas mulheres que experiências familiares de sofrimento condicionaram a escolha da não maternidade. Todas elas associadas a mulheres da família. No caso de Mariângela e Elisângela, associadas à mãe. No caso de Valquírias, associada às irmãs. A opção pela não maternidade, no caso de Angélica, não está associada a uma experiência familiar traumática, mas veremos que - como a própria entrevistada relatou posteriormente - está associada à falta de pretendentes. Essa questão será analisada em uma próxima seção. Entretanto, a instituição família para ela tem um grande valor. Representa algo que deve ser honrado.

Para continuar nossas reflexões, abordaremos no próximo tópico questões relacionadas às condições socioeconômicas e à carreira, que emergiram em algumas das narrativas, e que nos ajudam a aprofundar e compreender a complexidade desse tema.

3.2. Limitações socioeconômicas e o investimento na carreira

Em algumas narrativas observamos os marcadores de classe, ou seja, a situação de limitação socioeconômica conduzindo a trajetória de algumas entrevistadas.

A necessidade de ingressar no mundo do trabalho muito cedo para ajudar a suprir o sustento da família encaminhou Valquírias à profissão docente. Mulher, negra, caçula de uma família, de sete filhos, com poucos recursos, morando em uma área predominantemente rural, a entrevistada conta que o único trabalho que tinha na região, na época – por volta dos anos de 1980- era a ocupação de doméstica. Frequentava a escola, porém sua mãe queria que interrompesse os estudos, nos anos iniciais do ensino fundamental, para trabalhar. Na sua família ninguém havia concluído o ensino médio. Segundo ela, na visão de sua mãe, o destino da filha seria o trabalho doméstico. Aos onze anos, então, trabalhou como babá e conseguiu dinheiro para fazer sua matrícula, escondido da sua mãe, na quinta série do ensino fundamental, da única escola pública da sua cidade. Relata que, na época, pagava matrícula nessa escola. Foi assim que conseguiu continuar os estudos e ingressar, também, aos quatorze anos na carreira docente, dando aula na zona rural.

Criada com muita rigidez, Angélica sempre priorizou os estudos e se tornou uma aluna muito dedicada. Ao terminar a quarta série do ensino fundamental foi contemplada com bolsas de estudos em duas escolas particulares. Optou pela mais próxima de sua residência e lá ficou até a metade do ensino médio, quando transferiu para outra escola e cursou o magistério.

Durante o primeiro ano do ensino médio já dava aula particular para seus vizinhos, tendo uma renda própria. No segundo ano, além das aulas particulares, estudava de manhã e trabalhava numa distribuidora de produtos de beleza à tarde. Quando terminou o magistério, conseguiu emprego como estagiária na Secretaria de Educação e continuou estudando sozinha porque sua família não tinha condições de arcar com as despesas de um cursinho pré-vestibular. Conta que, saía do serviço, ia para a biblioteca pública atrás dos livros de leitura obrigatória do vestibular. Tornou-se conhecida das funcionárias da biblioteca e essas já reservavam os livros dos quais precisava. Até Química Orgânica estudava sozinha, apesar de não entender nada, mas se esforçava. Algumas amigas que faziam cursinho lhe emprestavam apostilas. Dessa forma, conseguiu ingressar no curso de Letras da UFMG.

As narrativas nos mostram que foram com muitas dificuldades e dedicação aos estudos que Valquírias e Angélica conseguiram uma ascensão social e se estabilizaram na profissão. No caso de Angélica, contou com uma rede de apoio do seu entorno social – vizinhos, amigas, pessoas do seu convívio diário. Segundo relata Angélica, podemos perceber que o

investimento pessoal na carreira foi um dos fatores que contribuíram para afastá-la do caminho da maternidade.

Eu queria estudar. Então eu também não tinha essa postura que eu acho que tem muito a ver, essa postura, de querer construir a família né? De namorar já pensando nesse compromisso sério. Eu queria estudar... (Angélica)

As limitações socioeconômicas da família de Vera também fizeram com que ela entrasse no mercado de trabalho muito cedo. No início como professora auxiliar em uma escola de Educação Especial. Esse trabalho possibilitou que ela pudesse cursar uma faculdade particular, formando-se em Matemática.

Venho de uma família de nove irmãos. Minha família é grande... da minha família, dos meus irmãos, só eu fiz faculdade. (Vera)

Desejos de cursar faculdade, investir na profissão sempre acompanharam os planos de Vera, aliados à vontade de ser mãe. Com a impossibilidade de engravidar, somada aos altos custos dos tratamentos de reprodução assistida, sem sucesso, o investimento na carreira e projetos profissionais passaram a ser prioridade na sua vida.

O filho não me fez falta. Até hoje ele não me faz. Não é que eu seja egoísta, que eu não queira um filho...não foi por opção. Tentei e não consegui...Eu pretendo continuar na escola, voltei a dar aulas particulares...tem que eu sou farmacêutica também. Tenho o objetivo de abrir uma farmácia e de continuar o trabalho docente...no momento, eu pretendo seguir o futuro sozinha, sem filhos. (Vera)

Outras narrativas ressaltam que o projeto da maternidade foi ficando para depois, sem que elas percebessem, como veremos a seguir.

3.3. Idade: “E o tempo foi passando”

As circunstâncias da vida muitas vezes levam ao adiamento da maternidade. Algumas mulheres concentram suas energias em outros empreendimentos e daí a “natureza” se encarrega de tomar a decisão da não maternidade por elas.

Então...essa questão da escolha...nessa loucura toda...não teve como...realmente faltou o convite (o parceiro), mas é...nessa loucura toda né? Pensei...não era meta, não era desejo, não era escolha. Então assim, a maternidade vai passando, né? Ela vai passando e

chega um momento...eu vou ficando velha...eu vou pensando...agora não dá...Então eu, nessa correria toda e talvez na ausência do convite para casar, eu vou me enfiando cada vez mais na minha profissão. (Angélica)

Mariângela ao narrar sobre sua escolha da não maternidade, também faz referência ao tempo:

Isso reverberou muito na minha vida, na minha escolha...é...de não ser mãe...e o tempo foi passando...e eu fui é... encontrando outros...não assim que eu tenha abandonado essa questão de...ser mãe, mas eu fui estudar, entrei numa universidade e aí depois...fui fazer história. Eu sempre gostei da sala de aula, tanto que eu te falei que eu nunca abandonei.

Na narrativa de Elisângela, a passagem do tempo aparece ao contar sobre uma amiga:

Eu tenho uma amiga, ela tem 37...não 38 e ela está casada há uns dez anos...e ela não consegue engravidar. Tem esse trauma no casamento dela. A gente vê que no casamento dela falta o filho. Não sei se falta o filho ou se eles desejam tanto ter filho que aí é isso que faz com que faça falta. E ela está assustada, porque a idade vai passando e a gente vai ficando mais velha.

Adotar um filho, uma vez que a idade as impede, não aparece como um projeto, mas como algo que até pode acontecer, uma possibilidade remota, mesmo no depoimento daquela que desejava muito ser mãe.

Tive a oportunidade de adotar. Peguei os papéis...depois a gente viu que não era isso, porque a gente ficou com medo, geneticamente, como foi gerado...desistimos pelo lado da adoção. (Vera)

Ser mãe biológica já não dá mais, eu tenho...52 anos. Já saí da menopausa, então hoje, se acontecer alguma coisa será uma adoção, né? Não tenho mais a condição. (Angélica)

...abracei a carreira da educação, que é onde que eu me encontro e onde que eu me identifico...E a questão de ser mãe foi passando...Por outro lado...eu penso assim, que não é uma decisão totalmente consolidada, né? Eu tenho 44 anos, mas eu ainda tenho a possibilidade de ser mãe biológica ou de adotar uma criança... Não é uma coisa totalmente descartada da minha vida, principalmente agora que eu já tenho um emprego fixo, né?...meu marido tem um emprego seguro...tem 13 anos que a gente tá junto. Ele sempre quis

ser pai...mas é... também não me forçou...na minha escolha, nas minhas decisões. (Mariângela)

Em alguns depoimentos, o impedimento de ser mãe devido à idade avançada é o argumento que aparece com mais frequência. Como mencionado anteriormente, a adoção seria uma opção remota. Essa questão vem ao encontro de estatísticas que mostram que a valorização atribuída à maternidade biológica ainda é muito grande no Brasil. Um dos indicadores é o aumento da demanda por reprodução assistida. As maiores solicitantes, segundo Figueiredo Souza (2022, p.132), são casais heterossexuais e lésbicos – esses últimos com um percentual de crescimento de 279% e mulheres solteiras 114%, desde 2014.

Temos ainda que abordar um tema complexo, relacionado à não maternidade, que emergiu nas narrativas, que trataremos a seguir.

3.4. Um assunto tabu

Os preconceitos associados à não maternidade aparecem em todas as narrativas colhidas. Algumas vezes são relatados explicitamente, outras vezes aparecem nas entrelinhas. Mas são as mulheres não mães involuntárias, especialmente as casadas, que carregam o peso maior da não maternidade, chegando a ser um assunto tabu.

Observamos que desenvolvem uma certa “blindagem” para as protegerem diante de tantas cobranças sociais. Entre as não mães involuntárias essa proteção se manifesta através do “não falar sobre o assunto”, como aconteceu no caso da professora, que negou conceder entrevista. E a quebra dessa “blindagem” aparece na comoção de Vera ao relembrar sua experiência de tentativas de tratamento de infertilidade em vão.

Nem eu nem meu marido – a gente não tinha nada... Na minha cabeça era o seguinte...era porque Deus não quis e eu não vou me preocupar com isso... Tentei e não consegui... Mas não consegui mesmo! Então não me preocupo...foi isso... (pausa, Vera começa a chorar) ... Fiquei emocionada. (Vera)

É interessante perceber que, muitas vezes, desejos associados à maternidade, como nos lembra Figueiredo Souza (2022, p.234), “têm relação com expectativas e construções de gênero relacionados à noção de dever. Nesse sentido, fugir involuntariamente ao roteiro social

feminino se mostra uma frustração.” Fica claro no depoimento a afirmação do cumprimento do “dever” ao tentar ser mãe. No entanto, o insucesso é apoiado na crença de um destino maior traçado por Deus. Essa determinação divina também aparece nos depoimentos de mulheres nas mídias sociais, analisados por Figueiredo Souza (2022, p.235): “...só Deus sabe...Gente, eu penso que essa frustração não vai passar, mas temos que aprender a viver com ela, afinal, não podemos deixar essa dor de não ser mãe paralisar nossas vidas. Temos muito a viver, amar e tentar ser feliz e com a ajuda de Deus vamos tocando o barco...Abraço, fé em Deus, meninas!!”

No caso das entrevistadas não mães voluntárias, os preconceitos relacionados à não maternidade aparecem nas entrelinhas ou em certas condutas capazes de “blindar” a importunação social tão comum.

Eu sou uma pessoa que..., abre aspas, não tenho amiga...amiga é minha irmã...é, então eu tenho colegas de trabalho...teve época que eu tive situações muito estressantes com colegas de trabalho porque eu acho que eu não me conhecia. Eu sou uma pessoa difícil. (Angélica)

Mais adiante Angélica relata que se vê deslocada em assuntos de professoras casadas, mães:

Às vezes o pessoal acha que eu sou esnobe...as professoras casadas mães, mulheres, então...eu não consigo muito assunto, então às vezes eu não entro muito, né? Então tem toda essa situação que vai assim, afastando...Esse meu jeitinho que é um jeitão. As pessoas me acham grossa, sem educação...no começo da direção, então eu tive muitos desentendimentos nesse sentido.

A postura reservada, discreta, de Mariângela, também pode ser vista como uma forma de evitar o assunto da não maternidade:

Eu procuro ser bastante discreta...com a minha vida pessoal... no meu espaço de trabalho... às vezes, justamente para não, não gerar muitos questionamentos...a respeito dessa opção.

Preconceitos associados à não maternidade são expressos através de adjetivos estereotipados para se referir à figura de não-mãe, como: “folgada”, “preguiçosa”, “egoísta”, “preterida” ou “rejeitada”, dentre outros. Muitas vezes aparecem camuflados em tom de “brincadeira”.

Quando você fala que não tem filho as pessoas me veem como egoísta, é porque não encontrou ninguém, é desculpa porque não tem ninguém...Eu vejo como...eu acho que estou sendo julgada, vejo como um preconceito, mas não acho que a pessoa está certa. Não acho que é uma desculpa que eu criei para...eu acho engraçado sabe, quando as pessoas falam assim: “você só vai descobrir o amor quando gerar um filho.” Eu acho que isto é egoísta. E não eu gostar de uma criança que tem sangue nenhum meu. Eu só vou amar...É lógico que eu tenho que amar, saiu de mim, tem a minha cara, tem o meu jeito. Mas eu não consigo conceber isso. E eu não gosto que falem assim, nem brincando. (Elisângela)

Também Angélica relata que já sofreu constrangimentos por não ser mãe:

Já sofri, mas eu fiz virar piada...tinha assim... mas você não é casada?...Mas você não é mãe?...essa questão assim... o você é casada me irrita extremamente, porque eu não preciso ser casada para me localizar e etcétera e tal...e mais...esse você não é casada chega a ser constrangedor né?...Você não é casada? Você não tem marido? (Angélica)

Ambas sentem como uma intromissão nas suas vidas, por pessoas, que na maioria das vezes, nem intimidade tem para isso. Contam que a cobrança não vem da família.

A minha família mesmo, meu pai, meus tios, os irmãos do meu pai nem cobram. Nem fala de eu ser sozinha, ser solteira e não ter filho não. Mas os outros, essa cobrança eu não sinto essa cobrança como uma cobrança de “ai eu não dou conta”. Eu não gosto que me perguntam porque não casei, porque que eu estou sozinha. Porque aí parecem que pensam assim “ Ai ninguém gosta dela”. Aí eu me sinto cobrada, me incomoda. Porque se você não tem filho (silêncio), eu acho... (Elisângela)

Engraçado que meu pai nunca...acho que minha mãe também não. Nunca incentivaram assim... tipo minha filha, vamos casar, vamos ser mãe...Não, nunca, nunca...Nunca incentivou...às vezes eu brinco...sou um ser em extinção...a minha irmã também é solteira.... (Angélica)

Valquírias conta que não sente constrangimentos pela sua situação de não mãe. No entanto, faz uma leitura de como a sociedade considera mulheres que não são casadas.

Nunca me incomodou o fato de fulano pensar, de alguém pensar, deixar de pensar, pelo fato de eu não ser casada...Apesar que as pessoas eu vejo que, no geral enxergam a pessoa que não é casada...como se fosse menos...entendeu? E eu não vejo isso. Eu, muito pelo contrário, eu me sinto bem com a minha solteirice e vejo

muitas pessoas que são casadas, inclusive amigas, amigos meus que estão com a vida muito pior que a minha. (Valquírias)

Através da análise das histórias de vida relatadas podemos perceber que a contingência ou escolha afeta de maneiras diferenciadas suas situações de não maternidade. No entanto, motivações e circunstâncias sociais de vida, geradas por configurações familiares, socioeconômicas, geracionais, se entrecruzam criando histórias singulares da vivência da não maternidade. Apontam também para pensar que não há situações definitivas, o que nos faz lembrar do caráter dinâmico e transitório da história.

4. A (NÃO) MATERNIDADE E SEUS SIGNIFICADOS

A não maternidade não tem como ser pensada sem referenciar à maternidade. Enquanto instituição cultural e simbólica, segundo Butler (1986), a maternidade é mais abrangente do que a relação mãe e filho estabelecida na infância. Enquanto um papel imposto às mulheres, a autora nos convida a pensá-la como uma instituição social compulsória.

Ela utiliza o termo ‘performatividade’ para se referir às práticas regulatórias e de repetição que impõem uniformidade ao comportamento estabelecido como coerente pela cultura no que diz respeito a sexo e gênero... Segundo a filósofa, o gênero não é algo que somos, mas algo que fazemos, usando para isso nosso próprio corpo... Performatizar o amor materno (ou pelo menos o afeto maternal), a devoção e o cuidado com a família seriam formas de se construir e ser reconhecido como sujeito feminino. A recusa da maternidade, destarte, exporia as mulheres a uma temida pena social, sendo sua aceitação por elas mais uma ‘instituição social compulsória’ do que uma escolha, já que se pretende naturalizar e universalizar tal instituição como própria do gênero feminino. (FIGUEIREDO SOUZA, 2022, p.90)

Veremos como representações associadas à maternidade aparecem nas narrativas das professoras entrevistadas.

4.1 Representações da maternidade: sofrimento e privação de liberdade

O repertório das narrativas das mulheres não mães entrevistadas, na maioria das vezes, associa a maternidade a representações negativas, uma vez que suas argumentações foram construídas em resposta à suas escolhas pela não maternidade.

O sofrimento ligado a um trauma familiar, que gera medo, insegurança, pode ser também associado ao pensamento social corrente sobre gravidez e parto. O medo da gravidez, do parto, gera sentimentos confusos, que muitas vezes nem elas são capazes de explicar.

Eu acho que o fato de não pensar em ter filho...Parece que assim, por eu não ter mãe, eu sou sozinha. E aí ter um filho parece que eu não sou sozinha mais. E hoje eu tenho pavor de pensar em ter filho. De pensar na gravidez, de pensar no parto...Eu acho que pelo fato de eu não ter mãe, da minha mãe ter morrido e eu ser muito pequena e por eu ter sofrido muito por conta disso. Eu acho que é uma confusão, não quero casar porque não quero ter filho, não quero ter filho porque não quero casar. Porque para ter um filho eu queria ter um companheiro na minha casa para dividir a noite comigo, eu não quero ter um marido, não ter filho. (Elisângela)

Gerar o próprio filho é algo que Elisângela não deseja. Muito menos sem alguém para dividir os cuidados. Daí o medo se estende também ao casamento pois, na sua visão, o casamento levará ao desejo da maternidade/paternidade. Segundo relatou em conversa posterior, acha estranho casar com alguém e não ter filho. Recentemente, conta que arrumou uma alternativa. Um namorado, separado, que já tem os filhos adultos, independentes. Desse modo ela desincumbe-se da necessidade de gerar um filho.

A maternidade, na vivência familiar de Mariângela, também tem uma significação ligada ao sofrimento. Ao mesmo tempo, a gravidez é vista como sinal de saúde, fertilidade e de doença, perigo, que exige, portanto, cuidados

Minha mãe teve uma gravidez muito difícil...e, ao longo de toda a minha vida, ela sempre relatou essa gravidez complexa...E logo depois que eu nasci... ela teve outra gravidez, que ela perdeu a criança, mas por um erro médico... a criança não nasceu (...) E ela ficou muito doente. Ela ficou um ano entre a vida e a morte. Minha avó que me cuidou durante esse período... Então eu acho que isso influenciou muito... hoje eu consigo entender que uma gravidez não é doença, muito pelo contrário, é saúde. Mas essa forma como me foi passado... sempre foi visto como se fosse uma coisa terrível... pelas coisas que ela me relatou e pelo medo...que ela teve de me perder... quando ela estava grávida, isso tudo, eu acho que influenciou fundamentalmente na minha não escolha de ser mãe. (Mariângela)

Outra representação social associada à maternidade, que aparece nas narrativas, é a de privação de liberdade:

Matrimônio nunca foi assim, meu objetivo. Sempre pensei em trabalhar, em ser independente. Sempre quis conhecer o mundo. Tive algumas oportunidades fora do Brasil, mas não fui... Mas ainda vou. Eu gosto de viajar. Eu sempre estou viajando umas duas vezes, três por ano. Graças a Deus, eu consegui essa independência de fazer essas minhas viagens que eu gosto...A escolha pela não mãe, por não ser mãe...eu sempre fiquei tranquila...a minha prioridade era independência. (Valquírias)

No depoimento de Valquírias a maternidade e, também, o casamento aparecem como limitadores de liberdade. Mariângela, apesar de casada, também traz na sua narrativa as limitações impostas pela maternidade, ressaltando as vantagens de não ter filhos:

Olha as vantagens...essa possibilidade que eu tenho, que eu tive de continuar me aperfeiçoando...estudando...que eu sei que se eu fosse mãe...teria sido um movimento diferente, né? De não ter tempo de me dedicar à maternidade. Então eu vejo esse ponto como uma vantagem. Eu tenho certa liberdade que muitas amigas minhas, colegas de trabalho, não têm...para me deslocar, para viajar...para seguir...igual eu estou num processo de mestrado... (Mariângela)

4.2. Cobranças sociais e disponibilidade para o cuidado

As cobranças sociais pela maternidade incidem com mais intensidade entre as não mães casadas, como foi apresentado anteriormente. No entanto, as não mães, em geral, enquanto mulheres, sofrem a opressão da sociedade patriarcal de formas distintas. A exigência de maternar, como nos coloca Figueiredo Souza (2022), e não raramente a prática, também recai sobre elas. Segundo a autora, é necessário encarar a maternidade como algo

que diz respeito a todas as mulheres (e à sociedade como um todo), presente em seu cotidiano, vida privada e profissional, de formas distintas...o que defendo aqui é que, apesar das especificidades, existem aspectos relacionados à maternidade que são comuns não apenas às mães, mas às mulheres em geral, especialmente no Brasil. (FIGUEIREDO SOUZA, 2022, p.114)

4.2.1. Maternagem

Aqui abrimos um parênteses para explicar as questões atuais que se colocam sobre o termo maternagem. A canadense Andrea O'Reilly cunha em 2006 o termo “motherhood studies” – “estudos maternos” – “para estabelecer um campo interdisciplinar cujas linhas de pesquisa envolvem ... os modos como, em seus termos, a cultura da maternidade e as experiências de maternagem transformam as mães nas dimensões identitária e subjetiva.” (FIGUEIREDO SOUZA, 2022, p.101). Baseada no pensamento de Sara Ruddick, para quem maternar é verbo, O'Reilly defende a necessidade de um feminismo matricêntrico. Ambas entendem que maternar não possui flexão de gênero uma vez que “cuidar dos filhos pode ser tarefa de qualquer adulto que faça da maternagem parte relevante de sua vida.” (2022, p.104) Assim as autoras concebem, teoricamente, esse adulto como mãe.

Segundo Figueiredo Souza,

o novo conceito busca ressignificar uma ação prática opressora para as mulheres, especialmente as mães, na cultura patriarcal do ocidente. Nesse

sentido, cada mãe (cada pessoa adulta que materna) pode maternar do seu modo. Isso contribuiria para dar novos significados culturais à maternidade, produzindo o que O'Reilly chama de contranarrativas de maternagem, capazes de dissolver as pressões geradas pelos pressupostos da maternidade patriarcal, que ainda permanecem como narrativa predominante na cultura contemporânea. O feminismo matricêntrico defende que a maternidade, enquanto instituição simbólica e cultural, pode ser ressignificada por meio da maternagem. (2022, p.104)

Figueiredo Souza busca esse conceito para analisar seu universo de pesquisa – “maternidade via mídias sociais” e acredita, à maneira de O'Reilly, (2013, p.188. *apud* FIGUEIREDO SOUZA, 2022, p.105) que “através de contranarrativas que evidenciam a existência de diferentes práticas de maternagem, podemos promover novos questionamentos e, assim, estimular a desconstrução ou a aceitação silenciosa da cultura da maternidade.” Figueiredo Souza alarga o conceito ao inserir as mulheres não mães e aponta como também elas são afetadas pela instituição simbólica da maternidade:

Enquanto as mães são avaliadas por modelos maternos e de maternagem prevaescentes, as não mães e mesmo as mães que não são as principais cuidadoras dos filhos recebem críticas justamente por não (quererem/poderem) maternar (de forma intensiva), estando, por isso, à margem dos modelos femininos e maternos hegemônicos. Tal marginalização não raramente as obriga a realizar uma série de compensações práticas e/ou discursivas em relação à normatividade materna. (2022, p.106)

4.2.2. Um olhar distanciado

Conhecer nossos conceitos à luz dos entendimentos dos “outros” (STRATHERN, 1988), leva-nos a ampliar nossa visão para as possibilidades de existência de arranjos sociais diversos. É na procura de pensar a maternidade de maneira diferente, que buscamos em outras culturas, um espelho para enxergarmos-nos no “outro” e através do “outro”. No entanto, esse olhar distanciado em direção a outras culturas não seria apenas um espelho para nos enxergar melhor. Mas um espelho para fazer refletir nossos conceitos nas múltiplas e variadas facetas que ele possa ter. Refletir no sentido de ampliar.

Proporcionar um distanciamento com a intenção de ver como se comporta o conceito em circunstâncias culturais diferentes e ampliá-lo, estendê-lo a outras possibilidades de arranjos e entendimentos. Essa atitude nos livra da visão etnocêntrica de achar que nossa forma de pensar é universal, única, tendo como parâmetro a nossa cultura.

Pesquisas etnográficas nos trazem alguns exemplos que ajudam a entender a maternidade como relações que se estabelecem e não como um papel destinado à mãe biológica, sendo possível que ela adquira diversas significações. Viegas (2007) ao estudar os Tupinambá de Olivença, na Bahia, observa, no capítulo intitulado “*Um fogo, uma mãe: comer com a minha mãe preferida*”, que a mãe preferida é aquela que acolhe para comer. Nem sempre ela é a mãe “legítima”, mas é a mãe de criação. Outras vezes, crianças e adolescentes dormem na casa de suas mães de criação, que podem ser uma avó, mas comem e participam das tarefas de preparo das refeições na casa da “mãe legítima”. Esse exemplo mostra ressignificações possíveis da maternidade, quando esta é entendida como uma relação. No contexto estudado, a autora observa que devido “a descontinuidade dos atos cotidianos distingue a mãe da “quase-mãe”, fazendo com que a criança entenda que, além da sua mãe, há outras mulheres no ‘lugar’ que são mães potenciais.”

(2007, p.122)

Figueiredo Souza (2022, p.107) nos traz o exemplo das pesquisas de Oyèrónké Oyewùmí, pesquisadora nigeriana, que explica que “a instituição da maternidade não é genericada na cultura iorubá, bastante representativa do continente africano”. Também Célia Xakriabá (2019), questionando comportamentos de nossa cultura patriarcal, afirma que machismo e homofobia são heranças do processo de colonização: “Não digo nem que é de matriz colonizadora, mas de “patriz” colonizadora porque vem do patriarcado. Mas, claro, existem sociedades indígenas patriarcais, e existem sociedades indígenas matriarcais. Só que mesmo nas patriarcais, as lideranças masculinas esperam para dar respostas sobre decisões importantes depois de falar com as mulheres.” (CORREA XAKRIABÁ, 2018)

Figueiredo Souza (2022, p.110) complementa dizendo que: “Em comunidades indígenas é comum que adultos olhem pelas crianças, não por obrigação, mas para avaliar seu comportamento e melhor orientá-las. Entre os Dessana, por exemplo, os mais velhos chamam a atenção da criança ou, às vezes, dos pais dela.”

Em comunidades com modelos regidos por forte senso de coletividade, onde o cuidado é exercido e recebido por todos, o próprio termo “maternagem” não faz sentido, pois orientar crianças (e jovens) não se relaciona direta e primordialmente ao gênero feminino. No entendimento da autora, “empregar abordagens coletivistas com fins individualistas, voltados

apenas ao grupo a que se pertence, consistiria em uma distorção e um desentendimento desses conceitos.” (p.112)

Portanto, na nossa cultura hegemônica e também na canadense, na qual O’Reilly se insere,

maternar tem forte relação com o gênero feminino, conforme denota o próprio verbo e o feminismo matricêntrico reconhece. Mesmo que algumas rearticulações fujam aos modelos dominantes costuma manter as mulheres como as mais envolvidas na maternagem. É sobre elas que recai essa expectativa, junto com a cobrança... Diferentes pesquisadoras alinhadas aos estudos maternos priorizam o termo maternagem justamente para marcarem sua estreita relação com as mães e/ou figuras maternas femininas. (FIGUEIREDO SOUZA, 2022, p.113)

Após discutirmos com o tema da maternagem e do cuidado associados ao feminino, ao qual retomaremos mais a frente com relação à profissão docente, voltamos agora ao tema das cobranças anunciado no título desse item. Os preconceitos dirigidos às não mães, colocando-as numa situação de desvio da norma, trazem a cobrança da disponibilidade para o cuidado, especialmente de parentes próximos, uma vez que supõe que elas não sofrem a sobrecarga da maternidade. Nas narrativas de Elisângela e Mariângela esse aspecto apareceu claramente.

Eu cuidei um pouco da minha avó, cuidei um pouco da irmã dela... Mas é difícil ser solteira e sem filho, justamente por isso, porque a família toda acha que a gente está disponível para cuidar de todo mundo...Eu acho que meu pai a partir do momento que foi envelhecendo, ele virou meu filho... Eu acho que não preciso ter meu filho, eu tenho meu pai. Ele já me dá trabalho. (Elisângela)

Eu vejo, eu tenho uma responsabilidade muito grande...às vezes é pesado para mim, porque só tenho os dois... e os dois só têm a mim... e eu preciso dar muita assistência para eles. Eu sinto que é um fardo...pesado para mim...é um presente de Deus ter os pais vivos, idosos e tudo, mas eu sei que a responsabilidade é minha...Porque por mais que eu tenho o meu marido, ele não é... ele não tem responsabilidade sobre eles, embora ele me ajude muito(...) e por mais que eles, minha mãe tem parentes, meu pai também, mas quem vai no final ficar com eles?...Igual minha mãe ficou com minha avó que teve Alzheimer. Minha mãe ficou quinze anos se dedicando a ela... então eu entendo essa responsabilidade... que eu tenho que abraçar.... (Mariângela)

Mariângela, filha única, se vê na responsabilidade do cuidado com os pais. Especialmente da mãe, que requer mais cuidado, exercendo, assim, uma espécie de maternagem da mãe. No

entanto, o peso do cuidado recai como um fardo que “tem que” carregar, pois na sua experiência de vida, o “cuidado” dos pais (mãe) é como uma tradição familiar. Percebe-se também, na sua narrativa, a atribuição social do cuidado às mulheres. O marido aparece como “um ajudante”, não é uma atribuição masculina, nem familiar para ele no papel de genro.

A relação do cuidado como uma imposição atribuída às mulheres fica claro nas reclamações de Elisângela com relação ao descaso do seu único irmão, que mora em outra cidade, com relação ao compartilhamento dos cuidados com o pai:

Tem hora que tenho raiva do meu irmão, porque agora ele não vem mais. Mas aí o pai tá com dor de cabeça, eu ligo para meu irmão e meu pai não vai ao médico e eu queria que meu irmão viesse. Ele vem dia vinte. Eu perguntei para ele se ele ficaria, porque aí eu ia marcar uma consulta para ele ir com meu pai. Mas ele só vem final de semana, aí eu ligo para ele e ele fica bravo. E aí eu já não peço nada. Eu acho quem mora sozinho, se não tiver fé... (Elisângela)

Embora Angélica não seja filha única, a ela é atribuído o cuidado de sua mãe, em casos de emergência. Mora com os pais, tem uma única irmã, que é deficiente física, que também necessita de cuidados.

Eu ainda sou filha e, na pandemia, a minha mãe passa por uma operação...muito grande, é uma coisa louca, Zezé. Ela tira um cisto de cinco quilos. Parecia uma melancia e eu e as outras pessoas achando que minha mãe estava gorda.... alguma disfunção hormonal. Um dia ela acorda e fala...eu estou morrendo de dor, me leva para o médico. Minha mãe não reclama de nada...Quando ela falou me leva para o médico, na hora a gente chega lá... Aí eu começo a ser dona de casa...aí que eu vou aprender essa questão de cozinhar, né?...eu não era uma princesinha...era tudo dividido... a faxina era comigo, cozinha da minha mãe, eu nem chegava perto. Com essa situação de minha mãe que agora aí começa tudo. Aí é comida, é a roupa...é minha irmã também ajuda... Então agora é assim... faço comida para a semana toda e vai esquentando, porque eu, na semana toda estou na escola. (Angélica)

Nos três depoimentos encontramos evidências de que, na ausência ou na impossibilidade da mãe é prioritariamente ao membro feminino da família que recai as responsabilidades do cuidado, mesmo que a atividade seja compartilhada ou exercida por alguém remunerado. No entanto, no Brasil, entre a população mais economicamente favorecida, se manifesta mais recentemente uma visão diferente: “nota-se uma mudança na percepção dos filhos como

aqueles que precisam apoiar (pragmática, financeira e emocionalmente) os familiares (sobretudo os pais) para aqueles que precisam ser amparados (em todos os sentidos) pelos familiares (em especial os pais).” (FIGUEIREDO SOUZA, 2022, p.121)

A reflexão sobre essa mudança, na atualidade, aparece no depoimento de Vera:

Eu pensava assim: e o futuro como vai ser? Os meus pais, a gente cuidou deles o tempo todo. Você não pode se preocupar com isso porque, se você acha que vai ter um filho para cuidar da gente, como você cuida dos seus pais, hoje é imprevisível isso. Porque tem muitos filhos que não tem hoje o pensamento que nós tínhamos antigamente em relação aos pais. Muitos hoje têm a facilidade de estudar...a maioria dos jovens sai para o campo de trabalho, para a faculdade, já vai estudar fora, já faz um trabalho. Eu vejo que muitos hoje não tem aquela proximidade com os pais. (Vera)

Essa narrativa veio muito na direção de justificar a escolha ou vantagens da não maternidade, com a projeção de um futuro solitário mesmo por aquelas que são mães.

É importante perceber que a sobrecarga da maternidade sofrida por mães é diferente da sobrecarga da maternagem exercida por não mães. A opressão da sociedade patriarcal se manifesta de formas distintas. Especialmente no contexto atual de “sociedade do desempenho” (HAN, 2017), da sociedade capitalista globalizada, em que o imperativo da produção e do desempenho leva-nos, muitas vezes, ao cansaço extremo, ao esgotamento.

Podemos pensar que, na sociedade do desempenho, a mulher mãe é levada a acumular multitarefas. Espera-se delas um comportamento exemplar, para além da dedicação aos filhos. Conciliar maternidade, trabalho fora, trabalho doméstico, ser linda, fitness, dentre outras atribuições. Como bem enfatizou Carvalho (2020, p.10), no capitalismo globalizado, a constituição das subjetividades está baseada na concorrência e no empreendedorismo como forma de controle.

Dentro dessa lógica percebemos que muitas mulheres fazem a opção por não serem mães pela dedicação à carreira, como apontam estudos entre mulheres de classe média no Brasil (BARBOSA & COUTINHO, 2012). A liberdade de escolher e dispor da própria vida são narradas por algumas entrevistadas:

É muito bom ficar sozinha. Não se preocupar com ninguém, não ter que fazer comida para ninguém, não ter que acordar mais cedo porque a criança acordou...poder fazer meu horário, sair se eu quiser. (Elisângela)

Sempre pensei em trabalhar. Em ser independente. Eu gosto muito de viajar. Eu não tenho dom para o casamento...por ser muito independente. (Valquírias)

Mas, por outro lado, justamente por não sofrerem a sobrecarga da maternidade, a família e /ou a sociedade, atribuem a elas outras funções – de cuidados de parentes (Mães, pais, tios, etc.), sendo entendidas como disponíveis para o cuidado. No entanto, estão conduzidas na roda viva da sociedade do desempenho que visa à excelência pessoal, o ideal de felicidade. O mundo do trabalho e suas condições sociais as leva ao auto investimento na carreira, às vezes com jornadas extensas, fortalecendo suas decisões de não ter filhos. Em contrapartida dispõem de liberdade e autonomia.

Entre as participantes da pesquisa, a sobrecarga se configura de maneiras diferentes na vida de cada uma. Um fator importante ainda hoje para conquistar a autonomia, lembrando Virgínia Woolf (2014), é ter “um teto todo seu”. É dessa forma que Elisângela experimenta a liberdade, no seu próprio espaço, mudando de casa para ficar “um pouco longe do pai”. Já para Mariângela os roteiros de cuidado, ou maternagem dos pais, são incluídos nos seus projetos de vida e não pretende abandonar essa “sobrecarga” enquanto os pais tiverem vida. Angélica atribui a sobrecarga ao trabalho. No entanto, apesar da correria, da falta de tempo com o acúmulo de tarefas, gosta do que faz, e considera seu trabalho gratificante. Valquírias ao sair da família, aposentar, ter seu próprio teto e sustento sente-se livre, sem sobrecargas. Vera não relata a respeito de sobrecargas.

4.3. Entre autonomia, solidão e sofrimento

A oscilação entre sentimentos ambíguos com relação à (não) maternidade apareceu na maioria das narrativas das professoras participantes. A não maternidade como autonomia simbolizando a possibilidade da realização profissional, a liberdade de escolha, a oportunidade de dedicação ao estudo foi uma categoria muito recorrente nos relatos.

Ao mesmo tempo, outra categoria que apareceu forte permeando a maioria das narrativas foi a de solidão. Não maternidade apareceu muitas vezes como rejeição, mulher preterida, não escolhida, mulher solteira, sozinha. O fato de não ter o filho encerraria uma descendência: *“Vim de uma família grande e acabei ficando com uma família pequena. Só eu.”* (Vera)

Também aparece o “ser sozinha”, como já foi discutido anteriormente, associado à autonomia, à liberdade: *“É muito bom ficar sozinha”* (Elisângela)

“Sinto muito confortável na condição de solteira...gosto de ser filha” (Angélica)

A categoria de sofrimento apareceu nas narrativas mais associada à maternidade, como foi analisado anteriormente. No entanto, o sofrimento ligado à não maternidade também aparece, encoberto, camuflado, algo tabu, que deve ser esquecido, como foi analisado anteriormente.

De acordo com Madalosso (2022), tentativas frustradas de engravidar deixam marcas dolorosas na história de vida de algumas mulheres, como anos de ansiedade e desgaste emocional, dilapidação das economias guardadas, devido aos altos custos de tratamentos de reprodução assistida, crises no casamento, dentre outros.

Como mostra a fala de Vera:

Tentamos de tudo e o filho não veio naturalmente. Resolvemos fazer uma inseminação... No dia...fiz todo o tratamento...fui, tentei. Fiz todo o procedimento no dia de coletar os óvulos e simplesmente o médico falou para mim que naquele dia não tinha dado certo...A única coisa que os médicos falam para a gente: infelizmente esse mês não deu certo. Daqui dois meses você volta para começar de novo. E isso...é um tratamento caro. A gente tinha vendido um bem para fazer esse tratamento e não deu certo. E a partir desse momento eu falei que eu já tinha feito a minha parte. Se viesse ia vir por vontade de Deus... Não foi opção. Tentei e não consegui.

Após esse depoimento a entrevista teve de ser interrompida por forte emoção da entrevistada, que não conseguiu conter o choro e pediu licença para tomar água. Sentimentos como esses, de culpa, da necessidade de justificativas por não serem mães, estão ancorados na ideia de que a maternidade é uma condição natural da mulher.

4.4.A Naturalização da maternidade

A associação da maternidade a algo natural, inerente à condição feminina já foi bastante contestado por vários estudos (BADINTER, 1985; BEAUVOIR, 2016) de diferentes áreas do conhecimento. Trazer alguns apontamentos torna-se aqui necessário para que possamos entender como são construídas algumas noções de senso comum, e promovendo assim um diálogo entre a educação e áreas tais como antropologia, história, psicanálise, dentre outras.

Strathern (2014, p. 33) nos mostra que nosso pensamento ocidental utiliza de categorias dicotômicas de entendimento. Usamos um contraste hierárquico entre a natureza e a própria cultura para falar sobre as relações internas à sociedade. Como se a cultura fosse feita de pedaços da natureza e, essa última, estivesse contida dentro de nós mesmos, antes da cultura. Assim, as noções de “masculino” e “feminino” em sentido dicotômico não implicam uma relação simples de complementaridade, mas sim uma oposição hierárquica.

A autora nos mostra, através de estudos etnográficos, que essa relação hierárquica não é universalmente aceita. Trazendo estudos de outros autores sobre o tema pontua que o mundo ocidental mostra fascínio pela visão da mulher como ‘natural’. Segundo Ortner⁴ (1974 apud Strathern, 2014, p. 37) “o projeto da cultura é sempre subsumir e transcender a natureza e as mulheres são “vistas” como mais próximas da natureza; elas ‘representam’ uma ordem inferior, são símbolos de algo desvalorizado por todas as culturas.” Referenciando-se a Lévi-Strauss, Strathern acrescenta que “o contraste entre a natureza e cultura deve ser visto como uma criação artificial da cultura, uma muralha de defesa que ela teria cavado ao redor de si.” (2014, p. 39)

Nas suas buscas etnográficas, Strathern vai abrindo caminho para afirmar que as nossas categorias de pensamento ocidentais, não servem para pensar outras culturas. É o caso da categoria gênero, por exemplo. O que pode ser atribuído ao masculino ou feminino, em uma dada cultura varia a depender da relação que se estabelece. Acrescenta ainda que:

para nós, a natureza é dada e, por razões inatas, diferenciante. Assim a diferença entre os sexos é situada, em última instância, “na natureza”. Como

⁴ ORTNER, Sherry B. 1974. "Is Female to Male as Nature is to Culture?", in M. Z. Rosaldo & L. Lamphere (orgs.). *Woman, Culture and Society*. Stanford: Stanford University Press.

o ‘indivíduo’, os sexos são de ordem biológica (...) Em outras palavras, embora a própria construção da noção de “cultura” implique que a relação entre natureza e cultura é um artifício, ainda tentamos legitimar esse artifício ao fundamentá-lo na própria natureza. O gênero é um operador fundamental nessa transformação. (STRATHERN, 2014, p. 44)

A esse respeito, voltando para a área da educação, as contribuições de Louro (1992) chamam atenção para o uso que ela faz do conceito de gênero. Acredito que sua conceitualização vai ao encontro das proposições de Strathern ao entendê-lo como uma categoria relacional. Louro acredita que é importante empregar essa categoria no plural, referindo-se sempre aos conceitos de gênero. Destaca a existência de várias referências nos estudos de gênero (Scott, Perrot, dentre outras) e situa a educação no seu sentido mais amplo, inserida no processo que produz relações de dominação:

O processo de educação de homens e mulheres supõem portanto uma construção social – e corporal- dos sujeitos. Implica na transmissão/aprendizagem de princípios, valores, conhecimentos, habilidades; supõe também a internalização de gestos, posturas, comportamentos, disposições “apropriados” a cada sexo. (LOURO, 1992, p.63)

Louro (1992, p. 39) entende ainda que as próprias etapas da vida de homens e mulheres são determinadas historicamente: “Poder-se ia afirmar que cada sociedade indica quando seus membros atingem a maturidade, quando devem ter filhos, quando estão velhos, etc., e que inúmeras dessas indicações são diversificadas segundo o gênero”. Propõe, portanto, uma leitura dessa história que contemple a diversidade social, em que os sujeitos “se apresentem como homens e mulheres construindo-se, no processo histórico, através de suas várias e intrincadas relações de classe, de gênero, de raça.” (1992, p.42)

Ainda para entender a relação da maternidade a uma pretensa natureza feminina, contamos com as contribuições de Iaconelli (2020). A autora pontua que passados mais de cem anos do advento da psicanálise (FREUD, 1905) “algo da questão do desejo das mulheres de serem mães e principalmente da ausência desse desejo, ainda suscita questões”. (2020, p. 20). O que denominamos boa mãe vem sendo alvo de transformações radicais.

No seu livro *Mal-estar da maternidade: do infanticídio à função materna*, a autora propõe um estudo que promova “uma reflexão sobre o que se convencionou chamar de maternidade nos dias de hoje, atravessada que é por discursos que a antecedem” (2020, p. 37). Acredita que os

papéis de mãe e mulher se encontram confundidos na atualidade e “tal confusão se dá a partir de questões ideológicas e não de uma pretensa natureza feminina”. Iaconelli (2020) acrescenta que nunca antes a maternidade revelou-se tão contraditória. No discurso da modernidade “a mulher não é impelida a gerar, ela assim o deseja. Ser mãe lhe é tão natural que não sê-lo é uma ofensa à natureza feminina”. (p. 56)

Ao encontro com a argumentação de Iaconelli, Scavone(2001) acrescenta que a maternidade como escolha é um fenômeno moderno e contemporâneo que foi consolidado no decorrer do século XX: “ Nas sociedades industrializadas modernas (LANGEVIN, 1984), a recusa circunstancial da maternidade deu lugar à escolha da maternidade”. (2001, s/p.)

Entretanto, ressalta a autora, apesar das várias transformações nos modelos de maternidade que experimenta a sociedade atual, ela “continua sendo afirmada como um elemento muito forte da cultura e identidade feminina pela sua ligação com o corpo e com a natureza” (SCAVONE, 2001, s/p.)

Pesquisas recentes vêm consolidar tal afirmação. A partir de entrevistas aprofundadas realizadas com mulheres que se arrependeram da maternidade, Orna Donath afirma:

...as sociedades parecem se eximir da culpa por empurrar veementemente todas as mulheres consideradas física e emocionalmente saudáveis não apenas para a maternidade, mas também para a solidão de lidar com as consequências dessa persuasão...arrepende-se de ser mãe indica que há na verdade caminhos que a sociedade proíbe as mulheres de tomarem, eliminando ‘a priori’ vias alternativas como a não maternidade. (2017, p.13)

Afinal, como já há muito tempo afirmou Beauvoir, há mais de um século “a função reprodutora não é mais comandada pelo simples acaso biológico; é controlada pela vontade.” (2016, p.279) Ainda assim, a não maternidade é carregada de significados ambíguos.

Como reitera Beauvoir (2016) e estudos antropológicos que tratam dos rituais de passagem (VAN GENNEP, 1978), é natural que estados como a gravidez, parto e maternidade sejam marcados por significações ambíguas. Algumas mulheres são tias dedicadas mas recusam-se a ter filhos pois tem pavor da gravidez e do parto.

No depoimento de Elisângela isso é evidenciado:

Hoje eu tenho pavor de pensar em ter filho. De pensar na gravidez, de pensar no parto...Hoje nasceu um priminho meu e estou curtindo o bebê...estou curtindo a criança, as fotos, já fiquei sabendo logo de manhã. Não tenho problema nenhum com criança. Gosto de criança, mas não tenho a necessidade de gerar um sabe? Eu acho que a maternidade seria muito sofrida para mim.

Enfim, como já afirmava Beauvoir, “não existe ‘instinto’ materno: a palavra não se aplica em nenhum caso à espécie humana. A atitude da mãe é definida pelo conjunto de sua situação e pela maneira por que a assume. É... extremamente variável.” (2016, p. 312)

5. MATERNIDADE, GÊNERO E CARREIRA DOCENTE

A identidade docente é aqui entendida, à maneira de Pimenta (1999, p.19), como “um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Essa identidade se constrói: a partir da significação social da profissão [...] Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...] constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (1999, P.19)

Interessa-nos saber quem é esse sujeito de escolha, que na sua trajetória de vida optou, por diferentes motivos, pela não maternidade. Como consolidou essa decisão, como ela influenciou no ‘ser professora’ e na maneira como as pessoas a percebem. Antes da identidade de professora, é a identidade de um sujeito inserido no mundo capaz de transformar sua vida e da sociedade. Sujeito de vozes a serem ouvidas que podem soar dissonantes, se não referenciadas a um lugar social. Vozes que denotam gênero, classe, raça, geração, condições de trabalho. Portanto todas essas relações diferenciadoras devem ser levadas em consideração.

A relação da docência e maternidade aparece em alguns trechos da narrativa de Elisângela:

Não sei assim quando eu realmente decidi. Eu não sei também se foi uma decisão. Quando eu era criança até a adolescência..., eu tinha certeza que queria ser mãe. Eu acho... agora eu me lembrei... que quando eu comecei a dar aula eu questionei se queria ter filho ou não... as minhas primeiras turmas... ah acho que eu não sei... eu questionei se queria ser mãe ou não.

A sua experiência docente a levou a questionar ou a reiterar o posicionamento de não querer ter filhos. A docência para essa professora também significou um preenchimento da vida, no momento difícil, de luto. Quando da perda da avó paterna, ela se referencia à docência para suprir a lacuna da solidão, da falta de amigos: “Eu pensei... não tenho amigo aqui... se eu tivesse dando aula seria mais fácil cessar o luto, o contato com os alunos ajudaria”.

Quanto à experiência docente, para Vera, veio dar suporte para enfatizar as dificuldades da maternidade nos dias de hoje e a confortar na posição de não mãe:

Eu vejo os alunos, às vezes do jeito que tá hoje as crianças e os adolescentes, às vezes eu até, entre aspas, agradeço por não ter... eu vendo na escola como os alunos estão, cada vez mais desmotivados...a gente vai desmotivando, a gente vai cada vez mais tendendo a não ter filho mesmo.

As trajetórias de vida das professoras entrevistadas revelaram uma forte dedicação ao estudo, o que as conduziram à docência e à não maternidade. Não ter filhos por opção, ou mesmo por outros motivos, foi um facilitador para a dedicação à carreira, ao exercício da liberdade e independência.

Segundo algumas entrevistadas, a não maternidade foi um fator que contribuiu para aproximar dos alunos adolescentes e mediar problemas familiares trazidos por eles.

Houve momentos, e foi a maior parte, principalmente quando eu estava com o ensino médio, em que o “não mãe”... ajudou mais do que atrapalhou, se é que em algum momento atrapalhou...em termos de cobrança porque os meninos...que se envolviam com drogas, a gravidez indesejada, tinham coragem de chegar e conversar comigo. E eu conseguia mediar muito essas situações com os pais em que, às vezes, são sempre os últimos a saber das coisas. (Valquírias)

Olha, eu acho o seguinte, eu penso, como eu não sou mãe, eu penso muito como eles. Eu acho que a maternidade faz a gente perceber esses estágios, né? Eu acho que uma mãe, professora, coloca os alunos, não sei, talvez no mesmo...ali, de filho...e como eu não tenho uma experiência da maternidade, eles ficam como meus irmãos, meus primos, meus colegas, porque eu não tenho aquele ...sei lá...talvez a cobrança de mãe...a relação de uma professora não mãe vai ser diferente. (Angélica)

Todas as trajetórias dessas mulheres na docência tem suas especificidades que as levaram a viver e a perceber a não maternidade e sua relação com a docência de maneiras diversas. No entanto, torna-se necessário trazer aqui uma reflexão histórica sobre a inserção das mulheres na carreira docente, para entender melhor essas trajetórias pessoais e situá-las dentro do contexto de uma sociedade moldada dentro de certos padrões e modelos construídos historicamente.

5.1. A inserção das mulheres na carreira docente

Há mais ou menos sessenta anos, no Brasil, a maioria das professoras eram mulheres que não se casaram. Faziam da profissão um substituto da maternidade estendendo aos alunos os cuidados e dedicação como se fossem seus filhos. Havia poucas oportunidades para as mulheres no mercado de trabalho e, quando existiam, estavam associadas à reprodução de seu papel social como cuidadoras. Pouquíssimas tinham acesso a uma educação formal. Prioritariamente faziam o curso de “normalista” e seguiam a carreira de professoras.

Segundo Hahner (2011, p.467): “O magistério primário passou da ocupação majoritariamente masculina, em meados do século XIX, para a ocupação feminina, no século XX.”

A transformação do magistério em “trabalho de mulher” tem sua marca, em meados do século XIX, quando da abertura das escolas normais. Apesar de essas escolas serem destinadas a homens e mulheres em 1874, por exemplo, havia um maior número de mulheres e uma diminuição do número de homens. Vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, havia sido iniciada por homens – religiosos, especialmente jesuítas, oficiais (LOURO, 2008, p. 375). O que mais contribuiu para afastar os homens do magistério foi o processo de industrialização da época, que os levou à procura de carreiras mais rentáveis. Os argumentos a favor da feminização do magistério defendiam que:

as mulheres tinham, ‘por natureza’, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual (LOURO, 2007, p.376).

Castanha (2015, p.209) acredita que “naquele contexto, as questões relacionadas à moralidade e à religiosidade – alicerces da cultura da época – tiveram mais peso no processo de feminização do magistério do que as transformações na base produtiva.” A coeducação, segundo Munhoz (2022, p.156), contribuiu para ampliar as oportunidades de ingresso da mulher no magistério. A educação feminina foi colocada como um dos elementos necessários à modernização do país. Nos discursos da época, “as ideias positivistas davam ênfase à mulher educada para a maternidade, formação moral dos filhos e de bons cidadãos. A esta

necessidade de modernização somou-se os discursos que conclamavam as mulheres como educadoras naturais.” (2022, p.156)

Acreditava-se, assim, que as mulheres tinham mais dons para educar meninos. “Estas mudanças na visão sobre a educação feminina e o encaminhamento das mulheres letradas para o magistério nas aulas mistas demandavam o aperfeiçoamento da formação docente. A preocupação com o tema aumentou pois, nas escolas mistas, elas seriam professoras e ensinariam aos meninos e não somente às meninas como era até então. Desse modo as escolas normais foram se abrindo à população feminina e se multiplicaram por todo o país.” (MUNHOZ, 2022, p.156). Essa oportunidade foi apropriada pelas mulheres pois, o magistério representava opção de trabalho para elas que tinham opções mais limitadas de inserção no mercado de trabalho.

Dentro desse quadro produziu-se também para as mulheres uma concepção de trabalho fora de casa. Tal ocupação era concebida como transitória e “deveria ser abandonada sempre que impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe. O trabalho fora seria aceitável até o momento do casamento, ou para mulheres que ficassem sós – as solteironas e viúvas” (LOURO, 2008, p.379).

O perfil das professoras foi produzido em meio a aparentes paradoxos uma vez que teria que ocupar papéis de profissional e “mãe espiritual”. O afeto passa a ser considerado fundamental para o ambiente de aprendizado, tanto para a educação escolar quanto para a educação no lar – para professora e para a mãe. Com isso, torna-se coerente incentivar a presença feminina nos cursos de magistério.

A escola parecia desenvolver um movimento ambíguo: de um lado, promovia uma espécie de ruptura com o ensino desenvolvido no lar [...] de outro, promovia, através de vários meios, sua ligação com a casa, na medida em que cercava a formação docente de referências à maternidade e ao afeto (LOURO, 2008, p.383).

Os desdobramentos dessa associação histórica entre mulher e maternidade, com valores como cuidado, docilidade, paciência fazem-se presentes, ainda hoje, especialmente na educação infantil. Zibetti (2007) afirma, a partir de pesquisas com professoras desse nível de ensino, que está presente entre as próprias educadoras o discurso de que as mulheres possuem

habilidades inerentes ao trabalho com crianças pequenas. De acordo com dados do Censo Escolar de 2020, as mulheres correspondem a 96% dos professores da educação infantil.

Estudo sobre o perfil do professor da educação básica no Brasil “demonstrou que os professores típicos brasileiros, em 2017 são mulheres (81%), de raça/cor branca (42%) ou parda (25,2%), com idade média de 41 anos, alocados prioritariamente, nas etapas da educação básica.” (CARVALHO, 2018, p.68)

Voltando às trajetórias das participantes de nossa pesquisa, a opção pela não maternidade, como já colocamos anteriormente, se acha atrelada a diversos acontecimentos de suas experiências de vida. Chamamos atenção aqui para o caso das professoras solteiras entrevistadas. Suas trajetórias familiares, desde a infância, já apontaram rumos para a negação da maternidade, que foram reforçados por elas com a dedicação aos estudos. Tal fato as proporcionaram uma valorização e investimento na carreira docente.

Com relação às mulheres solteiras, Louro (2021) pontua que historicamente quem vai primeiramente dedicar ao magistério são as mulheres solteiras, as órfãs e as viúvas. À professora inicialmente está associada a imagem da solteirona – a mulher que não conseguiu casar. Aliás, elas eram praticamente impedidas de casar: “Por um longo tempo associou-se, então, a professora com a solteirona, com a mulher que não conseguiu casar. Se o casamento e a maternidade constituíam o destino “natural” e desejado para todas as mulheres, àquelas para as quais isso parecia de algum modo inalcançável restaria se entregar a tarefas que tivessem uma analogia com tal missão.” (2021, p.108)

No entanto, havia uma ambiguidade na representação da professora solteirona. Se por um lado, essa era uma mulher que “falhara” pois não havia casado e não tinha filhos; por outro era uma mulher um pouco mais independente, trabalhava fora, tinha uma instrução mais elevada – ainda que com evidentes restrições. Usufruíam assim de certas prerrogativas masculinas. “Certamente elas eram um pouco diferente das outras mulheres.” (2021, p.109)

Nas narrativas de duas professoras por nós entrevistada esse “sentir-se” diferente, pela sua personalidade forte, por suas escolhas desde à infância e adolescência, que julga que não a tenha conduzido à maternidade, aparece da seguinte forma:

Eu sempre fui uma menina bem estudiosa...eu sou muito exigente comigo, toda a vida eu fui...Quando eu termino o magistério...eu já começo a pensar...me apaixono pela questão de dar aula...eu me lembro que nas minhas brincadeiras a gente brincava de “rouba bandeira”, de “abóbora”, de “queimada” e eu brincava de dar aula...no primeiro ano do ensino médio, eu já dava aula particular para os meus vizinhos...eu cheguei a ter vinte e três alunos...já ganhava o meu dinheirinho, etcetera...eu ia para a biblioteca pública, ficava lá estudando. As meninas da biblioteca já me conheciam...eu estudava sozinha. (Angélica)

Sempre pensei em trabalhar, em ser independente...desde criança, eu via o que eu não queria, que as minhas irmãs passavam e que eu não queria para mim...com relação as minhas irmãs eu era diferenciada. Elas sempre sonhavam em brincar de casinha, de casamento, e filho e tal. Eu nem boneca tinha. Não tive uma boneca na vida. (Valquírias)

Outra questão que surgiu na análise das entrevistas é com relação à autoridade da figura materna. Louro pontua que “...se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi - e provavelmente ainda seja – mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vincula mais ao cuidado e ao apoio “maternal” à aprendizagem dos/das alunos/as.” (2021, p.111)

Ao relatar a cumplicidade com os alunos, quanto a compartilhar seus problemas pessoais, as professoras não mães estão desempenhando um duplo papel. Parece que a aproximação dos alunos denota uma identificação que, num primeiro momento, é com uma igual, diferente da identidade de mãe, representada pela autoridade e respeito. Ao mesmo tempo é uma procura, desse “olhar maternal” que a figura da mãe representa. Espera-se, por parte dos alunos/as, uma acolhida para seus problemas, o que muitas vezes, não ocorre com a suas próprias mães. Nesse sentido, podemos pensar a partir da perspectiva dos alunos a docência como um substituto da maternidade? Mesmo negando a maternidade essas professoras desempenhariam papéis atribuídos à identidade de mães? Voltaremos a abordar tais questões mais à frente.

5.2. Resistência, afetividade e realização

Ser professora na vida de Valquírias, uma de nossas entrevistadas, foi uma forma de sair da condição de opressão familiar. Tornar-se professora muito cedo, aos 14 anos, foi uma

resistência aos padrões que lhes fora apresentado pela família, os quais recusou seguir. Conta que:

*Eu estava fazendo um magistério. É... ensino médio e a comadre da minha mãe chegou na minha casa e me perguntou se eu queria dar aula, na zona rural. Foi muito complicado, porque a minha família é muito conservadora e, na época, eu não tinha nada de condução. Para voltar você tinha que vir de carona e, às vezes, tinha escola que era muito difícil o acesso, a carona era longe da estrada principal... Mas eu comecei... tomei gosto, né? Era muito difícil, na época, porque era essas salas multisseriadas e eu ainda tinha que fazer merenda porque não tinha merendeira...foi uma luta, mas deu certo. **Eu tomei gosto, fiquei doze anos trabalhando pela prefeitura [...]** Então, meu início de trabalho foi assim meio complicado, devido à não aceitação da família, inclusive para a gente, para eu, que sou a caçula de sete irmãos e na minha casa eu sou a única que tenho ensino médio. Pensa bem, é mulher, negra, né? É, tinha rejeição, principalmente a minha mãe, que ela achava que eu tinha que trabalhar, sim, mas trabalhar... Na época, o trabalho, era mais doméstico. (Valquírias, grifo nosso)*

O relato de hooks (2017), sobre sua história de vida, dispõe de um dado interessante, que tem muita semelhança ao que foi relatado pela entrevistada: “No sul, na época do ‘apartheid’, as meninas negras de classe trabalhadora tinham três opções de carreira. Podíamos casar, podíamos trabalhar como empregadas e podíamos nos tornar professoras de escola.” (2017, p.10)

Contrariando o “destino” familiar, Valquírias enfrenta dificuldades, vai e “toma gosto” pela docência. Sua história pode ser lida como superação de barreiras, de resistência. Embutidos na sua fala aparecem os marcadores de classe, raça e gênero. Quando dirige à pesquisadora: “Pensa bem, é mulher, negra, né?” – está trazendo o diferencial de raça e gênero, como uma condição impeditiva para sua realização profissional, bastante conhecida (né) e arraigada na sociedade brasileira. Vale lembrar que no quadro das profundas desigualdades raciais existentes está articulada a desigualdade sexual (GONZALES, 2011, p.17), uma discriminação em dobro para com as mulheres não brancas da região: as “amefricanas e as ameríndias”.

Podemos notar que Valquírias repete várias vezes “eu tomei gosto”. A prática, o exercício da docência ao longo de sua carreira, fizeram com que Valquírias se sentisse realizada profissionalmente. São frutos dessa experiência o sentir-se valorizada e reconhecida pelo outro, cujas sementes são plantadas na relação professora e alunos.

Essa relação professora/estudante pode ser pensada através de algumas categorias. Aquela que ficou mais evidenciada nas entrevistas é a de afetividade. A realização pessoal enquanto professora ligada à afetividade gerada nessa relação, mesmo que através de conflitos, é intensamente sentida pelas professoras, quando é evidenciado o reconhecimento pela gratidão dos alunos.

Nessa condição de solteira, sem filho... eu me sinto muito confortável, sempre me senti confortável com isso. Porque isso acabou me aproximando muitas vezes, né? Com muito mais facilidade do que outras professoras que eram mães, né? Os meninos vinham com muito mais facilidade até mim... E aí eu conseguia mediar, resolver conflitos ao longo da minha carreira. Até hoje, no comércio, eu encontro com muitos alunos e que me agradecem, lá no Praião, no Mineirão, (nomes de supermercados) reconhecem, entendeu?... -“Nossa dona Valquírias, eu dei trabalho, lembra?”- Então eu acho isso muito legal. Quer dizer, de alguma forma eu fiz diferença na vida deles, né? (Valquírias)

Também em outros depoimentos, a realização profissional é identificada muito mais através da afetividade do que pela recompensa financeira.

Mariângela, em um momento da sua vida, pensou em abandonar a docência e foi fazer um curso de administração de empresas. Conta que:

Teve um momento na minha vida que por questões financeiras eu achava, eu fiquei muito desiludida...com o fato de ser professora, de me dedicar e ganhar tão pouco. Aí eu fui fazer administração de empresas...mas nunca abandonei a sala de aula... (Mariângela)

Trabalhou em uma empresa, viu que não era isso que queria, abandonou a carreira de administração e abraçou a carreira de educação, que, segundo ela, é onde se identifica. Acrescenta dizendo que tem uma relação muito maternal com os alunos: “Eu tenho uma...

coisa muito maternal; engraçado, né? A gente... parece que transfere... Eu tenho uma coisa muito maternal com meus alunos.” (Mariângela)

Essa relação da docência e maternidade, associada à afetividade, também ocorre não só entre aquelas que se dedicam à educação infantil, que muitas vezes, são chamadas de tias. A profissão docente, entre as mulheres, historicamente esteve associada à maternidade e, ainda hoje, no nosso imaginário social, aparece “adocicada”, entranhada de valores culturais associados à figura materna.

Freire (2006) resiste à essa ideia de maternagem que oprime as mulheres. Como bem acentua: “Esta análise do mote “professora-tia” é mais um capítulo da luta contra a tendência a desvalorização profissional representada pelo hábito, que se cristaliza há mais de três décadas, de transformar a professora num parente posticho” (2006, p.11). E acrescenta o autor, que pode ser lida como uma deturpação da ideia de amor a favor da continuidade da dominação. A sociedade capitalista, baseada na exploração do trabalho, favorece dessa associação ao manter baixos salários não valorizando devidamente o trabalho do professor. Essa desvalorização é bastante conhecida da classe docente, pois faz parte de suas vivências. Em algumas narrativas apontam a docência como uma carreira difícil, que se não fosse pela afetividade gerada na relação com os alunos, não valeria a pena.

Foi uma luta, mas deu certo (Valquírias)

A carreira docente, ela é muito difícil, né? A gente percebe até pela burocracia do Brasil como um todo...às vezes um tempo que a gente poderia se dedicar a estudar mais, a pesquisar, se qualificar... a gente tem que tratar de questões burocráticas, né? Então isso é o maior impeditivo, porque o salário eu sempre soube, né? Que era uma carreira difícil... Mas embora tenha todo o sofrimento dessas questões, às vezes de uma greve, às vezes de lidar com pessoas... é difícil... Talvez a gente não vai ter o reconhecimento financeiro que a gente merece, mas é uma carreira muito linda... Muito válida, formar outros seres humanos. (Mariângela)

Teve épocas que eu tive situações muito estressantes com colegas de trabalho, porque eu sou uma pessoa difícil... é que tem conflitos na escola, né? Menos com alunos... porque o aluno é um ser muito importante para mim. Então muitas mudanças que eu faço na minha

metodologia de aula, às vezes até na minha maneira de ser, é visando atingir esse aluno. (Angélica)

Apesar de reconhecerem a carreira docente como difícil, pouco valorizada, que não traz recompensas financeiras, as professoras entrevistadas acreditam no potencial de transformação dos alunos, intrínseco a essa profissão. Acreditam que através das relações, estabelecidas entre professoras e estudantes, no dia a dia da sala de aula e na convivência na escola, criam-se laços de confiabilidade trazidos por posicionamentos de escuta, de afeto. Nessas situações, a professora torna-se uma mediadora de conflitos e episódios em que confortaram, de certa maneira, a vida dos alunos. É assim que relatam casos que marcaram suas experiências na profissão e que, de certa maneira, exerceram uma ação política no sentido de intervenção:

Uma coisa que eu não consigo...que eu acho que marcou e que eu me lembro... até hoje... assim... foi um caso de família... que o pai abusava da criança. Então eu tive que lidar com isso... A criança só chorava na sala de aula... estudava ela e o irmão... eu comecei a tentar a conversar para saber o que era... de repente, o menino também começa a chorar, mas não fala... o que é. Aí eu tive um insight de tirar o menino da sala de aula... pedi ao motorista para ficar na sala e fui conversando com o menino e aí ele contou que viu o pai abusando da menina... isso ficou muito forte para mim, porque na época eu não tinha experiência nenhuma e eu não sabia o que fazer. Eu queria ir até à delegacia... só que, naquela época, era todo mundo... era muito difícil assim você colocar em questão, entendeu? Porque o menino pediu pelo amor de Deus, que o pai, se eu fosse até à polícia, ia ficar pior porque o pai precisava sustentar uma família de sete filhos. Então isso ficou na minha cabeça, porque como que um pai de sete filhos consegue fazer isso, entendeu? Isso realmente marcou demais a minha..., mas passou. Agora, hoje eles moram em Paraíso, o pai acabou passando por outras situações que o levou à prisão, entendeu? E eu acho que ele já até morreu. (Valquírias)

Então teve, por exemplo, uma menina. Tem umas coisas assim que agora eu começo a ter mais cuidado...a gente sente até um pouquinho de culpa, sabe? Porque uma menina estava lá, eu falei, chamei atenção, não fiz escarcéu em sala de aula, entendeu? Fulano, vem cá... desatenta, mexendo no celular, outro mundo...Começou a chorar e... o que está acontecendo fulano?: 'A minha mãe sumiu...tem três dias que a minha mãe sumiu...tem três dias que a minha mãe sumiu e a gente não sabe.(a mãe é usuária de drogas)...estou desesperada e não tenho cabeça professora.' Falei, sabe, então hoje eu tenho um olhar... é uma coisa que muitos colegas não têm, sabe? Por isso começou a despertar comigo com narrativas. Eu crio narrativas,

oficinas de língua portuguesa, para escreverem melhor... mas umas duas aulas que a gente fez isso, começou a ser um apoio, sabe? Não é que aí eles começaram a falar de bullying e das dificuldades... A gente tinha muitos meninos negros, meninas e meninos...e aí elas vão falando dessa realidade. E aí você fala: como que a menina vai ter condição de aula de português com a mãe que tá sumida? Dois dias depois encontraram a mãe. Estava realmente numa boca fumando há três dias. Aí você fala, como que um aluno? Como que o aluno vai, né prestar atenção numa aula com uma realidade dessa?... O conteúdo vai ficar em segundo plano... porque você precisa lidar com essas outras questões. (Angélica)

Eu me lembrei agora de um episódio muito marcante na minha carreira... De uma aluna mais velha da EJA... Ela era muito arredia. No começo ela entrou na escola no noturno. Era no sexto ano. E ela se abriu comigo - e com a vice diretora... do turno noturno – que ela foi para a escola, era uma escola de periferia. Ela falou: “eu vim prá cá para usar drogas... e porque eu sabia que esse bairro era um bairro que tinha muito, né?... e vocês mudaram a minha vida...” E ela ficou até o terceiro ano. Ela formou lá. Agora eu perdi um pouco o contato com ela... Ela é mãe, ela é avó e essa menina foi marcante... Ela marcou a nossa vida. Ela sempre estava sendo atendida pela Capes... que é... a área de saúde mental aqui da minha cidade...e até a professora de geografia, na época trabalhava na Capes também, então atendia, atendia a ela e dava aula para ela... Eu sei que nós fizemos a diferença na vida dela. Ela arrumou emprego como costureira, num projeto. Ela fez parte de gangue de tráfico de drogas e abandonou. A escola mudou a vida dela. (Mariângela)

A esse respeito, Carvalho nos mostra que

O trabalho docente envolve um conjunto de atividades que vai além de apenas transmitir conteúdos em sala de aula... mesmo em sala de aula não existem concepções fixas para sua atuação, em função da realidade dinâmica das relações humanas que se estabelecem. O professor tem que ser capaz de lidar com as situações conforme se apresentam, mobilizando os recursos pedagógicos adequados a cada aluno. (2018, p.51)

Esses três exemplos trazidos aqui, mostram que, partindo do conhecimento da realidade do aluno, as professoras fizeram intervenções conforme as situações que lhes foram apresentadas. Ainda, conforme acrescenta Carvalho (2008), mesmo enfrentando situações desestruturantes, o contexto de trabalho do professor está relacionado às suas experiências de prazer-sofrimento e com a forma com que conseguem manter seu equilíbrio emocional. Esses experimentos fundamentam as condições de motivação, compromisso e dedicação que são capazes de produzir.

A autonomia para a organização do trabalho, as condições ambientais a que estão submetidos e a construção que fazem de suas relações socioprofissionais vão determinar as maneiras com que os professores conseguem lidar com a insatisfação e com o sentimento de “não reconhecimento”, por um lado, e com as experiências positivas que extraem de seu trabalho, por outro. (CARVALHO, 2018, p.52)

Nas narrativas apresentadas, a auto valorização enquanto pessoas que “fizeram a diferença” na vida dos alunos resgata a dimensão de humanidade que pode estar presente na educação. Podemos fazer uma leitura da realização profissional através da ação política. Essas professoras estão exercendo, na sua profissão, tomando como referência Paulo Freire (1996), o respeito pela pessoa humana, a consciência de que todo ser humano tem o direito de uma vida digna. Esse “cuidado” dirigido aos seus alunos através da tríade, “amor/indignação/luta”, torna-as melhores, sentem-se “gente”. Por conhecerem o contexto social em que vivem esses alunos, atuam para transformarem uma situação. Expressões como: “o pai precisava de sustentar uma família de sete filhos (na área rural).”; “a gente tinha muitos meninos e meninas negras... e eles vão falando dessa realidade”; “turno noturno, era uma escola de periferia”, denotam que as professoras conhecem a realidade social de seus alunos. Reconhecem a estrutura social que as limita, a instituição Escola que as impõe um conteúdo a ser trabalhado, mas não tomam uma postura derrotista que impossibilita mudanças. Ao contrário, intervêm, cada qual à sua maneira, para que haja transformações nas situações. Isso, por outro lado, inscreve o significado de “ser professora” nas suas biografias.

5.3. Professoras não-mães e a categoria respeito: entre a hierarquia, a igualdade e a diferença.

“Gosto da minha solteirice”, “gosto da condição de filha”, “é muito bom ficar sozinha” foram expressões usadas nas narrativas de algumas professoras. Algumas vezes tiveram de enfatizar que, apesar de não terem filhos, gostam de crianças, porque se sentiram cobradas socialmente, e, por outras vezes, reafirmar a posição de “tias”:

Não tenho problema nenhum com criança. Gosto de criança, mas não tenho a necessidade de gerar um, sabe?... Eu gosto também de poder curtir e de dar bronca quando tem que dar em criança de família, mas se a criança precisa trocar fralda, dar banho eu não sei. Eu gosto da parte boa. [...] E eu sempre gostei de criança. É por isso também que as pessoas tem dificuldade quando eu falo que não quero ter filho - “você gosta tanto de criança, você seria uma boa mãe” - Porque eu

tenho facilidade de trato com criança. E as crianças da família... é engraçado... têm dificuldade de me verem como adulta, porque eu acho que eu brinco com elas, deixo os adultos e vou brincar com elas. Não sei se elas me veem como criança só quando eu estou com elas ou sempre.” (...) me satisfaço com filhos dos outros. Poder dormir tranquila, sem acordar à noite para cuidar de filhos (Elisângela)

Já ouvi muitos pais falarem: ‘olha, você está falando assim, porque nunca foi mãe.’ Entendeu? Então tinha essa cobrança também e eu falava, não, eu não sou mãe, mas eu tenho sobrinhos...(Valquírias)

Gostar de crianças, ter sobrinhos aparece como situações “obrigatórias” para se redimir da não-maternidade. Mas o que está em jogo aqui é uma leitura que se pode fazer da categoria “respeito”. Respeito é uma categoria culturalmente associada à mãe e também à professora. Mas essa categoria pode ser lida através de algumas variantes como: hierarquia, igualdade e diferença.

Segundo a perspectiva da hierarquia, a autoridade da figura materna está ligada aos vínculos afetivos. Esses vínculos são reproduzidos na figura da professora, como foi discutido anteriormente, através de um olhar diferenciado ao aluno. Olhar esse que induz a uma relação menos formal, mais confidencial. Relações em que a professora assume um papel de acolhimento, apoio, sentindo-se como uma mediadora de problemas. É assim que se sente Valquírias, quando diz:

Houve momentos e foi a maior parte, principalmente quando eu estava com o ensino médio, em que o “não mãe” ajudou mais que do que atrapalhou... porque os meninos que se envolviam com drogas, a gravidez indesejada... tinham coragem de chegar e conversar comigo, entendeu? E eu conseguia mediar muito essas situações com os pais e, às vezes os pais é... sempre são os últimos a saber das coisas. E, aí, até eu conseguir mostrar o lado do aluno e... também normalmente porque é o primeiro impacto. Era de culpa, né? Os pais se sentem culpados. Então eu tentava fazer a mediação. (Valquírias)

Podemos dizer que o respeito, a partir da visão do aluno, vem da hierarquia representada pela figura do professor como autoridade. Como já assinalou Martuccelli (2009), a autoridade é um dos principais problemas na experiência docente. No entanto, em casos como o que foi relatado acima, essa autoridade não é advinda de um posicionamento autoritário do professor, pelo medo. Mas autoridade conquistada pelo respeito com que trata os alunos, com cuidado e

acolhimento. Para nossas participantes não se configura como um problema, uma vez que acreditam que construíram as condições para o exercício da docência, nas suas relações com os alunos.

Na interpretação da professora entrevistada, essa facilidade de comunicação estabelecida na relação com os alunos, vem de mais um outro componente contido na noção de respeito, o da igualdade. Segundo Martuccelli (2009), a nova exigência ética está assentada em torno da comunicação e sobretudo pelo desejo de uma comunicação horizontal. Ela tem se convertido em uma verdadeira exigência dos adolescentes. Nas palavras de Valquírias essa igualdade pode ser proporcionada pelo fato de não ser mãe. Segundo ela, não ter filhos “ajudou mais do que atrapalhou” porque promoveu uma aproximação com os alunos. Como se os problemas por eles trazidos não fossem passíveis de serem compartilhados com a mãe, pelo respeito à uma hierarquia. Mas, na situação de não mãe, a viam como uma igual, capaz de entender e dividir seus conflitos.

Também aparece na narrativa de Angélica, essa categoria do respeito associada à confiabilidade, pela igualdade:

Olha, eu acho o seguinte, eu penso como eu não sou mãe, eu penso muito com eles. Eu acho que a maternidade faz a gente perceber esses estágios, né? Eu acho que uma mãe, uma professora mãe, ela coloca os alunos, não sei, talvez no mesmo ali de filho... E como eu não tenho uma experiência da maternidade, eles ficam como meus irmãos, meus primos, meus colegas, porque eu não tenho aquela, sei lá, talvez a cobrança de mãe... A relação de uma professora não mãe ela vai ser diferente. (Angélica)

Hiper comunicativa, bem humorada, dona de uma fala solta, complementando seu relato, Angélica faz piada da associação que alguns alunos fazem, também em forma de brincadeira, da docência com maternidade: “Às vezes eu ouço os meninos: professora, você não quer me adotar não? Eu falo: eu não, você deve comer muito. Vou ter que gastar muito com você. Não quero.”

Outra chave de leitura seria o respeito pela diferença. Martuccelli (2009) acredita que o reconhecimento das singularidades é um fator evidenciado nos resultados de aprendizagem ou na facilidade das relações professor/aluno, em sala de aula. O respeito assim, advém do outro

contemplar e respeitar as diferenças entre as pessoas. Por exemplo, do olhar diferenciado dirigido pela professora aos seus alunos. Nesses casos, aquelas professoras que conseguem entender as singularidades dos alunos e trabalhar o aprendizado nesta perspectiva conseguem resultados satisfatórios, o que consolida sua “vontade de ser professora”, o sentido de ser docente. Na maioria das vezes, esse retorno é dado pelo reconhecimento do aluno.

A noção do respeito ligada ao reconhecimento, enquanto profissional, traz mais vertentes para a leitura da docência. Já foi bastante enfatizado que a realização enquanto professora não vem da condição salarial. Pelo contrário, essa profissão não é valorizada monetariamente na nossa sociedade e a vinculação da maternagem com a docência contribui ainda mais com a sua desvalorização, como bem nos coloca Paulo Freire (2006).

Por outro lado, a realização enquanto profissão vem do reconhecimento de seus ex-alunos, dos resultados alcançados por estes nas suas trajetórias profissionais, e do autorreconhecimento enquanto agente transformador na vida dos alunos. Como foi analisado anteriormente, a satisfação pessoal vem através de ações que “fazem a diferença” na vida de seus alunos:

Reencontrar os ex-alunos... não tem preço... contam: 'professora eu estou fazendo Engenharia, eu estou fazendo Medicina, estou fazendo Direito' ...ou até quem não está porque não é obrigado a seguir essas carreiras...tem esse laço de amizade, é maravilhoso [Mariângela se emociona] ... Desculpa viu? Eu sou muito chorona (Mariângela)

A professora se emocionou ao lembrar dos ex-alunos, num choro de felicidade. Reiterando esse sentimento, na minha experiência de coordenadora escolar, na convivência cotidiana com professores que já exercem a profissão há um longo tempo, é muito comum a expressão desse sentimento de valorização pessoal enquanto agente transformador na vida das pessoas. Mais uma vez podemos perceber que o reconhecimento da carreira é afetivo. A carreira docente é permeada por essa representação. Ela evoca afeto, muitas vezes de lembranças trazidas pela memória de uma trajetória percorrida pelos alunos e a posterior realização profissional dos mesmos. E alguns docentes relatam que consideram os alunos como filhos, tão forte é associação da profissão à maternagem.

Sair da invisibilidade enquanto profissional também traz satisfação e realização pessoal. Angélica relata que durante a pandemia de Covid 19, participou de um projeto do governo do Estado de Minas Gerais - “se liga na educação” - em que gravava aula e essas eram transmitidas pela tv aos alunos:

*A princípio, quando eles me perguntam... você quer gravar, etc e tal?
Eu: ‘claro que quero’, porque na minha cabeça as minhas aulas de língua portuguesa, elas iam chegar até meus alunos... só que a gente acaba descobrindo que a vó assistiu às aulas, a mãe assistiu a aula... só o aluno que não assistiu minha aula. E nesse ano, quando a gente retorna... então o menino chega e fala assim... principalmente depois que autorizou tirar a máscara, né?(...) ‘Engraçado eu tenho a impressão que eu... conheço a senhora’. Eu falei, você assistiu o programa? Sim... mas, na verdade, deu uma olhada e saiu, entendeu? Mas eles não assistiram, né? (...) Foi uma experiência riquíssima para mim, estar na televisão... é muito rica, muito rica. E eu fico lá um ano e meio... Eu já fui reconhecida na rua com máscara. Eu fui levar minha mãe ao médico, né? Eu estou lá preenchendo a ficha da minha mãe e chega um senhor, né? Deveria ter a idade de uns 35 anos. E como eu dei muita aula particular, trabalhei em cursinho, etc... a pessoa fala, você é professora? Aí eu falo assim... sou, eu já dei aula para você? Aí ela fala: ‘Não, eu assisto as suas aulas na rede Minas, eu adoro...’ Então eu já fui reconhecida... tem essa história aí, né? (Angélica)*

De professora “invisível”, Angélica ganhou visibilidade e reconhecimento com o programa de TV. Foi exposta ao mundo, o que a deixou bastante feliz. Retomando Carvalho (2018), o contexto de trabalho do professor está permeado de experiências de prazer e sofrimento. Cada um à sua maneira lida com as insatisfações e com o sentimento de não reconhecimento, por um lado e com as experiências positivas que extraem de seu trabalho, por outro. São essas experiências que promovem o respeito e a valorização profissional, que vem do ‘outro’ e da autovalorização.

5.4. Inscrição do corpo e estereótipos de gênero.

Nessa seção pretendemos analisar como marcadores sociais de gênero, classe, raça aparecem nas narrativas das professoras.

Tomando como referência Louro (2007), podemos afirmar que há um consenso no âmbito dos estudos de gênero de que

todos os significados feministas modernos de gênero partem de Simone de Beauvoir e de sua afirmação de que ‘não se nasce mulher, torna-se mulher’ (p. 207). Embutida nessa afirmação está a noção de construção de um sujeito feminino ou do sujeito de gênero como se diria mais tarde. Trabalhar “com o conceito de gênero significa colocar-se contra a naturalização do feminino e obviamente do masculino (2007, p. 207).

Ao problematizar a noção de construção social, Louro insere a discussão de que um corpo não existiria antes ou fora da cultura:

A identificação ou a nomeação de um corpo (feita no momento do nascimento, ou mesmo antes, através de técnicas prospectivas) dá-se, certamente, no contexto de uma cultura, por meio de linguagens que essa cultura dispõe e, deve-se supor, é atravessada pelos valores que tal cultura adota (LOURO, 2007, p. 209).

Ainda nos mostra Louro que, apesar da diversidade de entendimentos e conceituações adotadas,

aparentemente, a maioria das estudiosas e estudiosos considera que a sexualidade supõe ou implica mais do que corpos, que nela estão envolvidos fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizadas ou postos em ação para expressar desejos e prazeres. Muitos/as daqueles/as que se dedicam a pesquisar esse campo fazem referência aos estudos de Michel Foucault, em especial à sua obra *História da sexualidade* (LOURO, 2007, p.210).

É importante fazer uma breve referência e entender o diálogo entre as estudiosas de gênero, especialmente entre aquelas/les que entendem essa categoria como conceito relacional. Já discutimos anteriormente a necessidade de desconstruir as dicotomias trazidas pelo pensamento ocidental (STRATHERN, 2014) para pensar as noções de “feminino” e “masculino”.

Louro (2021, p.18) situa como o conceito de gênero foi introduzido e enfatiza que está ligado à história do movimento feminista contemporâneo. Foi através das feministas anglo-saxãs que ‘gender’ passa a ser usado como distinto de ‘sex’.

Ao dirigir o foco para o caráter fundamentalmente social, não há, contudo, a condição de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. (LOURO, 2021, p.26)

A partir daí, o conceito passa a ser usado com um forte apelo relacional, entendendo, assim, que os gêneros são construídos nas relações sociais. O foco se dirige para os processos, para as construções e não para algo que já existiria ‘a priori’. A autora coloca a importância de entender o gênero como constituinte das identidades dos sujeitos, que são plurais, múltiplas,

identidades que se transformam e que podem até mesmo serem contraditórias. As diversas instituições e práticas educativas, políticas e de governo são atravessadas pelo gênero: produzem-se a partir das relações de gênero e também das relações de classe, étnicas, etc.

Segundo Louro:

O que importa aqui considerar é que...as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento- seja o nascimento, a adolescência, ou a maturidade - ...As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (2021, p.31)

A desconstrução e pluralização dos gêneros é compartilhado por estudiosas/os que criticam os sistemas polarizados ou dicotômicos de explicações globais da sociedade. Joan Scott(1995), Strathern(1988) já apontavam as limitações implícitas nessa rígida visão polarizada. Essas colocações levam-nos a questionar o que é “normal” e o que é “diferente”.

Louro nos chama a atenção ao colocar que:

Quando afirmamos que as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação...pretendemos dizer que as várias formas de sexualidade e de gênero são interdependentes, ou seja, afetam umas às outras(...) Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos. (2021, p.53)

Não mães é uma categoria muito pouco estudada pela educação, no entanto, bastante pesquisada pela psicologia social. Chamou-nos a atenção uma dissertação de mestrado, na qual a autora afirma que: “são esporádicas as investigações que se centram nos grupos de pessoas solteiras e especialmente em mulheres solteiras” (ROLA, 2020, p.30). Rola entrevista mulheres entre os 65 e os 78 anos de idade e traz um recorte teórico interessante que pode dialogar com o nosso problema de pesquisa. Utilizando o referencial de Goffman (1982), ela afirma que podemos considerar tais mulheres como desviantes por não se adequarem e nem se conformarem às normas sociais hegemônicas. A autora também se referencia a Bourdieu (1996, p,20) para dizer que as “mulheres solteiras são percebidas como inadequadas, incompletas e marcadas socialmente como um grupo em sofrimento social; devido ao fato de contestarem a hegemonia cultural heterossexual pró-casamento e família” (tradução livre).

Temos como pressuposto que as mulheres que não foram mães se prestam a um papel social diferente daquele atribuído à mulher na cultura ocidental. Essa negação de um papel social idealizado nos remete ao trabalho de Strathern (1995), que estuda mulheres que querem ter

bebês sem relação sexual. Essa autora enfatiza que os ideais têm de ser protegidos para se manter o sistema social e que as mulheres são as guardiãs do ideal. São elas que têm de mostrar que a procriação é um fato natural, estabelecer a possibilidade de sua criança ter um pai e dispondo-se ao intercuro sexual mostrar que os filhos nascem necessariamente de relacionamentos. Reportamo-nos aqui para pensar no caso das mulheres que não foram mães. O que está em questão é a negação do significado simbólico da maternidade? Nesse sentido, poderíamos pensá-las como não guardiãs do ideal da maternidade?

É sobre esse aspecto que nossa pesquisa se construiu. Na esteira de Butler (2016), como já comentado anteriormente, sustentamos um olhar desconfiado de que nas narrativas dessas mulheres possam surgir discursos de resistência às regulações de gênero impostas pela sociedade. Segundo a autora, contestar a autoridade do simbólico é “insistir que a norma na sua temporalidade necessária está aberta para um deslocamento e uma subversão desde seu interior” (BUTLER, 2016, p.12). No entanto, como as pessoas são reguladas pelo gênero, esse poder regulador, quer seja (médico, legal, dentre outros) logo produz parâmetros de pessoas, ou seja, construção de pessoas de acordo com normas abstratas.

No seu estudo sobre o arrependimento da maternidade, Donath (2017, p.51) assinala que arrepender-se está mais ligado aos papéis sociais que devem ser desempenhados pela mãe, tais como aparência, comportamento e sentimentos, do que arrepender-se do filho. Tal constatação nos remeteu aos depoimentos daquelas professoras não mães entrevistadas em que as imposições dos caminhos até à maternidade apareceram nas suas histórias de vida mas foram rejeitadas por elas por motivos diversos. O fato de não seguirem os caminhos socialmente traçados até à maternidade, faz com que se percebam como diferentes.

A esse respeito Louro (2008) nos alerta que há que se perceber os modos como se constrói e se reconstrói a posição da normalidade e da diferença, ou melhor, quem é percebido como normal e quem se diferencia desse sujeito. É preciso refletir sobre os diferentes significados das noções de norma e de diferença na contemporaneidade. Segundo a autora:

A norma, ensina-nos Foucault, está inserida entre as ‘artes de julgar’, ela é um princípio de comparação ... não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se

“naturalizar”....Quanto à diferença, só pode se constituir em uma relação. A diferença...é atribuída a um sujeito (ou a um corpo, uma prática, ou seja lá o que for) quando relacionamos esse sujeito (ou esse corpo ou essa prática) a um outro que é tomado como referência...A posição ‘normal’ é , de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que dela diferirem...A diferença não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é “ensinada”. (2008b, p.22)

Angélica atribui à sua escolha pela não maternidade a vários fatores como; não ter pretendentes, criação rigorosa em uma família conservadora que não admitiria nunca uma mãe solteira; porém ressalta que já se percebia como diferente:

Não sei, às vezes eu sempre brinco que enquanto as minhas colegas estavam...fazendo o enxoval e comprava toalha, toalha bordada, mesmo que não tivesse namorado, elas já tinham essa postura de fazer o enxoval. E eu queria estudar. Então eu também não tinha essa postura que eu acho que tem muito a ver...de querer constituir família...de namorar já pensando nesse compromisso sério. Eu queria estudar.

Elisângela também faz comparação com suas colegas e se percebe diferente: “...eu me lembro que quando minhas colegas conversavam coisas de adolescentes, falavam que o sonho era casar e ter filhos. Meu sonho era estudar e ter uma profissão. Meu sonho nunca foi casar e ter filhos.”

Valquírias entende que para casar tem que ter “dom”. e ao comparar com suas irmãs a coloca numa posição de diferente:

Tem que ter dom. Não tenho esse dom. Já vi que eu não tinha desde muito cedo, porque assim eu era com as minhas irmãs, era diferenciada assim. Elas sempre brincavam de casinha sonhava com casamento , de filho e tal. Eu nem boneca tinha. Não tive uma boneca na vida...nada.

Cabe aqui analisar a passagem do relato de Valquírias em que ela levanta essa questão de “dom”:

O casamento nunca foi uma opção para mim...o objetivo. Porque eu vi o que minhas irmãs passavam. Com meu pai...era muito rígido,

então os namorados que iam em casa e ele fazer uma continha para ver se eles perguntavam, quanto que a pessoa ganhava (risos) Se teria condição de sustentar a família. Porque ninguém lá nunca foi a favor de casamento nem meu pai, nem minha mãe. Quem casou na minha casa casou porque realmente queria. Porque se dependesse de incentivo, ninguém tinha casado...O que mais? Bom matrimônio, nunca foi assim. O meu objetivo né o eu. Sempre pensei em trabalhar em ser independente...eu encaro o casamento como um dom. Eu não tenho dom para o casamento.

Podemos pensar esse “dom”, ao qual Valquírias se refere, ao que Donath (2017) chama das exigências da maternidade. A palavra “dom” nos remete a algo natural, inato e apesar de todo ser humano que existe na face da terra ter nascido de uma mulher, nenhuma mulher nasce mãe. O fato de as mulheres carregarem os descendentes humanos não as obrigam “a se comprometerem com os cuidados, a proteção, a educação e a responsabilidade que essa relação exige.” (DONATH, 2017, p.51) E são a esses compromissos culturais do casamento e maternidade que Valquírias está chamando de dom.

Mulheres não mães são pensadas e nomeadas como diferentes, pois não compartilham da identidade hegemônica de mães. Isso pode ser percebido em trechos das falas de algumas professoras entrevistadas. Os marcadores de gênero, raça, condição social atravessaram a vida dessas mulheres, condicionaram suas trajetórias e continuam atravessando suas experiências.

Aparece nas entrevistas, a auto-percepção do seu próprio corpo, inscrito em estereótipos de gênero e raça:

Acho que infelizmente, em pleno século XXI, racismo ainda está muito arraigado. E eu já passei por muitos problemas em algumas escolas pelo fato de eu ser negra...eu sempre notei assim, uma certa deferência...em relação ao preconceito, com relação à minha cor. E o fato também de eu ser assim avantajada, grande...Isso também me causou problema. Por exemplo...olha o mulherão com a turma do prezinho...tinha uma certa rejeição...Eles sempre queriam me dar as salas assim, de quarta série, com alunos maiores...
(Valquírias)

Não tem a ver, mais vai ter...tenho que falar. Tem um fator...que eu era uma menina, acho que ainda sou, uma mulher pouco atraente...Na verdade...Eu era uma menina feia, então realmente tem. Tem esse fator...de eu me conceber...me achar feia, então talvez o estudar também seja uma válvula de escape...Eu sempre fui uma menina

franzina, então todas as minhas colegas na época, já eram encorpadas...Então tem, todas essas questões...Mas acabou influenciando toda aí essa decisão. Então realmente, é eu escolho é estudar. (Angélica)

Com relação à percepção do corpo, Costa e Ribeiro (2011) traz um estudo interessante em que analisa as interseções com o gênero na identidade de professoras e mulheres. Perguntam; quem é essa professora? Quais atitudes geralmente tem quando vivenciam discriminações de gênero ou manifestações sexuais? Quais os desejos dessa professora? Questões como essas perseguiram nossa pesquisa e continuam a perseguir nossas análises.

Referenciando à Butler (2017) os autores trazem a sua colocação de que o gênero é um modo de existir o próprio corpo em que “esse corpo é uma situação, um campo de possibilidades a um tempo recebidas e reinterpretadas, então gênero e sexo parecem ser questões inteiramente culturais.”(COSTA e RIBEIRO, 2011, p.476)

Essas questões nos levam a pensar que o modo como as professoras se perceberam, naquela situação – como “grandalhona” ou “mulherão” que não dava certo para lidar com crianças muito pequenas, ou como “menina feia” pouco atraente, fora dos padrões de beleza da mulher – as acomodaram e as levaram a fazer determinadas escolhas, inclusive não casar e não serem mães. Ao mesmo tempo, a negação da maternidade pode ser vista como uma resistência à imposição de padrões de gênero.

Ao analisar essas questões, abrimos brechas para interpretar essas narrativas por diferentes ângulos. Se inscrever num corpo negro, fora dos padrões culturais hegemônicos de beleza da mulher, levou Angélica a ser preterida como pretendente a um casamento. “Franzina”, “menina feia”, “mulher pouco atraente” são adjetivos que não condizem com os estereótipos sociais idealizados para a mulher ter ‘pretendentes’ para casar. No seu entendimento, tais características contribuíram para o não casamento e à não maternidade:

...ser uma mãe solteira... é... nossa senhora, seria complicadíssimo... eu nunca recebi nenhum convite, nunca fui pedida em casamento... tem esse fator de eu me achar feia, então talvez o estudar também tenha sido uma válvula de escape... Então, realmente, é eu escolho é estudar... Então essa questão da escolha, então, nessa loucura toda... não teve como... realmente faltou o convite... não era meta, não era

desejo, não era escolha. Então assim, a maternidade ela via passando... (Angélica)

Por outro lado, Angélica acrescenta:

Então é e eu nessa correria toda e talvez a ausência né, do convite para casar, eu vou me enfiando cada vez mais na minha profissão [...] em 2018, eu conheço um rapaz, né? Nós estamos juntos até hoje e... realmente, se eu tivesse conhecido ele antes né? Talvez eu seria mãe hoje, né? Ser mãe biológica já não dá mais... eu tenho 52 anos. (Angélica)

Estudos revelam que a mulher negra tem que se esforçar muito mais que a mulher branca para ser reconhecida profissionalmente. O feminismo negro (CRENSHAW, 2002) nos traz grandes contribuições para enxergar que as identidades devem ser olhadas de uma perspectiva interseccional, onde gênero, raça, classe e outros diferenciais se entrecruzam “criando desigualdades básicas que estruturam posições relativas de mulheres e raças” (CRENSHAW, 2002, p.177). A autora coloca a necessidade de se elaborar ‘outras perguntas’. De desenvolver metodologias para a análise da subordinação e uma delas é a política de se fazer “outras perguntas”.

A esse respeito, Hirata (2014, p.63) enfatiza a importância de pesquisas que não olham apenas para as diferenças entre homens e mulheres, mas para as diferenças entre homens brancos e negros e mulheres brancas e negras, articulando assim sexo e raça como interesse teórico e epistemológico.

Voltando à nossa pesquisa, ao depararmos com os depoimentos dessas entrevistadas, sentimos a necessidade de indagar: Quais mulheres estão narrando tal fato? “Muitas vezes raça, classe ou gênero podem estruturar uma situação, mas podem não ser igualmente visíveis e /ou importantes nas auto definições das pessoas.” (CARVALHO, 2020). As falas dessas professoras negras trazem significados negativos de auto identificação: “pensa bem, um mulherão com os petitinhos de prezinho..” e “eu era uma menina feia...pouco atraente”. Será que na fala dessas professoras não está embutido, subentendido algo da nossa estrutura social racista e sexista e não enxergamos por se apresentar tão camuflado? As narrativas das duas professoras negras nos trouxeram elementos para pensar a diferença da opressão experimentada por mulheres negras.

Questões colocadas por Carvalho (2020, p. 371) tais como: “o fato de o modelo ideal de docência para crianças incorporar práticas de cuidado e elementos de uma feminilidade – tais como dedicação, amorosidade, delicadeza – está relacionado também à branquitude e à origem de classe?” nos levam a indagar: quais mulheres devem ser professoras de crianças? Quais mulheres são preteridas como parceiras para casar?

O silenciamento sobre o racismo está presente em vários espaços sociais, na nossa sociedade. Quebrar o silêncio, como nos lembra Gonçalves (1985), é tarefa difícil pois em alguns espaços, como na escola, por exemplo, o silenciamento manifesta-se como ritual pedagógico que se impõe a toda comunidade escolar.

As novas questões problematizadas pelo feminismo negro (GONZÁLEZ, 2011, p.13) também nos adverte para a necessidade de atentar para as discriminações de caráter racial sofridas pela mulher, que na maioria das vezes são esquecidas, o que a autora considera um “racismo por omissão” pautado na visão eurocêntrica e neocolonialista da realidade. González ainda enfatiza que falar da opressão da mulher latino-americana é falar de uma generalidade que oculta, “que tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam um preço muito caro pelo fato de não serem brancas.” (2011, p.14)

Para essas professoras negras a não maternidade não se tratou simplesmente de uma escolha, mas percebe-se as contingências de fundo racial. Além dessas, a maternidade seria mais um ônus para a realização profissional. Com referência a seus grupos familiares, construíram desde a infância uma leitura da maternidade como algo despotencializador. Na adolescência e na vida adulta, viram que a via da não maternidade as levariam à realização profissional. Somados aos marcadores de raça, suas condições socioeconômicas, fizeram com que tivessem que conciliar estudo com trabalho, desde muito cedo, sinalizando a maternidade como incompatível com ascensão social.

Valquírias reconhece, no seu depoimento, o racismo estrutural arraigado na nossa sociedade. A inscrição do corpo, a cor da pele, um corpo fora dos padrões femininos, que fora projetado historicamente para ser o perfil da professora ideal, especialmente da educação infantil – branca, delicada, pequena - já diz enquanto presença, sem precisar ser falado. É como uma impressão digital, que à primeira vista, já carrega consigo uma série de preconceitos. Como a

própria entrevistada diz: “num primeiro momento tinha uma certa rejeição”, ou seja, tem que ser trabalhado, tem que ter sofrimento para ser aceito. O mesmo não aconteceria com uma mulher grande (mulherão) branca.

Reiterando Butler (1986) o gênero não é algo que somos, mas algo que fazemos usando para isso nosso próprio corpo. Na vida dessas professoras a docência foi muito mais sofrida, ou melhor, precisou-se de muito mais empenho para serem reconhecidas do que das professoras brancas. Estas últimas não relataram nenhum aspecto de rejeição com relação ao corpo.

Estudos recentes, na área da psicanálise, abordam as motivações de mulheres sem filhos. (MORAES & FÉRES, 2022, p.78) Fazem parte de uma investigação sobre o desejo de ter filhos da mulher contemporânea, as motivações de mulheres sem filhos. Alguns estudos utilizam da denominação “childless” pois referem-se à noção de perda. Utilizamos no nosso trabalho o termo “não mães”, com a intenção de jogar uma luz à negação do imperativo da maternidade. Ao investigar a situação de professoras não mães, voltamos nossa atenção para a realidade social dessas mulheres. O que elas vivenciam nessa situação, independente de desejo ou não ou de impossibilidade de ter filhos. Porém o desejo, a impossibilidade, a opção surgiram nas narrativas. No entanto, esse não é nosso foco. Nosso olhar se dirige para a maneira como essas mulheres vivenciam a não maternidade nas suas trajetórias de vida e especialmente de docentes. Como vivem essa negação da maternidade na contemporaneidade. A partir de nossas análises, e com o suporte nas teorias aqui buscadas, acreditamos que apesar de o imperativo da maternidade ainda se apresentar muito forte, não se apresenta mais como a única via possível. A situação de não mães não as deixa tão desconfortáveis nesse papel.

Vivemos um aumento do número de mulheres que não desejam filhos (BADINTER, 2011). Especialmente nas camadas médias (MORAES & FÉRES, 2022) onde a opção pela carreira e por um estilo de vida mais livre levam as mulheres a rejeitar o projeto materno. Percebemos também através das vozes presentes nas narrativas das professoras uma forte valorização desses aspectos:

...é muito bom ficar sozinha. Não se preocupar com ninguém, não ter que fazer comida para ninguém, não ter que acordar mais cedo porque a criança acordou, poder fazer meu horário, sair, se eu quiser. (Elisângela)

Não sou frustrada, não sou infeliz por não ter casado...Gosto de minha condição. É uma condição...ainda sou filha né? Eu gosto dessa condição. (Angélica)

Sempre pensei em trabalhar, em ser independente. Sempre quis conhecer o mundo...eu gosto muito de viajar...eu consegui essa independência de fazer as viagens que eu gosto...Na vida a gente sempre tem dificuldade e minha prioridade era a independência. (Valquírias)

Essas ideias nos remetem a situações de “resistências”, o que nos traz a ideia de que a construção social nunca finda, nas palavras de Louro (2012). Vemos novamente que é preciso desconstruir o conceito de “dom”, pois desde “antes do nascimento do sujeito, a estipulação de normas e condutas para os gêneros já é posta” (COSTA; RIBEIRO, 2011, p. 484). Podemos entender então, que a formulação do que é ser mulher foi construída e ressignificada pelas professoras entrevistadas ao longo de suas trajetórias de vida.

Entretanto, é preciso considerar que “vivemos um período da subtração das palavras politicamente incorretas sem que isso indique, com segurança, a dimensão das mudanças de mentalidades correspondentes” (IACONELLI, 2020, p. 50) em que as mulheres ainda seguem dirigidas na direção da maternidade como autenticação de sua própria feminilidade.

Percebemos nas narrativas das professoras também um discurso ambivalente no que diz respeito à escolha da maternidade. O interessante da entrevista narrativa é que as interlocutoras da pesquisa vão construindo o sentido, os significados do que foi perguntado no decorrer da sua fala. Às vezes nem sabem o que vão responder, mas o encadeamento das ideias, muitas vezes soltas, vai chegando ao desfecho em que produz os significados em direção a uma “resposta” ao que foi colocado na questão gerativa.

Assim aconteceu, no caso de Elisângela. Nessa construção de sentido, chegou a um desfecho em que sua decisão pela não maternidade é revelada. Bem no início da narrativa, ela associa a não maternidade a ser sozinha:

Eu acho que o fato de pensar em não ter filho...uma é que eu estou sozinha, não encontrei ninguém com quem eu quem pudesse ter filho, mas eu acho que também é a ausência de minha mãe...parece que eu acho que assim, por eu não ter mãe, eu sou sozinha. E aí ter um filho parece que eu não sou sozinha mais.

Mais adiante complementa: “*É muito bom ficar sozinha*”. No entanto, no decorrer de sua narrativa vai tecendo como “teias de significados” que ora vão se entrelaçando, ora vão contradizendo e no processo vai construindo trilhas na direção de sentidos.

Na narrativa de Elisângela, pareceu-nos que a decisão pela não maternidade está ligada a “não ser mãe do pai”, a decisão por ficar sozinha. O “sozinha” é ruim no momento da dor e o “sozinha” é bom na construção da autonomia.

Moraes e Féres (2022) analisam a ambivalência presente nos discursos sobre a escolha pela não maternidade como consequência da pró-natalidade presente na sociedade, na qual, “se recusar a ter filhos ainda não é aceitável” (2022, p.94). Nossa análise das entrevistas levam-nos a afirmar que apareceram ambivalência e declarações flutuantes de acomodação e resistência, como foi pontuado anteriormente. Acreditamos que as narrativas nos mostraram pistas para pensar o empoderamento feminino em dizer não à maternidade e a visão dos múltiplos significados que nela podem estar imbuídos. Contraditórios, ambíguos, complementares. Tradução da vida.

CONCLUSÃO

O presente trabalho de investigação trouxe as narrativas de experiências de professoras, com 40 anos ou mais, que não tiveram filhos, com a finalidade principal de compreender as significações da (não) maternidade, observando sua relação com a docência. Através da análise das entrevistas narrativas realizadas com essas mulheres, reunimos núcleos de significações que apontaram maneiras diversas de entendimentos da (não) maternidade e significações da docência.

Não ser mãe aos 40 anos ou mais é um desafio comum enfrentado por essas mulheres, como em toda sociedade que toma a maternidade como um processo natural pelo qual deve passar todas as mulheres. Com nossas análises, percebemos que na história de vida de cada uma esse desafio toma contornos diferentes, com respostas singulares a depender dos condicionamentos sócio-históricos e também de marcadores sociais de raça, classe, gênero, geração.

Os caminhos que levaram cada uma de nossas participantes a não maternidade foram diversos. Apesar de apresentarem essa característica em comum - não terem filhos - os condicionantes foram múltiplos, a começar pela complexa questão de se considerar uma escolha ou não. Contingência ou escolha, vislumbramos aqui a produção de sentidos que nossas entrevistadas atribuem a essa situação.

Analisando as histórias de vida relatadas, podemos perceber que a contingência ou escolha afeta de maneiras diferenciadas suas situações de não maternidade. No entanto, motivações e circunstâncias sociais de vida, geradas por configurações familiares, socioeconômicas, geracionais, entrecruzam-se criando histórias singulares da vivência da não maternidade. Foram encontrados no seu histórico familiar muitos argumentos para justificar suas opções. Apontam também para pensar que não há situações definitivas, o que nos faz lembrar do caráter dinâmico e transitório da história.

Nossas análises evidenciaram que as não mães involuntárias, sentem a não maternidade como um assunto que as incomoda, como se removendo a terra de algo que já se encontrava soterrado. Vera consegue falar sobre a experiência, apesar de gerar-lhe grande comoção. Ela traz a associação da não maternidade a sofrimento. Apesar de que também traz essa

associação à maternidade, entendendo como uma condição que limita a autonomia da mulher e projeta um futuro das mães sem a companhia dos filhos na velhice.

O repertório das narrativas das mulheres não mães entrevistadas, na maioria das vezes, associa a maternidade a representações negativas, uma vez que suas argumentações foram construídas em resposta à suas escolhas pela não maternidade.

A associação da maternidade a sofrimento, quer seja de ordem física ou de outras ordens, foi um significado recorrente nas entrevistas. Sofrimento devido aos processos complicados de gravidez e parto, como foi trazido nas narrativas de Elisângela e Mariângela, algo traumático nas suas experiências familiares. Sofrimento enquanto limitadora de liberdade e autonomia, incompatível com uma plena realização profissional, como colocado por todas elas, apesar de nuances diferentes.

Outra associação trazida pela análise das entrevistas é a de não maternidade e disponibilidade para o cuidado, especialmente de parentes próximos. As exigências externas (da sociedade e especialmente da família) e a autoexigência de “maternar” incidem com frequência entre as não mães entrevistadas. Por um lado, essas exigências vêm do entendimento dos outros de que não sofrem a sobrecarga da maternidade. Mas, por outro lado, relatam a sobrecarga sofrida pela maternagem. Essa associação evidencia o “cuidado” como imposição atribuída às mulheres, na nossa sociedade. Somados a essa associação, relatam os preconceitos a elas atribuídos como “preguiçosas”, “folgadas”, “egoístas”, o que lhes provoca desconforto. A maioria delas se submete ao cuidado de parentes próximos, mas questionam essa condição de disponíveis. As figuras masculinas da família aparecem como “apoio” (nos casos de Mariângela e Elisângela), porém nunca como os responsáveis principais. No caso de Angélica não aparece.

Autonomia, solidão e sofrimento foram outras significações que surgiram das análises associadas a não maternidade. As narrativas trouxeram oscilações entre sentimentos ambíguos. Ao mesmo tempo em que autonomia e ser sozinha é bom, a solidão é ruim quando precisa de consolo em momentos difíceis da vida, como apareceu na narrativa de Elisângela. A solidão é ruim quando pensada em um “futuro sem filho” na reflexão de Vera. Enquanto mulher sozinha, solteira, a solidão aparece muito mais na visão de como os outros as

percebem do que no seu autoentendimento. A autonomia simbolizando a possibilidade da realização profissional, a liberdade de dispor da própria vida, a oportunidade de dedicação ao estudo foi uma representação muito recorrente nos relatos.

Essas oscilações refletem características das narrativas. Tratam-se de reflexões produzidas ali, naquele momento, e que não estão muito claras para elas. As entrevistadas podem ser pensadas como pesquisadoras de si mesmas (MANSUR, 2003). Ao relatar, estavam refletindo, questionando, conhecendo a si mesmas, transmitindo um modo de ser e estar no mundo.

Ambiguidade que não se trata de um achado, pois há décadas as ciências sociais e humanas já mostraram que tais processos de transição ou situações como gravidez, parto, maternidade, que marcam passagens são permeados por contradições e marcados por significações ambíguas. (VAN GENNEP; 1978; BEAUVOIR, 2016; TURNER; 1967). No entanto, tais observações, nos dias de hoje, vem reiterar tais teorizações.

As análises da relação docência e maternidade produzidas pelas narrativas trouxeram diferentes associações. Vera fala pouco da sua condição docente abordando-a somente em duas passagens em que atribui à sua experiência docente um conhecimento do comportamento dos adolescentes e traz esse fato como mais uma justificativa a favor da negação da maternidade.

Para Elisângela, foi no momento que ingressou na carreira docente que surgiram os primeiros questionamentos sobre sua vontade de ser mãe. A docência chegou a preencher sua vida. Sentiu falta dela em um momento de luto pelo qual passou. No entanto, a sua narrativa traz poucos aspectos relacionados à sua trajetória docente e mais aspectos relacionados à suas vivências familiares.

As narrativas de Valquírias, Angélica e Mariângela trazem mais aspectos relacionados às suas experiências docentes. Suas trajetórias de vida revelaram uma forte dedicação ao estudo, o que contribuiu para as conduzirem à docência e a não maternidade. Sentiram-se muitas vezes mediadoras de conflitos familiares ou pessoais trazidos pelos alunos. Para Angélica e Valquírias, a condição de não maternidade favoreceu suas aproximações com os alunos. Nessa condição acreditam que conseguiram confidencialidade, respeito na condição de iguais,

como relatado por Angélica, “como uma prima, uma irmã, uma colega”, facilitando assim esse canal de comunicação na relação professora/aluno (as).

Essas três professoras, apesar de reconhecerem a carreira docente como difícil, pouco valorizada, que não traz recompensas financeiras, acreditam no potencial de transformação dos alunos, intrínseca a essa profissão. A significação da docência passa pelas construções que fazem nas suas relações socioprofissionais. Conseguem nas suas experiências, a criação de laços que promovem não só a autonomia dos alunos, mas também sua auto valorização profissional como pessoas que “fizeram a diferença”. A realização profissional vem, então, dessa ação política, uma vez que intervém cada qual à sua maneira, para que haja transformações nas situações conflitantes com que se deparam.

Tais professoras podem até desempenhar papéis que são culturalmente atribuídos à identidade materna, mas não se sentem nesse lugar. O afeto dirigido aos alunos é muito mais comprometido com transformação do que com dedicação e cuidado materno. No entanto, algumas trazem, nas entrelinhas das suas narrativas, essa associação de professora à maternidade feita por alunos.

Enfim, as narrativas dessas professoras não mães evidenciaram aspectos que se acham camuflados, escondidos, encobertos pela normalidade social. Suas vozes põem à mostra tabus e preconceitos com relação a não maternidade que frequentemente são dirigidos a essas mulheres, quer explicitamente ou em forma de “brincadeiras”. Ainda hoje, caminhando para a metade do século XXI, o imperativo da maternidade ainda se apresenta arraigado na nossa sociedade causando sofrimento e/ou desconforto às mulheres que não podem ou não querem ser mães. Por outro lado, as experiências aqui trazidas mostram que as mulheres podem ser e fazer o que quiserem. Conseguem ressignificar essa associação cultural segundo a qual ser mulher é igual a ser mãe e sentem-se bastante confortáveis nas suas condições de não mães, tal como relatam algumas entrevistadas: “gosto de minha solteirice”, “gosto da condição de filha”, “é muito bom ficar sozinha”.

Também trazem de potente esse afeto ressignificado. Não como um afeto de mãe, adocicado, delicado. Mas um afeto potente, transformador, produtor de autonomia. Nos caminhos traçados nas suas docências trazem uma luz, não aquela no fim do túnel, mas aquela que,

mesmo tênue, ilumina seus percursos pautados no respeito pela pessoa humana. Um respeito que mobiliza várias vertentes ao mesmo tempo. Colocando-se como uma igual, na condição de não mãe, como superior, na condição de professora e contemplando a diferença que as leva trilhar por caminhos singulares, a depender da condição de seus alunos. Mobiliza um “cuidado” especial na perspectiva de Paulo Freire – de “amor/indignação/luta”. Não um amor de mãe, mas um amor por gente. De certa forma, desmistificam essa associação docência e maternidade, quando trazem nas suas experiências de docentes não mães a ressignificação do afeto, trazendo para suas práticas relações mais humanas.

Questões surgiram durante o trabalho de análise que abrem possibilidades a outras leituras da não maternidade e docência. Uma delas foi a questão da valorização da maternidade biológica. Outra que carece de ser explorada é a questão geracional. A problemática das mulheres sem filhos é ampla e escapa a qualquer concepção linear. Também a relação histórica construída entre docência e maternidade, tão pouco explorada no âmbito da educação, lança possibilidades de continuidades de várias pesquisas com olhares para os alunos, por exemplo. E nessas narrativas aqui trazidas moram partes de histórias de outras mulheres, professoras ou não, mães ou não que podem se sentir representadas e provocar outras vontades de investigação.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. Vamos pensar direito: interseccionalidade e as mulheres negras in **Interseccionalidade, feminismos plurais**. Coord. Djamila Ribeiro, Pólen, São Paulo, 2019
- ALVES – MAZZOTI, Alda J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana Maria N. **A Bússola do escrever: desafios e estratégia na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 45 - 59.
- BADINTER, E. **O conflito: a mulher e a mãe**. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARBOSA, Patrícia Zulato & COUTINHO, Maria Lúcia Rocha. Ser Mulher Hoje: a visão de mulheres que não desejam ter filhos. **Psicologia & Sociedade**, n. 24, v. 3, Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.
- BEAUD, Stéphane e WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov, in **Walter Benjamin, obras escolhidas, volume 1**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo sexo: a experiência vivida – Volume 2**, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2016.
- BOLÍVAR, A. De nobis ipsis silemus?: epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista eletrônica de investigación educativa**, v.4, n.1, 2002 a, p. 1-26.
- BOLÍVAR, A; DOMINGO, J. La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual, en: **Forum: Qualitative Social Research**, Volumen 7, N° 4, Art. 12. Septiembre de 2006.
- BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 62 (julio-septiembre), p. 711-734, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. On the Family as a realized category. In: **Theory, Culture and Society**. 1996. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/026327696013003002>. Acesso em outubro de 2022.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2012.
- BRITO, Sônia Maria de Souza e Freitas, Patrícia F.L.N. Almeida. **Gênero, educação e poder: a presumida igualdade e a fabricação das diferenças no espaço escolar**. 18 REDOR, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. PE. 24 a 27 de novembro de 2014 (p. 250-261)

BUTLER, Judith. Sex and gender in Beauvoir's Second Sex. in **Yale French Studies**, Simone de Beauvoir: witness to a century, n 72, winter, 1986.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 42, p. 249–274, 2016. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645122>. Acesso em: 10 out. 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2017.

B.MEIHY, José Carlos Sebe; SEAWRIGTH, Leandro. Passagem do oral para o escrito e guarda de documentos in **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. Contexto, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p. :il.

CABRAL, Livia Tôres. **Mulheres que carregam lenha: trabalho docente e maternagem de professoras mães da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (no prelo). Junho de 2022.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Ubu Editora, 2009.

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: xamã, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v.21, n.46, p. 401-412, maio/ago. 2012.

CARVALHO, Marília Pinto de e SILVA, Viviane Angélica. **Ser docente negra na USP: gênero e raça na trajetória da professora Eunice Prudente**. Poiésis, Tubarão, v.8, p.30-56, Jan/Jun 2014

CARVALHO, Marília Pinto. Interseccionalidade: um exercício teórico a partir de uma perspectiva empírica. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v.50, n.176, p.360-374, abr/jun.2020

CARVALHO, M.R.V. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, D.F: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CASTANHA, A. P. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. **Revista História da Educação**, v.19, n.47, 2015, p. 197-212. Disponível em

CHARLOT, Bernard. A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. V.11, n.31, abr.2006.

CONNELLY, F. Michael y CLANDININ. Relatos de experiência e investigação narrativa in LARROSA, J. et. all. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, D.F, 2018.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes <https://oglobo.globo.com/celina/machismo-homofobia-sao-herancas-da-colonizacao-diz-primeira-mulher-indigena-cursar-doutorado-na-ufmg-23864079>. 2019. (acesso em março de 2023)

COSTA, Ana Paula & RIBEIRO Paulo Rennes Marçal. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia. **Estudos feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio- agosto/2011.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. University of California, Los Angeles. **Estudos Feministas**. 1/2002..

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Família e Escola: A fabricação da mulher-mãe em tempos de governabilidade neoliberal. **35ª Reunião Nacional da Anped** – Educação, cultura, pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: O Brasil do século XXI. Porto de Galinhas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1690_int.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista brasileira de educação**, v.17, n.51, set-dez, 2012

DONATH, Orna. **Mães arrependidas**: uma outra visão da maternidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017

FERREIRA, Márcia O. V. e NUNES, Georgina H2; KLUMB, Márcia C.V. As temáticas gênero e sexualidades nas reuniões da ANPED de 2000 a 2006. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, out-dez.2013.

FIGUEIREDO SOUZA, Ana Luiza de. **Ser mãe é f*d@!** Porto Alegre, RS: Zouk, 2022.

FIRMINO, Flávio & PORCHAT, Patrícia. Feminismo, Identidade e gênero em Judith Bultler: Doxa: **Rev. Bras. Psicol. Educ.** Araraquara, v.19,n.1, p 55-61, jan/jun. 2017.

FLICK, Uwe. As narrativas como dados. In: **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. Vol.1. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Editora Olho d'água, S.P.,2006.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Edição Standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro. Imago, 1974.v II.

GARCIA, Imaculada Alcatá. Feminismos y maternidades em el siglo XXI Universita Jaume I Castellón. **Ilemata** ãno 7 , 2015, n.18, 63-81.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GONÇALVES, Eliane. **Vidas no singular**: noções sobre “mulheres sós” no Brasil contemporâneo. UNICAMP. Tese de doutorado em Ciências Sociais. 2007.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial.- (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau – 1 a 4 série). Dissertação de mestrado UFMG, 1985.

GONDIN, Tatiane Aparecida e ABRÃO, Larissa Guimarães Martins. Mulheres que não são mães: um estudo sobre impactos e motivos que levam a essa condição. **Intercursos**, Ituituba, v.7, n.2, Jul-Dez 2008.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira in **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios intervenções e diálogos, Ed. Schwarczs. A, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afro-latino-americano in **Caderno de Formação Política do círculo Palmarino** n.1. Batalha de ideias, Brasil 2011.

GOODSON, J. **Narrativas em educação**: a vida e a voz dos professores. Porto editora, 201

HAMPSHIRE, Kate, IQBAL, Nazali, BELL, Mwenza and SIMPSON, Bob. The interview as narrative ethnography: seeking and shaping connections in qualitative research. **International Journal of Social Research Methodology**, vol.17, n.3, 215-231, 2014.

HAHNER, June. E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século 19. In **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, 2011, p. 467-474.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2017.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. Tempo social, **Revista de sociologia da USP**, v.26, n.1. Junho 2014.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo. Martins Fontes, 2017.

HULSHOF, Monique. Da razão ao corpo: o debate feminista em torno do conceito de autonomia. IFCH Unicamp, 23 mar. 2021. Youtube .Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=nGLQM_hehUA. Acesso em 29/03/23.

IACONELLI, Vera. **Mal-estar da maternidade:** do infanticídio à função materna. 2 ed. São Paulo: Zagodoni, 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Mulheres sem filhos (% por faixa estaria). 2004. Disponível em <http://www.huffpostbrasil.com/2018/10/31/mulheres-tem-cada-vez-menos-filhos-e-escolhem-pela-maternidade-tardia-aponta-ibge-a-23577014/>. Acesso em: 02/09/2020.

JOVCHELOVITCH, S. e BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

KAUFMAN, Kate. **Você tem filhos?** : como as mulheres vivem quando a resposta é não. São Paulo: LeYa Brasil, 2021.

KEHL, Maria Rita. **Em defesa da família tentacular.** Disponível em: Maria%20Rita%20Keihl_%20Em%20defesa%20da%20familia%20tentacular.pdf

KLEIN, Carin – A Educação de Mulheres – mães pobres para uma infância melhor. **34ª Reunião Nacional da Anped** – Educação e Justiça Social – Natal: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-501%20int.pdf>. Acesso em: agos.2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: Abrahão, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto) biográfica:** teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDA.pdf

LEON, Adriana Duarte e FARIA FILHO, Luciano Mendes de – A Tradição e a Modernidade: A Igreja Católica e a articulação de um novo espaço para as mulheres 1930/1935. **37ª Reunião Nacional da Anped.** Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação, Florianópolis: 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT02-3874.pdf>. Acesso em: agos.2021.

LÔBO, Jade Alcântara. A crítica feminista de Marilyn Strathern à Antropologia em Papua-Nova Guiné. Universidade Federal da Bahia. Vol 06, n.01- Jan-Mar., 2020. Disponível em: [https:// portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv](https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. Educação em Revista. Belo Horizonte. n.46. p.201-218. Dez. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE (org.) **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008a.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v.19, n.2 (56), maio/ago 2008b.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da educação sob a perspectiva do gênero. **Teoria e educação 6**, Porto Alegre: Pannonica, 1992, p. 53-67.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2021.

LUCINDO, Nilzilene Imaculada - Perfil, formação e trajetórias: Um estudo sobre os pedagogos que atuam nas instituições de Ensino público da S.R.E. de Ouro Preto. **37ª Reunião Nacional da Anped** – Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira - Florianópolis: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4097.pdf>. Acesso em: ago de 2021.

LUNA, Sérgio. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução – elementos para uma análise metodológica. São Paulo: EDUC, 2002.

MADALOSSO, Giovana. “Percalços da gravidez tardia” In: Folha de S.Paulo. SP, 8 de maio de 2022. Ilustrada ilustríssima, p.C6 e C7

MALINOWSKI, Bronislaw. Tema, método e objetivo desta pesquisa. In: **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Coleção Os Pensadores, Abril Cultural, S,P, 1978.

MANO, Máira Kubík. As mulheres desiludidas: de Simone de Beauvoir à “ideologia de gênero”, **Cadernos Pagu** (56), 2019: e 195624

MANSUR, Luci Helena Baraldo. Experiências de mulheres sem filhos: a mulher singular no plural. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2003, 23 (4), 2-11.

MARTUCCELLI, Danilo. La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. **Diversa** N.1, Cidpa Valparaíso, Abril 2009, pp. 99-128.

MATOS, Marlise. Teorias de Gênero ou teorias e gênero? Se é como os estudos de gênero se transformaram em um corpo novo para as ciências. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(2): 440, maio, agosto/ 2008.

MAZZARIELLO, Caroline Cordeiro & FERREIRA, Lucas Bulgarelli. “Gênero”: In **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <http://eaffilch.usp.br/conceito/gênero>

MINAYO, M. Cecília de Souza. Fase de análise ou tratamento do material. In: **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1996a.

MINAYO, M. Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis:

Vozes, 1996b.

MINELLA, Luzinete Simões. **Gênero e contracepção: uma perspectiva sociológica**. Florianópolis: ed. Da UFSC, 2005.

MINISTÉRIO DA SAÚDE: **Mães após 40 anos cresce 49% em duas décadas**. 2015. Disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,n-de-mulheres-que-sao-maes-apos-os-40-anos-cresce-49-em-duas-decadas,70001687252>. Acesso em set de 2021.

MORAES, Jaqueline & FÉRES, Carneiro T. Maternidade Contemporânea: motivações de mulheres sem filhos. **Contextos Clínicos**, v.15, n.1, jan/abr. 2022. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MORAES, Maria Lygia . e SANTOS, Magda Guadalupe. Simone de Beauvoir e a escrita dos feminismos. Dossiê Simone de Beauvoir. **Cadernos Pagu** (56), 2019: e 1956000

MUNHOZ, F.G. Contribuições da história da educação para problematizações sobre as questões de gênero, raça e classe no magistério na educação básica. In: ECAR, A.L. (Org.); BARROS, S.A.P. (Org.) **História da educação : formação docente e a relação teoria-prática**. 1.ed. São Paulo: FEUSP, 2022.

PÁDUA, Karla Cunha. **A formação intercultural em narrativas de professores/as indígenas: um estudo na aldeia Muã Mimatxi**. Curitiba: ed Brazil Publishing, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes na docência. In: PIMENTA, S.G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999 (p.15 a 34).

REIS, Danielle Fernandes. Ideias subversivas de gênero em Beauvoir e Butler. **Sapere Aude**, v.4, n.7, p.360-367, 1 sem. 2013.

ROLA, Maria José Lopes. **Solteiras mas não solteironas: percepções, significações e vivências de mulheres solteiras mais velhas**. Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado. Psicologia. 2020.

SCAVONE, Lucila. **Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero**. Unesp, Interface, 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v.20, n.2, p.71-99, jul/dez 1995.

SCWENGBER, Maria Simone V. Os meus filhos e os dele: os filhos da esperança. **37ª Reunião Nacional da Anped**. Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3523.pdf>. Acesso em: agos.2021.

SCWENGBER, Maria Simone V. A mídia ensina: Imperativo da Maternidade e Paternidade Responsáveis. **34ª Reunião Nacional da Anped – Educação e Justiça Social**. Natal: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2011. Disponível em:

<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-83%20int.pdf> Acesso em: agos.2021.

SETTON, Maria das Graças Jacinto e SPOSITO, Marília Pontes. Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martucelli. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.39, n.1, p.247-267, jan/mar 2013.

SILVA, S. A e PÁDUA, K. C. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, R.C. P. R. (Org.). **Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRATHERN, Marilyn. Necessidade de pais, necessidade de mães. **Revista estudos feministas**, Rio de Janeiro, n. 3, v. 2, 1995.

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Cosacnaify, 2014.

STRATHERN, Marilyn. Revolvendo as raízes da antropologia: algumas reflexões sobre “relações.” **Revista de antropologia**, n. 59, v. 1, 2016.

STRATHERN, Marilyn. **The gender of the gift**. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London, 1988.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro e PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. In: Congresso Internacional sobre pesquisa (auto)biográfica, II, 2006. **Anais...** Salvador: UNEB, 2006. 1 CD-ROM.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro, PÁDUA, Karla Cunha. Habitar-se: a investigação narrativa em aforismos. **Rutas de formación: prácticas y experiencias**. 12, 77-81, dez.2020.

TURNER, Victor. **O processo ritual**. Petrópolis: Vozes, 1967.

VAN GENNEP, Arnold. **Os ritos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

VIANNA, Cláudia Pereira. Sexo e gênero na docência. **Cadernos pagu**, n.17/18, p.81-103 2001/02.

VIEGAS, Susana de Matos. **Terra calada: Os Tupinambá na Mata Atlântica do Sul da Bahia**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

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

ZIBETTI, Maria Lúcia Tonato. O que pensam professoras da educação infantil sobre a feminização da profissão docente? **GEPPEA/UNIR**. GT: Gênero, sexualidade e educação, n. 23, 2007.

Anexo

Formulário de identificação das entrevistas

- Nome completo:

- Idade:

-Ocupação:

- Grau de escolaridade/Curso:

-Tempo de experiência docente:

-Escola em que trabalha:

() pública (....) privada

-Turno de trabalho: ()matutino ()vespertino ()noturno

- Horas de trabalho:

- Experiência de trabalho anterior:

- Etnia autodeclarada:

- Cidade onde mora:

Bairro:

- Estado civil: