****

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**

**Programa de Pós-Graduação em Sociologia**

**Mestrado em Sociologia**

**Thainá louise pinheiro oliveira**

**GÊNERO E CIÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE AS MULHERES BOLSISTAS DE PRODUTIVIDADE (CNPq) DA UFMT**

**Cuiabá - MT**

**2020**

**Thainá louise pinheiro oliveira**

**GÊNERO E CIÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE AS MULHERES BOLSISTAS DE PRODUTIVIDADE (CNPq) DA UFMT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Sociologia. Orientação da Prof.ª Drª Silvana Maria Bitencourt

Cuiabá - MT

2020

Agradecimentos

Meus sinceros agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, em especial à minha orientadora Prof.ª. Drª. Silvana Maria Bitencourt e ao Prof. Dr. Telmo Antônio Dinelli Estevinho.

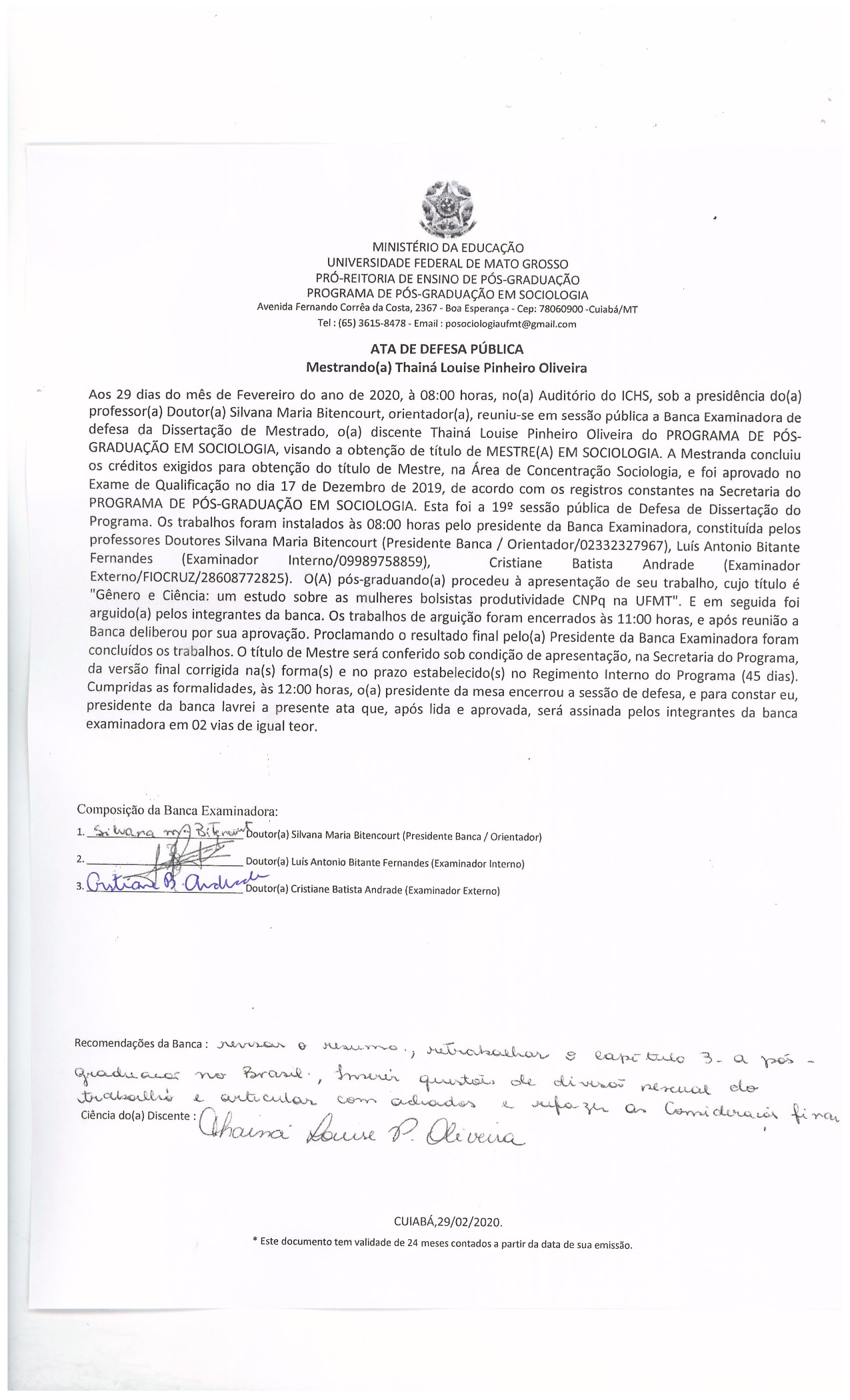
Aos membros da banca, Prof. Dr. Luís Antônio Bitante Fernandes e Prof.ª. Drª Cristiane Batista Andrade, pelas valiosas contribuições.

Aos meus queridos amigos e verdadeiros mentores acadêmicos, Prof.ª. Drª. Sheila Cristina Leite e Prof. Dr. Roney Fraga Souza.

Às professoras que aceitaram o convite para participar das entrevistas, verdadeiras inspirações, ao compartilharem relatos preciosos para esta pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso

|  |
| --- |
| "Minha luta diária é para ser reconhecida como sujeito, impor minha existência numa sociedade que insiste em negá-la".    *Djamila Ribeiro* |





Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar como tem sido construída a trajetória, a partir dos estudos de gênero, das docentes da pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) que possuem bolsa produtividade CNPq. Tendo em vista que as desigualdades de gênero vivenciadas no campo acadêmico brasileiro se tornaram um objeto de pesquisa de diversas pesquisadoras nos últimos anos, busca-se analisar as estratégias utilizadas pelas docentes para atingir o nível de produção exigido pelos órgãos nacionais de pesquisa. Esta temática se justifica pela necessidade de se examinar o impacto dos estereótipos de gênero na história da ciência, de como **as mulheres foram virtualmente excluídas dos processos de desenvolvimento cientifico e de como isto reverbera no campo científico atual.** Partindo desta perspectiva, será realizado um mapeamento da produção científica na UFMT, estratificada por gênero, de forma a analisar a construção da carreira das docentes e os desafios vivenciados por elas no espaço científico, além da convivência desta carreira com o casamento e a maternidade. A metodologia utilizada compreendeu entrevistas semiestruturadas, de forma a se apurar as características, motivações e obstáculos enfrentados por elas no campo científico. **Os resultados obtidos nas entrevistas demonstraram que a trajetória das pesquisadoras começou ainda na graduação e, apesar de reconhecerem a existência da desigualdade de gênero no campo científico, afirmaram, em sua maioria, não observar efeitos práticos disso em sua atuação.**

**Palavras-chave:** Gênero. Mulheres. Ciência. Carreira.

Abstract

The research aims to analyze how it has been built, from gender studies, the academic trajectory of female researchers from the Federal University of Mato Grosso (UFMT), that possess incentives to productivity from CNPq. Gender inequalities in the academic field in Brazil have become a research object in the last years, and from that, this project aims to study the strategies used by female scientists to reach the level of production required to maintain their incentives. That is justified by the necessity of examination of the gender stereotypes in the history of science, and the way women have been excluded from the scientific development process in Brazil in the past, and how it impacts the scientific field nowadays. From this perspective, a mapping of the scientific production in UFMT will be made, stratifying by gender, to analyze the construction of these women’s career and the challenges they have faced throughout their journey in the scientific field, as well as the balance of career and personal lives. The methodology is going to rely on semi structured interviews, to examine the characteristics of their work, their motivations and obstacles faced in their scientific trajectories. The results obtained through the interviews demonstrated that the researchers’ path started in their undergraduate studies and, although they recognize the existence of gender inequality in science, they do not acknowledge it directly on their fields.

**Keywords:** Gender. Women. Science. Career.

Lista de Abreviaturas e Siglas

CAPES Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES Censo da Educação Superior

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FNFi Faculdade Nacional de Filosofia

IES Instituição de Ensino Superior

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

PNGP Plano Nacional de Pós-Graduação

REUNI Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

UFMT Universidade Federal de Mato Grosso

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB Universidade de Brasília

USP Universidade de São Paulo

Sumário

[**1** **Introdução** 7](#_Toc33812723)

[2 **GÊNERO, PAPÉIS SOCIAIS E MULHERES NA CIÊNCIA** 13](#_Toc33812724)

[2.1 A INVISIBILIDADE DAS MULHERES NA HISTÓRIA OCIDENTAL, LEGITIMADA PELO SABER MÉDICO 13](#_Toc33812725)

[2.2 CONCEPÇÕES DE GÊNERO E PAPÉIS SEXUAIS 18](#_Toc33812726)

[2.3 CAMPO CIENTÍFICO E MULHERES NA CIÊNCIA 27](#_Toc33812727)

[3 **A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL** 36](#_Toc33812728)

[3.1 PANORAMA UFMT 49](#_Toc33812729)

[4 **AS TRAJETÓRIAS DE CARREIRA DE QUATRO MULHERES CIENTISTAS QUE SÃO BOLSISTAS-PRODUTIVIDADE CNPq NA UFMT** 53](#_Toc33812730)

[4.1 A ESCOLHA PELA CARREIRA CIENTÍFICA 55](#_Toc33812731)

[4.1.1 **O estímulo foi o PIBIC** 55](#_Toc33812732)

[4.2 O Cotidiano das mulheres bolsistas-produtividade da UFMT 61](#_Toc33812733)

[4.3 OBSTÁCULOS NA CARREIRA 64](#_Toc33812734)

[4.4 RELAÇÃO ENTRE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL 67](#_Toc33812735)

[4.5 BOLSA-PRODUTIVIDADE E SEUS EFEITOS NA VIDA DAS PESQUISADORAS 70](#_Toc33812736)

[5 **Conclusão** 77](#_Toc33812737)

[**Referências** 78](#_Toc33812738)

[**ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA** 86](#_Toc33812739)

1. **Introdução**

Falar sobre a desigual participação das mulheres no espaço público ao longo da história não é novidade para os estudos de gênero; assim como a invisibilidade das mulheres em termos numéricos permeou por muito tempo sua participação formal no mundo de trabalho. Uma vez que a participação das mulheres nas Ciências também foi limitada, por exemplo, podemos constatar os modestos indicadores e nichos acadêmicos que contribuíram ao longo da historiografia científica para perpetuar o conceito de que a ciência é tida como um campo quase exclusivamente masculino (LOPES; SOUSA; SOMBRIO, 2004).

Estudos apurados, em periódicos, instituições de pesquisa, como o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), mostram que esse imaginário tem ficado cada vez mais distante para as mulheres, logo há ainda diversos desafios para as mulheres participarem e permanecerem no campo científico. Uma das limitações para a participação igualitária de mulheres na ciência ocorre devido aos papéis de gênero a que as mulheres ao longo da histórica Ocidental foram sujeitas, esses que preteriam as mulheres em atividades fora do lar, como trabalho remunerado, uma vez que a elas fora socialmente delegado o cuidado do lar e dos filhos e filhas, logo as mulheres ficaram como as principais responsáveis pelo trabalho reprodutivo.

Tendo o gênero como categoria da análise histórica (SCOTT, 1995), nota-se que as relações sociais ainda são sustentadas por uma cultura patriarcal, que colabora para as mulheres ainda vivenciarem desigualdades no campo científico[[1]](#footnote-1), sendo este historicamente visto como um campo de poder masculino, portanto para homens. Alguns estudos (LETA, 2003) sobre a história da ciência têm mostrado uma quase ausência de registros de produção científica feminina e poucos são os exemplos que podem ser recuperados na História da Ciência nos quais a participação das mulheres é reconhecida, notadamente até os anos 1980 do século XX. Pesquisadoras como Evelyn Fox Keller, Sandra Harding, Donna Haraway, Margaret Rossiter, Sally Gregory Kohlstedt, Helen Longino e Londa Schiebinger problematizaram a ausência das mulheres na Ciência, as consequências da sua sub-representação histórica e as contribuições do movimento feminista para essas discussões.

Uma série de justificativas foram apresentadas para compreender tal ausência histórica da produção científica feminina. Em um trabalho bastante conhecido na área de Ensino de Ciências – Michael Matthews (1995) argumenta que essa temática é tratada com base em estudos que relacionam a tendência machista da Ciência Ocidental e o não prosseguimento das mulheres nos seus estudos em Ciências. A causa de tal interrupção tem sido identificada como oriunda a partir das ocorrências de questões de gênero encontradas no mundo profissional, com um consequente desinteresse das mulheres pela Ciência.

Irinéa L. Batista et al (2011) destaca que se reconhece que historicamente a Ciência é vista como um campo legitimado para a figura masculina e que poucos são os episódios históricos em que a participação das mulheres é reconhecida.

Historicamente o campo científico foi constituído como um espaço culturalmente masculino. Analisando o universo simbólico que permeia as práticas científicas, podemos constatar que há uma ordem de gênero[[2]](#footnote-2) que dita as regras, normas e condutas para se pertencer a determinada área de conhecimento; não existe, ainda, equilíbrio entre homens e mulheres por áreas de conhecimento.

Como dissemos, quando se trata da presença feminina no campo científico, invariavelmente as mulheres se encontram em áreas relacionadas ao cuidado e a formação, tendo sido, ao longo da história Ocidental, virtualmente excluídas do processo de criação científica, e, as que adentraram, ainda enfrentam resistência no acesso e ascensão no campo científico (FOX KELLER, 1991). Quando se destacam em outras áreas, a tendência é afirmar que assumem uma performance masculina como estratégia para se manter nestes ambientes. Tem-se como performance masculina

Neste sentido, esta dissertação de mestrado visa analisar **a participação das mulheres nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com enfoque nas análises das mulheres que colaboram para a produção científica nesta universidade, pontuando assim, as estratégias e os obstáculos vivenciados por elas para permanecer no campo científico.**

Ao longo do projeto de pesquisa, nota-se que, embora se tenham muitos estudos que discutam as disparidades de gênero na Ciência, como o estudo “Gender in the Global Research Landscape” (2017), divulgado pela *Scielo* em Perspectiva, temos poucos indicadores que mensuram a questão da presença das mulheres nas ciências e as dificuldades e desafios que elas passam para serem reconhecidas enquanto pesquisadoras em um campo socialmente reconhecido como masculino, dentro da UFMT.

Destarte, a necessidade de indicadores e casos empíricos que ilustrem, expressem um cenário regional, no contexto da UFMT, inspiraram a pesquisadora a discutir sobre as motivações da carreira acadêmica, tendo em vista as dificuldades de conciliar vida profissional e pessoal, situações de assédio moral e sexual no ambiente de trabalho, a busca incessante de ter que provar a capacidade todo momento por exigência de uma hierarquia masculina na ciência, pensando na produtividade pautada em modelos eurocêntricos, androcêntricos e sexistas[[3]](#footnote-3).

A problemática de pesquisa se dá pela pergunta: Quais as dificuldades e os desafios vivenciados pelas docentes bolsistas de produtividade (CNPq) da pós-graduação da UFMT, na construção de suas carreiras, tendo em vista as desigualdades de gênero que permeiam o ambiente acadêmico?

Este estudo tem como objetivo principal analisar, a partir dos estudos de gênero, a atuação docente de mulheres que possuem Bolsa Produtividade (CNPq) nos programas de pós-graduação da UFMT. Como objetivos específicos, tem-se:

a) Compreender as dificuldades e desafios dessas docentes na construção de suas carreiras científicas, frente às desigualdades de gênero.

b) Levantar quais as principais motivações e obstáculos que essas docentes enfrentam para se firmarem enquanto pesquisadoras, tendo em vista a divisão sexual do trabalho, que destinou as mulheres a desempenharem na esfera familiar grande parte do trabalho de cuidado.

**METODOLOGIA**

Para alcançar este objetivo, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca da história das mulheres na Ciência, mais especificamente a questão da produtividade das mulheres, suas táticas e estratégias para produzir cientificamente, considerando que o campo científico é historicamente dominado pelo poder-saber masculino, dentre as autoras, destaque para: Lowy (2 007). Hirata (2007); Velho; Leon (1998); Lima; Costa (2016); Scavone (2008), etc.

Tendo em vista que o trabalho segue um modelo metodológico qualitativo, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com mulheres cientistas da UFMT, a partir de uma amostra pré-selecionada de docentes que atuam na pós graduação em três diferentes campi da UFMT, Cuiabá, Rondonópolis e Barra do Garças. A investigação, através das entrevistas, possibilita apreender as mais diversas subjetividades imbuídas na escolha dessas mulheres pela carreira acadêmica.

Visto que esta técnica colabora com a manifestação de depoimentos, conversas, relatos de histórias e fatos, proporcionando a captação de informações que abrangem os mais diversos aspectos da vida social das entrevistadas (SANTOS; OSTERNE; ALMEIDA, 2014).

Na abordagem semiestruturada, é necessário:

[...] um roteiro preestabelecido e flexível, com perguntas ou tópicos que estimulem os sujeitos a falar sobre o tema, possibilitando a flexibilidade do diálogo, por conseguinte, a obtenção, pelo entrevistador, de mais informações sobre os tópicos do roteiro e outros conteúdos da narrativa, mediante o aprofundamento dos comentários do entrevistado (ALVES; DOS SANTOS, 2014, p. 37).

O campo de pesquisa é composto por mulheres docentes da pós-graduação da UFMT que possuem bolsa produtividade CNPq. Este filtro possibilita mensurar as influências positivas e negativas do conceito de produtividade na vida destas mulheres.

Deste modo, a pesquisa perpassa por uma breve contextualização da história das mulheres, desde a visão androcêntrica e eurocêntrica a respeito do feminino, inflamada pela instituição igreja, perpassando pela visão da Medicina a respeito dos corpos das mulheres e do determinismo biológico proposto para atribuir os papeis sociais para homens e para mulheres na sociedade moderna Ocidental. Avante, serão analisados os caminhos do feminismo até a erupção de sua teoria na década de 1960 e 1970, além da análise do momento histórico que trazia o pano de fundo da revolução feminista.

Será realizado um panorama do conceito de gênero, perpassando pela dicotomia sexo *versus* gênero e o conceito de divisão sexual do trabalho. O panorama de mulheres na ciência será construído a partir deste momento, por meio do desenvolvimento das consequências da divisão sexual do trabalho e seus impactos no campo científico.

O campo científico será delimitado e conceituado por meio da teoria de Pierre Bourdieu (1983), que o apresenta o campo científico como um espaço simbólico que não é neutro, existindo dentro dele uma disputa de quem tem legitimidade para produzir e conduzir a ciência. Juntamente com a teoria de campo científico, a teoria de Robert Merton (1970) apresenta as primeiras e mais fundamentais contribuições acerca da Sociologia da Ciência, principalmente no que concerne ao *ethos* do cientista moderno.

Para o alcance dos objetivos, esta pesquisa será apresentada a partir de três capítulos: No Capítulo 1 será realizada uma contextualização da história das mulheres na Ciência, juntamente com análise das práticas que permeiam o campo científico. No capítulo 2 consiste em uma análise qualitativa e quantitativa a respeito da educação superior no Brasil, especificamente da Pós-Graduação e da inserção da UFMT neste contexto. No Capítulo 3 apresentam-se os resultados e análises das entrevistas com docentes da UFMT, questionando suas estratégias no campo acadêmico e na sua vida pessoal.

1. **GÊNERO, PAPÉIS SOCIAIS E MULHERES NA CIÊNCIA**

No presente capítulo, algumas perspectivas teóricas que conduziram conceitualmente esta pesquisa serão relatados, como o conceito de gênero e de papéis sociais, bem como as problemáticas que estes envolvem quando discutidos, a partir da premissa das desigualdades de gênero presentes na divisão do trabalho social, uma vez que as mulheres foram condicionadas ao longo da história a invisibilidade em vários campos sociais[[4]](#footnote-4). As contribuições femininas necessitam de reconhecimento no campo científico, considerando que os estudos de gênero e feministas inauguram um novo olhar sobre o processo de construção do conhecimento científico.

* 1. A INVISIBILIDADE DAS MULHERES NA HISTÓRIA OCIDENTAL, LEGITIMADA PELO SABER MÉDICO

A história das mulheres não é apenas delas, mas também da família, das crianças, do trabalho, do seu próprio corpo, da sua sexualidade e dos seus sentimentos, portanto trata-se de uma história de exclusão e marginalização (DEL PRIORI; BASSANEZI, 1997; PERROT, 2005). A autora Michele Perrot (2005) aponta que às mulheres coube historicamente a exclusão e a invisibilização de suas identidades, sendo silenciadas pela história, uma vez que a esfera das relações no âmbito público sempre foi centrada no homem, assim como as narrativas históricas foram registradas nos livros a partir de perspectivas masculinas, relegando às mulheres a invisibilidade histórica, inclusive na ciência.

A invisibilidade das mulheres nas ciências é uma construção historiográfica, contra a qual, pelo menos para o final do século XIX e para o século XX, a existência de séries de indicadores de produtividade cumpre um papel em nada desprezível. [...] Não faltaram desde os anos 1980 – para nos limitarmos ao movimento mais recente – na historiografia das ciências, as séries de perfis monográficos, as mulheres ganhadoras de Nobel, etc. [...] No Brasil, nem movimentos sociais, nem cursos universitários, publicações ou pesquisas acadêmicas acompanharam de forma mais ampla e sistemática o que foram esses debates. As ausências desses indicadores e ainda o pouco interesse que o tema desperta nos nichos acadêmicos dos estudos de gênero/feminismo continuam a contribuir para perpetuar o falso mito da ciência como reserva quase exclusivamente masculina, também no caso brasileiro (LOPES; SOUSA; SOMBRIO, 2004, p. 98).

Assim como a respeito da divisão dos papéis sociais, a partir da dicotomia presente entre o público e o privado, as mulheres sempre tiveram estreitas relações com o mundo do trabalho (HIRATA, 2010), embora em condições precárias e inferiores em relação aos homens. Considerando que o trabalho de cuidado realizado por elas, nem sempre remunerado e reconhecido socialmente, logo visto como “improdutivo”, portanto, “menor”, ainda não foi percebido como um tipo de trabalho essencial para o processo que envolve a produção e reprodução da vida, conforme aponta Bila Sorj (2012).

Atualmente ainda é visível a disparidade entre homens e mulheres que ocupam espaços públicos, no mercado de trabalho remunerado, assim como na política[[5]](#footnote-5), e nas Ciências, conforme veremos ao longo desta pesquisa.

Tomando como exemplo a Ciência Médica, podemos perceber que esta teve um papel fundamental nesta invisibilidade feminina, não permitindo às mulheres acesso ao conhecimento sobre seus próprios corpos, considerando que no surgimento da Ciência Moderna a Medicina foi tomada pelo domínio dos homens que narraram aspectos do comportamento dos corpos das mulheres. Conforme Martin (2016), o discurso da Medicina sobre o corpo feminino buscou tratar mais de seus fenômenos fisiológicos[[6]](#footnote-6), assim limitando um olhar de gênero que operasse denunciando o quanto os corpos das mulheres foram retratados como inferiores em relação aos homens, especialmente ao se tratar do processo que envolve a reprodução humana.

Partindo desta perspectiva, a partir de determinantes biológicos do que é ser mulher e do que é ser homem, as mulheres estiveram expostas a todo tipo de discriminação de gênero nas relações sociais. Uma vez que a história Ocidental marcou a modernidade a partir do processo de divisão sexual dos papéis sociais baseada nos aspectos biológicos dos corpos dos sujeitos (PERROT, 2005).

Livros de Medicina e registros da Inquisição dos séculos XVI e XVII tratavam de caracterizar as mulheres por uma perspectiva que quase sempre as colocava como um objeto de estudo de segunda linha. Um ser inferior que deveria ser observado, controlado, vigiado e temido, especialmente em questão a sua sexualidade, partindo da premissa de que seu corpo deveria ser destinado exclusivamente à reprodução, portanto ao trabalho de cuidado. Trabalho, este que por ter sido historicamente delegado as mulheres tem sido desvalorizado por ser visto mais como um trabalho que envolve o atributo feminino de “ser cuidadora”, do que um trabalho que foi desenvolvido pelas mulheres envolvendo além da dimensão emocional e sexual também uma dimensão cognitiva, relacional e prática (SOARES, 2012).

A respeito da realidade eurocêntrica que se encontrava nos livros de História, Sociologia e Medicina, um comportamento repetitivo é observado: as mulheres e seus corpos como objetos, sejam de estudos ou de misticismo. A igreja católica possuía na figura feminina um palco para as mais diversas observações acerca das manifestações de Deus e de figuras nefastas, na qual qualquer doença ou manifestação fisiológica feminina era vista como sinal da ira divina sobre a mulher e o que ela representa, como o pecado original (DEL PRIORE; BASSANEZI, 1997).

Na Medicina, todos os estudos acerca do corpo feminino tinham como objetivo explicar a inferioridade das mulheres perante os homens. Cada descoberta a respeito do formato de seus ossos ou de seu crânio – ainda que regulares – eram pressupostos de uma superioridade masculina que precisava ser embasada na Ciência Médica (DEL PRIORE, 2000). A fraqueza feminina era objeto de estudo. Para a Ciência Médica desde o século XVI, a história do corpo feminino foi permeada pela demonização da mulher, e se dedicava exclusivamente a tratar do “destino biológico” da mulher, tendo que a mulher se diferenciava do homem a partir de aspectos biológicos, e a ela era reservado o destino de procriar; e ao campo da Medicina competia entender os fenômenos biológicos do corpo (DEL PRIORE, 2004).

Martin (2006) afirma que as mulheres não são apenas objeto de estudo da Medicina, mas também são totalmente alienadas da própria Ciência, ou seja, o que era estudado a respeito delas, não chegava até elas e tampouco era de possível acesso.  Essa alienação da própria Ciência e o desconhecimento do corpo da mulher permitiu que ao longo da história fossem produzidos muitos saberes sexistas com valores misóginos, como características morais e sociais atreladas ao sexo biológico, de que a mulher é a representação da ternura, fragilidade, responsável pela procriação, cuidado domiciliar, e até tendo seu corpo condicionado ao controle masculino, representado pelo pai, ou irmão (DEL PRIORE, 2004).

A observação de seus próprios corpos passa então, a ser vista com maus olhos durante os séculos XVI e XVIII. O saber informal feminino transmitido hereditariamente se torna objeto de perseguição da Igreja, que as via como feiticeiras controlando manifestações malignas. Não se discutia a ausência de médicos ou a precariedade do atendimento (nas poucas situações em que ele ocorria), mas sim, os atos inapropriados às mulheres, que possuíam “destino biológico” de reprodução apenas (PRIORE, 1997).  O corpo da mulher era objeto de desconfiança no século XVII, no qual a ignorância jamais era admitida pelos médicos.

Manifestações fisiológicas naturais eram outrora diagnosticadas como resultado de pecados ou de defeitos da anatomia feminina (PRIORE, 1997). Havia certo misticismo que envolvia a menstruação, tida outrora como venenosa ou como perigosa ao meio externo, por ter o prejuízo de estragar o leite e o vinho. A partir do século XVIII, este misticismo foi sendo substituído conforme os avanços da Medicina, que, além do cuidado, assume função de vigilância social e moral (PRIORE, 1997).

O comportamento observado neste momento se modifica. Se antes as mulheres eram vistas até com certo temor, neste momento, são colocadas como seres frágeis e inferiorizados, menores intelectualmente, cuja anatomia justifica estes predicados.

A partir deste momento, as Ciências Biológicas e Sociais reafirmam a superioridade masculina perante as mulheres. Este discurso era baseado na concepção de que os papéis sociais eram determinados pela natureza biológica dos corpos, sendo qualquer tentativa de modificação deste estado uma luta contra a natureza (MARTIN, 2006). Martin (2006) ainda destaca que, por muito tempo, a Ciência Médica ainda compartilhou o pensamento de que os corpos masculinos possuíam um padrão socialmente aceitável, enquanto os corpos femininos eram vistos como imperfeitos, uma vez que passavam por processos físico-químicos como menstruação e menopausa, que era vista como um processo no qual o sangue não expelido pelo corpo feminino poderia se transformar em “gordura” (MARTIN, 2006, p. 36).

Na entrada do século XIX, o discurso médico sobre as diferenças biológicas entre os sexos é mais amplamente concebido. A mulher, como um objeto de estudo por natureza, é tratada como “cobaia” no surgimento da ginecologia. Martin (2006), ao problematizar as representações médicas sobre o corpo feminino, concebe a Ciência Médica como uma construção cultural, a partir de olhares masculinos sobre processos psicossomáticos imbuídos em eventos biológicos, como menstruação, menopausa e reprodução.

Às mulheres não competia o saber médico e de outras ciências, em especial, naturais e exatas, uma vez que o campo científico, por vezes na história, eliminou as mulheres em um longo processo histórico de desvalorização de seu saber[[7]](#footnote-7), conforme aponta Ilana Lowy (2007).

Martin (2006) afirma que neste momento de desenvolvimento, o corpo da mulher é tratado como uma máquina. Este segmento da Medicina surge como um manual de respostas acerca da menstruação e das diferenças anatômicas entre homens e mulheres, base também para a prescrição de modelos de conduta e papéis sociais entre os sexos, onde “um determinado corpo corresponde a um tipo de comportamento” (ROHDEN, 2001).

O peso da Biologia para a determinação de inferioridade feminina é quase integral até o século XIX. A concepção fortalecida pela Medicina e Biologia é explicada por Ortner (1979), que se utiliza de interpretações da época para justificar as análises e diagnósticos dos médicos acerca do corpo da mulher, incompleto quando comparado ao do homem.

Isto não quer dizer que os fatos biológicos sejam irrelevantes ou que os homens e mulheres não sejam diferentes, mas sim que certos dados e diferenças somente adquirem significado superior/inferior dentro de uma estrutura de sistemas de valores culturalmente definidos (ORTNER, 1979, p.99).

Estudiosos do corpo tentavam compreender as diferenças entre sexualidades feminina e masculina a partir das diferenças biológicas. As Ciências Médicas e a Biologia corroboraram com a afirmação de que os papéis sociais de homens e mulheres eram baseados na natureza biológica de seus corpos (MARTIN, 2006).

Tais diferenças de natureza sexual humana foram essenciais para legitimação de desigualdades de gênero, pautadas na questão biológica. Este pensamento ainda persiste nos dias de hoje, especialmente quando discutimos hierarquias de poder e desigualdade de papéis sociais baseadas e legitimadas nas diferenças entre os sexos, como aponta Maria Teresa Citeli (2001).

* 1. CONCEPÇÕES DE GÊNERO E PAPÉIS SEXUAIS

A concepção de gênero apresenta-se em constante transformação, uma vez que os avanços nos estudos das mulheres e dos papéis sociais dos sujeitos foram se adequando às transformações culturais, políticas, econômicas e sociais em determinados contextos. Enquanto temática sociológica, o gênero fora negligenciado pelas Ciências Sociais, em especial, durante o desenvolvimento da Sociologia Clássica, séculos XIX e XX, não obstante, a Sociologia, até meados do século XX tinha como referências majoritariamente pensadores homens[[8]](#footnote-8).

A Socióloga Lucila Scavone (2008) aponta para a ascensão das temáticas dos estudos de gênero nas Ciências Sociais, ao acompanhar o desenvolvimento da teoria feminista e de suas fases e contextos. A autora demonstra que as discussões das questões de gênero perpassaram pelas três grandes fases da história do feminismo.

Tendo um viés mais liberal, a primeira fase do feminismo é conhecida como a fase universalista de lutas por igualdade, com grande destaque para o Movimento Sufragista. Aqui, ainda não se apontava uma discussão sobre a definição de gênero, sendo o mesmo ainda associado à mulher apenas, como sinônimos. Essa fase foi marcada por movimentos que encunhavam bandeiras da igualdade no mercado de trabalho, educação, reivindicação por direitos políticos e sociais, sem, contudo, discutir equidades de gênero e as particularidades do “ser mulher” (SCAVONE, 2008).

Na segunda fase do feminismo, a partir da segunda metade do século XX, surge a problematização a respeito das diferenças entre homens e mulheres, onde se toma a discussão de gênero enquanto equidade. Neste momento, começa-se a de fato discutir o feminismo, partindo do pressuposto de se reforçar a identidade das mulheres, tendo em vista que as bandeiras focavam em luta pela equidade, pelo reconhecimento de seus corpos enquanto sujeitos políticos, contra violência doméstica e o sexismo imposto por uma estrutura que submete as mulheres à dominação masculina. Cabe ressaltar que as discussões políticas desta fase marcaram toda uma geração de feministas, com pautas como direitos reprodutivos, sexualidade, métodos contraceptivos e a maternidade (SCAVONE, 2008).

A terceira fase do feminismo, no final de século XX e início do século XXI, foi marcada pelo questionamento das identidades das mulheres, do que é ser mulher, seus corpos enquanto sujeitos múltiplos, tendo como fator relevante a introdução de discussões interseccionais, e teorias pós estruturalistas como Teoria *Queer*, na qual se começou a questionar os estereótipos relacionados ao gênero.

[...] Essas fases correspondem, em grandes linhas, aos séculos XVIII e XIX, à segunda metade e ao final do século XX e ao início do século XXI; entretanto, não é possível circunscrevê-las em uma perspectiva linear. Apesar de estabelecermos a relação temporal com períodos e lutas distintos, essas fases não são fixas, elas dependem da situação social, econômica, cultural e política de cada sociedade. (SCAVONE, 2008, p. 177).

Joan Scott, em seu artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” (1995), considerado um marco para o paradigma da discussão de gênero, discorre a respeito de uma coexistência de lutas dentro do feminismo, o que vai de encontro com o traço proposto por Scavone (2008), sobre a não fixação de uma relação temporal entre as fases do feminismo, que pode ser afetada por uma situação social, econômica, cultural e política (SCAVONE, 2008).

Esta fase foi conhecida como diferencialista/essencialista (SCAVONE, 2008). No esteio dessa fase é que surgem diversos estudos sobre as mulheres e sobre a categoria gênero enquanto construção social e relacional, não mais sendo associado às mulheres, apenas.

Em “Uma história do feminismo no Brasil”, Céli Pinto (2003) discorre sobre as fases do feminismo e de que forma elas afetaram o Brasil no século XX. Mas além de analisar o feminismo como um todo, pontua-se o que representou o movimento feminista nas décadas de 1960 e 1970, especialmente com a ditadura militar no Brasil como plano de fundo.

Enquanto o hemisfério Norte se revoluciona política e culturalmente, observa-se no Brasil um período de repressão e violência, além do cerceamento da liberdade de expressão entre os cidadãos. Pode-se dizer que a chave do movimento brasileiro se inspirou nas revoluções em ebulição no hemisfério Norte. Pinto (2003) caracteriza o momento histórico do Brasil em face do movimento feminista como “um movimento que luta por autonomia em um espaço profundamente marcada pelo político” (PINTO, 2003, p.46).

Em 1972 ocorrem eventos que apontam para a história e as contradições do feminismo no Brasil: o congresso promovido pelo Conselho Nacional da Mulher, liderado pela advogada Romy Medeiros, e as primeiras reuniões de grupos de mulheres em São Paulo e no Rio de Janeiro, de caráter quase privado, o que seria uma marca do novo feminismo no Brasil [...].Entre os eventos que marcaram a entrada definitiva das mulheres e das questões por elas levantadas, na esfera pública, destaca-se ainda o Ano Internacional da Mulher, em 1975, decretado pela Organização das Nações Unidas (ONU). O feminismo no Brasil se fortalece com o evento organizado para comemorar o Ano Internacional, realizado no Rio de Janeiro sob o título “O papel e o comportamento da mulher na realidade brasileira”, e com a criação do Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira (PINTO, 2003, p. 46).

Mas afinal, o que vem a ser gênero? Contrapondo-se a ideia essencialista de que comportamentos ditos como femininos e masculinos eram determinados por aspectos biológicos ligados ao sexo humano (genitálias de homens e mulheres), o conceito de gênero surge a partir de estudos feministas da segunda fase do feminismo, que tomam como instrumentos de análises as relações de poder entre homens e mulheres, para além dos estudos das condições de exploração a que as mulheres eram submetidas (GROSSI, 1998; SCOTT, 1995; SAFFIOTI, 1999).

Para Scott (1995), a palavra gênero surge para refutar a acepção biologista implícita na palavra “sexo”, a partir de estudos das feministas norte-americanas. Também, de acordo com Scott (1995), o termo gênero fora proposto por aquelas que sustentavam que estava na pesquisa o poder de transformar os paradigmas disciplinares.

O termo "gênero" enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo "gênero" para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado (SCOTT, 1995, p.72).

Neste momento, faz-se necessário diferenciar os conceitos de sexo e gênero. Enquanto sexo está relacionado a categorias inatas que dizem respeito à Biologia, gênero está para os papeis sociais relacionados com os homens e as mulheres (MOSER, 1989). Gênero, aqui, é uma categoria analítica de um constructo social, enquanto sexo é uma categoria biológica.

As sociedades, sobretudo as Ocidentais, ainda hoje se perdem na diferenciação do que é sexo e do que é gênero. Isto implica diretamente na imposição de papéis sociais para os indivíduos, sendo o feminino atribuído ao que é sensível e maternal, e o masculino atribuído ao que é lógico e racional. A concepção de gênero torna-se uma forma de construção social, da adequação do que é ser mulher e do que é ser homem socialmente (SCOTT, 1995).

Segundo Scott (1995), a preocupação teórica a respeito do gênero como uma categoria analítica só emergiu de fato no final do século XX. O máximo que se poderia analisar até então eram, conforme citado anteriormente, as diferenças biológicas entre os sexos e os papéis sociais decorrentes disso. Uma introdução de novas questões de gênero acaba criando uma ruptura no que se vinha estudando e no entendimento até então disseminado (SCAVONE, 2008).

Scott (1995) expõe também a ausência de trabalhos que analisem as relações de gênero. Em partes, a ausência se deu pela dificuldade das estudiosas feministas em dialogar e inserir o termo “gênero” em suas abordagens teóricas. Conforme aponta Scott, o termo faz parte de [...] uma tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens (SCOTT, 1995, p. 85).

Antes disso, a escrita mais proeminente em relação aos estudos de gênero havia sido em “O Segundo Sexo” de Simone de Beauvoir, lançado em 1949[[9]](#footnote-9). Anteriormente, algumas autoras destacaram-se na introdução destes conceitos, como Madeleine Guilbert (1946) e Margareth Mead (1988), porém não enquanto categoria analítica.

Maria Teresa Citeli (2001) aponta que os estudos de gênero, em especial, surgem justamente como contraponto as perspectivas dicotômicas de sexos biológicos, os quais serviram para justificar desigualdades que ainda ocorrem atualmente quando se trata do papel social da mulher. A autora ressalta que os estudos de gênero permitiram problematizar relações de poder, que se baseavam nas diferenças biológicas dos sexos, a partir da distinção entre categorias de análise: sexo (aspecto biológico) e gênero (aspecto social) (CITELI, 2001).

Conforme vimos anteriormente, muito antes do surgimento do estudo das relações de poder a partir do conceito de gênero, estudos feministas já indicavam movimentos pela igualdade das mulheres em relação aos homens, por direitos civis e políticos (voto; jornadas de trabalho). Mas foi somente a partir da segunda metade do século XX que os estudos feministas desenvolveram para além das questões políticas de igualdade, quando do surgimento do conceito de gênero a partir de estudos da academia que se propuseram a estudar gênero como categoria analítica e relacional, não somente ligado ao “ser mulher” (SCOTT, 1995).

Conforme vimos, Joan Scott (1995) é quem traz à tona a discussão relacional da categoria gênero, uma vez que seus estudos discorrem sobre comportamentos ditos masculinos e femininos, analisando-os como uma construção social e que devem ser constituídos de maneira relacional[[10]](#footnote-10).

Gênero é entendido como categoria analítica por ser “[...] o elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos, sendo o gênero um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995. p. 86); ou seja, os estudos de gênero a partir da perspectiva de categoria analítica constituída socialmente, em oposição à perspectiva dicotômica biológica, reforçam através dos discursos o caráter fundamentalmente “social das distinções baseadas pelo sexo” (SCOTT, 1995, p. 73).

Neste sentido, os estudos de gênero nos permitem refletir sobre as práticas sociais e comportamentos pelos quais perpassam diferenças sexuais determinadas socialmente e culturalmente ao longo da nossa existência histórica.

Assim, para estudiosas feministas (SAFFIOTI, 1987; 1999; SCOTT, 1995) a categoria gênero deve ser vista enquanto construção social, uma vez que os comportamentos a que as mulheres foram condicionadas ao longo da história foram tratados como características inatas femininas, tais como: bondade, fragilidade, sensibilidade, obediência, boa mãe, boa esposa, dona de casa, e não passam de construções sociais naturalizadas por processos de socialização pautados nos tradicionais papéis sociais, justificando esta separação por meio de essência pautada na biologia do que é ser mulher. Enquanto homens incorporam socialmente modelos de comportamentos ditos adequados ao ser homem, tais como virilidade, sagacidade, força, marido provedor, reforça-se assim as desigualdades de gênero e reforça-se a divisão dos papéis sociais enquanto modelos fixos e naturais.

A construção social das relações de gênero foi permeada por teorias biológicas que baseavam os comportamentos a partir de diferenças sexuais que deveriam ser administradas a partir dos papéis sociais mais adequados a cada gênero, preservando-se assim uma dicotomia aparente e desigual. A inferiorização da mulher deu-se desde os primórdios da Ciência Médica, com este pensamento dominante moldado a partir de discursos que legitimam desigualdades entre homens e mulheres ao longo da história Ocidental.

Tem-se que essas diferenças se expressam na forma de reprodução de papéis e comportamentos sociais diferenciados para homens e mulheres. Por exemplo, no âmbito do trabalho, homens são socializados para a vida pública e para serem os provedores de seus lares, enquanto às mulheres compete o cuidado da casa e dos filhos, sendo relegada a esfera doméstica. Não que as mulheres não estivessem inseridas no mercado de trabalho, embora, muito antes da discussão do conceito de gênero, de maneira desigual, em condições subalternas e precárias.

Diante disso, têm-se as convenções dos papéis sociais de gênero como os conhecemos, nos quais apresentam-se homens com corpos socialmente moldados para o mercado de trabalho, a fim de ser provedores de suas famílias, e mulheres moldadas como esposas e mães “enclausuradas” dentro de seus lares. Esta concepção é vista e tida como certa até os dias atuais, ainda que minimamente.

Assim que sejam observadas mudanças nos paradigmas do mundo do trabalho, com mulheres que optam pela carreira e não por ter filhos, ou até com o aumento de lares sendo providos única e exclusivamente por mulheres, elas ainda são vistas como transgressoras, uma vez que não estão seguindo uma convenção social vinculada aos papéis de gênero (GIDDENS, 2017).

Del Priore (2004) aponta que as mulheres internalizam e reproduzem as representações sociais do que é ser mulher, conceitos que foram estabelecidos ao longo da história, ao demonstrar que a construção da identidade da mulher foi permeada pelo seu papel social de reprodução (maternidade), o que por muito tempo impediu que as mulheres ocupassem espaços de decisão, de poder e de trabalho destinadas socialmente quase que exclusivamente aos homens, tais como o campo científico enquanto espaço de produção de conhecimento socialmente legitimado.

Michelle Rosaldo (1979) questiona o entendimento de inferioridade feminina ao propor o debate sobre a naturalização desta afirmação. Como ocorre esta aceitação de subordinação? Trazendo este questionamento para o campo científico, objeto deste trabalho, procura-se respostas para esta questão. Tendo que é consenso entre estudiosas feministas ao assumir gênero enquanto construção social, não existe questionamento no sentido das diferenças biológicas entre homens e mulheres. Rosaldo (1979) aponta que todas as sociedades conhecidas reconhecem e padronizam diferenças entre os sexos, e todos eles possuem características, modos e responsabilidades diferenciadas atribuídas a homens e mulheres.

A antropóloga Margareth Mead (1988), através da etnografia de três povos da região da Papua-Nova Guiné, exemplifica como as diferenças são produto de uma construção social/cultural, tendo que as diferenças entre homens e mulheres variam conforme as culturas de cada sociedade. Segundo a autora, as características psicológicas e culturais femininas e masculinas (o que ela chama de temperamentos) não são produtos da natureza humana, mas sim padrões de comportamentos apreendidos e perpetuados por gerações.

A compreensão do *status* secundário das mulheres como verdade universal é versada por Ortner (1979), descrevendo-o como um fato pancultural. Apesar de variar de acordo com diferentes culturas, observa-se esta característica nos mais variados tipos de situação social ou econômica. De modo que, ignorando-se particularidades culturais, generaliza-se o estágio secundário em que se encontram as mulheres (ORTNER, 1979).

Essas diferenças de papéis sociais entre homens e mulheres, reforçadas pela construção de papéis de gênero pautadas nas diferenças entre os sexos, são expressadas na forma de subordinação das mulheres aos homens, padrão de comportamento reproduzido nos mais diversos campos sociais tais como Mercado e Trabalho, Política, Educação e Ciência, campo de pesquisa neste trabalho.

Por muito tempo, a Ciência Médica emergiu a ideia de que corpos masculinos e femininos são diferentes, e, em decorrência disso, saberes e comportamentos misóginos foram reproduzidos como padrões sociais no Ocidente (DEL PRIORI, 2004). Neste sentido a identidade de gênero, que vai definir o papel social de homens e mulheres dentro da sociedade, é construída desde o início da vida, quando homens e mulheres aprendem padrões de comportamentos, de acordo com o sexo (GROSSI, 1998).

Conforme aponta Michelle Rosaldo (1979), mulheres historicamente estiveram debeladas à dominação masculina, seja por meio do parentesco, subordinadas ao pai, irmãos ou através do matrimônio, sempre em condição de dependência emocional da figura masculina. Mulheres culturalmente foram ligadas a questões como fertilidade, maternidade, e restritas no espaço doméstico, ao cuidado dos filhos e filhas, enquanto homens foram socializados para o trabalho fora de casa, em torno da vida pública, sendo reconhecidos como provedores do lares. Padrões esses que contribuíram para aprofundamento de barreiras que impediam as mulheres de superar essas condições de subordinação.

Deste modo, padrões de comportamento e papéis sociais culturalmente determinados sobre a identidade feminina e masculina acabam por se reproduzir nas mais diversas esferas da vida social, para além do espaço doméstico. Um exemplo disso é a questão do mercado de trabalho e das Ciências, espaços onde as mulheres, embora muito presentes, ainda se veem no desafio de superar tratamentos sexistas, machistas e misóginos que, muitas vezes, as impedem de ascender socialmente em suas carreiras.

* 1. CAMPO CIENTÍFICO E MULHERES NA CIÊNCIA

Descrever o campo científico é descrever um ambiente masculino, como afirma Attico Chassot (2004). Independentemente da área, falar de participação feminina indica a citação de minorias, principalmente em cargos de liderança. Mesmo com uma produção rica e significativa, as barreiras impostas às mulheres sempre foram demonstradas claramente (CHASSOT, 2004). Delimitar profissões de homens e de mulheres, ao longo do século XX no Brasil era algo de lugar comum, e, ademais, a Ciência era uma carreira proibida, principalmente no início do século.

O estudo de mulheres na Ciência perpassa uma análise desde o mundo antigo, com Hipácia (370-415) na Alexandria. Documentada como a primeira mulher matemática, chefe da escola platônica, foi assassinada por uma multidão de cristãos depois de ser acusada de exacerbar um conflito entre duas figuras proeminentes em Alexandria: o governador Orestes e o bispo de Alexandria, Cirilo de Alexandria, de acordo com a única fonte existente, Sócrates de Constantinopla (415). Após esta data, abriu-se uma lacuna de praticamente 1.500 anos entre os registros de participação feminina na Ciência (CHASSOT, 2004).

A análise da carreira científica de uma pesquisadora perpassa pelo esclarecimento de conceitos-chave sobre o que faz a carreira científica ser vista atualmente como é. A pergunta “o que é Ciência?” permeia a discussão, que se ramifica quando questões de gênero são adicionadas, tendo em vista que o desenvolvimento científico nunca demonstrou o mesmo ritmo para homens e mulheres. Ainda hoje, discutir Ciência sem discutir o gênero e os papéis sociais nos leva a esclarecimentos limitados, uma vez que as relações de gênero delimitam o comportamento de homens e mulheres.

O conceito de campo científico permeia a discussão sobre gênero na Ciência. Pierre Bourdieu, em sua obra, engloba três conceitos que circundam sua produção sociológica, sendo eles: *habitus*, campo e estratégias.

Sobre *habitus*, Bourdieu (1987) o caracteriza como um “sistema de disposições duráveis e socialmente constituídas que, incorporadas por um agente, orientam e dão significado às suas ações e representações”. O *habitus* são estruturas estruturadas e estruturantes que contrapõem as práticas individuais e as estruturas sociais, ou seja, se molda na forma das práticas da sociedade, e induz, de maneira sutil, o modo de agir, sentir e pensar. O *habitus* se desenvolve no processo de socialização, em todas as suas nuances, criando-se no momento que o individual encontra a sociedade.

Em “A Dominação Masculina”, Bourdieu (1998) escreve sobre o conceito de *habitus,*correlacionando-o com as relações de gênero e dominação de um grupo social perante outro, aqui representado pela dominação dos homens perante as mulheres. Para ele, isto se dá por uma questão do *habitus* claramente diferenciado entre os gêneros, tendo o homem um *habitus* viril, e a mulher, o contrário disso. Cada um deles é produto de uma construção social, teórica e prática. Bourdieu (1998) mostra como ocorre a manutenção de um poder do gênero masculino sobre o feminino, que é constituído socialmente em nossa concepção de mundo, sendo naturalizado.

Em seu conceito de campo, Bourdieu (1983) indica que seus agentes são portadores de um determinado *habitus*, que se forma de acordo com o campo em questão.

Um campo, entre eles o científico, se define, entre outras coisas, através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos. [...] para que um campo funcione, é preciso que hajam objetos de disputas e pessoas prontas a disputar o jogo dotadas de *habitus,* que impliquem o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, do objeto de disputas. (BOURDIEU, 1983, p.89)

Campo, para Bourdieu (1983), são os diferentes espaços da vida social de um indivíduo, e se caracteriza por possuir estrutura própria, autonomia em relação a outros campos. Dentro do campo, as funções se correlacionam de forma específica, onde cada mecanismo tem a sua importância. Cada campo impõe a sua dominação de uma forma distinta, seja ela através de capital intelectual, posse de bens, capital cultural, influência política, entre outros. A engrenagem do campo funciona em torno do determinante de poder, independentemente de qual seja (GARCIA, 1996).

Preservando suas particularidades, os campos têm em comum estratégias de conservação e exclusão. A defesa de sua posição, ou a conquista dela dentro do campo utiliza destas estratégias, onde aqueles em posição dominante determinam o modo de agir de seus pares. O conceito de estratégia em Bourdieu (1974) se une aos conceitos relatados anteriormente, “as práticas estruturadas ou os agentes se desenvolvem em função de um *habitus* adquirido e das possibilidades que um determinado campo oferece para a obtenção e maximização dos lucros em jogo no campo” (BOURDIEU, 1974, p. 3). Estes lucros não envolvem apenas capital monetário. Coloca-se em jogo uma determinada posição, prestígio e saberes.

Em se tratando especificamente do campo científico (BOURDIEU, 1983), o universo da Ciência apresenta diversas faces em seu interior, apresentando similaridades com o conceito de campo propriamente dito, “com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas” (p.122).

O que determina o campo científico é a concorrência pelo poder representado pelo capital intelectual, específico deste campo. A disputa pela legitimidade de ditar o que é Ciência e seus rumos perante os seus pares. Porém, diferem-se dentro do campo científico o peso de cada uma das ditas Ciências. Cada disciplina representa um degrau na hierarquia do que é científico. Segundo Garcia (1996), disciplinas como as Ciências Políticas, a Sociologia Política, entre outros temas políticos, ocupava lugar privilegiado no campo das Ciências Sociais. Temas que não convergem para estas disciplinas ficam abaixo na hierarquia.  Questões de gênero, até o momento, ficam abaixo na hierarquia do campo, juntamente com assunto considerados “inferiores” (GARCIA, 1996).

Desta forma, Bourdieu (1987) discorre sobre a tendência de pesquisadores e se concentrarem em áreas ditas de maior prestígio, de forma a galgar espaços na hierarquia científica. De modo geral, trazer a discussão de gênero para o campo científico também significa delimitar um assunto que é considerado inferior dentro do nivelamento das disciplinas. Estudar mulheres e gênero é falar sobre um grupo que relegado à minoria intelectual, mesmo não sendo minoria, quantitativamente.

Sobre a Ciência e o cientista, Robert Merton (1970), define não apenas o impacto da Ciência na sociedade, mas também o impacto da sociedade nela, de forma a definir não somente a Ciência em si, mas o *ethos* do cientista e o seu papel enquanto ser social. Para ele, a Ciência é definida como “um conjunto de métodos característicos por meio dos quais o conhecimento é certificado. Um conjunto de conhecimentos acumulados que se origina a partir desses métodos. Um conjunto de valores e costumes culturais que governam as atividades científicas (e*thos*). Qualquer combinação das anteriores” (MERTON, 1970, p. 183).

Analisando as consequências da Ciência na sociedade, Merton (1970) se volta para as consequências da sociedade nela, o que surge com certa relutância, pois num primeiro momento pode significar o comprometimento da autonomia da Ciência. Enxergá-la como uma atividade social organizada poderia comprometer a objetividade que se espera dela. Aqui, o autor enxerga a pureza da Ciência, que não deve resignar-se a partir de outra esfera, dessa forma mantendo a sua autonomia. A Ciência e seu desenvolvimento devem se isolar de pressões ou palpites de outros universos e outras referências que podem traduzir-se no conteúdo da produção científica. A excluir-se o sentimento de Ciência pura, a Ciência torna-se vulnerável a influências externas (MERTON, 1970).

A pesquisa científica não se faz num vácuo social, seus efeitos se ramificam em outras esferas de valores e interesses. Na medida em que são considerados socialmente indesejáveis, atribuiu-se a responsabilidade a ciência. Já não se consideram os benefícios da ciência como uma benção sem limites. Visto desta perspectiva, o lema da ciência pura e do desinteresse contribuiu para preparar seu epitáfio (MERTON, 1970, p. 646).

O ethos da Ciência forma-se por um conjunto de normas e valores enraizado na moral do cientista, constituindo uma obrigação consensual entre os agentes do meio. Para se compreender este ethos, são utilizados quatro passos de imperativos institucionais, sendo eles o universalismo, comunismo, desinteresse e o ceticismo organizado, que Merton (1970) descreve como pilares da Ciência moderna.

O universalismo diz respeito ao ingresso de agentes e informações aos registros da Ciência, que não devem depender de fatores que não o conhecimento, tal como raça, religião, nacionalidade e qualidades de classe. Observa-se que, neste momento, não se menciona o gênero, tendo em vista que ainda não o era considerado como critério relevante no campo científico.

Merton (1970) afirma que a objetividade exclui o particularismo. Contudo, a instituição Ciência é apenas parte de uma estrutura social maior, com a qual nem sempre está integrada. Assim sendo, na prática, o universalismo encontra obstáculos, restrições ao livre saber que vão contra seu conceito inicial.

O segundo conceito apontado por Merton (1970) diz respeito ao comunismo, no sentindo não técnico e amplo de propriedade comum dos bens. Afirma-se que “as descobertas substantivas da Ciência são produto da colaboração social e estão destinados à comunidade” (p.646), ou seja, o conhecimento difundido a partir de uma pesquisa científica não é propriedade do cientista e de seus herdeiros, sendo reduzidos ao mínimo em vista da ética da Ciência.

O terceiro conceito, denominado desinteresse, se firma no caráter público da Ciência. “Existe competição no campo da Ciência, competição que se intensifica pela importância que se dá à prioridade como critério de realização e, em condições competitivas, podem surgir incentivos para eclipsar os rivais por meios ilícitos” (MERTON, 1970, p. 661). Por último, o ceticismo organizado, que determina que alegações e novos conceitos científicos devam ser analisados pelos pares antes de serem aceitas como verdadeiras. Com estes conceitos, Merton (1970) inicia seu posicionamento acerca da Ciência como sociedade. Com base nestas regras, ele formula as normas morais da Ciência clássica e da ética do trabalho científico do ponto de vista sociológico.

Em Reflexions on Gender and Science, Keller (1987) discorre sobre a associação de homens à objetividade e à masculinidade, no qual é certo afirmar que “um pensamento científico é um pensamento masculino”. Nos registros de participação feminina na Ciência, coloca-se a feminização como sinônimo de sentimentalismo, utilizando nomenclaturas como Hard e Soft Sciences para descrever em qual Ciência devem se encaixar as mulheres. Hard Science é a ciência exata, a Ciência dos fatos, e nela não cabe a participação feminina, que não consegue objetivar seu pensamento (KELLER, 1987).

Examinando a separação entre os gêneros na produção científica, percebe-se que há uma ordem de gênero na cultura Ocidental socialmente construída, e que contribui para associar a masculinidade ao pensamento lógico, objetivo, portanto racional (KELLER, 1985). Deste modo, a feminilidade é vinculada a características afetivas, protetoras, logo a profissões atreladas ao cuidado. Essas diferenças são resultado dos distintos processos de aprendizado emocional a que são submetidos na infância, no qual meninos são educados e desenvolvidos, mesmo que inconscientemente, para dominar, e as meninas para integrar (KELLER, 1985).

Classificar a Ciência produzida por mulheres como uma Ciência inferior, pode explicar a lacuna citada anteriormente nos registros de produções femininas, como afirma Chassot (2004). Jacqueline Leta (2003) discorre sobre a participação de mulheres na Ciência durante os séculos XV, XVI e XVII na Europa, anos marcados por uma efervescência científica. Neste período, algumas poucas mulheres aristocráticas tinham acesso à educação formal, e, consequentemente, à Ciência. Apesar disso, não participavam das discussões e das rodas dos prestigiados cientistas da época. Para o século subsequente, Leta (2003) afirma:

No século XVIII, essa situação pouco se modificou e o acesso das mulheres a essa atividade, com poucas exceções, deveu-se principalmente à posição familiar que elas ocupavam: se eram esposas ou filhas de algum homem da ciência podiam se dedicar aos trabalhos de suporte da ciência, tais como, cuidava das coleções, limpar vidrarias, ilustrar e/ou traduzir os experimentos e textos. O século seguinte é marcado por ganhos modestos no acesso de mulheres às atividades científicas, como a criação de colégios de mulheres, mesmo assim, elas permaneceram às margens de uma atividade que cada vez mais se profissionalizava (LETA, 2003, p. 271).

Em relação ao campo científico, Ferreira (2008), partindo do pressuposto de que a atividade científica pode ser tratada como uma profissão como às demais, considera que as diferenças entre as carreiras de homens e mulheres sejam similares àquelas observadas nas demais profissões, e que tais diferenças resultem da interdependência entre as hierarquias sociais de gênero e o sistema de estratificação da Ciência.

Enquanto cientistas, as mulheres tendem a assumir performance e discursos masculinos, e a renegar particularidades femininas para não invalidar sua atuação (FOX KELLER, 2006).

Observa-se de fato mudança no campo científico apenas no século XX, com o advento das discussões feministas e das lutas por igualdade de direitos, que abriram, pouco a pouco, espaço a elas na carreira científica.

Alice Rossi publica, em 1965, um dos primeiros artigos escritos por uma mulher em uma revista científica de prestígio, nos Estados Unidos. Em seu estudo, a autora versa sobre a participação ínfima de mulheres nas carreiras de Ciência e Tecnologia, estando em 1% nas Engenharias, 10% nas Ciências Naturais, 5% na Física e 27% na Biologia, entre os anos de 1950 e 1960. São apontados como determinantes para estes números: a prioridade do casamento e da maternidade, influência da família, papeis de gênero e o discurso biológico acerca do que é para homens e para mulheres (LETA, 2003). Sobre o tema, Schienbinger (1999) discorre sobre o fato da Ciência como a conhecemos ser excludente para com as mulheres, sendo sua inserção resultado de mudanças estruturais ainda não concluídas. Tem-se apenas o sexo como ponto de referência para a exclusão feminina do fazer científico.

Porque a ciência moderna é um produto de centenas de anos de exclusão das mulheres, o processo de trazer mulheres para a ciência exigiu, e vai continuar a exigir, profundas mudanças estruturais na cultura, métodos e conteúdo da ciência. Não se deve esperar que as mulheres alegremente tenham êxito num empreendimento que em suas origens foi estruturado para excluí-las (SCHIENBINGER, 1999, p. 37).

Ao longo da história Ocidental, o campo científico foi constituído como um espaço masculino e, dentro do universo que permeia as práticas científicas, existe uma ordem de gênero que desequilibra ainda mais a atuação de mulheres na Ciência. No que concerne às áreas do conhecimento, existem as consideradas mais femininas e mais masculinas. Traz-se a concepção de objetividade para justificar a predominância masculina em áreas como Física, Química, Engenharias e, ao mesmo tempo, denomina-se como pautadas pela subjetividade as áreas de cuidado e formação, como a Enfermagem, Pedagogia e Nutrição (FOX KELLER, 1985). Quando se trata da presença feminina no campo científico, invariavelmente, as mulheres se encontram em áreas relacionadas ao cuidado e a formação, tendo sido virtualmente excluídas do processo de criação científica, e, as que fazem parte desse universo enfrentam resistência à ascensão no meio científico (FOX KELLER, 1985).

Fox Keller (1985) discorre sobre a associação feita da masculinidade relacionada ao que é científico e da feminilidade ao que não é. Raramente existem estímulos para o desenvolvimento destas habilidades nas mulheres. Isso pode ser explicado também sob a lógica de organização da sociedade brasileira, na qual as mulheres se encontravam a todo tempo sob uma regência masculina, seja do pai, irmão ou marido (DEL PRIORE, 1997).

O estigma da mulher cientista produtiva dentro do campo vem da concepção arcaica de que, para se destacarem neste meio, as mulheres renunciam aos aspectos pessoais de suas vidas, deixando de lado a maternidade e o casamento. Observa-se que as diferenças entre os sexos tendem a acumular desvantagens para as mulheres e vantagens para os homens (ROSSITER, 1993).

Carla Cabral (2006) discorre sobre o processo de feminização em carreiras ditas masculinas, como a Física e as Engenharias, mostrando que tais áreas ainda resistem à equidade de gênero. Além do espaço propriamente dito, a mulher ocupa poucos cargos de direção em um ambiente de poder masculino. Mesmo nas áreas predominantemente femininas, como as áreas de formação e Ciências Humanas, as mulheres têm menor representatividade nas esferas de poder. Seguindo este raciocínio, o produto da Ciência feita por homens seria o controle da natureza orientado numa objetividade estática. As mulheres, integrando, tem objetividade dinâmica, com visão integrada de mundo (FOX KELLER, 1985).

No processo de pesquisa acerca de questões de gênero e questões feministas na Ciência, o que se tem a luz é a perpetuação da exclusão de tais temáticas, em contraponto a uma dominância de temas que consideram apenas um ponto de vista androcêntrico na Ciência (SCAVONE, 2004). Tais constatações são reforçadas pelo conhecimento do contexto social de uma época em que as mulheres tinham papel totalmente secundário, sendo virtualmente esquecidas da vida fora de seus lares e afazeres domésticos.

Contudo, a ampliação dos estudos de gênero tem demonstrado que, apesar de tendências recentes a maior contribuição das mulheres no campo científico em áreas tradicionalmente reconhecidas como masculinas, ainda é possível verificar facilmente barreiras que minam o acesso e permanência de mulheres em carreiras científicas, em especial sob uma perspectiva de desigualdade de gênero, que é constituída estruturalmente na sociedade Ocidental, tais como a violência simbólica exercida pela dominação masculina, conforme Bourdieu (1998) aponta. Porém, se faz importante reconhecer os avanços ocorridos em decorrência de transformações na sociedade, em especial nas relações de gênero, com maior participação das mulheres na Ciência e no mercado de trabalho, ainda que de forma desigual.

Considerando a análise acerca de gênero desenvolvida no primeiro capítulo, o segundo capítulo traz um panorama da história da pós-graduação no Brasil, assim como o posicionamento das mulheres neste ambiente. Objetiva-se também posicionar a UFMT no mapa da pós-graduação, de forma a explanar algumas causas e consequências de seu desenvolvimento tardio.

1. **A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL**

O estudo do campo científico no Brasil, ao passo em que se analisa a desigualdade de gênero, não pode ser recortado sob apenas uma ótica. Ele é resultado de uma construção particular, que leva em consideração todo o desenvolvimento da Ciência no país. Ao analisar pelo aspecto histórico, pode-se elucidar em partes a atual realidade da desigualdade de gênero na pós-graduação, principalmente no que diz respeito à UFMT.

O campo científico no Brasil, ao nível de pós-graduação, tem seu marco na década de 1930, no Rio de Janeiro e em São Paulo. Observa-se uma expansão de universidades públicas no que diz respeito à pesquisa, sendo esta guinada observada entre 1930 e 1960, com a criação dos primeiros cursos de mestrado e doutorado do país (OLIVEIRA et al., 2010). Este processo está atrelado à modernização do ensino superior brasileiro. A Reforma Francisco Campos, no Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931), já previa o doutoramento com defesa de tese, como firma Newton Sucupira (1980).

Neste momento, moldava-se a pós-graduação no Brasil em parâmetros europeus, aplicados posteriormente na Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de São Paulo (USP) e Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) (SANTOS, 2003), com conceitos próximos ao que se conhece hoje por *Strictu Sensu*. Mesmo sem uma diferenciação usual dos termos graduação e pós-graduação, era prevista uma distinção entre os cursos de bacharelado, “de ordem puramente profissional” e do doutoramento, onde havia “formação de futuros professores de Direito, na qual é imprescindível abrir aos estudos de alta cultura, dispensáveis àqueles que se destinam apenas à prática do Direito” (VENÂNCIO FILHO, 1982. p. 305).

Apesar de aplicada a realidade do curso de Direito à época, não havia estruturação da carreira docente, ainda baseada em cátedras, o que não despertava interesse da comunidade para o acesso ao doutoramento, não sendo nem ao menos pré-requisito para a carreira de professor de nível superior. Tratava-se apenas de um título acadêmico, neste momento. Sucupira (1980) exemplifica a realidade da época demonstrando que, naquele campo, o concurso de livre docência era mais exigido do que o título de doutor, sendo considerada etapa eliminatória para nomeação no Regimento Interno da Universidade do Rio de Janeiro.

A seguir, é idealizada por Francisco Campos a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, inteiramente dedicada à pesquisa científica e a formação de professores da escola secundária. A criação dos doutoramentos de Letras e Ciências possuía certas exigências discrepantes. De acordo com o Decreto no. 19.852, no art. 202, a licença “em qualquer das séries de que trata o artigo anterior (seção de Ciências), o candidato ao diploma de doutor em Ciências Matemáticas, Físicas, Químicas ou Naturais deverá habilitar-se em cursos superiores das respectivas disciplinas e de outras julgadas essenciais à alta cultura".

Na prática, exigia-se um curso complementar destas disciplinas, a ser realizado em um período de dois anos, e a ser definido pela comissão coordenadora do doutoramento. Tal padrão assemelha-se ao que conhecemos hoje como pós-graduação, principalmente Strictu Sensu (SUCUPIRA, 1980). Este modelo proposto, idealizado por Francisco Campos, apenas tomou forma com a fundação da USP, sob o nome de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1941. Destaca-se o fato da USP ser a primeira a versar sobre a carreira docente, ao exigir o doutoramento como pré-requisito para habilitação no concurso de livre-docência.

Santos (2003) descreve a influência europeia na estrutura dos cursos de doutoramento ao pontuar a implementação do modelo europeu de se fazer pós-graduação no Brasil. Sucupira (1980) também analisa este impacto na abertura dos cursos, com uma grade predominantemente europeia de professores, o que naturalizava a aplicação do modelo destas universidades.

Este modelo determinava, para doutoramento, a defesa de uma tese após dois anos, sob orientação de professor da disciplina, e a subsequente aprovação do candidato nas disciplinas determinadas como requisito na seção em que a tese fosse defendida (SUCUPIRA, 1980). Na prática, levava-se em torno de dez anos para a apresentação de uma tese. Apesar de tais exigências, além da presença em seminários e colóquios sobre a disciplina de doutoramento, os estudos e pesquisas eram realizados individualmente pelo candidato, sob orientação do titular da disciplina, o que fortaleceu o padrão a ser seguido na carreira docente brasileira. No cenário contemporâneo brasileiro, uma tese leva quatro anos para ser apresentada, entre pesquisa e escrita.

A seguir, era vez da FNFi obedecer a uma padronização semelhante. Sucupira (1980) adiciona ainda a obrigatoriedade de demonstração da capacidade de tradução de uma língua estrangeira, além de exames gerais sobre as matérias de formação, cuja elaboração é de inteira responsabilidade do departamento competente, conforme Regimento de 1946.

Utiliza-se na década de 1940, pela primeira vez, o termo “Pós-Graduação”, conforme demonstrado no artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil, publicado por meio do Decreto nº 21.231, de 18 de junho de 1946 (SANTOS, 2003; SUCUPIRA, 1980).

O art. 71 do estatuto distinguia os seguintes cursos universitários: a) cursos de formação; b) cursos de aperfeiçoamento; c) cursos de especialização; d) cursos de extensão; e) cursos de pós-graduação; f) cursos de doutorado. Segundo a definição do art. 74 do estatuto, os cursos de especialização serão os destinados a ministrar conhecimentos aprofundados nos diferentes ramos de estudos filosóficos, científicos, artísticos ou técnicos, pela forma estabelecida no regime e de acordo com programas previamente aprovados pela congregação. Nos termos do art. 76, os cursos de pós-graduação, destinados aos diplomados, terão por fim especial a formação sistemática de especialização profissional, de acordo com o que for estabelecido pelo regimento (SUCUPIRA, 1980, p. 6).

Acima, delimitam-se os cursos de graduação, aperfeiçoamento, especialização, expansão, pós-graduação e doutoramento, de forma semelhante ao que conhecemos hoje como estrutura de pós-graduação. O que chama atenção é a delimitação do que é de competência da pós-graduação, que se restringe ao campo profissional, e do que é de competência da especialização, que abrange todos os saberes.

Sucupira (1980) aponta para o cruzamento de interesses em ambas as delimitações, no qual não se pode excluir o campo profissional, ligado a pós-graduação, da gama de saberes exigidos para o especialista. Apesar disso, o estatuto claramente dedicava à pós-graduação a exigência de diplomação para exercício dos saberes, esta não exigida para a especialização, o que, literalmente, dispensava a necessidade de prévia graduação.

Este conceito, aplicado erroneamente, impõe a pós-graduação uma restrição de atuação apenas no campo profissional, o que, se trazido aos dias de hoje, compara-se a uma pós-graduação *Latu Sensu*, o que mais se assemelha a carreira de especialista, em contraste ao delimitado pelo Estatuto de 1946.

A Segunda Guerra Mundial trouxe a necessidade de ampliação da pesquisa científica no Brasil. No mesmo ano, em 1951, são criados dois órgãos voltados para o desenvolvimento da Ciência no Brasil. Em janeiro de 1951, é criado o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), pela Lei nº 1.310, com o objetivo de centralizar a coordenação de políticas nacionais de Ciência e Tecnologia. A lei de criação do Conselho tinha como prioridade a promoção e estímulo para o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, “mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras” (Brasil, 2008).

Por sua vez, em 11 de julho de 1951, é criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES), pelo Decreto nº 29.741. Ambas as criações, tanto do CNPq quanto da CAPES acontecem no início do segundo mandato de Getúlio Vargas, como parte da agenda de desenvolvimento técnico do país.

No caso da CAPES, havia a necessidade de formação de pesquisadores no Brasil, impulsionada pela proposta de ampliação industrial do Governo Vargas, sob o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" (CAPES, 2008). Importante salientar que a solicitação de um conselho de pesquisa já havia sido feita em 1931, o qual Vargas transmitiu ao Congresso Nacional em 1936.

Apesar da criação dos conselhos supracitados, Sucupira (1980) aponta para, até então, uma predominância no número de cursos de graduação até a década de 1950. Ainda não existia uma cultura de cursos de pós-graduação como base regular de uma universidade pública. O que muda com o projeto da Universidade de Brasília, cujos documentos foram publicados por Darcy Ribeiro em 1960. No projeto, a pós-graduação corresponde à “própria concepção da nova universidade”, com foco em Ciência, difusão da cultura e preparação técnica e profissional em uma estrutura unificada (SUCUPIRA, 1980).

Os cursos de pós-graduação foram pela primeira vez considerados uma categoria de formação na Lei nº 4.024, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961. A redação do que constituiu a pós-graduação fora amplamente discutido e questionado ao longo dos mais de 10 anos de tramitação da Lei no Congresso, sofrendo diversas alterações, o que demonstra confusão acerca de seus conceitos, como afirma Sucupira (1980), ao pontuar que faltava uma real consciência do que era a pós-graduação e do seu alcance na universidade moderna.

O prévio entendimento dos autores do projeto versava que a pós-graduação compreendia todo e qualquer curso para o qual fosse exigida uma graduação, independentemente do nível em que fosse ministrado (SUCUPIRA, 1980). Ou seja, delimitava-se da mesma forma a especialização médica, a licenciatura para magistério e o curso de formação de orientadores educacionais, que de fato integravam ainda o plano de graduação. O projeto em si englobava na categoria pós-graduação tudo que não fosse graduação de fato, mesmo que pertencessem ao mesmo nível.

Após uma década de discussões, finalmente, no artigo 46 da Lei de 1961, classifica-se o ensino superior no Brasil, ao categorizar as ordens de cursos existentes como graduação, pós-graduação e especialização, aperfeiçoamento e extensão, o que firma definitivamente a importância da pós-graduação no âmbito educacional do Brasil.

Art. 69 - Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que haja concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação; b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que haja concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma; c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (Brasil, 1961).

Apesar de vigente, para a pós-graduação, a Lei só teve seus efeitos colocados em prática, a partir de meados da década de 1960, com a formalização dos primeiros cursos de mestrado e doutorado no Brasil. Os primeiros registrados são na então Escola Superior de Agricultura de Viçosa, na Universidade Federal do Rio de Janeiro e no Instituto de Tecnologia da Aeronáutica (ITA). Em 1965, a CAPES já havia registrado 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado, sendo este ano considerado o marco decisivo da pós-graduação no Brasil, com a promulgação do Estatuto do Magistério Superior Federal (Lei nº 4.881-A de 6 de dezembro de 1965), que conferia ao Conselho Federal de Educação a autonomia para definir cursos de pós e suas características.

A principal formulação presente no Estatuto versa sobre a diferenciação da Pós-Graduação *Latu Sensu* e *Strictu Sensu*.

A primeira designa todo e qualquer curso que pressupõe a graduação, tais como a especialização e o aperfeiçoamento; a segunda constitui o sistema regular de cursos que se superpõe à graduação, com objetivos mais amplos de formação científica, cultural ou profissional, de alto nível, parte integrante e permanente do complexo universitário, indispensável à realização dos mais altos fins da universidade e conduzindo aos graus acadêmicos de mestre ou doutor (SUCUPIRA, 1980, p.15).

Neste contexto, a Reforma Universitária de 1968 surge para modernizar as instituições públicas. Juntamente com elas, se sobressaem também instituições privadas no Brasil, uma vez que as vagas ainda não eram amplamente disponibilizadas no ensino superior público (MARTINS, 2009). Esta Reforma se tornou determinante para o que viria a ser o ensino superior público, com ações conjuntas para fomento de atividades de ensino pesquisa e extensão. O sistema de cátedras, utilizado desde a década de 1930 deu lugar a departamentos especializados, de forma a se institucionalizar a carreira acadêmica no Brasil. Com isto, deu-se de forma crescente a criação de departamentos e programas de mestrado e doutorado nas instituições públicas brasileiras.

Passados dez anos, em 1976, existiam 490 cursos de Mestrado e 183 cursos de doutorado, o que leva a uma segunda discussão. Onde estão estes cursos de pós-graduação? Quem é parte deles?

A primeira universidade federal do Brasil, com este status, é a Universidade Federal do Amazonas. Localizada no norte do país, infelizmente não trouxe a tendência para a região. A primeira universidade pública da região Norte após a inauguração da primeira, no Amazonas, se deu apenas em 1957. Até 1946, todas as universidades públicas criadas foram nas regiões Sul e Sudeste, no Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Em seguida, surgem três universidades na região nordeste em 1946 e 1947.

Até então, não existiam universidades públicas na região Centro-Oeste, sendo a sua primeira inaugurada em Goiás em 1960. A Universidade Federal de Goiás surge após movimento de docentes e estudantes da região, que formaram uma comissão permanente para a criação de uma universidade no “Brasil Central” (UFG, 2018). O decreto de criação é feito pelo presidente Juscelino Kubitschek em dezembro de 1960. A Universidade de Brasília, como mencionado anteriormente, é criada em 1962.

Após a crescente do movimento pelo desenvolvimento da região central do Brasil, iniciada em Goiás, é criada, em 10 de dezembro de 1970, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), objeto desta pesquisa, pela Lei 5.647. Resultado da fusão da Faculdade de Direito, existente desde 1934 e do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá, criado em 1966.

Na comparação com outras regiões brasileiras, especificamente Sul, Sudeste e Nordeste, nota-se uma inserção tardia da região Centro-Oeste no que diz respeito ao desenvolvimento do ensino superior público em seus estados. Na pós-graduação, a discrepância é ainda maior. O primeiro curso de pós-graduação criado no Brasil, segundo dados oficiais da Plataforma Sucupira/CAPES, foi o curso de doutoramento em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1931. Após publicação da Lei de Diretrizes e Bases (1961) os cursos de pós-graduação são de fato regulamentados no Brasil, com todos os registros de criação vindos a partir de 1960.

Com isso, os registros existentes apontam o mestrado em Odontologia (1960) da UFRJ, como o primeiro programa após a regulamentação, em 1960. A lista segue na década de 1960 com programas sendo abertos em Minas Gerais (Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Itajubá, Universidade Federal de Minas Gerais); Rio Grande do Sul (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); Rio de Janeiro (UFRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro); Ceará (Universidade Federal do Ceará); Paraná (Universidade Federal do Paraná); Pernambuco (Universidade Federal de Pernambuco); Bahia (Universidade Federal da Bahia) e São Paulo (Universidade Federal de São Paulo). O gráfico abaixo demonstra a distribuição dos programas por região no período.

Gráfico 1 – Distribuição de programas de pós-graduação de 1960 até 1969.

  Fonte: CAPES, Plataforma Sucupira, 2018. Elaborado pela autora (2020).

No período descrito pelo gráfico, surgem 74 programas de pós-graduação concentrados nas regiões Sudeste (47), Sul (18) e Nordeste (8). O único curso de pós-graduação sediado no Centro Oeste é o Programa de Pós-Graduação em Física da UnB, criado em 1969.

Na década de 1970, ocorre uma explosão na quantidade de cursos de pós-graduação no país, com um total de 472 criados em universidades públicas no Brasil. Destaca-se o período histórico vivido pelo país neste momento, em plena ditadura militar, que, de acordo com Guillermo O’Donnell (1982), expressava um padrão de regulação social emanado de um Estado burocrático-autoritário. João Lúcio de Azevedo (2004) afirma que, no contexto do modelo desenvolvimentista explorado nesta época, o fortalecimento da pós-graduação tinha seu espaço devido a formação de recursos humanos de alto nível, algo visto como primordial para o projeto.

A explosão de cursos de pós-graduação citada anteriormente foi massivamente impulsionada por medidas adotadas nos governos militares, como cita Rosilda Ferreira (1999). Nesta década, é instituído o Programa Intensivo de Pós-Graduação (decreto n.67.348). Em 1974, é criado Conselho Nacional de Pós-Graduação, órgão colegiado interministerial cujas funções giravam em torno da formulação da política de pós-graduação e sua execução. Também é formulado, para o período de 1975-1977, o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNGP). Estes órgãos contribuíram expressivamente para o desenvolvimento observado no período, seja de modo direto ou indireto, conforme Ricardo A. Martins (2001).

Entretanto, o impulso dado à pós-graduação, após a estruturação dos cursos nos anos que sucederam a LDB não foi suficiente para disseminar o ensino, que até o momento ainda se concentrava na região Sudeste, responsável por 325 programas de pós-graduação entre seus Estados. Em seguida, a região Nordeste aparece com 65 programas, a região Sul, com 58 e a região Centro-Oeste com 23 programas, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Distribuição de programas de pós-graduação de 1970 até 1979.

Fonte: CAPES, Plataforma Sucupira, 2018. Elaborada pela autora (2020).

Importante destacar que, até o momento, o ingresso na Universidade Pública ainda ficava restrito a uma minoria, tendo em vista o caráter eliminatório e discriminatórios das provas de seleção. Corbucci (1999) discorre sobre como a desigualdade de renda mensurada na época era determinante nas diferenciadas oportunidades de acesso a educação superior. Afinal, o ensino básico público brasileiro não preparava os jovens de baixa renda a concorrerem com igualdade às vagas ofertadas pelo ensino superior público, considerando o grau de dificuldade das provas para ingresso.

Neste momento, o que chama a atenção é a criação do primeiro Programa de Pós-Graduação na região Norte após a LDB de 1961. Criado em 1977, vinte anos depois da fundação da Universidade do Pará, representa o início da descentralização do ensino superior, até então concentrado majoritariamente nas regiões Sudeste, Norte e Nordeste (IBGE, 2018).

Importante salientar também o aumento na quantidade de programas na região Centro-Oeste, sendo a grande maioria na Universidade de Brasília e uma porção minoritária na Universidade Federal de Goiás.

A década de 1980 é marcada pela consolidação da região Sudeste como maior polo de programas de pós-graduação no Brasil. Apesar de uma estagnação econômica nesta década, em comparação com os anos de 1970, ainda se observa um movimento crescente na pós-graduação no período (MARTINS, 2000). Durante esses dez anos, são criados 166 novos programas, quase o triplo de programas criados na região Sul, com 56 novas aberturas.

As regiões Nordeste e Centro-Oeste aparecem timidamente com 26 e 16 programas, respectivamente. Por sua vez, a região Norte apresenta ligeiro avanço em relação à década anterior, com a criação de sete novos programas, dividindo-se entre a Universidade Federal do Pará e a Universidade Federal do Amazonas. Até 1989, as Universidades Federais do Acre, Tocantins, Rondônia e Roraima haviam sido criadas, porém apenas no âmbito da graduação.

Na década de 1990, observa-se um momento crescente na abertura de novos programas de pós-graduação, inversamente proporcional ao nascimento de novas universidades, ao passo que apenas duas são criadas no período, a Universidade Federal do Amapá e a Universidade Federal de São Paulo. Ao longo da década, são criados 478 cursos de mestrado e doutorado nas federais brasileiras, estando concentrados majoritariamente nas regiões Sul e Sudeste, cada um com 133 e 156 programas criados, respectivamente.

Martins (2000) discorre sobre o avanço do ensino superior brasileiro nos anos 1990, apontando para um crescimento não apenas no número de programas, mas no número de matrículas e no aumento da pluralidade do corpo docente e discente. Não antes de meados da década de 1990, observa-se um crescente nos processos de inovação tecnológica proporcionados pelo avanço na pós-graduação (MARTINS, 2000).

Acredita-se que o caminho da política educacional promissora deve ser a heterogeneidade institucional do sistema como um de seus pontos de partida, ou seja, reconhecer a existência de uma multiplicidade de instituições com perfis organizacionais e vocações acadêmicas distintas, evitando tratamentos homogêneos para realidades acadêmicas marcadas pelo signo da disparidade (MARTINS, 2000, p. 42).

Apesar da oferta de cursos de pós-graduação demonstrarem um crescimento planejado e ordenado, baseado em políticas de desenvolvimento, como os Planos Nacionais de Pós-Graduação (MARTINS, 2000), observa-se que os incentivos tardam a atingir as regiões Centro-Oeste e Norte. Na década de 1990, apenas 49 cursos são criados no Centro Oeste e 24 na região Norte.

Ao adentrar na década de 2000, perante a herança deixada pelos anos de 1990, o que se observa é um crescimento exorbitante na educação superior brasileira, e ao mesmo tempo um processo de abandono das políticas para o ensino superior. Ajustes fiscais e cortes orçamentários impostos pelo governo vigente foram determinantes para as condições do sistema universitário federal (MEC, 2004).

Chama à atenção, neste período, o expressivo aumento de instituições de ensino superior privadas, que, do ponto de vista da democratização do acesso ao ensino pelas camadas populacionais mais afastadas dos centros de educação superior pública, é benéfica. Entretanto, por requerer baixo investimento em infraestrutura e por oferecer mensalidades facilitadas, por vezes, a qualidade destes centros é levada a segundo plano (WILHER, 2010). Apesar do aumento considerável de vagas na educação superior pública por parte do Ministério da Educação, juntamente com o aumento de universidades e campi, a quantidade de centros privados é muito superior.

Para a educação superior brasileira, os anos 2000 representam a maior expansão tanto na ampliação de cursos e na criação de novas Universidades, principalmente do ponto de vista da democratização do acesso ao ensino superior público. Com o advento do governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2002, muda-se o panorama das Universidades brasileiras. Conhecida como Reforma da Educação Superior, inicia-se com a criação de um grupo interministerial para diagnóstico da realidade do ensino superior (OTRANTO, 2006).

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2002, de um total de 1.637 Instituições de Ensino Superior (IES), 73 são federais, 65 estaduais, 57 municipais e 1.442 são instituições privadas. Em porcentagem, 88,1% de IES privadas e 11.9% de IES públicas. Importante salientar que, neste momento, o número de matrículas de mulheres, em porcentagem, é de 56% em média, para ambos os tipos de instituições.

Inclui-se nesta reforma a ampliação de vagas, reestruturação de quadros docentes, ampliação da educação à distância e aumento no financiamento das universidades. Em 2004, são postas em prática ações para retomar o crescimento do ensino superior (MARTINS, 2009). Assim, uma parte do orçamento foi destinado às universidades, novos campi foram criados e novas vagas para docência foram disponibilizadas via concurso público.

Ainda em 2004, uma nova Reforma Universitária é proposta e amplamente debatida pela comunidade acadêmica e civil, trazendo para o Estado a condução do ensino superior, de forma a recuperar a relevância das instituições federais. É estipulada uma meta de gastos onde a União aplicaria, durante dez anos, um valor de no mínimo 75% da receita vinculada ao desenvolvimento do ensino público. Em 2006, segundo Martins (2009), é criado o REUNI, Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, de forma a dotar a instituições de recursos financeiros para a ampliação do acesso e da infraestrutura, assim como para aumento de cursos de graduação e pós, e melhorias nos cursos existentes.

Este movimento crescente em torno da ampliação do acesso às vagas públicas se dá após grande volume de criação de estabelecimentos privados, que à época abrigavam mais de 70% das matrículas no país (MEC, 2007). Tais estabelecimentos, em grande parte criados no período pós Reforma de 1968, preencheram uma lacuna deixada pela quantidade restrita de vagas até então disponibilizadas pelas instituições públicas.

As políticas aplicadas a partir de 2004, sob comando do então Ministro da Educação, Tarso Genro, surtem efeito primeiramente na criação de novas Universidades Federais, assim como a ampliação de matrículas. Até 2010, ou seja, em ambos os mandatos do governo Lula, são criadas 15 novas universidades, número registrado anteriormente apenas na década de 1960. Ademais, observa-se um salto no número de matrículas que, de cerca de um milhão e setecentos em 1995, passam a seis milhões e trezentos em 2010 (AGUIAR, 2016). Destaque para a criação de três novas universidades na região nordeste, com destaque para o fato de nenhuma delas estar localizada em um capital, ampliando a acesso de alunos de áreas mais distantes.

Na região Norte, são criadas duas universidades, ambas no estado do Pará. Uma nova universidade na região Centro-Oeste e outras 7 subdivididas entre as regiões Sul e Sudeste. Quanto à pós-graduação, 940 novos programas são lançados, sendo 121 programas na região Centro Oeste, 21 deles na UFMT, que até então contava com apenas dois programas. Notória é também a expansão da pós-graduação na região Norte, com 89 novos programas, segundo a Plataforma Sucupira (2018).

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2010, 88,3% das Instituições de Ensino Superior (IES) são privadas, contra 4,5% de IES estaduais, 4,2% federais e 3,0% municipais. Do total de 2.378 instituições, 85,2% são faculdades, 8,0% são universidades, 5,3% são centros universitários e 1,6% são institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e centros federais de educação tecnológica (CEFETS). Para esta pesquisa, consideram-se somente universidades federais, apesar da expansão no número de Institutos Federais no período a partir de 2003.

Ainda de acordo com o Censo, permanece predominante a participação de mulheres matriculadas, representando 57%. No indicador de alunos concluintes, este número é superior, 60,9% dos certificados de conclusão são emitidos para alunas mulheres em cursos de graduação no Brasil.

Em linhas gerais, a predominância do ensino privado reflete o caráter elitista que o ensino superior federal possuía neste momento. A dificuldade da prova de seleção e os polos localizados em sua maioria nas capitais e nos grandes centros foram a lacuna que propiciaram o aumento dos estabelecimentos privados (AGUIAR, 2015).

O que se pode analisar é que, enquanto as regiões Sul e Sudeste se consolidavam como referencias nacionais em pós-graduação, seguidas pela região Nordeste, Norte e Centro-Oeste se encontravam, e ainda se encontram, em desvantagem. A menor quantidade de universidade e programas dita, em grande parte, a quantidade de pesquisas que serão desenvolvidas aqui, o que impacta na produtividade de pesquisadoras que aqui atuam, reflexo do desenvolvimento tardio da Ciência nestas regiões.

Tomando a expansão do ensino superior em nível de Pós-Graduação exposta até o momento, esta pesquisa visa aprofundar análises acerca das desigualdades de gênero no meio acadêmico. É importante ressaltar que, dentre uma estimativa de cerca de 100 mil estudantes, entre graduação e pós, a predominância era absolutamente masculina, até o final da década de 1990 (MARTINS, 2000).

Neste contexto, a UFMT abre 19 programas de pós-graduação, o que representa um grande crescimento perante o lento desenvolvimento científico da região, que apresentava somente dois programas até os anos 1990. Tais programas podem ser subdivididos entre 11 programas de Ciências Exatas, agrárias e da saúde; nove programas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e três multidisciplinares.

* 1. PANORAMA UFMT

Ao adentrar no campo de investigação desta pesquisa, concentrada na UFMT, observa-se que, apesar de sua fundação em 1970, os seus primeiros cursos de pós-graduação são criados apenas em 1993. São eles: Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Conservação da Biodiversidade e o Programa de Agricultura Tropical. Após cinco anos, em 1998, é criado o Programa de Pós-Graduação em História.

No contexto de expansão do ensino superior federal proposto pelo atual governo, a UFMT abre 19 programas de pós-graduação, o que representa um grande crescimento perante o lento desenvolvimento científico da região, que apresentava somente dois programas até os anos 1990. Tais programas podem ser subdivididos entre 11 programas de Ciências Exatas, Agrárias e da Saúde; nove programas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e três multidisciplinares.

O primeiro programa a ser criado na década de 2000 é o de Mestrado em Saúde Coletiva, em 2003. Neste mesmo ano, são abertos os programas de mestrado em Estudos de Linguagem, Ciências da Saúde e Geografia. Já em 2005, mais quatro programas são criados, dentre eles o primeiro doutorado da Instituição, em Agricultura Tropical, proveniente do programa homônimo de mestrado criado em 1993. Junto com este, surgem os programas de mestrado em Geociências, Economia e Física. Em 2006 e 2007, são criados cinco programas, todos ao nível de mestrado: Enfermagem (2006), Ciências Florestais e Ambientais (2006), Ciência Animal (2006), Recursos Hídricos (2007) e Ciências Veterinárias (2007). Os últimos a serem criados, nos anos de 2008 e 2009 são os programas de mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea (2008); Nutrição, Alimentos e Metabolismo (2008); Engenharia de Edificações e Ambiental (2009, fechado em 2018) e Política Social (2009). Ao nível de doutorado, surgem os programas de Física Ambiental (2008) e Educação (2009).

Em número de docentes da pós-graduação, a UFMT conta atualmente, considerando dados da Plataforma Sucupira (CAPES, 2017) e da Pró-Reitoria de Planejamento (UFMT, 2017) com 14 cursos de doutorado, 39 cursos de mestrado e 1 curso de mestrado profissional. Considerando todos os docentes, tem-se 1.802, subdivididos entre os campi de Cuiabá, Rondonópolis, Araguaia, Sinop e Várzea Grande. Por titulação, tem-se 28 graduados, 97 especialistas, 487 mestres e 1.190 doutores.

Especificamente nos cursos de pós-graduação da UFMT, incluindo todos os campi, tem-se atualmente 670 docentes permanentes vinculados, sendo 272 mulheres e 398 homens, conforme dados fornecidos diretamente por cada programa. O delineamento das desigualdades de gênero na UFMT começa no número total de docentes, mas trata-se aqui apenas da ponta do iceberg. Subdividindo este total por áreas, sendo elas Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística (Letras e Artes) e Multidisciplinar (CAPES), a desigualdade entra em evidência.

Gráfico 3 - Docentes UFMT por Área do Conhecimento

Fonte: Universidade Federal de Mato Grosso, 2019. Elaborado pela autora (2020).

Claramente existe uma discrepância no número de pesquisadoras mulheres em comparação ao número de pesquisadores homens. Por área do conhecimento, a maior diferença é observada na área de Ciências Exatas e da Terra, com 15 mulheres e 36 homens, representando uma diferença de 29%. As áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Agrárias e Ciências Biológicas empatam em porcentagem (31%), mas representam, em número: 24 homens e 11 mulheres; 87 homens e 39 mulheres; e 29 homens e 13 mulheres, respectivamente.

As engenharias comportam apenas 11 docentes, sendo 7 homens e 4 mulheres (36%). A discrepância diminui apenas nas áreas de Ciências Humanas e Multidisciplinar, ambas com 44% de mulheres. Importante destacar que a área Multidisciplinar representa a união de cursos de áreas distintas, representados, na UFMT, pelos cursos de Física Ambiental, Recursos Hídricos, Estudos de Cultura, Ciência de Materiais, Ensino de Ciências, Educação em Ciências e Matemática, Ciências em Saúde e Gestão e Tecnologia Ambiental.

A mulheres representam maioria (55%) apenas nas áreas de Ciências da Saúde, que engloba os programas de pós-graduação em Saúde Coletiva, Medicina, Enfermagem, Nutrição e Educação Física, e na área de Linguística, Letras e Artes, que na UFMT compreende ao programa de Estudos de Linguagem.

A seguir, serão apresentadas as docentes entrevistadas nesta pesquisa, de modo a compreender suas motivações, estratégias e seus obstáculos ao longo de suas carreiras. Espera-se sair das estatísticas para de fato dar voz às mulheres produtivas da UFMT.

1. **AS TRAJETÓRIAS DE CARREIRA DE QUATRO MULHERES CIENTISTAS QUE SÃO BOLSISTAS-PRODUTIVIDADE CNPq NA UFMT**

Este capítulo abordará as trajetórias de carreira de quatro (04) mulheres bolsistas de produtividade – CNPq que são docentes na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), distribuídas em três campi[[11]](#footnote-11) no Estado, sendo estas as mulheres que compõem a amostra qualitativa desta pesquisa de mestrado, que aborda mulheres e ciência.

O material apresentado neste capítulo tem como objetivo principal compreender quais foram as motivações destas mulheres para escolher a carreira científica, assim como os obstáculos e as táticas construídas por elas ao longo de suas experiências profissionais no campo do conhecimento científico. Campo esse em que pode prevalecer uma representação de ciência e de cientista fortemente movida por um discurso pautado na impessoalidade, na neutralidade e na racionalidade, portanto nos atributos de masculinidade como mais adequados para exercer a prática científica (BOURDIEU, 2014; BITENCOURT, 2013; KELLER, 1996).

Nesse sentido, os assuntos vinculados ao mundo da vida, ao cotidiano, às relações principalmente vinculados ao âmbito familiar, logo os temas de cunho mais pessoal, tendem a não ser reconhecidos no mundo de trabalho, neste caso no espaço onde se faz ciência.

Partindo dessa perspectiva também levaremos em consideração alguns aspectos do cotidiano destas mulheres, esses que influenciam diretamente na construção de suas carreiras e escolhas diante do mundo público (BITENCOURT, 2019).

Analisando que a conciliação entre vida profissional e vida familiar é uma questão que traz à tona como as mulheres ainda são responsabilizadas pelo trabalho do cuidar e culpabilizada, estigmatizada, demonizada pelo ato do não cuidar. Sendo esse um tipo de trabalho que foi historicamente desenvolvido de modo gratuito, invisível e pouco valorizado pelas mulheres (ANDRADE, 2015; BITENCOURT, 2013; KRMPOCTIC, DE IESO, 2010).

Vale a pena ressaltar que mesmo sendo uma análise em um cenário contemporâneo marcado pelas lutas feministas, transformações no mercado de trabalho e educação, estas que sinalizam mais mulheres em cursos de pós-graduação e carreiras de prestígio social, incluindo a carreira científica, as mulheres cientistas ainda vivenciam as contradições da escolha de uma carreira.

A carreira científica historicamente foi moldada por valores masculinos e ainda prevalece uma temporalidade mais favorável aos homens, premissa que afirma que as mulheres sofrem prejuízos em suas trajetórias e em sua saúde, devido aos seus usos do tempo para conciliar carreira e maternidade (ARAÚJO, 2006), especialmente se avaliarmos a baixa da produtividade, quando esta mulher cientista tem filhos pequenos, esses que necessitam de mais tempo, logo disponibilidade para cuidar (TAVARES, 2008).

Nesse sentido, tomando como pano de fundo esta questão referente as mulheres cientistas por meio de estudos já realizados com mulheres acadêmicas (BITENCOURT, 2011: 2013; CABRAL, 2006; TABAK, 2010), a fim de compreender como mulheres que atuam nesta instituição e são bolsistas de produtividade têm vivenciado o cenário científico e suas motivações para continuar nele.

Sobre a realização das entrevistas, a amostra foi definida a partir da lista de bolsistas-produtividade da UFMT e, a partir desta lista, o contato inicial com as possíveis integrantes da amostra foi feito via *e-mail,* a partir de informações disponibilizadas nas páginas eletrônicas de cada programa de pós-graduação da UFMT.

Das oito professoras procuradas para a entrevista, apenas quatro responderam o contato em tempo hábil, e todas receberam a proposta de participação muito bem, demonstrando compreender a importância da pesquisa. Por questões de agenda, algumas das entrevistas tiveram que ser remarcadas por diversas vezes, levando em consideração a rotina destas docentes, e também o período que compreendeu final de semestre e férias de janeiro. Dentre as quatro entrevistas, uma delas foi realizada presencialmente no campus de Cuiabá, enquanto as outras foram realizadas via *Skype*, com duração entre 40 minutos a uma hora. As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada, com base em roteiro pré-definido, mas algumas perguntas surgiram ao longo do processo, conforme respostas das entrevistadas. As quatro entrevistas seguem transcritas em anexo.

A escolha pela entrevista semiestruturada se caracteriza a partir de um roteiro base, no qual as perguntas conduzem a entrevista sem que os dados fiquem engessados, permitindo a interlocutora entrevistada complementar informações ao longo da entrevista, bem como expor as questões subjetivas e simbólicas em torno do questionamento (TRIVIÑOS, 1987).

Por motivos éticos e para preservar a identidade das informantes, ao longo da análise serão utilizados nomes fictícios, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 - Perfil das Entrevistadas

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Nome Fictício | Região | Área de Formação | Est. Civil | Qtd. Filhos | Qtd. Artigos |
| Ent. 1 | Rosana | Centro-Oeste | Biomedicina | Casada | 2 | 108 |
| Ent. 2 | Helena | Sul | Med. Veterinária | Casada | 1 | 148 |
| Ent. 3 | Paula | Centro-Oeste | Farmácia | Casada | 1 | 56 |
| Ent. 4 | Luzia | Nordeste | Zootecnia | Casada | 2 | 194 |

Fonte: Entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras bolsistas de produtividade (CNPq) da UFMT no período de dezembro de 2019 a fevereiro de 2020.

A análise será estruturada conforme roteiro de entrevistas (Anexo A). Primeiramente, será abordada a escolha das entrevistadas pela carreira científica, seja ela anterior a graduação ou ao longo do curso. Em seguida, serão abordadas suas rotinas e afazeres dentro da universidade, e como lidam com suas responsabilidades em seu cotidiano. Além disso, aspectos de suas carreiras serão questionados, como seus obstáculos ao longo dos anos e como observam consequências da desigualdade de gênero em suas áreas de atuação. Por fim, questões relacionadas à bolsa produtividade do CNPq serão levantadas.

* 1. a CARREIRA CIENTÍFICA como escolha
     1. **O estímulo foi o PIBIC**

Analisar a participação de mulheres no campo científico brasileiro e a forma como tem ocorrido suas consolidações profissionais, especificamente nas universidades federais perpassa uma contextualização de suas motivações pessoais, que influenciaram seus investimentos em um projeto profissional pautado em ser professora universitária em uma universidade pública no Brasil. Considerando que 80% do conhecimento científico produzido no Brasil é produzido dentro das universidades públicas, logo para ser cientista precisa-se estabelecer um vínculo institucional permanente com esta instituição a partir de um concurso público (LETA & MARTINS, 2008).

A partir das entrevistas realizadas podemos verificar que no início algumas influências foram emblemáticas para a construção da carreira científica destas mulheres.

Conforme as quatro mulheres entrevistadas, foi a partir da participação delas em projetos de iniciação cientifica, durante seus cursos de graduação, que a construção para a carreira científica começou a se delimitar. É importante ressaltar que no momento inicial da entrevista, as cientistas não comentaram sobre questões especificas de gênero, tendo em vista que estas questões não ficavam evidenciadas no início para elas. No entanto, ao longo da construção de suas carreiras elas começaram a perceber que suas participações na ciência eram permeadas por relações de poder, considerando que são mulheres brasileiras que carregam em seus corpos o peso de uma história patriarcal (SAFFIOTI, 1987; FEDERICI, 2017).

Sobre a carreira científica, apresentada primeiramente pela iniciação científica (PIBIC), Bitencourt (2011), em sua tese de doutorado sobre mulheres doutorandas da Universidade Federal de Santa Catarina, já havia percebido em suas entrevistadas o gosto pela atividade científica, assim como o contato com professoras(es) pesquisadoras(es) desde a graduação. Segundo a autora, “isso incentivou muitas a despertarem o interesse pela carreira científica” (p.203).

Conforme a entrevistada Luzia nos relata,

Então, eu sou zootecnista, mas tenho mestrado em agronomia [...] meu doutorado é em agronomia também. Ai, entre a graduação e a pós-graduação, eu tomei a decisão, como eu fui bolsista de iniciação cientifica desde o segundo semestre, no primeiro ano do curso eu já peguei, fui contemplada com bolsa de iniciação cientifica (LUZIA, 2020).

Contudo, analisando outra trajetória acadêmica, percebemos que a carreira científica para a entrevistada Paula não foi inicialmente planejada. Segundo ela, a pós-graduação surgiu mais como uma qualificação do que necessariamente um projeto profissional movido por metas estabelecidas. Por ser da área da saúde, mais precisamente da Farmácia, Paula afirma ter chegado à conclusão de que dentro da universidade seria o único lugar onde ela poderia desenvolver pesquisa plenamente.

Eu comecei na iniciação cientifica, em um projeto, e eu tive a chance de fazer um estágio em uma universidade maior, e isso começou a despertar o desejo de fazer uma pós-graduação, mas naquele momento não era minha intenção seguir na carreira acadêmica, eu via como um plus no meu currículo. Não tinha intenção nenhuma em seguir (PAULA, 2019).

Durante os relatos sobre os motivos percebidos como os fios condutores iniciais para o ingresso da carreira científica, uma das entrevistadas relatou que teve que conciliar maternidade e curso de graduação. Relata que entrou na graduação com um filho recém-nascido e comenta que não pretendia engravidar durante a graduação, apenas quando terminasse a pós-graduação, contudo ela teve seu segundo filho quando foi bolsista PIBIC. Neste sentido, é importante salientar o que algumas pesquisas sobre maternidade e universidade já relataram, que a grande maioria das mulheres não planeja ser mãe durante a construção da carreira científica, contudo a gravidez acontece e todas tendem a assumir e conciliar a maternidade com o curso tanto na condição de graduada quanto pós-graduada (BITENCOURT, 2013:2019; FABRO, 2006, SALAZAR, 2019).

Eu entrei na graduação e eu tinha acabado de ser mãe, quando entrei eu tinha uma filha de 20 dias, eu estava amamentando, prestei o vestibular grávida. Quando eu comecei ela estava com 20 dias. Quando eu prestei vestibular eu estava com uma barriga gigante, fui até com medo de entrar em trabalho de parto. Daí, na graduação, a ideia era terminar a graduação e só ter filhos lá na frente, outro filho quando eu terminasse a pós, porque eu já pretendia seguir a carreira científica. Por conta da iniciação científica eu já buscava isso. E aí engravidei no terceiro semestre do segundo filho tá? E não foi planejado o segundo filho. Na primeira bolsa de iniciação cientifica eu tive o segundo filho (LUZIA, 2020).

Já inseridas no programa de iniciação científica e projetos acadêmicos durante o curso de graduação, observa-se posteriormente que todas as entrevistadas logo em seguida ingressaram no mestrado, e consequentemente, no doutorado. Apesar de cada uma delas possuir motivações distintas, sejam para prestar concursos ou a carreira acadêmica propriamente dita. No período de mestrado, algumas delas saíram de suas cidades para realizar mestrado em universidades maiores, o que representa um dos primeiros aspectos que aparecem na construção das carreiras destas mulheres, a adaptação não só uma nova cultura universitária e também acadêmica, mas a experiência em estar em outro cenário social, longe dos familiares, portanto sem rede de apoio.

A primeira coisa, eu acho que logo que você é recém-formado, passa por vários momentos difíceis. Logo que me formei com 22 anos, eu morava no interior e fui fazer meu Mestrado em São Paulo, uma mega capital; houve a dificuldade de se adaptar a essa mudança (ROSANA, 2019).

Uma das entrevistadas relata a jornada percorrida durante a graduação e o mestrado, um deslocamento de mais de 50 quilômetros realizado todos os dias na ida e na volta. Tal esforço se tornou ainda mais representativo ao se considerar que ela deixava dois filhos em sua cidade de origem para se dedicar aos estudos.

Conforme o relato da entrevistada Luzia, podemos perceber a importância da compra do trabalho de cuidado na contemporaneidade, quando este trabalho é realizado por uma outra mulher que contribui para a cientista construir a sua carreira, a entrevistada comenta que tinha uma babá que deixava na casa de seus pais como as crianças, confirmando a importância das redes de apoio para as mulheres que decidem pela atividade científica e a terceirização do trabalho de cuidado no contexto contemporâneo (COSTA, 2002).

Aí eu morava numa cidade no interior lá em Pernambuco chamada Goiana, que é na divisa com a Paraíba. Eu fazia viagem todos os dias pro Recife, por que eu tinha os filhos né? Eu tinha babá e deixava eles na casa dos meus pais. Eu tinha minha casa, mas eu deixava durante o dia na casa dos meus pais, a babá e as crianças [...] 55 quilômetros, todos os dias, eu até conhecia o desenho da pista (LUZIA, 2020).

Para estas mulheres, nesse contexto, as oportunidades de trabalho e o desenvolvimento de suas pesquisas são relatados como imprescindíveis para o ingresso, assim como para a permanência na carreira acadêmica. A oportunidade da universidade pública oferecer ao pesquisador a possibilidade de fazer pesquisa, é um fator positivo para estas mulheres, mas também observa-se na fala da entrevistada Paula, que para elas é importante “não ficar presa só a parte de lecionar”, algo que outras pesquisas já comprovaram, que muitos pesquisadores não gostam de assumir algumas atividades na universidade, especialmente o trabalho de gestão e aulas nos cursos de graduação. Nesse sentido é importante pontuar que para ser pesquisador no Brasil, o serviço público te exigirá pesquisa, extensão e ensino (LETA & MARTINS, 2008). Conforme relato podemos constatar,

Acho que o que mais contribuiu foram as oportunidades de trabalho que a ciência me dá, de testar as coisas que eu quero, de não ficar presa só a parte de lecionar, mas também de desenvolver pesquisa, e porque no Brasil basicamente o lugar onde eu posso desenvolver pesquisa é dentro da universidade (PAULA, 2019).

Além do relato acima, outra pesquisadora versa sobre o fato de que não tinha a intenção de lecionar, tendo sido levada a isso por conta da falta de concursos para pesquisa em sua área.

Quando entrei na graduação eu só pensava em ser pesquisadora, entrei em estágio na EMBRAPA, instituição só de pesquisa; e quando entrei no mestrado após a graduação, era para estudar para me preparar para concurso da EMBRAPA; mas foi a época que estava fechando os concursos, e a última opção de concurso era aqui; viemos com um grupo grande do Rio Grande do Sul para fazer concurso; e eu pensei: vou ficar aqui para estudar e me preparar; e isso durou uns sete anos, tendo em vista que não estavam mais abrindo concursos, acabei me enraizando aqui (HELENA, 2019).

A respeito do trabalho na universidade pública brasileira, este que é marcado pelo tripé “ensino, pesquisa e extensão”, observa-se entre as docentes que, no início, lecionar se mostrou como um desafio que elas deveriam transpor.

Esta evidencia pode ter ocorrido primeiramente pelo fato da própria representação do cientista estar vinculada ao trabalho realizado em laboratório (LATOUR, 1997; SCHIENBINGER, 2001), com suas equipes e sem a necessidade de vivenciar o processo de construção do conhecimento com alunos. Contudo, para ministrar aulas estas mulheres passaram pelo processo de serem reconhecidas como “a professora”, portanto aquela detentora do conhecimento, que não apenas tem conteúdo, mas sabe “transmitir” a partir de uma didática específica, metodologia e que necessita se relacionar, se expor, pois a prática docente envolve relações sociais, portanto relações emocionais (TARDIF & RAYMOND, 2000).

Nesse sentido, elas falam de uma insegurança, pois ser professora universitária não foi apresentado como o objetivo inicial de nenhuma das integrantes da amostra, apesar dessa visão mudar ao longo de seus relatos, logo suas trajetórias apresentam uma narrativa que foi mudando a partir de suas experiências, que marcam suas trajetórias profissionais.

De acordo com o relato da entrevistada Luzia, a visão do “ser professora”, “ter que ensinar” também aparece como atributos pautados na ‘responsabilidade”, no “ser bem resolvido”, além da “maturidade”; com isso, podemos refletir esta preocupação da entrevistada a partir da visão do cientista-professor retratado por Max Weber no início do século XX. Para Weber (1982) o professor deve se apresentar como um sujeito bastante comprometido com a atividade científica, ter responsabilidade e princípios éticos com seus estudantes, pois na sala de aula deverá despertar em seus estudantes a criatividade científica, a reflexividade, jamais ser um doutrinador.

Quando eu terminei o doutorado, minha grande paixão era pesquisa, eu acreditava que não fosse ser docente, não por não gostar, mas pelo fato de saber da responsabilidade. Para ser professor, tem que ser muito bem resolvido, tem que atingir um nível de maturidade muito alto, então eu tinha um pouco de receio de como eu lidaria com isso (LUZIA, 2020).

Contudo, ser professora também pode ser um destino não muito atrativo, principalmente quando muitos na família já são. A Entrevistada Helena afirma que não tinha interesse pois na família já tinha muitos professores. [...] na verdade eu nunca quis ser professora. Mas eu vim de uma família que só tem professores; jamais pensava (HELENA, 2019).

  No entanto, a partir da experiência, as mulheres cientistas apresentam um discurso diferente, reafirmando os estudos sobre a prática docente que se faz a partir da experiência prática, pois apesar de não terem inicialmente entrado na carreira científica com foco em docência, o que podemos observar nos relatos é que tais experiências complementam o fazer científico. Segundo elas, este se mostra incompleto apenas dentro de um laboratório.

Esta necessidade de complementos para a carreira científica, que foi percebida na pratica docente, por exemplo, podemos constatar a partir da fala de uma das entrevistadas, que percebeu que necessitava de estabelecer relações sociais na prática em sala de aula a partir de seu conhecimento para desenvolver suas pesquisas, estas que apenas no trabalho isolado no laboratório não seria suficiente. De acordo com a pesquisadora, a sala de aula é um lugar para “passar energia, conforto, não ter*stress* em sala de aula” (LUZIA, 2020). A partir deste relato, observa-se que a partir de experiências estas mulheres vão reelaborando a visão sobre a docência, que de um desconhecido repugnante passa a ser algo importante para o desenvolvimento de seus trabalhos científicos.

Mas aí o meu primeiro emprego de professora foi na Fundação Bradesco, e lá eu me identifiquei, foi quando eu decidi fazer um concurso. E eu descobri que não tinha como fazer pesquisa sem aquela oportunidade de sala, nossos recursos humanos ficam muito ricos, é uma troca muito grande. Fazer pesquisa com os alunos não tem preço. Mas se você me perguntar o que me deixa mais realizada, é o conjunto sabe? Eu entro em sala de aula, e é o melhor dia que eu tenho, quando eu estou em sala de aula, porque eu entro inteira. A minha prioridade é passar a minha qualidade de ensino, e passar energia, conforto, não ter stress em sala de aula, que era o meu medo lá atrás, saber lidar com as pessoas (LUZIA, 2020).

* 1. O Cotidiano das mulheres bolsistas-produtividade da UFMT

Em relação ao cotidiano dessas mulheres pesquisadoras bolsistas-produtividade, quando abordadas sobre o assunto, verificamos que são construídos a partir da necessidade de conciliar vida familiar e profissional, incluindo nesse último viagens, bancas, apresentações, entre outros. Algumas delas inclusive possuem cargos de gestão em seus departamentos na universidade, o que se torna mais uma demanda para essas mulheres.

Nessa conciliação entre maternidade e carreira, deve ser considerado que grande parte do trabalho reprodutivo ainda é realizado pelas mulheres, logo estas tendem a ficar sobrecarregadas, pois não houve uma divisão do trabalho sexual de forma equitativa. Grande parte do trabalho de cuidado, ainda é encargo que compete muito mais as mulheres do que os homens (HIRATA, 2015). Dentre as entrevistadas, todas possuem filhos, e relataram como dividem seu tempo entre suas vidas pessoais e profissionais. De acordo com as falas de entrevistadas, podemos constatar que todas trabalham mais de 8h, logo mais de 40 horas semanais.

Olha, eu sou uma pessoa muito proativa, então a minha rotina é das 7h da manhã às 7h da noite. Mas não por “forçação” de ninguém, mas por opção. Eu divido meu tempo sem prejudicar minhas atribuições de docente, então eu atuo com ensino, minha prioridade, eu tenho bem definido isso, pesquisa e extensão, que eu coordeno. Na pesquisa eu trabalho com iniciação científica e iniciação tecnológica também (LUZIA, 2020).

Eu acho que eu faço muito mais que 40 horas semanais, eu acho que eu não daria conta somente nas 40 horas. Mas também tem essa parte da família que é bem importante pra mim, eu tenho filhos pequenos, então meu tempo em casa é bastante dedicado a eles (PAULA, 2019).

Contudo, elas também comentam, a parte de sua vida profissional e o cuidado dos filhos, também buscam ter uma “vida social” fora da universidade. Conforme a entrevistada Paula, ela procura ter uma vida social, apesar de trabalhar na universidade muitas horas.

[...], mas eu ainda tenho uma vida social, gosto de sair, de fazer coisas que não tem nada a ver com ciência, com universidade, inclusive ter grupos de amigos bem distantes da universidade. Mas eu acho que a universidade me toma mais que as 40 horas (PAULA, 2019).

Outras entrevistadas relataram sobre seu cotidiano, que começa cedo na universidade, e que envolve estudantes, grupos de Iniciação Cientifica, alunos de mestrado e doutorado, que estão inseridos nos seus projetos de pesquisa. As pesquisadoras relatam que ficam praticamente o dia todo na universidade: “acabamos ficando o dia todo em função dos projetos de pesquisa, hospital, e aulas, porque tem muito trabalho de laboratório também” (HELENA, 2019).

Costumo chegar bem cedo, sete horas da manhã, porque temos um laboratório que faz rotina né, para hospital veterinário e para clinicar, então recebemos muito material para fazer diagnósticos. Cedo eu já dou uma olhada no material para diagnósticos, oriento as duas residentes que irão trabalhar ali durante o dia, e ai depois ou vou para sala de aula (tenho três disciplinas na graduação e a pós), ou eu fico o tempo todo com os orientandos (grupo de 23 pessoas – PIBIC, mestrado, doutorado) e acabamos ficando o dia todo em função dos projetos de pesquisa, hospital, e aulas, porque tem muito trabalho de laboratório também (HELENA, 2019).

Uma das entrevistadas nos relatou ter colocado o trabalho como prioridade no início de sua carreira, o que fez com que ela não aproveitasse tanto a sua filha mais velha. No entanto, ela considera que com o amadurecimento, foi conseguindo diminuir o ritmo para estar mais presente com sua família. Mesmo assim, ressalta que leva trabalho para casa, logo sua jornada de trabalho tende a ser estendida, algo que já foi constatado em outros estudos, que afirmam que a inserção das novas tecnologias também contribuiu para muitos pesquisadoras estenderem suas rotinas de trabalho para o ambiente familiar (BIANCHETTI, MACHADO, 2009, ARAUJO, 2006).

Nesse momento a gente já está amadurecida, consigo conciliar melhor. No início da minha carreira, em muitos momentos eu coloquei o trabalho na frente (prioridade), chegou uma época que eu trabalhava das 7 da manhã às 11 da noite. Eu tenho duas filhas, e a minha filha mais velha, muitas vezes, eu deixei de aproveitar um pouco. Ao amadurecer mais, você consegue conciliar melhor. Hoje em dia eu tenho minhas coisas da universidade, onde eu trabalho e procuro ter minha vida pessoal. Apesar de que é difícil, às vezes, em casa mesmo você tem trabalho pra resolver; um artigo ou um projeto com prazos que você tem que mandar; mas eu tento controlar para ter um espaço para minhas filhas e meu marido (ROSANA, 2019).

Chama a atenção em um dos relatos, o fato de uma das pesquisadoras pontuar que não precisaria desenvolver o trabalho de laboratório que faz, devido a natureza de seu concurso contemplar apenas docência. Mesmo assim, ela afirma fazer questão do trabalho que desenvolve. Percebe-se que, não apenas neste caso específico, ser pesquisadora está enraizado nestas mulheres, e que suas rotinas não seriam as mesmas sem o trabalho científico. Ao serem questionadas sobre a importância que a pesquisa tem em suas respectivas carreiras, elas afirmam que não se imaginam sem este trabalho.

Sempre costumo dizer que se eu não quisesse trabalhar aqui, não trabalharia. Teria vindo aqui dar minha aula, iria embora e meu salário seria o mesmo. Então sempre falo que eu trabalho muito porque eu gosto (HELENA, 2019).

Eu gosto tanto de dar aula, momento que você pode levar o conhecimento a mais alunos. Mas assim, a pesquisa, no dia a dia, me satisfaz mais (ROSANA, 2019).

Uma evidência constatada na maior parte das entrevistas é o fato de seus cônjuges também serem da área acadêmica. Dentre as integrantes da amostra, todas elas são casadas com homens inseridos no campo científico. Tal fato é relatado por elas como algo benéfico, pois desta forma conseguem dividir suas rotinas e encontrar mais compreensão acerca de suas obrigações no trabalho.

Vale a pena ressaltar que mulheres acadêmicas que se relacionam com parceiros que não são do meio acadêmico tendem a vivenciar conflitos na relação, Bitencourt (2011) constatou que muitas mulheres acadêmicas vivenciavam dificuldades para lidar com seus parceiros que não são acadêmicos, pois muitos não compreendem o tempo que se precisa disponibilizar para incorporar a cultura acadêmica pautada em determinadas regras, códigos, assim como comprimentos de prazos que garantem a permanência do sujeitos neste meio.

Uma delas afirma: “com meu esposo nunca tive problema porque ele também é cientista, estudamos juntos (LUZIA, 2020)”. Em outro relato: “meu marido também é cientista, então a maioria dos dilemas que eu vivo ele também vive e a gente consegue transpor isso muito (PAULA, 2019). Um terceiro relato afirma: “como eu e meu marido somos da mesma área, em casa a gente sempre viveu a ciência (ROSANA, 2019).

* 1. OBSTÁCULOS NA CARREIRA

Ao serem questionadas sobre os obstáculos que enfrentaram na construção de suas carreiras, são relatados fatores de cunho pessoal e profissional, muitas vezes, interligados. Todavia, questões gênero somente aparecem em um relato entre as entrevistadas, surgindo nas outras entrevistas apenas quando o tópico é inserido propositalmente.

Eu sou a décima filha de uma família do interior de Pernambuco, a caçula e única mulher junto com nove irmãos. Eu brincava com as minhas bonecas vestidas de executiva, eu sabia que eu queria ser uma profissional. Então ter que me expressar numa família com 10 homens contando meu pai, no interior, com toda a cultura machista e dizer que eu não queria me casar, porque a ideia era casar, ir para capital e estudar, vê se pode? [...] não que eles me proibiam, eu tive muito apoio, principalmente de minha mãe, ela falava uma coisa que serve inclusive para você ‘estude pra ter uma profissão e casar, mas não por necessidade’. Minha mãe falava muito de igualdade, usar isso para ter igualdade, não ser superior. Eu casei cedo porque eu queria estudar. (LUZIA, 2020).

No relato acima, Luzia discorre sobre o fato de que, em sua família, era mais fácil encontrar aprovação do pai para o casamento do que para ir estudar na capital. Mesmo com a aprovação da mãe, ainda era difícil que ela fosse estudar em outra cidade. Ela e seu esposo já visavam entrar na universidade, o que foi a principal motivação para o casamento. Estando casada, ela conseguiria ingressar no ensino superior sem os questionamentos de seu pai.

Analisando uma decisão feita por uma das pesquisadoras entrevistadas, podemos perceber os modelos de relações de gênero, que estas mulheres reproduzem a partir de suas ações e discursos, conforme relato da entrevistada Rosana:

Acho que a vida trilha caminhos para nós e temos que saber trilhá-los; Eu antes de estar na UFMT, eu fui professora da UFMS; logo que voltei do meu doutorado sanduiche, um dos motivos que voltei antes, foi porque fui chamada para assumir vaga na UFMS fruto de um concurso. Só que na época eu tinha uma filha de um ano de idade, e meu marido estava fazendo doutorado em São Paulo; então estava difícil conciliar carreira profissional com familiar. Você sozinha, num lugar longe sem nenhum parente com uma criança de um ano. Então naquele momento eu consegui outro emprego em São Paulo e pedi exoneração do cargo do concurso na UFMS. Fui embora para poder organizar a vida pessoal e profissional (ROSANA, 2019).

Conforme o relato acima, podemos verificar como estas mulheres estão vinculadas a um ideal de casamento, família pautada no casal grávido, pois tudo deve ser decidido conjuntamente (SALEM, 1989). Mas também a decisão da pesquisadora pode escorregar em traços de uma cultura patriarcal, que a mulher sempre deverá “abrir mão de algo”, em prol de sua família, pois ela tem sido historicamente a responsável pelo cuidado da família (BADINTER, 2011). Enquanto o homem pesquisador disfruta de determinados privilégios, que são demonstrados de forma clara no relato acima.

Um ponto em comum nos relatos das entrevistadas é sobre a conquista de espaço dentro de seus segmentos profissionais, seja devido ao campo ser restrito ou dominado por homens, estas mulheres tiveram que galgar seus espaços independentemente destes fatores. Uma das perguntas versou sobre a percepção delas sobre o reconhecimento que obtiveram em seus anos de carreira, onde afirmaram se sentirem hoje reconhecidas em suas funções. Outro relato afirma que “a chave” para ganhar espaço “é encontrar os pontos fracos de uma determinada área e se especializar nisso” (LUZIA, 2020), fazendo com que a pesquisadora seja necessária, por estar em um ambiente que foge da zona de conforto de muitos de seus colegas.

Ao serem questionadas sobre se consideram que existe desigualdade de gênero nas áreas que atuam como pesquisadoras, verificamos que os relatos divergem. Metade delas (50%) reconhece a questão, enquanto outra parte tem ciência de que tal desigualdade existe, mas afirma não ver ou vivenciar tais problemas em suas áreas. Conforme as enunciações das mulheres entrevistadas, podemos perceber que as áreas de conhecimento podem influenciar, considerando que há uma segregação profissional que atua a partir de um simbólico pautado no gênero, que tem colocado as mulheres em carreiras profissionais mais vinculadas ao cuidado, sendo que mulheres nas exatas, naturais e engenharias podem sofrer mais dificuldades de se inserir e permanecer no campo, considerando a cultura destas áreas conhecimento terem como referência um discurso pautado em um comportamento reconhecido como culturalmente masculino, portanto que os homens tem mais facilidade de incorporar (SCHIENBINGER, 2001; CONNELL, 2016).

Na zootecnia um pouco menos, lá sempre teve uma atuação mais feminina, tinham mais mulheres, mas na agronomia e na engenharia agrícola sim, mas a gente consegue romper essas barreiras, sabe como? Lutando as vezes até o triplo para atingir o mesmo objetivo, mas consegue LUZIA, 2020).

Olha, eu considero, mas se eu te disser que isso alguma vez isso foi problema para mim, é mentira. Eu acho que hoje eu tenho mais uma noção de que isso existe, mas não sei, os ambientes que eu já estive inserida sempre foram muito salutares e eu nunca permiti que isso fosse um problema (PAULA, 2019).

Duas entrevistadas comentam que percebem que os homens conseguem mais bolsas de produtividade, mesmo que a questão de área de conhecimento deva ser considerada ao se falar na exclusão feminina na ciência, a questão do trabalho e a desigualdade das mulheres no mercado de trabalho merece ser destacado. Uma pesquisadora afirma que há um domínio masculino nos órgãos de fomentos, que tendem a ter mais projetos aprovados, portanto mais financiamento para pesquisa, assim como diz que também percebe que as mulheres, mesmo exercendo a mesma função, tendem a ganhar menos que os homens.

Comigo eu não posso dizer que houve, não presenciei. Mas se pegarmos o histórico de pesquisadores, produtividade CNPq, sabemos que há um maior número de homens do que de mulheres, embora isso seja mais visível na área de exatas; na área de saúde, hoje embora haja maior número de mulheres, está ocorrendo certo equilíbrio. Depende muito da área (ROSANA, 2019).

Só na informação sobre haver disparidade de bolsas produtividade já dá para perceber que existe. Hoje dentro do laboratório e na Veterinária como um todo, tem mais mulheres do que homens. Maioria das turmas temos mais mulheres do que homens. Na nossa área, não sentimos muito em questão de salário porque é igual [...], mas observamos que fora da instituição, no mercado, as mulheres na veterinária ganham menos do que os homens de modo geral. Se vermos a quantidade de pesquisas aprovadas nos órgãos de fomento, veremos que tem muito mais projetos de homens do que de mulheres. E no âmbito de mercado nós sabemos que existem mais mulheres do que homens (HELENA, 2019).

Quando questionadas ainda sobre os obstáculos, em um dos relatos aparece a questão da infraestrutura para se trabalhar na UFMT hoje, assim como o agravamento desta situação desde 2016. Ocorrem situações onde muitos projetos são aprovados, mas correm os riscos de não serem executados devido a questões cotidianas de infraestrutura.

Nosso maior obstáculo na UFMT ainda é infraestrutura; eu aprovo um projeto com muito dinheiro e ainda não tenho uma energia elétrica que funciona bem; estraga uma geladeira e não temos dinheiro para repor, muitas vezes colocamos dinheiro do nosso bolso. Outra dificuldade desse atual momento é a falta de financiamento de pesquisas e projetos das agências de fomento. Um projeto nos levávamos vários pós-graduandos, e desde o ano passado nós não tivemos nenhuma agência de fomento que abrisse financiamento; temos a verba toda terminando; e isso me tira o sono; porque uma vez que colocamos um aluno na pós graduação e falta recursos para manter ele lá, jamais vou fazer o aluno tirar dinheiro do bolso para financiar e desenvolver pesquisa, mesmo se tem bolsa, pois muitos se sustentam com a bolsa. No geral os obstáculos no dia a dia é o que eu já tinha falado: problemas de infraestrutura e falta de apoio, a gente não tem apoio praticamente nenhum, agora muito menos, porque a instituição também está sem dinheiro. Muitas coisas burocráticas também atrapalham e nos desgastam (questões de colegiados que nos fazem perder tempo, que eu poderia estar lendo mais); Outra coisa, tudo que gira no laboratório, cada agulha que tenho que comprar, tenho que solicitar orçamentos, ajudar na licitação, coisas que em outro lugar o pesquisador jamais iria parar o seu tempo para resolver essas burocracias de compras, luvas, plásticos, onde é mais barato. Por ex: ontem quebrou o nobreak, e eu que tenho que ir atrás de preços baixos, orçamentos, solicitações, que tiram muito o tempo do pesquisador. Se tivesse uma infraestrutura adequada, isso deixaria a gente com muito mais tempo para desenvolver as pesquisas (HELENA, 2019).

* 1. RELAÇÃO ENTRE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL

Os impasses em relação a vida pessoal e profissional surgem naturalmente ao longo das entrevistas, se entrelaçando com certa frequência, tendo em vista que, para estas mulheres, conciliar estes dois âmbitos sempre se apresentou como um desafio. Um dos questionamentos é a respeito de algum momento específico onde elas tiveram que escolher ou priorizar um determinado aspecto, tema este que trouxe a elas reflexões que até então algumas delas não tinham pensado.

Eu tenho somente um filho, 13 anos. Eu levei muito tempo para ter filho porque eu queria estar presente, e achei que quando eu parisse minha vida mudaria completamente. Então eu me preocupo muito em não deixar de olhar para minha filha, mas a gente está com a cabeça no trabalho o tempo todo, até porque meu marido também é pesquisador e somos da mesma área, acabamos levando o assunto para casa; mas tomamos muito cuidado para termos períodos para descanso, tiramos três férias picadas para tirarmos tempo para ficarmos sempre juntos, almoçamos sempre juntos; porque eu acho que essa loucura de produtividade impacta muito sim na vida pessoal; não tem com escapar (HELENA, 2019).

Mais difícil é para as pessoas que não são da área, e que as vezes você precisa realmente dar um tempo, como na licença-maternidade, a um tempo atrás era uma coisa difícil, o CNPq, ele reconhece e você tem até um tempo suplementar, de reconhecer que você precisa parar esse tempo. Tem vezes que a gente precisa dar uma... ou eu precisei dar uma pausada para priorizar uma das áreas (PAULA, 2019).

Um dos relatos destaca a baixa compressão do fazer científico dentro da família, que não exatamente compreende o trabalho da pesquisadora. A entrevistada discorre sobre o fato de alguns de seus irmãos acharem que fazendo a graduação a pessoa já se torna doutor.

Algumas evidencias também foram relatadas nos estudos de Araújo (2006) e Bitencourt (2011) sobre esta falta de diálogo entre os acadêmicos e não acadêmicos, que podem ser os parentes de fora, marido, amigos, filhos, estes que dificilmente compreenderão os objetivos da atividade de pesquisa. Considerando que o tempo para o trabalho acadêmico atualmente é pautado na política de produtividade, portanto tem sido na maioria das vezes movido pela necessidade cumprir prazos. Prazos esses que, para serem cumpridos, muitas vezes, a pesquisadora abre mão de dormir, assim como de descansar nos finais de semana, feriados e inclusive o tempo de férias na universidade.

Eu moro longe dos meus irmãos e eles nem entendem direito o que eu faço. A gente aprende a lidar com isso, e leva... [...] sou de uma família que só tem homens, a gente tem que lutar muito pra conseguir se expressar. Eu sou a única dos meus irmãos que tem esse nível de formação (LUZIA, 2020).

Algumas delas fazem questão de manter momentos com a família ao longo do dia, que possam deixar o trabalho de lado para estar perto da família, não dedicando todas as horas de seu dia ao trabalho científico. Uma delas afirma: “mas também durante a semana tem alguns dias que eu saio mais cedo para levar as crianças ao dentista. Eu não fico muito restrita nesse horário comercial” (PAULA, 2019). Outras afirmam:

Estou aqui de segunda a sexta feira o dia inteiro, às vezes, acho que deveria fazer menos, mas eu me dedico o dia inteiro aqui; Sempre saio no almoço, e faço questão de almoçar com minha filha, moro perto da universidade. Antes eu levava mais trabalho para casa, à noite, final de semana, mas ultimamente tenho regulado mais a noite, hora que leio outras coisas, como jornal (HELENA, 2019).

Apesar da questão surgir ao longo das entrevistas, o tópico maternidade é abordado explicitamente em uma das perguntas do questionário. A questão que permeia neste momento é: como é ser uma mãe pesquisadora?

As respostas foram bem próximas, as quatro entrevistadas amam ser mães e passam a ciência para seus filhos no exemplo. Todas elas relatam que o fazer científico é muito presente em seus núcleos familiares, e que seus filhos levam consigo a disciplina que observam nelas. Relatam também sobre o orgulho que observam em seus filhos, que se fascinam com as suas respectivas atuações científicas. Um dos relatos, entretanto, discorre sobre uma cobrança talvez excessiva por parte de uma das pesquisadoras, que estimula em sua filha uma competitividade em relação aos seus colegas de sala, meninos.

Ser mãe é a melhor coisa do mundo. Eu tenho duas meninas, 20 e 14 anos. Inclusive minha filha mais velha, adora fazer trabalhos de pesquisa, já está na faculdade de Medicina, e fala que quer terminar o curso e ser cientista. Então acho que, como eu e meu marido somos da mesma área, em casa a gente sempre viveu a ciência. Somos um casal que trabalha com ciência. Acho que foi passado naturalmente para minhas filhas (ROSANA, 2019).

Eu tenho uma filha meio Barbie; isso para mim é o fim. Eu mostrei pra ela uma camiseta (Menos Barbie, mais cientista), ela disse: ‘ah mãe eu não quero isso não’. Falei ‘ah que triste’ (risos). Mas eu procuro criar ela dentro da realidade, e ela acompanha muito. Mas eu vou confessar uma coisa particular: eu cobro muito dela, acho que sempre estuda pouco e cobro mais. Eu tenho que me policiar nisso. E eu sempre pergunto a ela se algum menino tirou nota mais alta que ela, se tirou eu digo: então tem que tirar nota mais alta que o menino. E sei que isso as vezes é ruim e acabo cobrando demais o que pode ser um problema lá na frente. E eu não tive essa cobrança, eu digo que não sei como eu cheguei aqui; porque vim da escola pública, minha mãe trabalhava o dia inteiro e eu nunca tive cobranças; Sempre acho que estou aqui por sorte, porque a vida na escola pública é muito mais difícil né. E eu cobro ela porque sei que ela tem tudo que eu não tive, então tem que se dedicar mais, só que sei que isso pode ser ruim lá na frente (HELENA, 2019).

Ah é bom, é muito bom, quando eles vão para escola eles perguntam “o que sua mãe faz? Ela mata rato para fazer remédio” (risos) [...] é muito legal ver essa curiosidade deles para “o que que a minha faz? Eu quero ir para sua escola”, eu acho que é uma área que permite muito eles interagirem onde eu estou, é bem legal. (PAULA, 2019).

* 1. BOLSA-PRODUTIVIDADE E SEUS EFEITOS NA VIDA DAS PESQUISADORAS

O ponto principal desta pesquisa é analisar as estratégias e trajetórias de pesquisadoras que recebem bolsa-produtividade do CNPq, órgão que rege a produção científica no Brasil. Alta produtividade é o critério mais importante desde reconhecimento, que vai muito além do ganho financeiro. De fato, nenhuma das pesquisadoras leva em consideração o valor monetário da bolsa em seus relatos, mas sim seus impactos enquanto valor simbólico em suas áreas de atuação. Dentro de um universo de 56 bolsas de produtividade distribuídas para pesquisadores e pesquisadoras da UFMT, apenas nove (09) são destinadas às mulheres, espalhadas nos diversos campi da UFMT no Estado de Mato Grosso. Tal número causou espanto ao ser relatado durante as entrevistas, o que demonstra que elas próprias não têm dimensão da disparidade entre homens e mulheres pesquisadores.

A pergunta mais importante dentro desta temática é o que de fato mudou em suas carreiras a partir do reconhecimento da bolsa-produtividade. Segundo elas, a produtividade dentro do campo contribui para elas terem mais facilidade para transitar no contexto, elas têm mais força, um *quantum* de capital para interagir, neste sentido o valor do capital econômico da bolsa não é tão relevante, o que vale é o prestígio, o reconhecimento de ordem simbólica

Mudar não mudou, mas ajuda em alguns aspectos; você tem uma meta: ser um pesquisador reconhecido. A partir do momento que você tem o reconhecimento do CNPq, você quer manter essa meta, ou melhorar e galgar outros níveis. Isso faz com que de forma geral você melhore do ponto de vista científico, busca mais qualidade na sua produção, mais rigor na pesquisa (ROSANA, 2019).

Na minha carreira sempre trabalhei com metas. A meta era entrar na graduação, depois foi ir para o mestrado, doutorado e formar uma equipe forte, depois minha meta era publicar muito e aprovar projetos, ter reconhecimento. Depois a meta foi virar bolsista produtividade, que para mim seria o topo da carreira. E realmente isso deu uma satisfação muito grande. Quando abro meu lattes e vejo aquele monte de publicação, eu trabalho muito para isso, e me dá muita satisfação. Para mim mudou em relação a financiamento de projeto, pois sendo bolsista produtividade, dificilmente abre um edital de projeto em que eu vou ficar de fora. Abriu um leque de visibilidade para participar de outros grupos de pesquisa, realmente isso é um cartão de visita. Agora minha meta é subir de nível na produtividade, porque temos categorias (pesquisador 2, sobe pra 1 D, C, etc.); mas sei que tem muitas questões políticas, conforme você sobe de nível, existem menos vagas, mais concorrido. Além de ganhar 1.100 reais a mais, que já ajuda muito no desenvolvimento de pesquisas (HELENA, 2019).

Eu acho que o primeiro ganho foi de reconhecimento, era na verdade algo assim que eu realmente não esperava ganhar naquele momento. Eu não sou sênior na minha área, acho que foi um momento assim de, estou no caminho certo, estou fazendo as escolhas certas. E porque é a única, o único benefício financeiro que a gente tem dentro da nossa carreira para dizer assim “eu faço um pouco a mais que as outras pessoas e eu tenho um retorno financeiro”, então assim, não me proporcionaria isso, de ter alguém que reconhece esse esforço extra. Basicamente isso, ademais é mais trabalho (PAULA, 2019).

Oportunidades, oportunidades, reconhecimento da própria universidade. Nos editais você entra com diferentes pontuações, acima dos demais. Você consegue concorrer a editais específicos no CNPq para bolsistas de pesquisa, então eu consigo supervisionar pós-doc. etc., você consegue aumentar sua equipe, se fortalecer. Não é o valor da bolsa, mas é o acesso e o reconhecimento a nível nacional (LUZIA, 2020).

Acerca dos impactos negativos ocorridos em decorrência da bolsa, quase todas discorrem sobre o aumento da carga de trabalho que surge em decorrência dela. O peso da bolsa-produtividade traz consigo uma carga de pressão muito grande, pois, a partir do momento que se galga esse reconhecimento, ele deve ser mantido. Isso implica muitas vezes em um aumento na carga de trabalho das pesquisadoras. Uma delas afirma: “um pouco de aumento da demanda de trabalho, mas eu não considero ainda algo que me afeta negativamente, é o esperado” (PAULA, 2019). Em menor escala, foi relatado em uma das entrevistas até uma descrença por parte de um dos colegas de universidade da pesquisadora entrevistada, que questionou a lisura do processo de bolsa-produtividade, alegando existir motivações políticas por trás desse reconhecimento.

[...] apenas alguns questionamentos, esses dias veio um professor e questionou se eu havia conseguido a minha bolsa na UFMT mesmo, ele achava que a minha bolsa eu havia conseguido politicamente. Sempre arrumam uma desculpa pra dizer ‘por que ela tem isso? E eu falei que eu tenho isso porque eu acordo cedo e durmo tarde (LUZIA, 2020).

Assim, eu não diria negativo, mas no momento em que sou bolsista-produtividade eu tenho obrigações junto ao CNPQ; por exemplo: se chegar essa semana cinco projetos para eu avaliar, eu preciso avaliar no tempo que eles me dão. E eu preciso cumprir, no momento que eu assino o termo de aceite, está claro que tenho que cumprir essas obrigações. Às vezes tem projetos de outros assuntos que eu tenho que estudar muito para poder avaliar e cumprir (PAULA, 2019).

Quando questionadas a respeito do reconhecimento que recebem em relação a bolsa, as respostas também são parelhas, elas consideram que a bolsa mudou para melhor a forma como elas são vistas perante seus pares-concorrentes.

Sim, eu me sinto. Eu sempre digo: o que eu sonho eu já ganhei; mas a gente sempre quer mais; e o reconhecimento vem depois de muito trabalho; eu já sou formada desde 1992, terminei o mestrado em 1995, já tem mais de 20 anos que eu tenho doutorado. Então eu acho que é o tempo que faz esse reconhecimento da gente. Acho que dentro do possível sou reconhecida. Poderia ser mais, atualmente temos buscado reconhecimento internacional também. Mas as vezes tenho impressão que somos já mais reconhecidos internacionalmente do que em nosso país. Isso eu percebo (ROSANA, 2019).

Me sinto, depois de 21 anos; eu fui eleita para a Sociedade Brasileira de Veterinária, é um grande reconhecimento do Brasil todo. Estamos aqui numa universidade da periferia, então isso para mim é sensacional, eu levar a universidade ao reconhecimento nacional (HELENA, 2019).

Me sinto, apesar de... me sinto sim, pelos convites que eu recebo para palestra, tem a questão dos conselhos que eu participo. Por conta do meu sobrenome, muitas vezes acham que é um homem sabia? Eu fui a uma banca e eles estavam falando de uma publicação minha, e estava tudo errado, [...] e chegou um ponto que eu pedi a palavra e o orientador falou ‘olha tal pesquisadora está do seu lado’ (LUZIA, 2020).

Um dos tópicos contemplados no questionário é sobre o autocuidado destas pesquisadoras. Com tantas atribuições, é possível sobrar tempo para elas cuidarem de si? E a resposta é: sim. A maioria delas não deixa de cuidar de si, mesmo que apenas fazendo a unha ou arrumando o cabelo no salão. Algumas delas se exercitam regularmente e todas se consultam com seus médicos com a frequência adequada

Sim, eu faço minhas consultas anuais; tenho quase que regularmente caminhado, as vezes dou uma parada; mas não frequento academia, nem tenho tempo. O tempo que tenho eu procuro fazer uma caminhada, ter uma alimentação mais controlada, acho que isso é suficiente (ROSANA, 2019).

Vou ao médico sim, me alimento muito bem. Deveria fazer mais exercícios, mas faço meu pilates duas vezes na semana. As 6 da manhã que é para não me atrapalhar a vir pra cá, e faço exames regularmente anuais. Vou ao ginecologista, cardiologista, cuido muito da saúde porque assim, minha mãe morreu com 49 anos né, minha vó com 53, eram cardíacas. A gente trabalha e se estressa muito, mas faço rotina de exames de saúde sim (HELENA, 2019).

Olha, eu deveria fazer mais atividade física, mas eu não estou muito disciplinada não, mas eu faço. Uma coisa que eu tenho bastante cuidado é sempre estar bem, a gente tem que se cuidar, tanto a questão de atividade física como o teu tempo consigo mesma, um dia eu tiro, vou no salão, arrumo o cabelo, arrumo unha, e eu tenho aquilo como um dia de prazer. E vou e fico, e falo tudo, menos de ciência, menos de aula. Mesmo sem ir à academia eu sou muito disciplinada com alimentação, dormir, etc. (LUZIA, 2020).

Quando questionadas sobre terem tirado alguma licença ao longo de suas carreiras, todas afirmam nunca terem tirado. E a respeito de problemas de saúde, apenas uma delas relata um episódio relacionado ao trabalho. Além disso, relata ter medo do que será sua vida ao pensar no futuro. Neste sentido, é importante ressaltar que a pressão do trabalho declarada por elas, não é comentado como algo que exerce influências em suas emoções e subjetividades, pois elas quando questionadas sobre o autocuidado compreendem este como algo mais vinculado a aparência física como ir ao salão para cuidar das unhas e dos cabelos. Assim como ir ao médico e fazer exercícios e dieta, afirmando o discurso contemporâneo da qualidade de vida, contudo não verificamos nas entrevistas o uso de terapias por estas mulheres, que trabalhem o bem-estar mental e emocional, considerando que muitas doenças tendem a ser influenciadas pela política de produtividade atual exigida pelos sujeitos que incorporam a cultura científica pautado no ser produtivo sem questionar a dimensão masculina e competitiva da cultura do currículo lattes pautado no publicar ou morrer (BIACHETTTI e MACHADO, 2009, BITENCOURT, 2011)

Eu não tenho tendência a depressão, as vezes até deveria ter. Sou assim, apanho, apanho, e eu quero largar tudo, e três horas depois eu vou pra frente e pronto. Eu tive um episódio de crise de ansiedade, eu vinha de uma viagem muito cansativa, tinha viajado muitas horas, vim direto pra sala de aula e tive picos de pressão. Fui ao médico e o médico disse que era só estresse; fiquei com medo porque tenho uma irmã com síndrome do pânico. Mas assim, ansiedade em si eu ainda não tive ainda; única coisa que me tira um pouco do eixo é filho doente. As vezes surgem problemas, como quando ficamos sem energia, logo comecei a me estressar, mas tínhamos que resolver, fomos atrás e é isso sempre correndo atrás; eu digo que eu gosto muito disso aqui, e hora que me tirarem isso aqui eu não sei como será, pode ser que eu entre em depressão, medo do futuro (HELENA, 2019).

A parte final da entrevista se afunila em questões de desigualdade de gênero e situações especificas e explicitas vivenciadas pelas pesquisadoras. Apesar de terem consciência de que isso existe no campo científico, metade delas relata nunca ter vivenciado alguma situação. Também relatam raramente terem visto acontecer no meio que atuam. Existe uma consciência de que isto é um problema, porém, existe uma dificuldade em enxergar situações próximas a elas, mas que algumas vezes transparecem no discurso sem que elas percebam.

Eu na verdade, uma situação comigo diretamente, não, mas muito relatos de “ah aconteceu determinada situação” que eu nem sei se é relacionado a gênero, mas a desrespeito como um todo, mas acho que recentemente teve uma situação assim que eu presenciei, não foi comigo, foi com uma colega, de uma pessoa muito machista que precisa impor a sua opinião, onde a gente viu essa questão de machismo realmente, algo assim “não posso receber ordem de uma mulher, vou ganhar no grito”, situações assim. Mas talvez agora, nessa função que eu assumi (coordenadora) eu vou vivenciar. (PAULA, 2019).

Não, até porque a gente fica mais restrito ao laboratório e sala de aula né. Acho que é um trabalho mais individual, embora eu já tenha sido diretora de instituto, então passei quatro anos num cargo de direção do instituto de ciências da saúde em Barra do Garças, mas mesmo assim eu fui respeitada. Mesmo passando por esse cargo, que talvez pudesse causar destempero, acho que sempre fui respeitada, nunca vivenciei isso não [...] por ser mulher acho que não. As vezes a gente é excluído por alguns colegas, mas eu acho que ai não é por ser mulher; Já teve algumas situações que me senti excluída de alguma atividade, mas ai eu acho que não tem a ver com discriminação. Mas sim por talvez, inveja, uma coisa que tem muito no âmbito da universidade. E as vezes percebo por algumas pessoas esse comportamento (ROSANA, 2019).

Eu não me lembro de nenhum episódio, deve ter acontecido alguma vez sim sem perceber. Mas de fato ainda não [...] não sei se o ambiente que a gente vive aqui da veterinária seja com bastante mulher que produz, então não me recordo de fato. Sempre me posicionei muito bem nessas questões, dentro de departamento e congregação eu sempre tive minha opinião muito bem formada, sempre discuti no mesmo nível com colegas, talvez por isso eu nunca tenha sofrido nenhum episódio de ir para minha sala chorar por ter sido discriminada. Temos um colegiado da residência em que todos os representantes são mulheres; as vezes até acho que tem que ter um homem para balancear; mas aqui maioria dos colegiados são mulheres, não sei nos outros cursos. Sempre tive opinião muito forte, então se alguém tenta discriminar com certeza eu vou revidar (HELENA, 2019).

Uma delas relata que somente abriu os olhos para esta realidade ao ser contemplada nacionalmente por um prêmio exclusivo para mulheres cientistas. Estas mulheres, muitas vezes, possuem tanto foco em suas produções que não observam situações de discriminação de gênero em suas áreas.

Eu não sei se você viu mas eu recebi o prêmio L’Oréal para mulheres, mas naquele momento, foi um momento que eu pensei ‘mas para que que tem um prêmio só para mulheres?’, até aquele momento, eu vinha de um grupo de muitas mulheres, depois eu fui para um grupo onde tinham muitos homens muito respeitadores das diversidades, inclusive um professor que recebia mais as mulheres, então eu acho que vim de um ambiente que era muito protegido, então foi o primeiro momento eu pensei realmente ‘nossa mas porque que existe um prêmio só para incentivar mulheres’. Foi o primeiro momento que eu comecei a me atentar que em determinadas áreas não tem tanta mulher quanto homem (PAULA, 2019).

No entanto, um relato significativo surge entre as entrevistadas, quando uma das pesquisadoras relata uma situação explícita vivenciada, que entrelaça discriminação por gênero e discriminação racial. Em suas palavras:

Teve uma situação no trabalho, numa turma aqui há alguns anos atrás, eles tiveram problema com uma nota e fizeram, falaram bastante coisa num grupo de WhatsApp, a turma não queria estudar, queria colar, e eu tenho todo um cuidado de fazer provas diferentes, para evitar tanto, é mais fácil diferenciar as provas. Minhas provas são bem aplicadas, se não estudar não passa. Então, a turma tirou uma nota baixa e vazou, foi uma coisa que me machucou bastante, acho que foi em 2013, vazou porque um dos que fazia parte do grupo imprimiu a conversa e colocou debaixo da porta da coordenação, e no papo lá estava dizendo assim: ‘ela se acha superior, aquela negrinha’ e numa outra parte falava assim: ‘isso é falta de surra do marido dela’. Então assim, na época, com esse documento, eu falei com o coordenador, com o pró-reitor e nós entramos com processo, que depois eu retirei, eu vi que não valia a pena. Eu não queria me expor, entende? Eu fiquei com vergonha do que aconteceu, juro, eu falava ‘gente o que vai fazer eu ser incapaz por conta de uma cor de pele?’. Até porque eu tenho muito orgulho de ser negra. Você entende como é difícil? Não é possível uma negra ser bolsista-produtividade? Não é possível ser uma professora universitária com alta produção científica? Não é possível uma negra estar em cargos administrativos? É pesado (LUZIA, 2020).

A pesquisadora afirma ter escolhido retirar o processo, por sentir que não valia a pena, sentir vergonha do que aconteceu e para não envolver outros professores também citados. Ademais, considera o episódio como um dos mais tristes que já vivenciou em sua carreira. Além disso, relata ouvir comentários a respeito de ser uma mulher nordestina, o que também causa danos emocionais. Apesar de ela ser extremamente orgulhosa de sua origem. Quando questionada sobre o que isso impactou em sua vida, ela afirma: “Não, não mudou não, quer dizer, mudou, me fortaleceu. Ao invés de me sentir inferior, me deu força para lutar e dizer: estou aqui, somos iguais” (LUZIA, 2020).

Quando questionada sobre o tema, uma outra entrevistada afirma fazer o possível para amenizar o impacto que é ser mulher em um ambiente masculino, “abrindo os olhos” para a realidade vivenciado por suas alunas de graduação e pós-graduação. A pesquisadora deixa em seu discurso a necessidade de ser solidária com a sua aluna que é mulher, nesse sentido podemos perceber a existência de uma sonoridade entre mulheres.

[...] o meu olhar agora é de realmente privilegiar, então em situações em que eu possa interferir, eu gostaria muito de poder interferir, principalmente com alunas né, entrando em licença-maternidade, a gente vê que elas realmente precisam de um apoio diferenciado do que a academia dá, nesse meio tempo eu tive aluna que engravidou no meio de doutorado, então eu vejo que os outros tem uma postura diferente da minha, eu acho que é um momento que a gente tem que apoiar mais ao invés de fazer mais demandas. Nesse momento eu me lembro muito bem dessa aluna, com muita dificuldade, a filha teve um problema de saúde, sempre vai atrapalhar se a nossa família não está bem. Então foi um momento específico onde eu pude de alguma forma privilegia-la, e eu fiz porque ela é mulher. Se fosse um marido ninguém cobraria o desempenho dele. Essa é a minha experiência (PAULA, 2019).

1. **Considerações finais**

As práticas que permeiam o campo científico são, desde a ascensão da ciência no Brasil, extremamente masculinas, conforme leituras trabalhadas neste estudo. Quando se trata do campo da produtividade, as lacunas se tornam mais evidentes. Numa universidade onde apenas 16% das bolsas-produtividade são destinadas a mulheres, questionar suas estratégias e táticas de carreira se mostra extremamente relevante.

É esperado que questões como maternidade e autocuidado não sejam trazidos à tona, como forma de reproduzir uma postura masculina, que se centra na objetividade e na ausência de emoções. Historicamente, o lugar destinado às mulheres na sociedade é de cuidadora, responsável afetiva. Não obstante, tais características são rechaçadas no mercado de trabalho, que espera delas uma performance masculina, por muitas vezes reproduzida inconscientemente.

Ao longo das entrevistas, tornou-se evidente o quanto as questões de gênero ainda não são fortemente debatidas em campos científicos historicamente masculinos, como as ciências exatas, agrárias e da saúde, onde, por muitas vezes, as entrevistadas não conseguem ao menos reconhecer situações cotidianas de discriminação, apesar de saberem que tais situações existem.

É representativo contabilizar a quantidade de bolsas-produtividade distribuídas para mulheres na UFMT, assim como a quantidade de mulheres em cargos de coordenação e direção. Além disso, é importante se discutir quais caminhos estas mulheres trilharam de modo a alcançarem tal reconhecimento, tendo em vista o nível de produtividade e metas exigidas pelo CNPq.

Dentre as entrevistadas, todas com alta produção científica, observa-se que diversos argumentos por elas apresentados se entrelaçam, como a questão da maternidade, conciliar o tempo na universidade e com a família, os desafios e o trabalho necessário para manter seus níveis de produtividade, e também seus desafios com a universidade de modo geral.

Pode-se perceber, de maneira geral, que galgaram seus espaços independentemente dos empecilhos encontrados ao longo de suas vidas. Seus ricos relatos trazem à tona uma dimensão do que é ser mulher e cientista no Brasil e, especificamente, na UFMT. Tem-se aqui uma universidade relativamente nova, com pós-graduação desenvolvida tardiamente e ainda buscando maior reconhecimento em seus programas, o que torna ainda mais significativa a colaboração de mulheres tão competentes nesta pesquisa.

A bagagem trazida por elas, amplamente reconhecidas no meio em que atuam, é motivo de orgulho e exemplo para outras mulheres cientistas, mas também nos mostra o quanto é necessário diminuir a disparidade nos números de homens e mulheres no campo científico.

**Referências**

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, n. 57, p. 113-126, 2016.

ANDRADE, Cristiane Batista. **O trabalho de cuidar e educar: gênero, saber e poder**. Curitiba: Appris, 2015.

ARAÚJO, E. R. **O doutoramento:** a odisseia de uma fase de vida. Lisboa: Colibri, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BATISTA, Irinéa de Lourdes, et al. **Gênero Feminino na Pesquisa em Educação Científica e Matemática no Brasil**. Atas do ENPEC, 2011.

BITENCOURT, Silvana Maria. “A maternidade para um cuidado de si: desafios para a construção da equidade de gênero”. **Revista Estudos de Sociologia**, V. 24, No. 47, p. 261-281, 2019.

BITENCOURT, Silvana Maria. **Maternidade e Carreira:** reflexões de acadêmicas na fase do doutorado.  Jundiaí: Paco, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. Trad. de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o poder simbólico.** In: BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

BOURDIEU, Pierre. Conferência do Prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada. **A dominação masculina revisitada**, p. 34-68, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina:** a condição feminina e a violência simbólica. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Para uma sociologia da ciência. **Lisboa: Edições**, v. 70, p. 15-56, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Usos sociais da ciência**. Unesp, 2003.

BRASIL, LDB. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão das universidades federais (reuni**): diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2007

CABRAL, Carla Giovana. **O conhecimento dialogicamente situado:** histórias de vida, valores humanistas e consciência crítica de professoras do Centro Tecnnológico da UFSC. 2006.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO, Marilia Gomes. **Educando as novas gerações:** Representações de gênero nos livros didáticos de Matemática. Atas ANPEd, 29ª Reunião, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.) **Vocabulário Bourdieu.** Editora Autêntica, 2017.

CITELI, Maria Teresa. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revistas de Estudos Feministas**. Ano 9, p. 131-145, 2001.

CORBUCCI, Paulo. **O ensino superior brasileiro na década de 90**. 2001.

COSTA, Suely Gomes. Proteção social, maternidade transferida e lutas pela saúde reprodutiva. **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis, v.10, n, 2, p.301-323, 2002.

DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. Contexto. São Paulo, 2000

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

DOS SANTOS, Cássio Miranda. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 24, n. 83, 2003.

FABBRO, Márcia Regina Cangiani. **Mulher e trabalho:** problematizando o trabalho acadêmico e a maternidade. 366f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão. **23ª Reunião Anual da ANPEd,** 2000.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa. Mulheres, corpo e acumulação primitiva.** São Paulo: Elefante, 2017.

FERREIRA, Rosilda Arruda. **A pesquisa científica nas ciências sociais:** caracterização e procedimentos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 64-72, 1996.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira, Ed. UNIJUí – Ujuí, 1998.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade**. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 1998.

HIRATA, Helena. Mundialização, divisão sexual do trabalho, e movimentos feministas transnacionais. **Conferência regional sobre la mujer de America Latina y El Caribe**. Naciones Unidas: CEPAL, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2002**. Brasília, 2003.

LOWY, Ilana. A ciência como trabalho: as contribuições de uma história das ciências feministas. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Orgs). **Organização, trabalho e gênero**. pp 315-338, São Paulo, 2007.

KELLER, Evelyn Fox. **Reflexiones sobre género y ciencia.** Tradução de Ana Sánches. Valencia: Ed. Alfons el Magnànim, 1991.

KELLER, Evelyn Fox; LONGINO, Helen E. (Ed.). **Feminism and science**. Oxford University Press, USA, 1996.

KELLER, Evelyn Fox; SCHARFF‐GOLDHABER, Gertrude. **Reflections on gender and science**. 1987.

KRMPOCTIC, Claudia Sandra; DE IESO, Lia Carla.  **Los cuidados familiares.** Aspectos de la reproducción social a la luz de la desigualdad de género. Rev. Katál. Florianópolis, V. 13, No. 1, p. 95-101, 2010.

LATOUR, Bruno [et alii]. **A vida de laboratório:** a produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

LETA, Jacqueline. **As mulheres na ciência brasileira:** crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. Estudos Avançados, São Paulo, v. 17, n.49, p.271-284, 2003.

LETA, Jacqueline e MARTINS, Flávio. Docentes pesquisadores na UFRJ: O capital Científico de mulheres e homens. **In: Simpósio gênero e indicadores da educação superior brasileira.** Brasília- DF, 6 e 7 de dezembro de 2007. Comissão organizadora: Dilvo Ristoff. (et al). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2008. p.85-101.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ:Vozes, 2003.

LOPES, Maria Margaret. “Aventureiras" nas ciências: refletindo sobre gênero e história das ciências naturais no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.10, p. 345-368, 1998.

LOPES, Mari Margaret; SOUSA, Lia Gomes Pinto; SOMBRIO, Mariana Moraes. A **Construção da invisibilidade das mulheres nas ciências**: a exemplaridade de Bertha Maria Julia Lutz (1894-1976). V. 5, n. 1, p. 97-109, Niterói, 2004.

MARTIN, Emily. **A mulher no corpo: uma análise cultural da reprodução**. Editora Garamond, 2006.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000.

MARTINS, Eliecília de Fátima; HOFFMAN, Zara. Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências. **ENSAIO Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 09, n. 1, p. 106-120, 2007.

MARTINS, Ricardo A. **A pós-graduação no Brasil:** uma análise do período de 1970-90. Educação Brasileira, Brasília, v. 13, n. 27, p. 23-41, 1991

MATTHEWS, Michael. **História, filosofia e ensino de ciências:** tendência atual de reaproximação. Caderno Catarinense de Ensino de Física, Florianópolis, v. 12, n. 3: p. 164- 214, 1995.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

MERTON, RK. **Sociologia: teoria e estrutura**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1970.

Ministério da Educação. **Programa de Expansão do Sistema Público de Ensino Federal.**2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/expifes.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

MURARO, Rose Marie. **Uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro.** Rio de Janeiro, 1992.

NASSI-CALÒ, Lilian. Persistem as Disparidades de Gênero na Ciência a Despeito dos Significativos Avanços. **Scielo em Perspectiva,** 2017. Disponível em: https://blog.scielo.org/blog/2017/05/10/persistem-as-disparidades-de-genero-na-ciencia-a-despeito-dos-significativos-avancos/#.XecMuuhKjIV Acesso em: 15/05/2018.

ORTNER, Sherry. Está a mulher para a natureza, assim como o homem para a cultura. **ROSALDO, Michelle Z.; LAMPHERE, Louise. A mulher, a cultura, a sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra**, 1979.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: EDUSC; 2005.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

### PINHEIRO, Leticia Ribeiro Souto; MONTEIRO, Janine Kieling. Refletindo sobre desemprego e agravos à saúde mental. **Cad. psicol. soc. trab.** v.10 n.2 São Paulo, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1516-37172007000200004 Acesso em: 21/06/2018

PINHO, Maria José Souza. **Gênero em Biologia no Ensino Médio:** uma análise de livros didáticos e discurso docente. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

PINTO, Céli Regina J. **Uma história do feminismo no Brasil**. 2003

ROHDEN, Fabíola. **Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher**. Editora Fiocruz, 2001.

ROSALDO, Michelle Z. A mulher, a cultura e a sociedade: uma revisão teórica. In: ROSALDO, Michelle e LAMPHERE, Loise. (orgs) **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu** (12). Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero. Pagu/Unicamp, 1999.

Salazar, Violeta. **Estudo da maternidade em mulheres cientistas profissionais de camadas medias no Norte do Brasil.** Revista Wamon. V.4, N.2. 2019. P. 82-102, 2019.

SCAVONE, Lucila. Estudos de gênero: uma sociologia feminista? **Revista Estudos Feministas**, p. 173-186, 2008.

SCANTLEBURY, Kathryn; BAKER, Dale. Gender issues in science education research: Remembering where the difference lies. In S. Abell& N. Lederman (Eds.), **Handbook of research on science education,** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

SCHIEBINGER, Londa. O feminismo mudou a ciência. **Bauru: Edusc**, p. 32, 2001.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, nº 2, jul./dez., p. 71-99, 1995.

SOARES, ANGELO. (2012). **As emoções do Care**. In: Hirata, H. Guimaraes. N. A (Org). Cuidado e cuidadoras: várias faces do trabalho do care, São Paulo: Atlas, pp.44-59.

SORJ, Bila. Apenas de Cuidado nas interações entre gênero e classe social no Brasil. **Cadernos de Pesquisa,** v. 43, n. 149, p 478-491, 2013.

SUCUPIRA, Newton. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. In: **Fórum educacional**. 1980. p. 3-18.

TABAK, Fanny.**O laboratório de Pandora:** estudos sobre a ciência no feminino. Rio de Janeiro, Garamond, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, dezembro/2000.

TAVARES, Isabel. A participação feminina na pesquisa: presença das mulheres nas áreas de conhecimento. In: **Simpósio gênero e indicadores da educação superior brasileira.** Brasília- DF, 6 e 7 de dezembro de 2007/ comissão organizadora: Dilvo Ristoff .... (et AL). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2008. p.31-62.

WEBER, Max. A ciência como vocação. In: ---------. **Ensaios de Sociologia**. 5 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982, p. 154-183.

**ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA**

1. Para começar, poderia falar um pouco sobre sua escolha profissional? O que mais contribuiu para esta escolha? Por quê?
2. Como se deu a escolha pela carreira acadêmica?
3. Você poderia descrever um pouco sua rotina de trabalho?
4. Considerando as funções desempenhadas como professora universitária, quais delas lhe proporcionam maior realização profissional? Por quê?
5. Como é a sua distribuição de tempo, considerando trabalho, família e eventos?
6. Considera ter existido imprevistos em sua carreira profissional? Considera haver desigualdade de gênero em sua área de atuação?
7. Por outro lado, quais têm sido os maiores obstáculos que enfrentou ou enfrenta em seu trabalho? E como os tem enfrentado?
8. De modo geral, considerando seu trabalho como cientista/pesquisadora quais fatores têm favorecido sua carreira e quais têm representado os maiores obstáculos?
9. Há quanto tempo você é bolsista de produtividade do CNPq? O que mudou em sua carreira a partir do momento em que se tornou PQ? Como a condição de PQ impacta sobre sua carreira (impactos positivos e ou negativos)?
10. Há algum impacto sobre sua vida pessoal? Se sim, poderia descrevê-lo?
11. Você se sente reconhecida como pesquisadora e cientista? Por quê? Como essas experiências (positivas ou negativas) impactaram sobre sua carreira?
12. Considerando a relação entre vida profissional e vida pessoal, bem como as necessidades e as exigências de cada uma, ao longo de sua carreira houve momentos de impasse em que tenha precisado priorizar uma dessas esferas de sua vida? Poderia descrever algum? Como enfrentou esses momentos?
13. (CASO SEJA MÃE) Como é ser uma mãe cientista/pesquisadora?
14. Como você avalia o seu autocuidado? Pratica atividade física? Frequenta seu médico regularmente?
15. Ao longo de sua carreira, você teve problemas de saúde alguma vez? (de qualquer tipo... aguda ou crônica, stress, depressão, crises de ansiedade, aborto, câncer, etc.). Precisou tirar alguma licença médica por motivos de problemas de saúde pessoais? De quanto tempo?
16. Em sua experiência profissional, você já vivenciou alguma situação de discriminação no trabalho ou entre seus pares? Como reagiu diante dessas situações? Como foram as reações dos colegas?
17. Você já sentiu alguma vez discriminada, diminuída ou deslegitimada por ser mulher no ambiente de trabalho? Já ouviu piadas ou comentários desagradáveis sobre mulheres na ciência, na sua área de atuação?
18. De forma mais explícita, você já foi excluída de alguma função, tarefa ou grupo por ser mulher?
19. Mudou alguma coisa em sua vida profissional em razão desses fatos, tanto os sutis, como os mais explícitos? O que mudou?

1. De acordo com Bourdieu, campo é um sistema estruturado por um conjunto de agentes sociais que disputam pelo monopólio da autoridade em determinado contexto. Por exemplo, campo artístico, campo religioso, campo econômico etc. Cada campo, possui um habitus, que Bourdieu define como um estado estabelecido do caráter moral que orienta nossas ações em determinado contexto. Ou seja, *habitus* é uma “[...] noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade do senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar a “interiorização da exteriorização e exteriorização da interiorização” (CATANI (et al), 2017, p. 214). [↑](#footnote-ref-1)
2. A perspectiva de gênero aqui utilizada faz consonância com o aspecto relacional do conceito de gênero, conforme aponta Joan Scott (1995), ao afirmar que o termo "gênero" surge para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado que levasse em consideração apenas termos biológicos, uma vez que gênero faz referência a constructo social de comportamentos pré-definidos a partir dos sexos. [↑](#footnote-ref-2)
3. Modelos de sistema social baseado na influência do patriarcado, em que se delimita a imagem da mulher e seu papel social, familiar e profissional, de acordo com o gênero. Modelo que tem na “família” a base da estrutura social, sendo o homem o centro, representado pela figura pública e provedora, enquanto à mulher coube papel secundário sendo hierarquicamente subordina aos homens, tendo como função social as tarefas domésticas e cuidados com os filhos (SCOTT, 1995). [↑](#footnote-ref-3)
4. A noção de campo em Bourdieu perpassa pela caraterização da autonomia de certo domínio e disputa interna, como um método de análise das dominações de determinado espaço social, sendo que cada espaço é denominado como um campo, no qual os agentes revelam certo domínio e autoridade em determinado campo de acordo com o volume de capital (CATANI; NOGUEIRA, Et Al, 2017) [↑](#footnote-ref-4)
5. No Brasil, levantamento realizado pelo Projeto Mulheres Inspiradoras (GOV/DF, 2018), atuante no âmbito da participação feminina nos espaços de poder, apontou que dos 186 países investigados (retirados do ranking da ONU e Banco Mundial), somente 17 tem mulheres como chefes de Estado atualmente, o que significa dizer que aproximadamente 92% da população mundial é governada por homens. [↑](#footnote-ref-5)
6. Emily Martin (2006) aborda os aspectos acerca de sexualidade e as naturezas biológicas do funcionamento do corpo feminino, que serviam como justificativa para delimitarem a fragilidade feminina e a tendência naturalizada de reduzir as mulheres ao espaço doméstico, explicação que condicionou mulheres a estarem alocadas em condições de submissão em relação aos homens, inclusive no âmbito do mercado de trabalho e da Ciência, uma vez que foram historicamente excluídas dos espaços de decisões e construção do saber científico, do qual as narrativas reconhecidas como Ciência eram sempre masculinas. [↑](#footnote-ref-6)
7. O saber científico das mulheres foi subtraído ao longo do processo histórico de constituição da sociedade Ocidental, tendo esse saber sido reservado aos homens. Conforme aponta, Lowy (2007) desde a Antiguidade Grega o saber era reservado aos homens; e no período de institucionalização crescente das universidades, no século XVII, foram concebidos como centros de conhecimento exclusivo dos homens, tendo sido oficializado a proibição das mulheres ao saber oficial (LOWY, 2007, p. 326). [↑](#footnote-ref-7)
8. Percebe-se a ausência da temática de gênero ainda hoje em muitos programas da pós-graduação e de graduação contemporâneos; em sua maioria os currículos que apresentam temáticas de discussões de gênero estão sendo inseridos gradualmente nos cursos, através de disciplinas optativas, por exemplo. Observamos essa falta de representação das mulheres na Ciência ainda nos dias atuais. No próprio corpo grupo de docentes da Pós-Graduação em Sociologia da UFMT, em pleno ano de 2020, tem apenas uma mulher Pós- Doutora entre doze homens. [↑](#footnote-ref-8)
9. Heleieth Saffioti (1987), por exemplo, salienta o aspecto social de gênero a partir da compreensão filosófica de Beauvoir de que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Em sua obra “O poder do macho” (1987), a autora deixa entendido que, embora muitas estudiosas de gênero possam ter perspectivas intelectuais diferenciadas uma das outras, é consenso que seus estudos tomam gênero enquanto um constructo social, fugindo de explicações de caráter biológico de relações entre os sexos. [↑](#footnote-ref-9)
10. Neste sentido, Scott diz que por muito tempo gênero esteve associado às mulheres, o que inviabilizava qualquer discussão sobre estruturas de dominação (SCOTT, 1995). [↑](#footnote-ref-10)
11. As quatro docentes entrevistas estão distribuídas entre os campi da UFMT em Cuiabá, Barra do Garças e Rondonópolis, no Estado de Mato Grosso. [↑](#footnote-ref-11)