



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Márcia Cristina Gomes

**Ciência e tecnologia:
desequilíbrios de gênero na docência da educação superior**

DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

SÃO PAULO
2015

Márcia Cristina Gomes

**Ciência e tecnologia:
desequilíbrios de gênero na docência da educação superior**

DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Carla Cristina Garcia.

SÃO PAULO
2015

ERRATA

Página	Linha	Onde se lê	Leia-se
2	5	Gouvei	Gouveia
7	3	objetivoscompreender	objetivos compreender
7	7	pretende-seestabelecer	pretende-se estabelecer
7	27	considerá-lamenos	considerá-la menos
11	14	percentual de nas	percentual de docentes nas
12	20	Ocidentais	ocidentais
20	2	após	durante
21	1	tecnológicosnão	tecnológicos não
21	15	<i>hábitus</i>	<i>habitus</i>
23	13	HARAWAY,	HARAWAY
24	18	KIBBY,	KIBBY
26	1	SCOTT,	SCOTT
27	23	funciona como se fosse	funcionam como se fossem
29	28	asposturas	as posturas
30	11	reproduzas	reproduz as
33	10	trabalho É	trabalho. É
34	7	provamque	provam que
34	10	superaras	superar as
34	19	1990e	1990 e
35	11	aptidões	aptidões
36	5	aptidões	aptidões
36	6	verificado	verificada
41	9	aplicadas	Aplicadas
42	8	BOURDIEU,	BOURDIEU
43	18	vidade	vida de
48	17	inserem	insere
56	7	Chorodow	Chodorow
57	2	mesmo a deixa	mesmo assim não a deixa
65	36	e exercido	e é exercido
71	12	reforma, contra-reforma, revolução científica	Reforma, Contra-Reforma, Revolução Científica
77	15	uma do representação	uma representação
77	16	servir ao ao homem	servir ao homem
78	31	a suas	as suas
79	22	certodomínio	certo domínio
80	27	porinfame	por infame
83	28	MADAME DU CHÂTELET,	MADAME DU CHÂTELET
85	3	serfuturas	serem futuras
86	22	dá-se	dão-se
87	27	crítica	critica
90	28	pensar é ficou	pensar, ficou
92	1	comoparte	como parte
92	12	filosofo	filósofo
92	18	alguns homens	há alguns homens
93	10	convencidasde	convencidas de

Página	Linha	Onde se Lê	Leia-se
95	23	Generosa	Generoso
96	19	religiosas à família	religiosas, à família
100	5	corte	Corte
102	7	presneça	presença
102	26	a	há
103	24	racionalidadedos cientistas sejam, que buscam neutralidade os imparcialidade	racionalidade dos cientistas, que buscam neutralidade e imparcialidade
104	8	KELLER,	KELLER
105	12	A	Na
105	29	Moebius	Paul Moebius
106	21	1901	1903
107	5	1901....62 anos	1903....60 anos
112	4	docência,em seu artigo	docência, em seu artigo
113	24	sexualidade a mulher	sexualidade. A mulher
116	8	SOUZAapud	SOUZA apud
118	20	àquelas	aquelas
123	6	“são necessários...decisório”	são necessários...decisório
135	26	os	nos
138	18	Quadro elaborado	Tabela elaborada
143	21	sensuespecialização	<i>sensu</i> especialização
148	6	Na	na
148	7	Tabela 11 - ...titulação	Tabela 11 - ...nível de carreira
152	2	instrução retrata	instrução, retrata
155	8	tanto, tanto quanto	tanto quanto
156	14	Desataca-se	Destaca-se
203	25	mesmo não	embora não
208	38	tanto na orientação no...	tanto na orientação quanto no...
209	4	acima	anteriormente
209	26	‘bom senso’	‘bom senso’”
218	17	delasatuam	delas atuam
219	18	afeta	afetam
221	3	percebidospela	percebidos pela
222	15	era visível	Era visível
226	3	CristhinePizan	Cristhine Pizan
229	14	ocorre a presença	e a presença
234	3	procurou	procurou-se
235	3	raciona	racional
238	9	Acesso em	Acesso:
243	22	“Lasmujeresenlosámbitos...	“Las mujeres em los âmbitos...
243	24	ColecciónMujeres y Ciencia. Sevilla: ArCibelEditores	Colección Mujeres y Ciencia. Sevilla: ArCibel Editores
244	8	ArCibelEditores	ArCibel Editores
245	11	ColecciónMujeres y Ciencia. Sevilla: ArCibelEditores	Colección Mujeres y Ciencia. Sevilla: ArCibel Editores
245	12	ArCibelEditores	ArCibel Editores

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Carla Cristina Garcia
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Godoy Silveira

Prof.^a Dr.^a Tânia Teixeira Laky de Sousa

Prof.^a Dr.^a Eliane Hojaij Gouvei

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Alves Oliveira

À minha mãe, Maria José, exemplo de dedicação e perseverança, pelo esforço
empreendido em minha educação.

Ao meu pai, Antônio (*in memoriam*).

Aos meus filhos, Larissa e Dmitri, por me acompanharem nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

O processo de produção do conhecimento não é uma tarefa fácil. Requer reclusão, dedicação e apoio de familiares, de amigos e de outras pessoas que vamos conhecendo ao longo do percurso. Os agradecimentos são muitos e iniciam-se por Cristo, cuja trajetória é permeada de generosidade e justiça, preceitos fundamentais para a existência humana.

À minha irmã Iolanda Gomes C. Neiva, meu cunhado Francisco C. Neiva e meus sobrinhos Ana Luisa G. C. Neiva, Felipe G. C. Neiva e Fernando G. C. Neiva por me ajudarem e acolherem meu filho.

À Prof.^a Dr.^a Carla Cristina Garcia, minha orientadora, que desde o primeiro contato, quando da inscrição no Programa de Doutorado em Ciências Sociais da PUCSP, mostrou-se atenciosa, compreensiva e aberta ao diálogo.

À Prof.^a Dr.^a Tânia Teixeira Laky de Sousa e à Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Alves Oliveira, que integraram minha banca de qualificação e muito contribuíram para a reanálise do texto.

Às professoras dos cursos de engenharia da UEMA, que se disponibilizaram em conversar sobre suas histórias de vida, sem as quais, não seria possível enriquecer a temática apresentada neste trabalho.

Ao Prof. MSc. Waldir M. Cardoso, pelo apoio e presteza no atendimento às solicitações feitas e por acreditar na educação como potencial de mudança.

À Lourdes Prata e Jéssica Prata, pelo companheirismo e apoio dispensados ao longo dessa jornada.

À Prof.^a MSc. Francinete Alves Nunes, pelo apoio no acompanhamento de meus filhos no período de minhas viagens para apresentação de trabalho.

Às minhas colegas de curso, em especial Mariana Serafim, Kau Freitas, Rose Nascimento, uma legítima acreana que me ensinou a andar por São Paulo, e Elisete Marques, pelo apoio e orientação na tramitação de processo.

Às professoras e professores do Departamento de Educação e Filosofia da UEMA, pelo apoio concedido quando do meu afastamento.

Ao Prof. MSc. Antonio Pereira e Silva, pelo apoio na consolidação de dados estatísticos.

Ao Prof. Dr. Walter Canales Sant'Ana, então Pró-Reitor de Administração da UEMA e ao Prof. Célio Oliveira Gama, Coordenador de Pessoal, por terem disponibilizado dados para a pesquisa.

Ao Roberto Carlos Oliveira Carvalho, vinculado ao sistema de informação da UEMA, por ter disponibilizado dados estatísticos relativos aos processos seletivos de acesso aos cursos de graduação.

À Luzinete Lopes, Coordenadora de Ensino de Graduação da UEMA, e equipe, por autorizarem pesquisa junto às atas de colação de grau dos(as) formados(as) em engenharia.

À Elenice de Maria Barbosa Costa pelo trabalho de transcrição das gravações das histórias de vida.

À Maria das Dores Pereira Rosa do INEP por contribuir com a liberação de dados estatísticos sobre funções docentes no Brasil.

À Andrea Orgélio da ABC pela disponibilização dos dados estatísticos relativos aos membros da Academia.

À Ângela Teodoro Grillo, revisora desta tese, por gentilmente aceitar o pedido e contribuir para a melhoria da qualidade do texto.

À Lygia Fontes, por prontamente concordar em revisar a tradução do resumo.

“Si fuera costumbre mandar a las niñas a las escuelas e hiciéranles luego aprender las ciencias, cual se hace con los niños, ellas aprenderían a la perfección y entenderían las sutilezas de todas las artes y ciencias por igual que ellos.
(Cristhine Pizan, século XV).

“Sinto todo o peso do preconceito que nos exclui tão universalmente das ciências. Esta é uma das contradições deste mundo, que sempre me surpreendeu, pois há grandes países cujas leis nos permitem reger os destinos, mas não há um só em que sejamos educadas para pensar. [...]

Por que, depois de tantos séculos, nunca uma boa tragédia, um bom poema, uma história valiosa, um belo quadro, um bom livro de física, saiu das mãos de uma mulher? Por que essas criaturas, cujo entendimento parece em tudo tão semelhante ao dos homens, parecem, no entanto, retidas por uma força invencível deste lado ou barreira? Dizei-me a razão disso, se puderdes. Deixo aos naturalistas a tarefa de procurar uma razão física, mas até que eles a tenham encontrado, as mulheres terão o direito de reclamar de sua educação.”

(Madame du Châtelet, século XVIII).

“Embora se diga que não tem preconceito, mas a gente sabe que tem. Há uma necessidade de a mulher mostrar sua competência profissional, e isso não acontece somente com ela, mas de modo geral com as minorias”
(Sofia K., século XXI).

RESUMO

O estudo apresentado discorre sobre a inserção de mulheres na docência da educação superior, nas áreas de ciência e tecnologia e tem por objetivos compreender as condições de formação e de trabalho. Além disso, visa analisar valores sociais desenvolvidos no espaço acadêmico e suas implicações na (re)produção de preconceitos de gênero e perceber de que forma esses aspectos são problematizados na perspectiva de sua superação. Para tanto, pretende-se estabelecer relações entre sociedade, cultura e socialização, para a compreensão das representações sociais do feminino e sua configuração no contexto das sociedades ocidentais; como também, refletir sobre o pensamento social e científico moderno como base para novas práticas de preconceito e discriminação contra as mulheres. Resgata-se a trajetória da educação formal de mulheres, assim como, analisa-se, numa perspectiva de gênero, a docência na educação superior.

O pressuposto teórico desse trabalho foi construído para compreender a atuação das mulheres numa área predominantemente masculina, vinculada a um campo intelectual considerado abstrato, objetivo e racional. O presente trabalho é de natureza transdisciplinar por imbricar o estudo sócio educacional numa perspectiva histórica, pois parte-se do estudo de gênero para compreender as relações sociais que se estabelecem entre homens e mulheres numa dada sociedade, a partir das representações que são construídas e suas implicações na educação formal, precisamente no tocante à carreira docente na educação superior, por campo de saber.

O estudo é de natureza qualitativa, por meio da história oral de vida. Todavia, para dar suporte ao proposto, foram utilizadas técnicas de pesquisa como a bibliográfica e a documental, por meio de dados fornecidos por organismos internacionais, censos, institutos nacionais de pesquisa, anuário estatístico e indicadores de processos seletivos de acesso aos cursos de graduação.

Justifica-se o estudo desse tema por considerá-lo relevante no momento em que se discute a perspectiva da construção de uma sociedade plural e, portanto, menos preconceituosa e discriminatória e com justiça de gênero. As regularidades observadas na pesquisa de campo foram: a opção pela docência dá-se em função de considerá-la menos discriminatória do que o espaço da indústria; considerável desenvolvimento de habilidades para a área de exatas, com incentivo familiar para o aperfeiçoamento dessa capacidade de raciocínio lógico, independente dos pais serem ou não dessa área; presença de múltiplas jornadas de trabalho; a condição de mãe com filhos na fase infantil, tem se constituído uma barreira para aquelas que trabalham com projetos de pesquisa; e diferencial de gênero presente na questão da competência profissional.

Palavras- chave: gênero; mulheres; ciência e tecnologia; docência; educação superior

ABSTRACT

The study presented herein examines the inclusion of women in academic teaching in the fields of science and technology and it attempts to understand their education and working conditions. Furthermore, it aims to analyze social values developed in the academic environment and its implications on the (re)production of gender prejudice; and observe how these elements are being debated with the prospect of overcoming this prejudice.

Therefore, we intend to establish relationships among society, culture and socialization in order to comprehend social depictions of women and their structure in the context of Western societies, and also to reflect on the modern social and scientific thought as the foundation for new prejudice and discrimination practices against women. We recapture women formal education history, as well as we analyze teaching in higher education from a gender perspective.

The theoretical hypothesis of this work was built to understand the role of women in an substantially masculine area, connected to an intellectual field considered abstract, objective and rational.

This work is transdisciplinary for putting a socioeducational study into a historical perspective, considering it is part of gender studies to understand social relations established between men and women in a given society, from the representations that are built and its impacts on formal education, specifically regarding an academic teaching career, by field of knowledge.

The study has a qualitative nature, accomplished through oral history of life. However, to support what was proposed, other research techniques were used, such as bibliographic and documentary researches, using data provided by international organizations, censuses, national research institutes, statistical yearbooks and indicators of selection processes for undergraduate courses admissions.

Studying this theme is justified by its relevance when it is discussed the prospect of building a multicultural society, and, consequently, less prejudicial and discriminatory and with gender equality. The consistent patterns detected in field research were: the choice for academic teaching occurs as a result of this being considered a less discriminatory area than the industrial field; substantial development of skills related to logical thinking fields, with family encouragement to develop these abilities, regardless of having parents in this area or not; multiple working hours are granted; being a mother with children in the infancy stage has become an obstacle for those working with research projects; and gender distinction whenever there is the need to prove professional qualification.

Key words: gender; women; science and technology; teaching; higher education

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Acadêmicos titulares da Academia Brasileira de Ciências, por área e sexo, ano 2013

TABELA 2 -Projetos de pesquisa desenvolvidos no Maranhão com apoio financeiro da FAPEMA, por área e sexo do pesquisador, ano 2011

TABELA 3 - Número de bolsas- ano das principais modalidades, por sexo, ano 2012

TABELA 4 - Inscritos e classificados no seletivo da UEMA/CCT, por curso e sexo, período 2008- 2012

TABELA 5 - Profissionais da educação básica por nível de ensino e sexo, ano 2010

TABELA 6 - Número de funções docentes nas Instituições de Educação Superior, por sexo, nível de ensino e modalidade, ano 2011

TABELA 7 -Docentes que lecionam nos cursos de graduação e sequenciais, presenciais e à distância na área de Engenharia, Produção e Construção, por categoria administrativa e sexo, ano 2011

TABELA8 - Docentes que lecionam nos cursos de graduação e sequenciais, presenciais e à distância na área de Engenharia, Produção e Construção, por categoria administrativa, grau de instrução e sexo, ano 2011

TABELA 9 - Docentes que lecionam nos cursos de graduação e sequenciais, presenciais e à distância, na área de Engenharia, Produção e Construção, por categoria administrativa, regime de trabalho e sexo, ano 2011

TABELA 10- Docentes das Instituições de Educação Superior do Maranhão, área Engenharia,nível de ensino graduação, modalidade presencial, por curso e sexo, ano 2011

TABELA 11 - Docentes efetivos da UEMA, por carga horária,titulação e sexo, ano 2013

TABELA 12 - Mulheres docentes da UEMA, *campus* São Luís, por grau de formação e Centro de Ensino, ano 2012

TABELA 13- Homens docentes da UEMA, *campus* São Luís, por grau de formação e Centro de Ensino, ano 2012

TABELA 14 - Mulheres docentes da UEMA, *campus* São Luís, por faixa etária e Centro de Ensino, ano 2012

TABELA 15 - Homens docentes da UEMA, *campus* São Luís, por faixa etária e Centro de Ensino, ano 2012

TABELA 16 - Docentes efetivos do CCT/UEMA, *campus* São Luís, por grau de formação e sexo, ano 2012

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Professoras da UEMA/CCT, cursos de Engenharia, *campus* São Luís, ano 2014

LISTA DE SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCT	Centro de Ciência Tecnológica
CECEN	Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
FESM	Federação das Escolas Superiores do Maranhão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro de Teses Premiadas pela CAPES, 2010-2014

APÊNDICE B – Carta à Pró-Reitora de Graduação da UEMA

APÊNDICE C - Porcentagem do fator principal para a escolha dos cursos do CCT/UEMA, *campus* São Luís, por sexo, ano 2012

APÊNDICE D - Porcentagem de fator de influência na escolha do curso pelo(a) candidato(a), por sexo, curso do CCT/UEMA, ano 2012

APÊNDICE E - Porcentagem da renda mensal familiar do(a) candidato(a), por sexo, cursos do CCT/UEMA, ano 2012

APÊNDICE F - Porcentagem de participação do(a) candidato(a) na renda familiar, por sexo, curso do CCT/UEMA, ano 2012

APÊNDICE G– Número de docentes da educação superior nos cursos de graduação e sequencial de formação específica, nas modalidades presencial e à distância, por curso e sexo, ano 2011

APÊNDICE H –Número e percentual de nas Instituições de Educação Superior do Maranhão, outras áreas, nível de ensino graduação, modalidade presencial ou à distância, por curso e sexo, ano 2011

APÊNDICE I – Carta ao Pró-Reitor de Administração da UEMA

APÊNDICE J – Carta de Apresentação

APÊNDICE K – Roteiro de Entrevista Semi-estruturada

APÊNDICE L – Controle de Realização das Entrevistas

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Plataforma Brasil

ANEXO B – Mensagem encaminhada pela ABC e relação de acadêmicos

ANEXO C – Mensagem encaminhada pelo INEP/DEED

ANEXO D - Termo de Consentimento

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
MEMÓRIAS DE UM ENCONTRO COM A TEMÁTICA APRESENTADA	14
INTRODUÇÃO.....	19
1. SOCIEDADE, CULTURA, SOCIALIZAÇÃO: APROXIMAÇÕES PARA A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO	51
1.1 Reflexões sobre sociedade, cultura e socialização.....	51
1.2 Relações de poder e de resistência aos modelos instituídos.....	63
2. MULHERES: SABERES CONQUISTADOS E USURPADOS NO CONTEXTO DA ORDEM RELIGIOSA E CIENTÍFICA OCIDENTAL	68
2.1 Representações do feminino sob a ótica da ordem religiosa e da ordem científica.....	68
2.2 Usurpação do saber feminino.....	76
3. PENSAMENTO SOCIAL E CIENTÍFICO MODERNO: BASE PARA NOVAS PRÁTICAS DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS MULHERES NA EDUCAÇÃO E NAS CIÊNCIAS	83
3.1 Preconceito e discriminação contra as mulheres no contexto das sociedades Ocidentais.....	83
3.2 Trajetórias da educação formal de mulheres: breve resgate	93
3.3 Um olhar para a educação formal de mulheres no contexto brasileiro: primeira aproximação.....	96
4. REPRODUÇÃO E RESISTÊNCIA: RECONFIGURAÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CENÁRIO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO.....	102
4.1 Reprodução e resistência aos modelos sociais e educacionais instituídos.....	103
4.2 Um olhar para a educação formal de mulheres no contexto brasileiro: segunda aproximação	114
4.3 Resgate da educação superior de mulheres na área tecnológica	126
4.4 Docência na educação superior: uma análise sob a perspectiva de gênero....	136
5. PERCURSOS E PERCALÇOS NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DE MULHERES DOCENTES DA ÁREA TECNOLÓGICA.....	153
5.1 Caminho percorrido na pesquisa de campo.....	153
5.2 Mulheres se apropriam da própria história: docentes narram suas histórias de vida	159
5.2.1 História oral de vida de Mary S.	159
5.2.2 História oral de vida de Sophie G.	167
5.2.3 História oral de vida de Sofia K.	175
5.2.4 História oral de vida de Laura B.	180

5.2.5 História oral de vida de Maria A.	190
5.3 Análise das narrativas das histórias orais de vida.....	195
5.3.1 Trabalho docente.....	198
5.3.2 Produção do conhecimento.....	213
5.3.3 Preconceito e discriminação.....	219
CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	236
APÊNDICES	249
ANEXOS	270

MEMÓRIAS DE UM ENCONTRO COM A TEMÁTICA APRESENTADA

Quando se escreve sobre o outro e para os outros, revela-se também algo de si que lhe é próprio, nas argumentações levantadas, nas considerações abordadas e nos referenciais colocados. Por isso, acreditamos que a construção do texto não é só objetiva, porque há sempre o conflito das interpretações. Assim como, por entendermos ainda que ele é um acontecimento, é o caminho da incerteza, pois ao expormos nosso pensamento por meio da linguagem escrita, refletimos sobre a nossa própria condição, o nosso modo de ver o mundo e nos confrontamos com a opinião do outro que nos faz rever a nossa própria, na perspectiva sempre de buscar a superação.

Mas, quando o que nos instiga a investigar refere-se à condição da mulher sob o olhar de uma delas, o desafio torna-se ainda maior e, nesse processo, quantas angústias passamos, quantos questionamentos nos vêm à mente e procuramos um fio condutor nessa construção e às vezes temos a impressão de que o que nos apresenta é um novelo, um emaranhado de ideias muitas vezes difíceis de serem ordenadas, para enfim, ser sistematizadas. De qualquer modo, é necessário que se inicie e como acreditamos que esse caminho é o de incerteza, o que está sendo posto será revisitado, para a superação dos obstáculos e o amadurecimento do texto.

O que nos aproxima de determinado tema? O que nos move a investigar sobre uma particularidade do real que, de repente, pode ter sido já amplamente refletida nas mais diferentes perspectivas, mas que mesmo assim achamos que temos algo a acrescentar, ou um modo diferente de abordar? Ou, seguindo em outra direção, a do tema não ter sido ainda suficientemente explorado o que nos instiga a conhecê-lo melhor.

Heleieth Saffioti comenta que “a história de vida de cada pessoa encontra-se com fenômenos a ela exteriores, fenômeno denominado *sincronicidade* por Jung. Dessa forma, é possível dizer que: ninguém escolhe seu tema de pesquisa; é escolhido por ele.” (SAFFIOTI, 2011, p.43).

O encontro com o tema deste trabalho ocorreu de forma silenciosa, pois os olhares estavam voltados para outras questões dentro da mesma temática, uma vez que se pretendia, num primeiro momento, discutir sobre a construção social das relações de gênero a partir de valores femininos e masculinos desenvolvidos no espaço escolar.

Se a escola reproduz os valores presentes na sociedade, reforçando hábitos que consolidam determinados modelos de comportamento tanto para os homens quanto para as mulheres, com exceção daquelas que trabalham numa outra perspectiva, o que não é comum, provavelmente iria encontrar modelos reprodutores de estereótipos que contribuem muito mais para a aceitação da situação de submissão por parte das mulheres e afirmação da dominação masculina. Pode-se verificar tal situação no conteúdo dos livros didáticos, nas atividades recreativas, na postura do(a) docente quanto ao enfrentamento de questões relacionadas a comportamentos ditos masculinos identificados nas meninas, e vice-versa, dentre outros.

Ao longo dessa reflexão, entretanto, deparei-me com outra situação, ou seja, fui ao encontro de outro desejo, ou melhor, fui atraída por ele: o de estudar sobre mulheres que romperam com certos paradigmas, pelo menos no campo educacional, e buscaram profissões tidas historicamente como masculinas, resgatando histórias de vida daquelas que viveram num momento de repressão, tradicionalismo familiar conjugado à efervescência das manifestações pela democracia, ruptura de velhos valores e instauração de novos, movidos pela contracultura.

Por outro lado, ao considerar a escola como um espaço também de problematização de papéis socialmente construídos e que são impregnados de valorações que tendem a determinar as posições sociais de homens e mulheres, a partir de determinadas profissões sexualmente definidas, hierarquicamente postas e diferentemente valorizadas, procurei refletir sobre as mulheres que atuam na docência do ensino superior, na área de ciência e tecnologia. Por meio de histórias orais de vida, identifiquei que nelas perpassam relações familiares, educacionais, percursos profissionais, assim como as relações estabelecidas com professores(as) e alunos(as)

da universidade e que possibilitou analisar os processos discriminatórios presentes nessas relações.

Pois, quando se fala em mercado de trabalho de ensino, o que se constata é uma pirâmide na qual homens e mulheres estão localizados em pontos bem definidos. Na base, está a educação infantil cuja predominância é de professoras e no topo está a educação superior, com significativa participação de professores homens. Acrescido a isso, a percepção do trabalho docente difere nesses níveis de ensino, assim como sua valorização.

Mesmo não sendo da área tecnológica, procurei esse percurso para tentar buscar nele algumas respostas que podem sinalizar para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico voltado para os cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, onde atuo como docente.

Revisitar o passado faz-nos compreender algumas das opções que fazemos no presente vivido, inclusive a escolha do tema de um trabalho científico. O que vem ainda aproximar com o dito por Heleieth Saffioti (2011), já colocado anteriormente, que a história de vida de cada pessoa encontra-se com fenômenos a ela exteriores. O breve relato da minha trajetória profissional, penso, contribui para exemplificar o caso.

Nos anos de 1980, quando aluna do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão participei, como estagiária em nível curricular, do projeto “Descubra-se Mulher”, vinculado à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Comunitário e voltado à alfabetização desse segmento. O trabalho estava direcionado às mulheres moradoras da periferia de São Luis/MA, cuja situação de vida implicava em péssimas condições de moradia, precários recursos econômicos, múltiplas jornadas de trabalho, analfabetismo e que buscavam estratégias de sobrevivência, dentre elas, a participação em associações de bairros e/ou em programas governamentais.

Foi necessário refletir no trabalho de conclusão de curso sobre a participação das mulheres da periferia nas organizações sociais de São Luís/MA, em particular sobre a dupla face dessa participação, ou seja, a luta tanto por melhores condições materiais de existência, quanto pela superação das mais variadas formas de dominação e discriminação sofridas.

Como é sabido, em nosso país, muitos dos programas governamentais que implementam as políticas públicas têm duração limitada e encerram-se, muitas vezes, sem nenhuma avaliação prévia dos alcances atingidos. Com o programa acima referido, não foi diferente. Houve, então, uma desarticulação do grupo e a saída de alguns membros para realização de outras atividades.

Naquele momento, fiz uma especialização em Metodologia do Ensino Superior, fruto de uma experiência como professora no Programa de Capacitação Docente, desenvolvido, a partir de 1993, pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, em que qualificava profissionais para o exercício da docência na educação básica em vários municípios do Estado.

Dada a necessidade de qualificação profissional, ingressei no curso de Mestrado em Pedagogia Profissional oferecido pelo então Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, em convênio com o Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional de Havana/Cuba, cuja dissertação tratou de uma proposta metodológica para direcionar o processo pedagógico da disciplina Sociologia nos cursos de licenciatura da UEMA, em função do objetivo desse curso estar relacionado à articulação entre as disciplinas ministradas e o trabalho final voltado para a solução de um problema vivenciado na prática profissional. Distanciei-me, assim, das questões teóricas relacionadas ao gênero, embora, na condição de mulher, mãe e trabalhadora tenho refletido sobre as mais variadas formas de dominação e discriminação a que somos submetidas.

Após ter aguardado, por um longo período, a revalidação do diploma de mestrado, decidi em 2011 fazer o doutoramento em Ciências Sociais e, esse caminhar está relacionado não

somente à identificação com essa área, mas também pela necessidade de melhor qualificação profissional para o exercício do magistério superior. Acrescido a isso e talvez, principalmente, por poder ter a oportunidade de aprofundar algumas reflexões sobre gênero que se iniciaram há longos anos e que ficaram adormecidas do ponto de vista teórico, mas que nunca deixaram de inquietar e de permear o cotidiano de minhas ações.

INTRODUÇÃO

As mulheres, em particular aquelas inseridas no contexto das sociedades ocidentais, têm manifestado há séculos seu descontentamento em relação ao tratamento desigual recebido pelo conjunto da sociedade, cuja forma de organização sociopolítica e cultural tem se sedimentado em valores morais que as discriminam, tentando excluí-las do espaço público, embora tal tentativa nunca tenha se efetivado na totalidade, haja vista as mais variadas formas de resistência individual ou coletiva. Dentre as reivindicações, o acesso à educação se fez presente, por entendê-la como um instrumento importante e que influi na formação, na transformação e no desenvolvimento das pessoas e, consequentemente, da sociedade na qual se insere.

Entretanto, essa dimensão mais ampla colocada para a educação está longe de ser concretizada e o que se observa é que ela atua como reprodutora das relações de gênero, pois reflete padrões culturais pré-estabelecidos, levando a uma educação diferenciada e a consequente sexualização das carreiras.

Assim sendo, a defesa do acesso das mulheres à educação não é uma questão contemporânea. Há séculos elas se oporiam à ideia de uma inferioridade natural da mulher e defendiam que as diferenças de aptidão e capacidade entre homens e mulheres dependiam, na realidade, de um desigual acesso à educação. Esse descontentamento pode ser expresso das mais variadas formas. Desde a literatura, a exemplo de Cristhine de Pizan, quando escreve sobre a necessidade do reconhecimento da mulher na condição de sujeito, a exemplo da obra “A cidade das mulheres”, do início do século XV (SERRANO, 2006), passando pelas “Preciosas” (GARCIA, 2011a), no século XVII, donas dos salões franceses, que fugiam da superficialidade e discutiam questões como o pensamento racional, a educação e a liberdade.

Pode ser expresso ainda nos textos contestatórios, de cunho político como o da inglesa Mary Wollstonecraft sobre a Reivindicação dos Direitos das Mulheres de 1793 e da francesa Olympe de Gouges que escreveu a “Declaração Universal dos Direitos da Mulher e da Cidadã”

em 1791, por não se ver representada na “Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão”, do mesmo ano escrita após a Revolução Francesa. Ou ainda, por exemplo, nos escritos da brasileira Nísia Floresta que escreveu em 1832 sobre os “Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens.”

Acrescido a isso, tem-se os movimentos de mulheres pela educação, sufrágio universal, igualdade de oportunidades de emprego, pelos direitos jurídicos dentro do matrimônio, dentre outros, que se estenderam do século XIX ao XX, dando início às ondas dos movimentos feministas, quer sejam eles de cunho liberal ou socialista.

A discriminação no acesso à educação que pensadoras denunciavam, adquiriu uma dimensão diferente nos períodos em que escrevia cada uma delas. Na época de Christine de Pizan, por exemplo, início do século XV, e até pelo menos três séculos depois, a população era majoritariamente analfabeta e poucos tinham acesso às instituições educativas. Assim, a discriminação educativa de mulheres se diluía em uma desigualdade educativa generalizada.

Diferentemente era a situação em meados do século XIX, pois desde o século XVIII, as oportunidades educativas no ocidente estavam se modificando em decorrência do progresso da ciência, do desenvolvimento capitalista de produção e da necessidade de qualificação de mão-de-obra para a indústria e serviços.

Somente no final do século XIX as mulheres adquiriram progressivamente o direito de acesso às universidades. Para tanto, “são solicitadas a utilizar seu saber para fins altruístas e não egoístas. Para agradar a seus maridos, para serem melhores professoras de seus filhos, mas nunca para fins pessoais.” (BADINTER, 2003, p.68).Essa constatação feita por Badinter leva-se a refletir sobre a desigual inserção das mulheres nas diferentes áreas do conhecimento, onde as mais inclinadas às mulheres, são aquelas que envolvem cuidado, tanto no campo da saúde quanto no da educação e a carreira do magistério é uma delas, em especial aquela relacionada aos anos iniciais da educação básica.

A falta de igualdade de gênero nos âmbitos acadêmicos, científicos e tecnológicos não é uma particularidade da ciência. Está em consonância com a falta de igualdade entre mulheres e homens em outras esferas da vida social. Mas, ao se observar determinada área, como engenharia e exatas, a desigualdade é ainda maior, em função de que há toda uma construção sociocultural que distancia a mulher desse campo.

Essa construção está sedimentada, do ponto de vista do conhecimento científico, num modelo formalista permeado por aspectos lógicos e empíricos e que tem por base a racionalidade e o controle, características essas tidas como mais próprias de homens do que de mulheres. O problema da epistemologia moderna foi o de defender a ideia de que a mulher não pode pensar, excluindo-a, assim, do saber abstrato, por justificar incapacidade e inabilidade “naturais” para o exercício do saber científico.

A despeito ainda da desigualdade entre mulheres e homens em outras esferas da vida social, necessário se faz compreender como essas relações se dão e se reproduzem numa sociedade historicamente determinada e, para tanto, parece oportuno desenvolver o estudo dessas relações, com base na análise de gênero e de *hábitus*, como disposições duráveis que reiteram comportamentos, sem torná-los contudo, permanentes.

Inicia-se essa análise, partindo do pressuposto de que as relações sociais que se estabelecem no contexto da sociedade brasileira, são marcadas por acentuadas contradições sociais e econômicas, que levam a um processo de exclusão de uma parcela da população, dos direitos sociais como educação, saúde, habitação, lazer. Essa exclusão está relacionada à própria condição de existência, assim como, à presença de processos discriminatórios que afetam a vida dos sujeitos em termos de condições materiais de sobrevivência.

Segundo Vera Candau (2003, p.15), na sociedade brasileira, a exclusão, o preconceito e a discriminação caminham juntos. A diferença se transforma em desigualdade através de

processos sutis e complexos, presentes em nosso cotidiano, nos âmbitos privado e público, assim como nos diferentes espaços sociais.

É por si evidente que se vive numa sociedade diversa, pois se fala em povo, população, brasileiros, nação, mas o que existe são ricos e pobres, empresários e trabalhadores, brancos e negros, homens e mulheres. Entende-se, portanto, que esses sujeitos estão implicados na dinâmica de uma sociedade concreta, classista, histórica e socialmente determinada, mediada pelo Estado que passa a organizar o conjunto da sociedade impondo a ordem e o controle dos indivíduos, assumindo um papel ativo nesse processo, inclusive o de parcialidade.

Pelo viés do discurso da garantia dos direitos fundamentais do cidadão, da emancipação política, assegurada pela noção de cidadania, construída sob os ideais de liberdade, igualdade, propriedade e segurança, que se diz valer para o conjunto da sociedade, é que as pessoas, muitas vezes, não percebem esse caráter de parcialidade como de fato deveriam.

Por outro lado, esse falso ideal coletivo de liberdade e igualdade que tem permeado as relações sociais nas sociedades modernas, tem se configurado historicamente como algo muito mais contraditório e desigual em se tratando das questões de gênero e, nesse particular, em relação à mulher, que tem enfrentado diversas formas de preconceito e discriminação ao longo de sua existência.

Nesse sentido, diferenças como raça e sexo têm contribuído historicamente para o aprofundamento da desigualdade social de sujeitos inseridos nessas categorias, como negros e mulheres, concluindo-se, desse modo, que as desigualdades de gênero e raça são estruturantes para a desigualdade social no Brasil. Segundo o pensamento de Nancy Fraser:

O gênero, por exemplo, tem dimensões econômico-políticas porque é um princípio estruturante básico da economia política. Por um lado, o gênero estrutura a divisão fundamental entre trabalho ‘produtivo’ remunerado e trabalho ‘reprodutivo’ e doméstico não-remunerado, atribuindo às mulheres a responsabilidade primordial por este último. Por outro lado, o gênero também estrutura a divisão interna ao trabalho remunerado entre as ocupações profissionais e manufatureiras de remuneração mais alta, em que predominam os homens, e ocupações de ‘colarinho rosa’ e de serviços domésticos, de baixa remuneração, em que predominam as mulheres. (FRASER, 2006, p.232-233).

Para reforçar essa questão Cláudia Vianna; Sandra Ridenti afirmam que em nossa sociedade, as desigualdades entre homens e mulheres são fortemente atribuídas às distinções de sexo, com evidentes conotações biológicas. Assim, sexo remete às diferenças físicas entre homens e mulheres e, essas características distintas são usadas pelos indivíduos na construção de um conjunto de representações sociais e culturais, valores e atribuições sociais a que denominamos de gênero que, por sua vez, “remete a uma tentativa de incorporar aspectos que são socialmente construídos, observando que cada cultura define o que é masculino e feminino.” (VIANNA; RIDENTI, 1998, p.96-97). Portanto, trata-se de definições processuais e mutáveis.

Desse modo, parte-se do caráter não natural e não essencialista para se analisar as relações que se estabelecem entre homens e mulheres numa dada sociedade. Para tanto, nada mais apropriado do que se remeter ao conceito de gênero “desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta.” (HARAWAY, apud CARVALHO, 2011, p.101). Nesse sentido, ele nos dá subsídios para uma melhor compreensão das distintas e variadas formas de interação entre os seres humanos.

Sendo assim, a ótica está dirigida para um processo, para “uma construção, e não para algo que existia *a priori*. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos.” (LOURO, 2012, p.27). Para Joan Scott o conceito de gênero está “ancorado numa conexão integral entre duas proposições: é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e é uma forma primária de dar significado às relações de poder.” (SCOTT, 1995, p.86).

Tratando inicialmente da primeira proposição, a referida autora estabelece quatro elementos interrelacionados, implicados na questão de gênero: o primeiro refere-se aos símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas - e, com frequência,

contraditórias; o segundo, aos conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas; o terceiro refere-se ao desafio de fazer explodir essa noção de fixidez, em descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero; e o quarto elemento trata da identidade subjetiva e da psicanálise que fornecem uma teoria importante sobre a reprodução do gênero, uma descrição da “transformação da sexualidade biológica dos indivíduos enquanto passam por um processo de enculturação.” (SCOTT, 1995, p.86- 88).

Ao procurar compreender, mesmo de forma sucinta, cada elemento e iniciando pelos “símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas” e às vezes contraditórias, tem-se, por exemplo, na tradição cristã, a própria imagem da Virgem Maria, representada pela pureza, inocência, obediência, mãe incondicional, mas também a imagem de Eva, representada pelo pecado, impureza, expulsão do “paraíso”, tentadora. Construção religiosa de imagens femininas que se amplia para os diversos campos sociais e tende a moldar os comportamentos de mulheres, estabelecendo, assim, qual padrão social mais apropriado a seguir, ou o aceitável.

Partindo do pressuposto de que as “representações são apresentações, isto é, são formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito” (KIBBY, apud LOURO, 2012, p.102), as imagens de Maria e Eva vão estar representadas no conjunto de mulheres a partir do modelo de comportamento que estas vão instituir de forma positiva ou negativa, sob a perspectiva do conjunto da sociedade.

Enquanto o primeiro elemento trata dos símbolos culturalmente disponíveis, o segundo refere-se aos “conceitos normativos que expressam interpretações dos significados desses símbolos”, ou seja, formas de apreensão, compreensão e disseminação dos significados desses

símbolos culturais nos instrumentos religiosos, educativos, jurídicos, que tendem a categorizar homens e mulheres, polarizando-os.

Isso está posto no instrumento jurídico, a exemplo do Código Civil Brasileiro, de 1916, em que as mulheres casadas, “enquanto subsistisse a sociedade conjugal” eram consideradas “relativamente incapazes de certos atos”, cabendo ao marido sua proteção, quase equivalente a um direito de propriedade. Acrescido a isso, não lhe era permitido trabalhar fora do lar, sem que para tanto recebesse autorização de seu marido. Essa situação é modificada somente em 1962, quando da instituição do Estatuto da Mulher Casada¹.

Tratando dos significados desses símbolos culturais no instrumento educativo, percebe-se o quanto a escola “é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino. Da arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação” (LOURO, 2012, p.93-95), passando, inclusive, pela definição de carreiras quando se conclui o ensino básico e se pretende acessar a educação superior, ou até mesmo quando se busca uma profissionalização em nível técnico.

Pois bem, esses conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos culturalmente disponíveis, categorizam e polarizam o ser homem e o ser mulher numa dada sociedade, tentando fixar esses sujeitos. E é aqui que entra o terceiro elemento que está relacionado à necessidade de “fazer explodir essa noção de fixidez, da aparente permanência intemporal na representação binária do gênero.” Joan Scott observa que “é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros; usualmente se concebem homem e mulher como polos opostos que se relacionam

¹Sobre essa questão, ver Lei nº 3.071/1916 que dispõe sobre o Código Civil Brasileiro e Lei nº 4.121/1962 que trata sobre o Estatuto da Mulher Casada.<Disponível em <http://www.planalto.gov.br>>

dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão.” (SCOTT, apud LOURO, 2012, p.35).

Para a estudiosa, há necessidade de implosão dessa lógica binária. Mas, como isso seria possível?

Problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada um é, internamente, fraturado e dividido. Desse modo, pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento. (LOURO, 2012, p.35).

A divisão sexual do trabalho revela essa dimensão de maior fixidez e da aparente permanência na representação binária do gênero. Isso se verifica quando se institui que o espaço produtivo, público é masculino e o reprodutivo, privado é feminino, ao mesmo tempo em que se estabelece que os homens são propensos às carreiras cujas áreas são abstratas e racionais, ao passo que as mulheres têm mais afinidade para as áreas de humanas e àquelas que requerem cuidados.

O quarto e último elemento vai tratar da identidade subjetiva e da psicanálise como uma teoria importante sobre a reprodução do gênero, que vai se consolidando desde o processo de socialização primária no cuidado da mãe para com o filho ou a filha, em que os papéis tendem a se confirmar pelas relações que serão estabelecidas entre eles. Essa identidade se retroalimenta de símbolos, valores, normas e práticas sociais e carrega a marca de seu tempo, portanto, processual e mutável.

É importante ressaltar que “esses quatro elementos não operam isoladamente, mas não operam simultaneamente como se um fosse o reflexo do outro” (SCOTT, 1995, p. 88), ou seja, não são a mesma coisa, mas estão intimamente relacionados quando da compreensão das relações de gênero.

Até aqui se procurou compreender a primeira proposição abordada por Joan Scott. Agora, eis a segunda: gênero “é uma forma primária de dar significado às relações de poder”, isso significa que:

É onde o poder é articulado. Ele não é o único campo, mas parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. Os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. O gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder. (SCOTT, 1995, p.88).

O termo gênero é utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres, implica em informação também sobre os homens, que um leva ao estudo do outro, por isso é relacional, ao mesmo tempo em que serve para distinguir a prática sexual dos papéis sexuais que são atribuídos às mulheres e aos homens num determinado contexto social.

Nesse sentido, estudar gênero como categoria analítica, irá pressupor algumas dimensões: a primeira refere-se à postura construtivista ou anti-essencialista, ou seja, compreender os papéis, posturas e emoções como socialmente construídos, mutáveis e históricos. A perspectiva é, portanto, relacional. A segunda dimensão diz respeito ao poder que se pauta na hierarquia e assimetria entre as relações de mando, em que a naturalização de papéis, impregnados de valorações, tende a determinar as posições sociais de homens e mulheres, a partir de determinadas profissões sexualmente definidas, hierarquicamente postas e diferentemente valorizadas. E a terceira refere-se à imbricação das relações de gênero com outras relações de poder, como raça e classe social. (HIRATA, 2012).

Retomando a segunda dimensão, compreende-se que é a organização da sociedade que cria o modelo masculino e o modelo feminino e afirma-se na divisão social do trabalho, tanto produtivo quanto reprodutivo, em que há a hierarquia desses setores, independente dos corpos de quem os ocupa. (IZQUIERDO, 1998). Nessa perspectiva, a ocupação de gênero masculino é mais valorizada que a ocupação de gênero feminino e funciona como se fosse polos opostos.

Para pensar nessa ocupação, pressupõe-se primeiro refletir sobre o processo de formação no sistema educacional formal e, de acordo com Guacira Louro, “a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.” (LOURO, 2012, p.61).

Nesse local, os alunos movimentam-se de diferentes formas, pois são criados e definidos os espaços como se cada um, menino e menina, tivesse o seu lugar específico:

Dispositivos e práticas, constituem as identidades “escolarizadas”. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeitar os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. (LOURO, 2012, p.65).

Essa incorporação é trabalhada em outra perspectiva como *hábitus*, entendido como “produto de ‘um formidável trabalho coletivo de socialização’, por meio do qual cada um traz para o próprio corpo posturas, gestos e maneiras sexuais, assim como a visão dominante e a divisão sexual do mundo, da sociedade e das coisas.” (CARVALHO, 2011, p.107).

A autora supracitada fundamenta-se em Pierre Bourdieu para referir-se ao conceito de *hábitus* e que, segundo a mesma, recusa-se “inteiramente qualquer naturalização, mostrando com bastante clareza como toda percepção do corpo, da diferença sexual e da sexualidade é socialmente construída.” (CARVALHO, 2011, p.107). Esse conceito não está relacionado a uma “simples representação mental ou a uma fantasia, mas a um sistema de estruturas duráveis, inscritas nas coisas e nos corpos.” (BOURDIEU, 2011, p. 53-54).

O referido autor procura desvendar os mecanismos de reprodução social que legitimam as diversas formas de dominação, inclusive a masculina, retirando o determinismo economicista do epicentro das análises da sociedade e incluindo o componente cultural, pois é por meio da reprodução da cultura dominante que se garante a ampla reprodução da sociedade. Sobre isso, indaga-se:

Quais são os mecanismos históricos que são responsáveis pela des-historicização e pela eternização das estruturas da divisão sexual e dos princípios de divisão correspondentes. Colocar o problema nestes termos é marcar um progresso na ordem do conhecimento que pode estar no princípio de um progresso decisivo na ordem da ação. Lembrar que aquilo que, na história, aparece como eterno não é mais que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas tais como a família, a igreja, a escola, e também, em uma outra ordem, o esporte e o jornalismo (...). (BOURDIEU, 2011, p.5).

Com base no exposto, faz-se compreender que existem no mundo social estruturas objetivas, tais como as instituições sociais, a família, a igreja e a escola, que podem dirigir a ação e a representação dos indivíduos. Nesta perspectiva, a escola reproduz as relações de poder presentes na sociedade, além de reiterar discursos carregados de preconceito e discriminação.

Por preconceito, entende-se como “uma atitude negativa, desfavorável para com um grupo ou seus componentes individuais. É caracterizado por crenças estereotipadas” (SILVA apud CANDAU, 2003, p.16).

Para elucidar melhor esse conceito, Edison Borges et al. afirmam que:

Os preconceitos fazem parte de nosso processo de socialização e é extremamente difícil erradicá-los do pensamento, pois a perspectiva crítica exige mais esforço do que a simples aceitação de ideias falsas, mas às quais estamos acostumados e que nos favorecem. Além disso, os preconceitos estão enraizados em todas as culturas, balizando as relações que cada uma delas estabelece com as outras e muitas vezes justificando o tratamento desigual e a discriminação de indivíduos e grupos. (BORGES et al. apud CANDAU, 2003, p.17-18).

Existe uma estreita relação entre o preconceito e a discriminação, enquanto o primeiro refere-se à atitude, a segunda refere-se às práticas sociais concretas, ou seja,

[...] ao tratamento desfavorável dado habitualmente a certas categorias de pessoas e/ou grupos. Refere-se a processos de controle social que servem para manter a distância social entre determinados grupos, através de um conjunto de práticas, mais ou menos institucionalizadas, que favorecem a atribuição arbitrária de traços de inferioridade por motivos, em geral, independentes do comportamento real das pessoas que são objeto da discriminação. (CANDAU, 2003, p.18).

Isso se mantém porque as sociedades estão repletas de normas e valores que visam ao ajustamento dos indivíduos e, conseqüentemente, à manutenção do modelo societal vigente. Para as mulheres, principalmente, todos esses valores são muito mais rigorosos, pois ainda são lançados estereótipos que concorrem para que estas, desde o seu nascimento, encontrem valores que delimitam o seu comportamento, estabelecendo, assim, asposturas que devem adotar.

Desse modo, há toda uma dinâmica de organização da vida social que faz com que homens e mulheres tenham determinados papéis, assumam determinadas funções e as

conduzam de maneira diferente, tudo isso repassado por meio da Escola, Estado, Igreja, Família, enfim, as Instituições Sociais.

Em vista disso, a hipótese aqui levantada trata-se do dualismo na definição de posturas masculinas e femininas no processo de socialização, que afetam as aspirações, expectativas e motivações das mulheres e tendem, na fase adulta, a determinar carreiras e posições políticas e sociais.

Tratando-se especificamente da instituição escolar, segundo Fúlvia Rosemberg et al. os valores femininos e masculinos presentes nesses espaços, podem ser utilizados para a veiculação de estereótipos, bem como interferir na produção e reprodução de preconceitos de gênero, uma vez que esse tipo de preconceito - que afeta meninos e meninas nas salas de aula ou no espaço escolar - tem base em um sistema educacional que reproduza estruturas de poder, de privilégios de um sexo sobre o outro em nossa sociedade e aparece até mesmo nos livros didáticos e nas relações escolares. (ROSEMBERG et al. apud VIANNA; RIDENTI, 1998, p.100).

Isto implica dizer que a educação formal reflete os valores culturalmente desenvolvidos pela sociedade em que está inserida, repassados por meio de concepções sócio-educacionais presentes num determinado momento histórico, assim como do currículo escolar, dos conteúdos de ensino e dos saberes compartilhados.

De acordo com Vera Candau (2003) a instituição de ensino é palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos. No entanto, a cultura escolar tende a não reconhecê-los, já que está impregnada por uma representação padronizada da igualdade. Sobre isso, a referida autora comenta:

A escola, em geral, lida mal com as diferenças e tende a silenciá-las e neutralizá-las. Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados; caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos de discriminação em curso na sociedade. (CANDAU, 2003, p.92).

Sob essa capa da igualdade de oportunidades e da liberdade de expressão, princípios da ideologia liberal burguesa, esconde-se uma relação de gênero essencialmente desigual, pautada na exploração e dominação. Nesse sentido, Pierre Bourdieu afirma que:

[...] a igualdade formal entre os homens e as mulheres tende a dissimular que, sendo as coisas em tudo iguais, as mulheres ocupam sempre as posições menos favorecidas. Embora verdade que as mulheres estão cada vez mais representadas em funções públicas, são sempre as posições mais baixas e mais precárias que lhes são reservadas. [...] A melhor prova das incertezas do estatuto atribuído às mulheres no mercado de trabalho reside, sem dúvida, no fato de que elas são sempre menos remuneradas que os homens, e mesmo quando todas as coisas são em tudo iguais, elas obtêm cargos menos elevados com os mesmos diplomas e, sobretudo, são mais atingidas, proporcionalmente, pelo desemprego, pela precariedade de empregos e relegadas com mais facilidade a cargos de trabalho parcial – o que tem, entre outros efeitos, o de excluí-las quase que infalivelmente dos jogos de poder e das perspectivas de carreira. (BOURDIEU, 2011, p.110-111).

É o que se pode constatar, por exemplo, quando as mulheres ingressam no mercado de trabalho e realizam suas tarefas e funções que, de certa forma, tendem a reproduzir sua socialização, pois recebem uma educação informal voltada para a atuação na esfera doméstica, ou seja, são treinadas para realizarem os serviços caseiros em geral e para cuidarem e se responsabilizarem dos filhos.

Todo esse “treinamento” tem levado uma parcela significativa de mulheres das camadas populares a se inserirem no mercado de trabalho como faxineiras, empregadas domésticas, e para aquelas pertencentes às camadas médias da população, as mesmas atuam como professoras, secretárias, assistentes sociais, enfermeiras etc. E como ajudar ao próximo é considerado como uma “vocação natural” da mulher, esse aspecto de sua socialização coincide com determinada visão de profissão, definindo-a como humanizadora das relações sociais.

No âmbito da educação formal, constata-se que historicamente a instituição de ensino tende a preparar as mulheres para assumir funções de provedoras de cuidado e os homens para ocuparem posições mais competitivas no mercado de trabalho. Ao se observar os dados do Censo da Educação Superior (2010, 2013), por exemplo, os cursos com maior percentual de estudantes mulheres são o Serviço Social, Fonoaudiologia, Nutrição, Secretariado. Nesse

sentido, a reprodução da sexualização das carreiras é um fato que se observa quando analisamos a distribuição da matrícula na educação superior por sexo e curso.

Mesmo as posições dominantes em que as mulheres ocupam em um número cada vez maior, na avaliação de Pierre Bourdieu, elas se situam essencialmente nas regiões dominadas da área do poder, ou seja, no domínio da produção e da circulação de bens simbólicos, como a edição, o jornalismo, o ensino. (BOURDIEU, 2011, p.111). A função docente, por exemplo, em particular nas séries iniciais da educação básica em vários países, é formada significativamente por mulheres, quando se concebe tal atividade como extensão daquela realizada no espaço doméstico quanto ao cuidado da prole.

Percebe-se que, quanto mais elevado for o nível de ensino e, portanto, hierarquicamente mais valorizado, menor é a participação feminina. Isso é constatado quando se observa o percentual de professoras na educação básica no Brasil. Elas compõem 97,0% dos docentes da Educação Infantil, 82,2% do Ensino Fundamental, sendo que 90,8% integram as séries iniciais e 73,5% as séries finais desse nível de ensino e 64,1% do Ensino Médio (MEC/INEP, 2010). Na docência da educação superior, esse percentual reduz para 44,3%, de acordo com os dados do MEC/INEP de 2011.

Para Maria Eulina Carvalho, o sistema educacional reproduz a divisão sexual e de gênero no trabalho e, sendo “a participação feminina, na sua grande maioria, nos níveis inferiores do sistema, ela permanece desvalorizada, carecendo de melhor formação, melhores condições de trabalho e empoderamento.” (CARVALHO, 2009, p.31).

Vários são os fatores que contribuem para essa situação, levando a uma desigualdade nas condições materiais de existência e de inserção na vida social e política. Para melhor esclarecer essa questão, parte-se da análise do contexto da sociedade capitalista compreendida como uma totalidade contraditória, como local de disputa entre sujeitos sociais vinculados às

diferentes classes sociais, em que a desigualdade é componente estrutural desse modelo econômico.

Esse local de disputa entre sujeitos inseridos nas diferentes classes sociais deve ser entendido como um dentre tantos espaços visíveis ou não, considerando que no interior de cada classe social e entre elas, vive-se uma heterogeneidade de relações sociais que pode configurar-se também como outros eixos que devem ser considerados na análise, como o gênero, a idade, e a raça.

Os pressupostos fundamentais dessa perspectiva nos fazem compreender que os humanos são seres de necessidades, que se relacionam entre si e com a natureza, objetivando a satisfação de suas necessidades pela transformação, através do trabalho. É por meio dele que os seres humanos produzem os bens necessários à sua sobrevivência, assim como novas necessidades que não mais se limitam ao trabalho em si, mas que geram novas possibilidades de relações sociais, com vistas à reprodução social. Nessa esfera da reprodução social tem-se “a fala, o direito, o Estado, a ideologia (com suas formas específicas, como a filosofia, a arte, a religião, a política etc), os costumes, como complexos sociais que surgem para atender às novas necessidades e possibilidades postas pelo trabalho, para o desenvolvimento dos homens.” (LESSA, 1999, p.6).

Nesse contexto da reprodução social, a ideologia, por exemplo, irá produzir um sentido fazendo com que os seres humanos creiam que são desiguais por natureza e por talentos, ou que são desiguais por desejo próprio. Desse modo, as raízes materiais da desigualdade social nas relações humano-sociais que estão diretamente imbricadas na estruturação do modelo capitalista de produção, de apropriação individual dos meios de produção ou capital, passam a ser vistas sob outro enfoque, não somente de cunho econômico, mas de caráter geral dos processos sociais e espirituais da vida.

Isso não deixa de afetar diretamente as mulheres, pois ao introjetarem uma série de ideologias desde a sua infância, são educadas para a responsabilidade, o cuidado, os afazeres domésticos. Acrescido a isso, têm-se quando da sua inserção no sistema produtivo, situações relacionadas a salários desiguais em funções equivalentes aos homens, barreiras na ascensão profissional de determinadas carreiras, múltiplas jornadas de trabalho, dentre outras.

As mulheres atualmente estudam mais e são responsáveis financeiramente por um número cada vez maior de lares. Apesar disso, os institutos de pesquisa do país provam que elas ainda ocupam menos postos de trabalho formal que os homens e têm salários mais baixos, mesmo quando desempenham a mesma função, ou seja, elas conquistaram mais espaço, mas ainda não conseguiram superar as desigualdades em relação a salários e cargos.

Na faixa etária de 25 anos ou mais, o percentual de homens com, pelo menos, o nível superior de graduação completo foi de 9,9% e o das mulheres foi de 12,5%. Entre os ocupados, esse percentual passa para 11,5% para os homens e 19,2% para as mulheres. (CENSO, 2010). Nota-se um esforço das mulheres em se qualificar para o mercado de trabalho, o que implica em melhoria no seu nível de escolaridade.

Entretanto, esse avanço na escolaridade, nem sempre vem acompanhado de valorização no mercado de trabalho, pois os postos mais valorizados continuam concentrados na população masculina.

Em termos absolutos, a presença das mulheres no mercado de trabalho passou de 06 milhões, em 1970, para 18,5 milhões em 1985, 22,8 milhões em 1990 e 40,7 milhões em 2010 (ALVES, 2013). Por outro lado, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, em 2013 as mulheres receberam, em média, 73,7% do salário dos homens. Em números absolutos, o rendimento médio mensal dos homens foi de R\$ 1.890,00, enquanto que o das mulheres foi de R\$ 1.392,00.

Várias são as causas levantadas que tentam explicar as disparidades salariais entre homens e mulheres, dentre elas destacam-se, neste trabalho, as explicitadas no documento elaborado pela Comissão Europeia para Justiça de Gênero (2014)²:

- a) a discriminação no local de trabalho, por conta do estigma da mulher de ser mais “frágil”, ou pela questão do envolvimento maior com as questões familiares, inclusive os filhos;
- b) as inserções ocupacionais a que homens e mulheres estão sujeitos;
- c) as práticas no local de trabalho e sistemas de remuneração, impedem que as mulheres atinjam os lugares mais bem pagos;
- d) as dificuldades de conciliar o trabalho e as responsabilidades familiares, quanto aos afazeres domésticos e ao cuidado dos filhos, levando a um maior estresse das mulheres e comprometendo sua qualidade de vida;
- e) a subvalorização do trabalho e das aptidões das mulheres, fruto do preconceito sexual pode refletir-se na fixação dos vencimentos e na avaliação do trabalho realizado por elas.

As causas acima levantadas foram articuladas a alguns dados estatísticos brasileiros. Com relação às inserções ocupacionais a que homens e mulheres estão sujeitos, de acordo com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE (2014), as mulheres se dedicam às atividades ligadas ao cuidado e à reprodução da força de trabalho (serviços domésticos, saúde e educação) e a funções de apoio e execução. Por outro lado, os homens se ocupam da produção e construção, dos ramos do segmento terciário especializados no suporte à geração de riqueza (crédito, logística etc) e desempenham funções de direção e planejamento. Essas ocupações têm valorações distintas, levando as ocupações masculinas a terem mais prestígio e melhores salários do que as ocupações femininas.

Tratando do terceiro item que se refere ao local de trabalho, em particular os postos de chefia, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2013) quanto ao acesso de mulheres com 25 anos ou mais de idade aos cargos de direção e gerenciais é comparativamente menor em relação aos homens, ou seja, 5,0% para elas e 6,4% para eles. Ainda é reduzido o número de mulheres em lugares superiores e cargos de chefia.

²COMISSÃO EUROPEIA. **Reduzir as desigualdades salariais entre mulheres e homens na União Europeia**. 2014 <Disponível em ec.europa.eu/justice/gender>

No que se refere às dificuldades de conciliar o trabalho e as responsabilidades familiares constata-se, no contexto brasileiro, que as jornadas quanto ao cuidado de afazeres domésticos são de 10 horas para os homens e de 20,8 para as mulheres (IBGE, 2013), ou seja, o dobro da jornada se comparada a dos homens.

A subvalorização do trabalho e das aptidões das mulheres, refletindo-se nos salários, é verificado quando se constata que as mulheres têm salários menores em todos os níveis de escolaridade e as taxas de desemprego feminino são superiores ao masculino. Em 2011, a taxa de desemprego no Brasil foi de 6,7%, sendo 4,9% para os homens e 9,1% para as mulheres. (IBGE/PNAD apud LEITE; SALAS, 2013, p. 08).

Quando se observa outras realidades e se compara com a brasileira, por meio de documentos a exemplo do Índice Global de Desigualdade de Gênero publicado pelo Fórum Econômico Mundial de 2013, o Brasil está na 117ª posição de um total de 136 países no quesito diferença salarial entre homens e mulheres. Nos dados gerais, o Brasil manteve a 62ª posição, por ter melhorado nos quesitos saúde e acesso à educação, mas não por ter avançado nos quesitos de participação política e igualdade econômica.

No mesmo documento, quando se observa os países emergentes que integram os BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), este último é o melhor posicionado com a 17ª colocação. Na América Latina, o país melhor posicionado no referido Relatório é a Nicarágua (10º lugar), seguido de Cuba (15º lugar), Equador (25º lugar) e Bolívia (27º lugar).

No ranking geral, a Islândia ficou com o título de país onde a desigualdade entre homens e mulheres mostrou-se menor nos últimos cinco anos (2009-2013), seguida por Finlândia, Noruega e Suécia, países que também apresentam posições privilegiadas no Índice de Desenvolvimento Humano.

Refletindo-se em outra direção, mas relacionado à questão da desigualdade de gênero, pensou-se em quais seriam os benefícios, por exemplo, da eliminação das disparidades salariais

entre homens e mulheres, no contexto das sociedades capitalistas? Os retratados, abaixo, também foram explicitados no documento elaborado pela Comissão Europeia para Justiça de Gênero (2014), citado neste trabalho:

- a) uma sociedade mais justa e igualitária, traria vantagens para a economia e a sociedade em geral. A eliminação das disparidades com base no sexo pode ajudar a reduzir níveis de pobreza e a aumentar os rendimentos das mulheres ao longo da vida;
- b) empregos de qualidade;
- c) bom para a empresa, para os trabalhadores e trabalhadoras e para a economia, uma vez que as mulheres possuem aptidões e talentos que são subutilizados no local de trabalho. A mobilização desses talentos e aptidões pode ajudar as empresas a resolver a escassez de competências;
- d) ausências de litígios e reclamações;
- e) uma base para o crescimento e a recuperação da economia.

Nesses termos, a quem, de fato, compensaria tal igualdade? A lógica apresentada está respaldada numa perspectiva de mercado que atenderia ao modelo econômico capitalista sem, contudo, rever questões fundamentais que norteiam essas relações. Para Christopher Lasch “enquanto o trabalho for dominado pela necessidade de sustentar o crescimento econômico, será impossível satisfazer os desejos de independência [...]. Essas instituições têm vida própria [...]. O objetivo primordial é obter lucro nos investimentos. O resto é secundário.” (LASCH, 1999, p.134).

Simone de Beauvoir quando tratou da ‘mulher independente’, nos idos dos anos 1940, afirma que “na sua maioria, os trabalhadores são hoje explorados. Por outro lado, a estrutura social não foi profundamente modificada pela evolução da condição feminina; este mundo, que sempre pertenceu aos homens, ainda conserva a forma que eles lhe imprimiram.” (BEAUVOIR, 2008, p.504).

Por que isso ocorre? Por que ainda persiste um modo de se encarar com naturalidade essas questões? Quando se observa a nossa sociedade e nesse contexto as relações que se estabelecem entre os indivíduos que a integram, percebe-se uma multiplicidade de relações que, embora nos pareçam naturais, são socialmente construídas e atendem aos ditames socioculturais. Atenta-se, aqui, em particular às relações entre homens e mulheres nos mais

diferentes espaços sociais, concebidas como antagônicas, em que papéis são socialmente definidos e devem caracterizar cada sexo. Nessa direção, Nildo Viana coloca que:

A naturalização é uma determinada representação, explicação ou entendimento de uma determinada realidade e, portanto, é produto da mente humana, do pensamento. As representações cotidianas ilusórias e as ideologias tendem a produzir continuamente um processo de naturalização. [...] Daí a necessidade de perceber a naturalização não como um produto do puro pensamento e sim um produto de um pensamento, ele mesmo histórico e social, sobre uma realidade histórica e social realmente existente. (VIANA, 2013, p. 72-75).

De acordo com Cláudia Vianna, “as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto.” (VIANNA, 2002, p. 90).

É possível dizer que esses aspectos estão presentes desde o nascimento, onde a instituição familiar tradicional tende a adotar padrões diferenciados na condução da educação de seus filhos e filhas. Inicia-se essa percepção pelo tipo de vestimenta que se usa, ou seja, os meninos de bermuda, calça, camiseta, camisa, boné, tênis, sapato e as meninas de saia, vestido, blusa, sapatilha, além dos acessórios.

As cores, também compõem esse cenário: rosa para as meninas e azul com predominância para os meninos, além dos brinquedos, onde meninos ganham carrinho, armas, bonecos heróis, bola e as meninas bonecas, conjunto de cozinha, sala, quarto. Se levarmos em conta a rede de proteção que se constrói dentro desse quadro, ela também é diferente para ambos os sexos.

De maneira geral, quando meninos e meninas brincam, eles(as) correm, jogam-se, às vezes se machucam e o tratamento dado é diferenciado. Diz-se que o menino precisa ser forte, encarar os desafios e, portanto, não deve temer e cabe aos pais não demonstrar tanta preocupação ou supervalorizar o ocorrido, tendo em vista não fragilizar sua formação que precisa ser de pessoa corajosa. Muitas vezes a criança necessita abafar certas emoções como o medo e o choro. Já em relação à menina, a reação tende a ser outra: valoriza-se o ocorrido e

internalizam-se ideias de que precisa tomar mais cuidado quanto ao tipo de brincadeira, para preservação do corpo.

Nesse sentido, compreende-se que “o corpo é hóspede silencioso da cultura, porque possui um alfabeto que é possível conhecer e decodificar.” (RIBERA apud PLANELLA, 2007, p.91). A maneira como andamos, sentamos, nos vestimos, nos alimentamos, brincamos reflete um estar no mundo que é sexuado.

Enquanto que para os meninos estes devem comer mais para se desenvolver, devem se vestir de forma mais despojada, sentar à vontade, andar de modo firme projetada pela posição inclusive dos ombros; para as meninas ocorre exatamente o contrário: comer menos para não engordar e manter a silhueta, andar com leveza, vestir-se de forma adequada e sentar-se comportadamente, de preferência com as pernas cruzadas.

Dessa forma, “vão-se perpetuando vários estereótipos sobre homens e mulheres, ou seja, agressivos, militaristas, racionais para eles e dóceis, relacionais, afetivas para elas.” (VIANNA, 2002, p. 93). Nesse sentido, há numa estreita relação entre corpo, cultura e sociedade, em que o primeiro aparece como “objeto de representações, de manipulações, de cuidados e de construções culturais próprias de cada contexto sociopolítico. A cultura constrói corpos segundo suas regras de mercado e de religião e os transforma em ícones de saúde ou mesmo de retórica moral.” (TRASFERETTI, 2008, p.127).

Nessa direção, e em particular nas sociedades caracterizadas pelos condicionamentos do capitalismo, o corpo é fonte de exploração do mercado, da mídia, da estética, da saúde e tal situação se mantém pelas “produções simbólicas e culturais geradas neste contexto que carregam em si um sentimento de alienação do corpo enquanto relação de alteridade e comunicação profunda.” (TRASFERETTI, 2008, p.126).

Quando do ingresso de crianças na instituição escolar, os hábitos adquiridos na família reproduzem-se no novo contexto, fazendo com que mais uma vez sejam reforçados por

professores(as), diretores(as) e demais integrantes. As atividades são naturalmente divididas entre meninos e meninas e isso é perceptível nos intervalos em que se observa os meninos normalmente jogando e as meninas conversando em grupo. Quanto às desportivas, o discurso é que cabe aos meninos a prática do judô, ou similar, e futebol; às meninas, atividades menos agressivas, cujo impacto corporal não seja tão acentuado dado sua pressuposta fragilidade.

Nesse sentido, Guacira Louro comenta:

Os cuidados com relação à sexualidade das meninas levam muitas professoras e professores a evitar jogos que supõem ‘contato físico’ ou uma certa dose de ‘agressividade’. [...] tais atividades ‘vão contra’ a feminilidade, ou melhor, se opõem a um determinado ideal feminino heterossexual, ligado à fragilidade, à passividade e à graça. [...] Desde a infância as meninas aprendem não apenas a proteger seus corpos como a ocupar um ‘espaço corporal pessoal muito limitado’, desenvolvendo, assim, ao longo da vida uma espécie de ‘timidez corporal’. (LOURO, 2012, p.79-80).

Acrescido a isso, quantas expectativas de vida são criadas nesses espaços e quantas são reprimidas, quando se diz que determinada atividade ou profissão futura não é adequada às meninas ou aos meninos. Quantas representações sociais não são reiteradamente fortalecidas no sentido de consolidar a polarização das carreiras masculinas e femininas.

Em sala de aula, há todo um discurso de reiteração das competências e habilidades diferenciadas para ambos os sexos, havendo uma inclinação masculina para as disciplinas que requerem raciocínio lógico, precisão, técnica, ou seja, as chamadas ciências duras e uma inclinação feminina para aquelas mais relacionais, voltadas para as áreas de humanas. Isso passa a ter um efeito decisivo quando, na etapa final da educação básica, precisam definir qual profissão irão seguir, em nível técnico ou na educação superior, em curso tecnológico, bacharelado ou licenciatura.

Essa definição da profissão traz consigo uma carga de significados sociais que tendem a determinar as trajetórias de carreiras de homens e mulheres. Para eles, carreiras masculinas que pressupõem maior poder de abstração, raciocínio lógico. Para elas, carreiras femininas, voltadas para o cuidado do outro e para a humanização das relações sociais.

Desse modo, não é de se estranhar que os cursos das áreas de engenharia e ciências exatas tenham uma inserção maior de homens e, em contrapartida, os de humanas e letras tenham uma participação maior de mulheres.

Isso ocorre também quando analisamos a carreira docente na educação superior e observamos que os cursos de Ciências Exatas e da Terra e de Engenharia têm presença feminina inferior a 50% em todos os cursos dessas áreas. Nos cursos de Ciências da Saúde, essa presença só é inferior a 50% nos de Medicina, Odontologia e Educação Física. A área de Letras e Artes apresenta um percentual superior a 50% de mulheres docentes em todos os seus cursos. Nos cursos da área de Ciências Sociais aplicadas, há predominância tanto de homens quanto de mulheres docentes. Entretanto eles estão bem definidos, havendo uma predominância feminina nos de Serviço Social e Orientação, Biblioteconomia e Turismo. O mesmo ocorre com os cursos da área de Ciências Humanas, cuja predominância de professoras está em Pedagogia e Psicologia. (MEC/INEP, 2013).

Ao averiguar o diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e observa-se uma evolução no período de 1995 a 2010, a participação feminina passou de 39% para 50% e, em se tratando de liderança nesses grupos, sua participação passou de 34,2% para 45,0%, no mesmo período. Entretanto, quando se verifica a sua predominância, ela praticamente restrita às áreas de Fonoaudiologia (89%), Enfermagem (87%), Serviço Social (81%), Nutrição (81%) e Educação (67%).

Ocorre certo equilíbrio nas áreas de Medicina (51%), Fisiologia (52%), Biologia Geral (47%), Genética (51%), Demografia (51%) e Medicina Veterinária (47%). A predominância masculina está nas áreas de Física (80%) e Engenharias: Mecânica (86%), Elétrica (87%), Naval e Oceânica (87%) e Aeroespacial (78%). (CNPq, 2010).

A tendência que se verifica, no momento da matrícula, de área do conhecimento e sexo nos cursos de graduação, segue sem alteração ao se observar os integrantes dos diretórios de

grupos de pesquisa do CNPq. A predominância de mulheres está nas áreas de menor investimento e prestígio social, o que não ocorre naquelas direcionadas à tecnologia de ponta e com maior investimento, cuja presença é marcadamente masculina.

Para Pierre Bourdieu, todo conhecimento descansa em uma operação fundamental de divisão, isto é, a oposição entre o feminino e o masculino. A maneira como as pessoas aprendem esta divisão é por meio das atividades cotidianas imbuídas de sentido simbólico, ou seja, mediante a prática. Os conceitos cotidianos sobre o feminino e o masculino estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. (BOURDIEU, apud LAMAS, 2000, p.18).

Esses conceitos cotidianos polarizam o feminino e o masculino, estabelecendo padrões de comportamento distintos que são reiterados pelas instituições sociais, como a família e a escola, isto é, desde a socialização primária; alcançando, na juventude ou na fase adulta, a escolha da profissão a ser seguida.

Dessa forma, há todo um discurso de representação do feminino que traz uma afinidade para a área social e do cuidado, por exemplo, cuja justificativa está nas características mais próximas da afetividade, do sentimentalismo, da emoção. Já o interesse pela ciência e tecnologia, sempre foi visto com desconfiança quando se trata das competências e habilidades das mulheres para o campo mais racional e abstrato, colocados como características mais próprias dos homens. A *parcimônia cognitiva*³ feminina foi utilizada como um dos motivos que levaram à ausência das mulheres dessas áreas.

Têm-se, assim, modelos que reproduzem padrões tradicionais e conservadores, que tendem a direcionar homens e mulheres para determinadas profissões que carregam em si

³A instrução em demasiado para as mulheres poderia prejudicar seu lado “natural” voltado para a emoção e o cuidado, acrescido da percepção de que havia uma inabilidade “natural” da mulher voltada para o saber científico. Ver GOMES, Márcia Cristina. Gênero e educação: mulheres na docência do ensino superior. Trabalho apresentado no II CONINTER – Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e humanidades. Belo Horizonte, 2013.<Disponível em <http://www.2coninter.com.br>>

representações sociais do masculino e do feminino. A carreira docente, como já analisada anteriormente, não se isenta disso, em particular aquela voltada para a educação superior, quando se verifica a atuação por campo de saber.

Sendo assim, os objetivos gerais desse trabalho são compreender as condições de formação e de trabalho das docentes inseridas na educação superior, em particular daquelas em áreas de conhecimento de ciência e tecnologia, e analisar valores sociais desenvolvidos no espaço acadêmico e suas implicações na (re)produção de preconceitos de gênero e perceber de que forma esses preconceitos são problematizados na perspectiva de sua superação.

Para a consecução desses objetivos gerais, pretende-se, no primeiro momento, estabelecer relações entre sociedade, cultura e socialização, bem como aproximações para a compreensão das representações sociais do feminino e sua configuração no contexto das sociedades ocidentais; além de refletir sobre o pensamento social e científico moderno como base para novas práticas de preconceito e discriminação contra as mulheres.

Em seguida, objetiva-se resgatar os percursos e percalços na trajetória da educação formal de mulheres, inserindo-se o contexto da sociedade brasileira, cuja elaboração textual estará intrinsecamente articulada ao primeiro momento, assim como, pretende-se analisar numa perspectiva de gênero, a docência na educação superior.

No terceiro momento, almeja-se refletir, a partir da história oral de vidade professoras da área de ciência e tecnologia, sua trajetória familiar, educacional e profissional, com base nas relações que se estabelecem nesses contextos. A escolha dessa abordagem está relacionada ao fato de que ela tem sido um instrumento importante para combater a constante invisibilidade das mulheres em diversos âmbitos da vida social, econômica, política, cultural e científica. De acordo com Paul Thompson, “a evidência oral transforma os ‘objetos’ de estudo em ‘sujeitos’ e contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira.” (THOMPSON, 1999, p. 137).

Alguns questionamentos foram levantados no decorrer da pesquisa, dentre eles: se pensavam acriticamente o que sua formação cultural lhe transmitia, ou se assumiam alguma posição crítica sobre o assunto; se havia o temor em investir em profissões consideradas masculinas e perder sua feminilidade; que fatores estimularam essas mulheres a seguir profissões tidas como masculinas; quais as formas de enfrentamento de processos discriminatórios em relação ao gênero no trabalho; como são desenvolvidas as relações sociais com o corpo discente e docente da instituição de ensino; qual a relação com o processo de produção do conhecimento.

Como parecia não ser possível responder a essas questões tomando como base somente fontes documentais, a história oral de vida representou um aporte significativo e isso se confirmou no momento em que foram relatadas as histórias de vida com sua riqueza de informação.

As informações obtidas ofereceram um pano de fundo que permearam as análises deste trabalho, cujos depoimentos foram citados em vários itens da tese, alguns em menor proporção e outros de forma bastante significativa.

Esse trabalho é de natureza transdisciplinar por imbricar estudo socioeducacional numa perspectiva histórica, pois parte-se do estudo de gênero para se compreender as relações sociais que se estabelecem entre homens e mulheres numa dada sociedade, a partir das representações que são construídas na consolidação de modelos masculinos e femininos e suas implicações no contexto educacional formal, precisamente no tocante à carreira docente na educação superior, por campo de saber. A perspectiva histórica está colocada nessa reflexão, por entendê-la de fundamental importância no processo de compreensão do presente à luz do que ocorrera no passado, cuja trajetória não é linear, pois sofre bifurcações que demonstram o quão dinâmica é a vida social.

O pressuposto teórico desse trabalho foi construído para compreender a atuação das mulheres numa área essencialmente masculina, vinculada a um campo intelectual considerado abstrato, objetivo e racional, cuja cognição diz-se mais apropriada ao masculino. Para o cumprimento dos objetivos gerais e específicos propostos, foram utilizados recursos teórico-metodológicos oferecidos por diversas disciplinas das ciências sociais, principalmente os da teoria crítica feminista, que conduziram a reflexões sobre vários aspectos temáticos, dentre eles o da relação mulheres e ciência e tecnologia, por esta articular de diferentes maneiras a problemática sugerida. Em um sentido amplo, a crítica feminista é entendida:

[...] como toda a investigação feita desde um ponto de vista crítico sobre os estereótipos de gênero, busca revelar ou estudar um aspecto referido à problemática da mulher em uma época, corrente, texto ou autor. Implica uma reflexão metodológica prévia que, além de partir de uma postura hermenêutica teórica geral e da teoria feminista em particular, deve se adequar às disciplinas específicas do objeto de estudo. É necessário, portanto, um modelo de crítica feminista aplicável tanto à reconstrução das contribuições das mulheres na cultura, quanto à revisão dos cortes androcêntricos presentes nas teorias para possibilitar posteriormente a adequação de suas conquistas e metodologias à elucidação de seus problemas específicos. (GARCIA, 2002, p.14).

Em vista disso, foram analisadas as condições sócio-históricas de um modelo de sociedade que procurou alijar a participação feminina dos mais diferentes espaços, em especial o de sua inserção no campo científico e seus desdobramentos quanto às formas de contestação das mulheres para reverter essas questões. Dois componentes essenciais desenvolvidos nesse processo de análise foram a historicidade e a logicidade, cujo objeto de estudo em questão foi trabalhado em nível de marco conceitual e pesquisa empírica.

Para tanto, foi desenvolvido um estudo de natureza qualitativa, “por enfatizar as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado.”(GOLDENBERG, 2009, p.50-51). A pessoa que investiga não necessita pretender ser uma máquina objetiva na coleta e análise de dados, mas deve admitir que o sujeito estudado, a direção da pesquisa e a interpretação dos resultados são influenciados pela experiência pessoal de cada pesquisador(a).

É importante ressaltar a noção de experiência como processo pelo qual o sujeito se modifica e atua na realidade em que vive, enfrentando as condições sociais com as quais se depara. Nesse sentido, considerar as mulheres como sujeito de práticas evita-se cair na armadilha de perceber sua existência a partir de uma representação fixa. Teresa de Lauretis, ao tratar da experiência, afirma:

[...] é o processo pelo qual a subjetividade é construída para todos os seres sociais. Através desse processo uma pessoa se coloca ou é colocada na realidade social e, assim, percebe e compreende como subjetivas (referindo-se e originando-se em si mesma) essas relações – materiais, econômicas e interpessoais – que são de fato sociais e, numa perspectiva mais ampla, históricas. (LAURETIS apud SCOTT, 1998, p.307).

A história oral de vida de mulheres docentes da educação superior na área de ciência e tecnologia tornou-se um recurso metodológico importante na medida em que possibilitou a análise das diferentes formas de discriminação sofridas, a percepção das manifestações de preconceito, a trajetória escolar na educação básica e superior e as relações estabelecidas no espaço acadêmico. A ênfase foi dada para a representatividade dos dados que “está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a ‘descrição densa’ dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica”. (GOLDENBERG, 2009, p.50-51).

Para dar suporte a esse trabalho, foram utilizadas outras técnicas de pesquisa como a bibliográfica e a documental, por meio de dados fornecidos por organismos internacionais, censos, institutos nacionais de pesquisa, anuário estatístico e indicadores de processos seletivos de acesso aos cursos de graduação. Procurou-se apresentar dados estatísticos recentes, considerados a partir de 2012, entretanto, tendo em vista a dificuldade de se obter alguns dados mais atualizados para enriquecimento do texto, manteve-se os referentes aos anos de 2010 e 2011.

O projeto de pesquisa que direcionou essa tese foi submetido ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, seguindo os trâmites normais da Plataforma Brasil (ANEXO A).

Os sujeitos da pesquisa de campo são professoras que atuam no contexto da UEMA, representadas em 37% de seu corpo docente nos cursos presenciais do campus São Luís/MA, precisamente aquelas que atuam no Centro de Ciência Tecnológica – CCT nos cursos de Engenharia, conforme quadro abaixo, cuja representação desse Centro é a mais baixa em relação àqueles que integram essa Universidade, correspondendo a 19%.

Considerando o sigilo presente na pesquisa no que se refere à vinculação das informações prestadas com as professoras entrevistadas, optou-se em dar-lhes um pseudônimo não aleatório, mas vinculado às mulheres matemáticas e físicas que viveram nos séculos XVIII e XIX, cuja trajetória está também retratada brevemente neste trabalho.

PROFESSORA	FORMAÇÃO	IDADE	ESTADO CIVIL	Nº FILHOS (AS)	ATIVIDADES REALIZADAS	GRAU DE FORMAÇÃO
Mary Somerville	Engenheira Mecânica	44	Solteira	01	Docência	Doutora
Sophie Germain	Engenheira Mecânica	53	Casada	02	Docência	Mestra
Sofia Kovalevsky	Engenheira Civil	50	Casada	02	Docência; TNS Tribunal	Especialista
Laura Bassi	Engenheira Civil	42	Divorciada	03	Docência; Consultoria; Empresária	Doutoranda
Maria Agnesi	Engenheira Civil	56	Casada	02	Docência; Consultoria	Doutora

Quadro 1- Professoras da UEMA/CCT, cursos de Engenharia, *campus* São Luís, ano 2014.

Fonte: Narrativas das histórias orais de vida, 2014.

Esse Centro teve seus cursos de Engenharia Civil e Mecânica criados ao final da década de 1960 e início dos anos 1970, respectivamente. Posteriormente, veio o curso de Arquitetura e Urbanismo nos anos de 1990 e nos anos 2000 foram criados os de Engenharia de Produção e Engenharia da Computação.

Compreende-se a construção do conhecimento científico como processo de aproximação, determinado historicamente, conforme ressalta Sérgio Lessa:

Esse insuperável caráter de aproximação do processo gnosiológico não deve levar o leitor à conclusão que apenas podemos conhecer o real em suas dimensões parciais, singulares. O fato de o conhecimento nunca esgotar o seu objeto não significa que apenas possamos conhecer o singular e o parcial, que a totalidade seja uma dimensão interdita à consciência. Pois, sendo o ser – precisamente – assim existente uma síntese de ‘múltiplas determinações’, através da práxis os homens têm acesso tanto aos seus aspectos e determinações parciais, quanto às suas categorias mais universais. (LESSA, 1999, p. 1-2).

Dar voz às mulheres, por meio de narrativas de suas histórias de vida, é dar visibilidade a sua existência como sujeito de sua própria história. Acrescido a isso, o contexto profissional no qual se inserem a educação formal, constitui-se um espaço importante para o desenvolvimento de práticas orientadas à superação do preconceito e da discriminação. Justifica-se, portanto, o estudo desse tema por considerá-lo relevante no momento em que se discute na perspectiva da construção de uma sociedade plural e, portanto, menos preconceituosa e discriminatória e com justiça de gênero⁴.

Faz-se necessário que se reflita criticamente sobre a construção desse modelo de sociedade que privilegia, hierarquiza e valoriza o masculino em detrimento do feminino. Em vista do exposto, as contribuições desse trabalho para os sujeitos da pesquisa e para a sociedade estão relacionadas às possibilidades de reflexão sobre o fazer pedagógico de mulheres docentes de áreas do conhecimento formadas majoritariamente por homens, voltado para a desnaturalização⁵ de papéis sociais, assim como o de dar visibilidade às suas trajetórias de vida

⁴Termo cunhado por Nancy Fraser ao abordar que “o feminismo transnacional está reconfigurando a justiça de gênero como um problema tridimensional, no qual redistribuição, reconhecimento e representação devem ser integrados de forma equilibrada.” (FRASER, 2007, p. 305).

⁵Nildo Viana aborda duas formas de negação da desnaturalização: teórica e prática. “A primeira consiste em efetivar uma crítica radical ao processo de constituição das desigualdades sociais, fundamentando o seu caráter

escolar e profissional como incentivo a novas práticas educacionais que venham ao encontro das atuais, ainda tão permeadas de preconceito e discriminação de gênero.

A estrutura da tese está assim constituída, no primeiro capítulo, “Sociedade, cultura, socialização: aproximações para a compreensão das relações de gênero”, discorre-se sobre o trinômio sociedade, cultura e socialização, para a compreensão das relações de gênero, que se movimenta de acordo com a dinâmica e as transformações sociais que nele se operam, inclusive as relações de poder em que estão inseridas as de resistência aos modelos instituídos. Compreende-se a sociedade como indispensável para a vida social humana, a cultura como expressão dessa vida no contexto social, e a socialização como aprendizagem dos padrões culturais para a vida em sociedade.

No segundo capítulo, “Análise das representações do feminino no contexto das sociedades ocidentais”, volta-se o olhar, mesmo que de forma breve, para a Idade Média, dando à mulher que detinha um saber, proibida de exercê-lo sob a ótica da ordem religiosa e, posteriormente, usurpada desse saber sob a ótica da ordem científica instaurada com a consolidação da sociedade moderna, a qual redefine a representação do feminino, cujo papel das mulheres volta-se para o lar e o cuidado dos filhos.

No terceiro capítulo, “Pensamento social e científico moderno: base para novas práticas de preconceito e discriminação contra as mulheres” discorre-se sobre as imagens construídas que lhes eram atribuídas características físicas, psicológicas, intelectuais e emocionais diferenciadas em relação aos homens, pautadas em um conhecimento hierárquico e valorativo; assim como, resgata-se o contexto da inserção das mulheres na educação formal, em especial nas universidades, para a compreensão das novas práticas de preconceito e discriminação contra as mulheres.

de produto histórico e social. A segunda ocorre quando há a superação das relações sociais naturalizadas pelas ideologias e representações cotidianas ilusórias. [...] A negação teórica da naturalização é a sua crítica e a negação prática é sua superação concreta, real.” (VIANA, 2013, p.75-76)

No quarto capítulo, “Reprodução e resistência: reconfiguração das relações de gênero no cenário educacional contemporâneo”, aborda-se os percursos na trajetória da educação superior de mulheres, em especial àquelas inseridas na área de ciência tecnológica, no contexto brasileiro, para então se chegar ao objeto de análise que é a docência na educação superior, sob uma perspectiva de gênero.

No último capítulo, “Percursos e percalços nas trajetórias de vida de mulheres docentes da área tecnológica”, tratou-se, em um primeiro momento, de discorrer sobre a metodologia utilizada para a realização da pesquisa de campo, as técnicas adotadas, o *lôcus* da pesquisa, seu público-alvo e breve perfil das entrevistadas. Em um segundo momento, são narradas e analisadas as histórias orais de vida de professoras universitárias dos cursos de Engenharia Civil e Mecânica.

Por fim, são apresentadas algumas considerações acerca da temática abordada, com ênfase nas regularidades observadas na pesquisa, nos objetivos alcançados e nas contribuições deste trabalho.

1. SOCIEDADE, CULTURA, SOCIALIZAÇÃO: APROXIMAÇÕES PARA A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

1.1 Reflexões sobre sociedade, cultura e socialização

As relações de gênero estão imbricadas nesse trinômio, sociedade-cultura-socialização, e se movimenta de acordo com a dinâmica e as transformações sociais que nele se operam. A sociedade é como um componente indispensável para a vida social humana, a cultura surge como expressão dessa vida no contexto social e, por último, a socialização desenvolve-se como aprendizagem dos padrões culturais para a vida em sociedade.

O termo sociedade nos remete, primeiramente, à sua compreensão com base nos estudos sociológicos a partir, principalmente, de duas vertentes que procuram explicá-la sob diferentes pontos de vista. A primeira refere-se ao Positivismo que dá ênfase acentuada a esse termo, concebendo a sociedade como um todo harmônico, estável e orgânico, composto de partes interdependentes, sedimentada nos costumes e crenças que precisam ser preservados para não comprometer a organização social como um todo.

A ênfase na sociedade é tão significativa que se acredita que ela precede o indivíduo, ou seja, tudo é pré-definido por ela. Os indivíduos que a integram devem ajustar-se às determinações impostas por ela. O bom funcionamento da sociedade depende do desempenho de seus membros, ou seja, o papel de cada homem e de cada mulher, cumprido nas diferentes instituições sociais.

Nessa perspectiva, os papéis sociais são percebidos como padrões, ou seja, o que é padronizado e válido para o conjunto da sociedade, na perspectiva do ser homem ou mulher, ou ainda como regras arbitrárias que uma sociedade impõe a seus integrantes e que definem seus comportamentos.

A ausência de normas ou crise na sociedade leva a um enfraquecimento dos seus laços morais, pois tende a romper a situação de equilíbrio moral dos indivíduos, e ocorre quando os órgãos não estão sintonizados devidamente, passando a comprometer a estrutura do sistema como um todo. Uma saída apontada para reverter tal situação seria a educação moral, pautada nos valores, crenças e normas que irá permitir o retorno ao bom funcionamento da sociedade.

Percebe-se claramente que, nessa perspectiva, os papéis sociais de homens e mulheres na sociedade são de ajustamento às normas e valores pré-estabelecidos e, para as mulheres, principalmente, os valores são muito mais rigorosos, pois ainda é lançada uma série de estereótipos que concorrem para que as mesmas, desde o seu nascimento, encontrem normas e regras que delimitem o seu comportamento, estabelecendo, assim, quais posturas terão que adotar. Essa forma de conceber a sociedade muito influenciou e ainda influencia as organizações sociais que conhecemos nos dias atuais.

A segunda vertente refere-se à Sociologia Crítica, em que a sociedade não é entendida como um todo equilibrado, estável, mas como contraditória, tendo em vista os diferentes interesses dos indivíduos que integram as classes sociais. Aqui, a concepção de “harmonia” é substituída pela “universalização” dos interesses da classe dominante ou burguesa, em que a concepção de mundo predominante passa a ser a dessa classe, por um processo de inculcação ideológica, que terá no Estado seu principal aliado.

Nessa visão, parte-se do princípio de que os humanos são seres de necessidades, que se relacionam entre si e com a natureza, objetivando a satisfação de suas necessidades pela transformação, através do trabalho. O objeto produzido por ele tem a sua marca, pois é fruto de sua realização e o mundo aparece para ele como manifestação, por meio do mundo transformado, ou melhor, pela cultura. Assim, o ser humano é trabalho, é comunidade de produção. Para Irving Zeitlin (1977, p.112–113), a atividade principal e mais importante do ser

humano é o trabalho, é a produção de vida e acrescenta que o modo de produção da vida material determina o caráter geral dos processos sociais, políticos e espirituais da vida.

Mas, por outro lado, se o ser humano é trabalho, suas formas de transformação, assim como o produto fruto de seu trabalho, as relações que vão estabelecer entre si e com a natureza e suas diferentes formas de inserção num determinado contexto, significam um modo de vida social e, dessa forma, estamos nos referindo à cultura.

Para José Carlos Rodrigues, não há comportamento humano fora da cultura. Ela é um distintivo das sociedades humanas,

[...] é como um mapa, que orienta o comportamento dos indivíduos em sua vida social. Viver em sociedade é viver sob a dominação dessa lógica e as pessoas se comportam segundo as exigências dela, muitas vezes sem que disso tenham consciência. Podemos, então, inferir que a vida coletiva, como a vida psíquica dos indivíduos, se faz de representações. (RODRIGUES, 1983, p.11).

Pode-se dizer que a lógica que determina essas representações sociais, baseia-se numa dualidade, que hierarquiza e define as relações sociais, tornando-as desiguais. Assim temos: natureza e cultura, homem e mulher, mente e corpo etc.

Nesse cenário, as mulheres são identificadas ou simbolicamente associadas com a natureza, em oposição aos homens que são identificados com a cultura. Os valores de prestígio estão sempre ligados às atividades do homem enquanto as mulheres estão sempre num *status* social e cultural secundário.

De acordo com Sherry Ortner, as mulheres parecem mais próximas da natureza porque há uma aproximação com o corpo e a função de procriação natural, específica somente às mulheres.

Ela menstrua, engravida, dar a luz a um ser, amamenta, cuida, enfim, ela é o primeiro agente de sua socialização. É ela que transforma os recém-nascidos, de simples organismos, a seres humanos culturais, ensinando-lhes maneiras e meios adequados de comportamento, a fim de torná-los membros maduros de uma cultura. (ORTNER, 1979, p.102-109).

Mesmo com a possibilidade de passagem do estado de natureza para o da cultura, a referida autora comenta que, ainda assim, a cultura vai hierarquizar, promovendo um nível mais

alto dessa função, que ficará restrita aos homens. Tal afirmação está exemplificada no campo da culinária, em que a autora vai se firmar no mito “O Cru e o Cozido” de Levi-Strauss. Assim comenta:

[...] na maioria esmagadora das sociedades a culinária é trabalho feminino. Não há dúvida que isto se origina de considerações práticas – desde que a mulher deve permanecer no lar com o filho, é conveniente para ela desempenhar o trabalho doméstico nele. Porém, se é verdade, como Lévi- Strauss afirmou (1969b) que transformar o cru no cozido pode representar, em muitos sistemas de pensamento, a transição da natureza para a cultura, teremos, portanto a mulher associada a este importante processo de culturação, que poderá facilmente colocá-la na categoria, prevalecendo sobre a natureza. É também interessante notar que quando uma cultura desenvolve uma tradição de alta culinária - opondo-se a cozinha comum doméstica e trivial – os chefes são quase sempre homens. Assim, o exemplo repete, que na área da socialização, as mulheres desempenham conversões de baixo nível da natureza para a cultura, porém, quando a cultura promove um nível mais alto das mesmas funções, este fica restrito aos homens. (ORTNER, 1979, p.110).

O exemplo da culinária pode ser aplicado também quando se trata da função docente, pois observa-se que quanto mais baixo for o nível dessa função, maior será a presença feminina, a exemplo da educação básica. O que não se verifica, com o nível mais alto da função docente, a educação superior, representada na sua maioria por homens. O ensino em nível da educação infantil é percebido como extensão das atividades maternas desenvolvidas no espaço doméstico, portanto, mais apropriado às mulheres, considerado como vocação e aptidão natural.

Essa extensão das atividades maternas desenvolvidas no espaço doméstico está relacionada também ao acompanhamento das atividades escolares dos filhos, quase sempre de responsabilidade exclusiva das mulheres. Sobre isso, duas das entrevistadas neste trabalho comentam:

Então meu dia começa cuidando do meu filho pela manhã. Eu tive que lidar com um monte de coisa que não é de um bebezinho, é de uma criança que já tinha dois anos. Tudo começa com os cuidados com o filho. Dificilmente eu tenho tempo de fazer alguma coisa relacionada ao trabalho. Quando eu venho para a Universidade, já deixo na escola e conto com a ajuda da minha mãe e irmã para ir buscá-lo no horário da tarde que eu não vou estar disponível. Ai quando eu chego em casa vou checar todas as atividades da escola e ver se tem alguma coisa para eu providenciar para deixar tudo certinho. (Mary S., 44 anos).

A gente tem que dar conta, cuidar da casa, da família, do filho, da roupa, do supermercado. [...] Durante a semana eu faço à noite as atividades da escola com as meninas. (Sophie G., 53anos).

Quando a cultura hierarquiza, ela promove níveis de funções, onde as mulheres assumem um status secundário na sociedade. Segundo Sherry Ortner:

Em quase todas as culturas as atribuições admitidas para o sexo feminino são mais estreitamente circunscritas do que as dos homens; é oferecida às mulheres uma menor variação de escolha de atividades e lhe é permitido um acesso direto a uma variação muito mais limitada de instituições sociais. Além disso, ela é quase universalmente socializada para ter um padrão de comportamento mais rigoroso e geralmente mais conservador do que o dos homens e os contextos sociais limitados de sua vida adulta reforçam esta situação. Isso está ligado a sua função tradicional de geradora de membros bem socializados do grupo. (ORTNER, 1979, p.116).

Essa função tradicional de geradora de membros bem socializados acarreta às mulheres/mães uma responsabilidade enorme, tanto no cuidado quanto nas orientações para o convívio social. Ao invés de ser compartilhada, tende a se tornar unilateral. E, mesmo assim, ainda assume um *status* secundário.

O relato abaixo reforça essa questão:

Fui criada numa família grande, onde minha mãe, mesmo trabalhando fora, ela fazia as coisas de casa. Nossa família nunca deixou de almoçar toda reunida. Hoje em dia eu faço questão de almoçar com as minhas duas filhas, porque ele não vem almoçar em casa. Então, faço questão de sentar à mesa, mesmo que esteja com pressa, mas para elas terem essa presença. Anteriormente, nós saíamos de casa aos domingos e sempre íamos à casa dos pais dele. Já estava tudo pronto e os avós cuidavam das meninas. Então percebi que faltava essa referência de pai para elas, pois precisavam da presença dele em casa. Abri mão disso e dia de domingo eu faço como a minha mãe fazia: preparo o almoço e almoço todo mundo junto. Se a gente sai de casa para fazer um passeio é com a família da gente. (Sophie G., 53 anos).

Por outro lado, essa socialização tende a ser diferenciada para ambos os sexos e é reforçada pelo treino do papel feminino e masculino, portanto, repetida e reproduzida na sociedade. “A socialização dos meninos tende a ser orientada em direção da realização e autoconfiança e das meninas em direção à criação, educação e responsabilidade. As meninas então são pressionadas a se envolver e se conectar com os outros e os meninos a negar tal envolvimento e conexão.” (CHODOROW, 1979, p. 77-78).

Para a referida autora, a socialização das meninas:

[...] não é baseada em características fantasiadas ou externamente definidas e em identificação negativa, mas na aprendizagem gradual de um modo de ser familiar na vida diária e exemplificada pela pessoa (ou tipo de pessoa – as mulheres) com quem ela esteve mais envolvida. Isso é uma continuidade de suas identificações e vínculos na mais tenra infância. (CHODOROW, 1979, p. 73-74).

Nancy Chorodow ao comentar que a socialização das meninas não está baseada em características fantasiadas, ou externamente definidas e em identificação negativa, a autora está se referindo ao processo de socialização dos meninos, uma vez que a identificação com o pai tende a se dar de uma forma abstrata, considerando sua ausência, na maioria do tempo, do espaço doméstico, além do que ela “normalmente não se desenvolve num contexto de um relacionamento afetivo satisfatório, mas consiste na tentativa de interiorizar e aprender componentes de um papel não compreensível de imediato.” (CHODOROW, 1979, p. 73).

Depreende-se que o processo de identificação da menina com a mãe dá-se de forma concreta, nas relações diretas que elas estabelecem entre si, o que não ocorre com os meninos. Assim, “uma mulher torna-se mulher ao seguir os passos de sua mãe, enquanto que na experiência masculina é necessário haver uma quebra. Para um menino se tornar adulto ele precisa provar a si mesmo (sua masculinidade) entre seus companheiros.” (ROSALDO, 1979, p. 45).

Ainda para Michelle Rosaldo, são dados às mulheres um papel social e uma definição em virtude tanto de sua idade quanto de seu relacionamento com os homens. Portanto, as mulheres são concebidas quase exclusivamente como irmãs, esposas e mães. Enquanto os homens alcançam classificações como um resultado de conquista explícita, as diferenças entre as mulheres geralmente são vistas como produto de características idiossincráticas, tais como, temperamento, personalidade e aparência. (ROSALDO, 1979, p. 46).

Em se tratando do grupo pesquisado, essa concepção deixa de ser somente relacional e passa por um resultado de conquista explícita: engenheira e professora. A inserção no espaço

público, particularmente no sistema produtivo, deu à mulher certa autonomia e independência quanto a sua autodefinição, mesmo a deixa isenta daquelas tidas como relacionais.

Quando Michelle Rosaldo (1979) aborda a questão das mulheres serem definidas a partir de seu relacionamento com os homens parece, a princípio, se contrapor ao colocado por Joan Scott (1995) na introdução desse trabalho, uma vez que esta ao abordar o conceito de gênero, traz o aspecto relacional do mesmo, ou seja, não se pode conceber as mulheres, exceto se elas forem definidas em relação aos homens; nem os homens, exceto quando eles forem diferenciados das mulheres. Compreende-se que o exposto por Michelle Rosaldo (1979) esteja contido na análise feita por Joan Scott (1995), que avança no estudo trazendo o aspecto relacional para a abordagem de gênero.

Ao introjetar esse papel que é relacional ao homem, desde a sua infância, ela é preparada para desenvolver o seu lado emocional, ligado mais aos afazeres domésticos ou mesmo no desenvolvimento de atividades manuais. Há muitas que internalizam que sua função social principal seja a maternidade, o que supõe socializar e cuidar dos filhos, renegando, assim, o seu fazer profissional a um plano secundário em suas vidas. E, quando ingressam no sistema produtivo, muitas ainda consideram seu salário como complementar a renda familiar, além de aspirar à possibilidade de trabalhar em período parcial para que sobre tempo aos filhos e a casa, atividades, geralmente, assumidas como de sua exclusiva responsabilidade.

Nessa perspectiva, os salários femininos, muitas vezes, podem ser inferiores aos dos homens, favorecendo a exploração do trabalho feminino, na medida em que são considerados como complementares, como também devem ser inferiores a fim de justificar a superioridade masculina no lar. O poder patriarcal procura legitimar a submissão das mulheres aos homens tanto pela afirmação da “inferioridade” feminina, quanto pela divisão de papéis sociais a partir de atividades previamente estabelecidas, colocando a feminilidade como sinônimo de maternidade e de domesticidade.

Para Nancy Chodorow (1979, p. 87), há um entendimento de que uma dona de casa da classe média ocidental não possui papel econômico importante em sua família. O trabalho realizado por ela e as responsabilidades que a acompanha, como administração do lar, cozinhar, divertimento e etc, não parecem ser realmente necessários para o sustento econômico da família (são contribuições decisivas para manutenção e propagação da posição de classe de sua família); mas isso geralmente não é reconhecido como importante, seja pela própria mulher ou pela ideologia da sociedade. Se ela trabalha fora do lar, ela e a sociedade em geral não estão aptas a considerar esse trabalho importante para sua autodefinição, do mesmo modo como o é seu papel doméstico.

Como se sabe, o modelo que se define com a consolidação da sociedade moderna, capitalista e industrial tratou de estabelecer uma educação diferenciada, ao determinar os papéis masculinos e femininos. À mulher é imposto encarnar a figura doméstica, tendo como função cuidar da casa e filhos. De acordo com Margareth Mead,

[...] ensina-se aos homens a desejar um trabalho numa empresa, numa mina, numa fazenda, num escritório, num jornal ou num navio porque são varões; e esse é o meio de demonstrar o próprio sucesso e desejar uma mulher e filhos para coroar tal sucesso. Mas às mulheres não é indicada a mesma clara linha de conduta e de carreira; não se ensina a elas a desejar um apartamento, uma moradia semi-isolada, um sítio, um rés- do- chão ou qualquer outro tipo de casa como profissão. A mulher americana deseja um marido, filhos, uma casa própria. (MEAD, 1987, p.204).

Margareth Mead relaciona o contexto da família norte americana, em seu texto “Cada família numa casa própria”, contudo, nota-se que isso também se aplica ao contexto de outras sociedades ocidentais, onde o masculino e o feminino vinculam-se à esfera pública e privada da vida em sociedade, onde o privado, doméstico, é o espaço característico da mulher, tido como natural e a esfera pública, civil, o espaço do homem.

Cabe à mulher, acredita-se, estabelecer a organização do espaço familiar, tornando-o prazeroso, confortável, mediando a relação entre pais e filhos, mesmo deixando para a autoridade paterna a decisão em última instância. A quantidade de trabalho atribuída aos homens tende a deixá-lo “excessivamente cansados para gastar suas energias em casa. [...] Cabe

assim às mulheres estabelecer o sistema de vida das famílias, consultando o marido somente para as questões mais importantes, simplesmente porque esse é o trabalho que lhe cabe.” (MEAD, 1987, p.200-201). Essa imagem transporta-nos para o cotidiano da vida privada, em que vamos compreender que, de fato, tal colocação não está distante da realidade de muitas mulheres, as quais se comportam assumindo papéis que lhes sobrecarregam quanto aos afazeres domésticos e responsabilidades para com as questões que envolvem a vida dos filhos.

Compreende-se, assim, que o modelo instituído pela sociedade burguesa exclui duplamente as mulheres. Primeiro, do espaço público no que se refere a sua cidadania e segundo, do espaço privado uma vez que ela deixa de viver sua individualidade e passa a viver em função do tempo do marido e dos filhos.

Pensando ainda nessa direção, Nancy Chodorow (1979, p.87) comenta que nossa sociedade determina aos pais a total responsabilidade de como os filhos serão. A vida diária da mãe de classe média não é envolvida centralmente em relação com outras mulheres. Ela é isolada com seus filhos na maioria de seu trabalho diário. Portanto, não é de se surpreender que ela possa dispende muita energia em ansiedade e culpa na sua preocupação com os filhos e no cuidado para autoafirmação destes, ou que sua autoestima seja fraca na dependência da vida dos outros, ao invés de sua própria. Sua situação de vida, que não estimula um desenvolvimento de sua individualidade, torna a mulher, nessas condições, propensa a envolver-se de forma demasiada na vida de seus filhos.

Se a mulher da classe média dispende energia em ansiedade e culpa na sua preocupação com os filhos e no cuidado parece-se agravar ainda mais a situação das mulheres das camadas populares que necessitam trabalhar e muitas vezes não dedicam o tempo que acham que deveriam no cuidado dos filhos.

Para aquelas inseridas num contexto familiar heteroparental, que tendem a ingressar no sistema produtivo, não se desobrigam das atividades domésticas, muitas vezes não

compartilhadas por seus companheiros, inclusive aquelas relacionadas à educação e cuidado dos filhos. É a múltipla jornada de trabalho que tende a aumentar a carga horária semanal feminina, não contabilizada na jornada total referente ao seu trabalho produtivo e reprodutivo.

Quando se leva em conta o tempo trabalhado fora e dentro de casa, torna-se evidente que as mulheres trabalham mais que os homens. Dados da Organização Internacional do Trabalho - OIT de 2012, em seu relatório *Perfil do Trabalho Decente no Brasil: um olhar sobre as Unidades da Federação* revela que, a jornada de trabalho semanal dos homens é de 52,9 horas semanais, enquanto das mulheres estende-se a 58 horas, ou seja, 5,1 horas a mais. Outro dado apresentado refere-se às mulheres que estão no mercado de trabalho e também realizam atividades domésticas, o que corresponde a 90,7%, enquanto que para os homens esse percentual é de 49,7%.

No trabalho, elas gastam, em média, 36 horas por semana e eles 43,4 horas. Mas, no espaço doméstico há uma inversão, pois elas despendem 22 horas semanais e eles apenas 9,5 horas. Essas horas, de acordo com a OIT, “nunca são executadas somente no espaço doméstico, mas estão relacionadas às atividades que normalmente exigem contatos com outras pessoas e deslocamentos, como fazer compras em supermercado, atividade esporádica de manutenção doméstica ou levar o filho à escola.” (OIT, 2012, p.21).

Há ainda aquelas inseridas num contexto familiar monoparental que tem crescido de forma significativa nos últimos anos. Para esse segmento a tarefa torna-se ainda mais árdua, principalmente quando elas inserem-se no sistema produtivo para garantir a sua sobrevivência e a de seus filhos, além de assumir as responsabilidades quanto ao cuidado destes e aos afazeres da casa. Em muitos casos ainda, elas não possuem condições materiais para delegar tais atribuições à outra pessoa, quando isso ocorre, na maioria das vezes, é uma mulher também.

Quando as mulheres ingressam no mercado de trabalho e realizam suas tarefas e funções, de certa forma, elas reproduzem sua socialização, pois recebem uma educação voltada

para a atuação na esfera doméstica, desenvolvendo atividades como faxineiras, empregadas domésticas, sem deixarmos de considerar também a própria questão da escolaridade e qualificação profissional, para esses exemplos aqui colocados.

Para aquelas pertencentes às camadas médias da população, as mesmas atuam como professoras, secretárias, assistentes sociais, enfermeiras etc. Como foi destacado, ajudar ao próximo é considerada uma “vocação natural” da mulher, esse aspecto de sua socialização coincide com determinada visão de profissão, definida como humanizadora das relações sociais.

O que leva a essa situação de naturalização de papéis sociais, que tendem à subordinação das mulheres e à sua colocação secundária na posição social? Sherry Ortner aponta três tipos de dados que, para ela, são suficientes para a compreensão desses fatos:

O primeiro é o elemento de ideologia cultural e as colocações informativas que explicitamente desvalorizam as mulheres e com elas, seus papéis, suas tarefas, seus produtos e seus meios sociais com menos prestígio do que os relacionados aos homens e às funções masculinas correlatas. O segundo são os esquemas simbólicos, tais como as prerrogativas de violação, que poderão ser interpretadas implicitamente como uma colocação de avaliações inferiores. E o terceiro são as classificações sócio-estruturais que excluem as mulheres da participação no, ou em contato com algum domínio no qual reside o maior poder da sociedade. (ORTNER, 1979, p.98).

O elemento da ideologia cultural, que desvaloriza as mulheres e com elas seus papéis, funções e meios sociais tornando-os com menos prestígio do que os relacionados aos homens, isso pode ser observado claramente nos espaços sociais ditos masculinos, o público, e nos femininos, o privado ou doméstico. Além disso, nas funções produtivas dos homens em detrimento das funções reprodutivas das mulheres, ou ainda as carreiras tidas como masculinas (engenharia e computação) frente àquelas tidas como femininas (humanas e da saúde).

Símbolos, valores e normas são construídos e tendem a dar significados diferentes para ambos os sexos, supervalorizando uns em detrimento de outros. Já o terceiro elemento descrito por Sherry Ortner (1979) pode ser exemplificado pela exclusão feminina dos ritos sagrados, a exemplo da Igreja Católica que proíbe a ordenação de mulheres, ou pela sua exclusão dos postos

avançados de comando e que implicam em maior poder, nos diferentes espaços das demais instituições sociais. Para Michelle Rosaldo:

Na medida em que os homens, em suas relações institucionalizadas da família, política e assim por diante, definem a ordem pública, as mulheres são seu oposto. Onde os homens são classificados em termos de classificações e posições institucionais, as mulheres são simplesmente mulheres e suas atividades, interesses e diferenças recebem somente comentário idiossincrático. Onde as atividades masculinas são justificadas e racionalizadas por uma classificação social, por um sistema de normas aprovando suas diversas atividades, as mulheres são classificadas em conjunto e seus objetivos específicos são ignorados. (ROSALDO, 1979, p. 48).

É possível dizer que as mulheres desafiam os ideais da ordem masculina. A virgindade é exaltada, embora o sexo seja necessário para a renovação do grupo. Elas podem ser excluídas da autoridade, embora exerçam todos os tipos de poder informal. Seu *status* pode ser derivado de suas relações com os homens, embora elas sobrevivam a seus maridos e pais. E na medida em que a presença das mulheres introduz tais contradições, elas serão vistas como anômalas e definidas como perigosas, sujas e profanas, como algo a ser colocado de lado. (ROSALDO, 1979, p. 48-49).

Todavia, nem tudo está perdido. Michelle Rosaldo e Nancy Chodorow indicam propostas que podem contribuir para a equalização desse dualismo hierárquico. A primeira afirma que “sociedades mais igualitárias não são aquelas nas quais homens e mulheres se opõem ou mesmo competem, mas sim aquelas onde os homens valorizam e participam na vida doméstica do lar.” (ROSALDO, 1979, p. 59). Nancy Chodorow, por sua vez, propõe que:

Os meninos necessitam crescer em torno de homens que assumem um papel maior no cuidado de crianças e as meninas em torno de mulheres que em acréscimo a suas responsabilidades no cuidado dos filhos tenham um papel valorizado e esferas de controle legitimadas e reconhecidas. Essas disposições poderiam assegurar que as crianças de ambos os sexos desenvolvessem um sentido de *self* suficientemente individualizado e forte, assim como uma identidade de gênero positivamente valorizada e segura, que não as atolassem na confusão de limites do ego, na baixa autoestima e no relacionamento opressivo sobre os outros, ou na negação compulsiva de qualquer ligação ou dependência dos outros. (CHODOROW, 1979, p. 90).

Talvez assim tem-se a possibilidade de rever o *status* secundário atribuído às mulheres. Embora haja diferenças entre os sexos isso não justifica as desigualdades que são impostas às mulheres e nem as discriminações sofridas nos diferentes meios sociais. A questão que se

coloca não é a de negação da diferença, mas o fato de que ela tem se apresentado como justificativa, às vezes, para a desigualdade presente em nossa sociedade.

1.2 Relações de poder e de resistência aos modelos instituídos

O que se verificou até o momento, foi uma construção acerca da socialização de meninas e meninos e dos papéis que lhes são atribuídos, em que estabelece certos status às mulheres sempre em relação aos homens e a eles certa independência e autonomia nesse processo, bem como uma concepção de homem dominante versus uma mulher dominada, como se fosse algo fixo e eterno.

Entretanto, essa percepção sofre modificação quando da construção teórica acerca da categoria gênero, que procura destacar que os perfis de comportamento feminino e masculino definem-se um em função do outro. Nessa direção, Guacira Louro comenta:

A característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de *papéis* masculinos e femininos. Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos [...]. A pretensão é entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. [...] eles também se identificam, social, e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Essas identidades estão profundamente inter-relacionadas, elas são sempre construídas, não são dadas ou acabadas num determinado momento. (LOURO, 2012, p.27-31).

No questionamento da concepção de homem dominante versus mulher dominada, faz-se necessário um novo olhar e direcionamento ao resgatar a atuação das mulheres ao longo da história, como sujeitos ativos, questionando as imagens socialmente construídas de passividade, dominação e confinamento ao espaço doméstico. Relatos da história oral de vida de Maria A. retratam essa questão:

Na minha formação cultural, na minha família, por exemplo, meus pais naquele tempo de 1960 e 1970, sempre repassaram ensinamentos voltados para as diferenças de papéis para mulheres e para homens. Isso a gente sempre ouvia. Mas na hora de estudar, meu pai dizia que estudo é para todo mundo, todos tinham que estudar e não tinha esse negócio. Às vezes eu ia sair à noite e eles não permitiam.

Diziam que os homens podiam sair à noite e eu, que era mulher e tinha que ficar em casa. Havia muita confusão, porque eu achava que o passeio deveria ser para todo mundo porque o cinema é para todo mundo. Eu achava assim que nesse sentido tive que quebrar muitos paradigmas com meu pai porque, como mulher, eu posso estudar que nem os homens e por que eu não posso ir a uma festa ou a um cinema? Meu pai dizia que a mulher tinha que se resguardar [...]. (Maria A., 56 anos).

Na perspectiva deste trabalho, a recuperação da experiência concreta das mulheres, que sempre desempenharam um papel ativo na construção de sua própria história, tem se constituído um fator importante no resgate ou em uma nova narrativa dessa história, retirando o “fato” ou “grandes marcos” como foco central de análise e incluindo a experiência social das mulheres a partir do cotidiano.

Desde criança eu já tinha essa tendência a ser um pouco diferente das outras mulheres. Eu sou do interior do Estado e no período escolar eu estudei em um colégio de freiras e mesmo lá eu já era um pouco revolucionária. Fiz algumas coisas lá e por não gostar da forma como as coisas eram passadas para nós, sai e fui para um colégio de padres onde a maioria dos alunos, até então, era de homens e naquele ano eles abriram para mulheres e eu fui com umas cinco colegas. Então, já comecei a quebrar barreiras desde muito cedo. Terminei o meu Ensino Médio em 1979 e vim para São Luís. Fiz vestibular e passei para Engenharia Mecânica logo de primeira. Minha mãe era professora e meu pai tinha uma oficina mecânica que ficava no quintal da nossa casa, que tinha um terreno grande e eu estava sempre lá. Mesmo meu pai, trabalhando em uma oficina mecânica e eu convivendo com ele nesse espaço, o sonho dele era eu fazer Medicina. Quando eu disse para ele que ia fazer vestibular na Universidade Federal para Engenharia Elétrica e na Estadual para Engenharia Mecânica, ele, a princípio, não me apoiou. Minha mãe com aquele jeitinho conversou com ele e depois ele aceitou a ponto de ficar muito honrado, pois sou a única filha com curso superior. Hoje, ele já é falecido. Ele dizia: dos filhos dele somente eu fiz curso superior e fiz aquele que ele sonhava para os filhos homens, que era Engenharia. (Sophie G., 53 anos).

O questionamento da concepção de homem dominante versus mulher dominada passa a ser inquirida numa dimensão de centralidade ou posse do poder, observando-a numa nova perspectiva, passando, na análise de Michel Foucault, por uma desorganização ao propor que se verifique o poder:

[...] sendo exercido em muitas e variadas direções, como se fosse uma rede que, ‘capilarmente’ se constitui por toda a sociedade. [...] O exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir, pois caso contrário, o que se verifica é uma relação de violência. Não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta. A resistência - ou melhor, ‘a multiplicidade de pontos de resistência’ - seria inerente ao exercício do poder. (FOUCAULT apud LOURO, 2012, p.42-44).

Essa resistência inerente ao exercício do poder aparece como possibilidade de se construir novas relações, recusando-se a aceitar a situação imposta, abrindo novos caminhos e com eles outras perspectivas de vivência cotidiana.

Eu sempre fui muito precoce, com vinte anos eu já era uma mulher casada e divorciada, morando na minha própria casa. Eu tive filho com 23 anos. Adotei uma criança, um menino, que hoje está com 20 anos e tive mais dois filhos. Eu sempre fui independente, diferente dos padrões de mulherzinha. Com meu segundo marido, eu tive os meus três filhos, um adotado e dois paridos. Eu me lembro de que no meu primeiro casamento, meu pai ficou chocado quando eu disse que não ia colocar o sobrenome do meu marido. Eu dizia a ele: Pai, não precisa disso! Eu não sou casa, nem terreno... Não sou propriedade de ninguém, vou morar junto. Eu sempre tive essa coisa fora dos padrões. Estou falando de 21 anos atrás. Meu pai dizia que era um absurdo. Quando ele não conseguia me dobrar, chamava minha mãe. Veja bem: meu nome é Laura Bassi. Imagine! Com o primeiro marido, seria Laura Mendonça, e aí eu dizia, meu nome é Laura Bassi. No segundo casamento, Laura Neves. No terceiro namorico que terminei há pouco tempo, pois fiquei seis anos com ele, seria Laura Torquato. Resumo: Quem é Laura? Propriedade de homem. Não! Sou Laura, que teve três homens que passaram pela minha vida, sendo dois maravilhosos e um nem tanto. Esse papel atribuído às mulheres, eu sempre questioneei. Os meus maridos sempre diziam assim: “Acho que você é fora do padrão”. Quando eu cheguei no terceiro marido, ele dizia: “Mas a mulher é que tem que ser condescendente”. Eu dizia: “Mas por quê? Se eu estou vendo que está errado!” Ele sempre colocava: “Toda mulher é calma, quer conversar e você não. Você vem em cima e questiona”. Acho que é muito de personalidade, é um conjunto. (Laura B., 42 anos).

Michel Foucault (2011) analisa o poder na sociedade moderna como um instrumento que visa disciplinar os sujeitos e exercido por dispositivos como a fala. Nessa perspectiva o poder é exercitado de forma múltipla, ele não é global, e sim local e relacional. O poder não se dá, não se troca e sim se exerce, só existe em ação e as subjetividades são produtos dessas práticas discursivas e não discursivas.

O autor, ainda, critica os modos tradicionais de analisar o poder e procura realizar suas reflexões atendo-se a elementos mais periféricos do sistema total dessas relações de forças e de repressão em que o poder insere-se. Assim, o poder não está só no Estado, este é apenas um dentre tantos outros dispositivos de controle social. Acrescido a isso, ressalta:

É preciso, em primeiro lugar, afastar uma tese muito difundida, segundo a qual o poder nas sociedades burguesas e capitalistas teria negado a realidade do corpo em proveito da alma, da consciência, da idealidade. Na verdade, nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder... Qual é o tipo de investimento do corpo que é necessário e suficiente ao funcionamento de uma sociedade capitalista como a nossa? Eu penso que do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias... (FOUCAULT, 2011, p.147- 148).

Embora as sociedades capitalistas burguesas tenham se esforçado para descorporeizar os sujeitos, para pouco a pouco intelectualizá-los, é preciso ressaltar que, por outro lado, o corpo tem sido objeto de submissão, imposição, docilação, anulação e negação.

Michel Foucault (2011) pretende negar essa descorporeização nas sociedades ocidentais, analisando os regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas famílias, que tendem a controlar os indivíduos para serem subservientes. Analisa de forma aguda que o poder necessário e suficiente para o funcionamento da sociedade capitalista reclama que o tipo de investimento do corpo precisa ser denso, meticuloso, rígido e constante.

Observa-se, assim, que a disciplina em sala de aula, nos quartéis, na família e em outros espaços, é efetivada não somente pelo discurso e sua reiteração constante, mas também por certas atitudes corporais que venham reafirmar um padrão de postura adequada à reprodução do modelo vigente.

Nada é mais corpóreo, físico, material do que o exercício desse poder pela disciplina e controle dos corpos, já dizia Michel Foucault (2011). Essa disciplina perpassa a questão da sexualidade, da postura e estética corporal, da conexão direta entre beleza corporal e nível de aceitação social.

No modo disciplinar imposto no espaço escolar, observa-se a existência de regras, teorias, conselhos definidos no campo da pedagogia, psicologia, que são produzidos em adequação às condições sociais presentes num determinado momento histórico. Nessa direção, Guacira Louro comenta que:

Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes. [...] Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. (LOURO, 2012, p.66-68).

A maneira como andamos, sentamos, gesticulamos, indagamos, reflete uma forma de estar no mundo que é sexuada e faz com que se perpetuem vários estereótipos sobre homens e mulheres, por exemplo, ser agressivos e racionais para eles e dóceis e relacionais para elas.

Além disso, em sala de aula, há todo um discurso de reiteração das competências e habilidades diferenciadas para ambos os sexos, havendo uma inclinação masculina para as disciplinas que requerem raciocínio lógico, precisão, técnica, ou seja, as chamadas ciências duras. Por outro lado, verifica-se uma inclinação feminina para aquelas mais relacionais, voltadas para as humanidades. Isso passa a ter um efeito decisivo quando, na etapa final da educação básica, os(as) jovens precisam definir qual profissão irão seguir, em nível técnico ou na educação superior, em curso tecnológico, bacharelado ou licenciatura.

Essa definição da profissão traz consigo uma carga de significados sociais que tendem a determinar as trajetórias de carreiras de homens e mulheres. Para eles, carreiras masculinas que pressupõem maior poder de abstração, raciocínio lógico. Para elas, carreiras femininas, voltadas para o cuidado do outro e para a humanização das relações sociais.

2. MULHERES: SABERES CONQUISTADOS E USURPADOS NO CONTEXTO DA ORDEM RELIGIOSA E CIENTÍFICA OCIDENTAL

2.1 Representações do feminino sob a ótica da ordem religiosa e da ordem científica

Como se observou, as sociedades estão repletas de normas e valores que se estabelecem, com vistas à organização da vida social de seus integrantes, fazendo com que homens e mulheres tenham determinados papéis, assumam determinadas funções, definindo hierarquias. Se, por um lado, valoriza-se aspectos percebidos culturalmente como masculinas, por outro, desvaloriza-se aqueles tomados como femininos.

Para as mulheres, principalmente, a cobrança é ainda mais rigorosa, pois ainda lhe é lançada uma série de estereótipos que concorrem para que as mesmas, desde o seu nascimento, encontrem valores que delimitem o seu comportamento, estabelecendo, assim, quais posturas devam ser adotadas. Pode-se observar os vários estereótipos sobre homens e mulheres: “agressivos, militaristas, racionais para eles; dóceis, relacionais, afetivas para elas.” (VIANNA, 2002, p.93).

A hipótese aqui levantada trata-se desse dualismo na definição de posturas masculinas e femininas, consolidadas no processo de socialização, que afetam as aspirações, expectativas e motivações das mulheres e tendem, na fase adulta, a determinar carreiras e posições políticas e sociais.

As mulheres, apesar disso, ao longo da história, não tem aceitado de forma passiva esses estereótipos. Há séculos elas se opõem à ideia de uma inferioridade natural e defendem que as diferenças de aptidão e capacidade entre homens e mulheres dependem, na realidade, de um desigual acesso à educação, cujo descontentamento pode ser expresso nos escritos de Cristhine de Pizan, quando escreve, em 1405, sobre a necessidade do reconhecimento da mulher na condição de sujeito e afirma: “Si fuera costumbre mandar a las niñas a las escuelas e hiciéranles

luego aprender las ciencias, cual se hace con los niños, ellas aprenderían a la perfección y entenderían las sutilezas de todas las artes y ciencias por igual que ellos.” (PIZAN apud SERRANO, 2006, p. 43). A sensibilidade para com as questões educacionais já se fazia presente nos textos dessa escritora e, mais ainda, a percepção para uma igualdade na apreensão do saber de todas as artes e ciências, independente do sexo, se as condições educacionais fossem dadas de modo equânime.

A socialização interfere na forma como as pessoas se relacionam, assim como nas profissões que escolhem e na maneira como atuam.

As expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto. (VIANNA, 2002, p.90).

Essas expressões marcam representações sociais que se inscrevem nos corpos que carregam a marca de seu tempo. Um tempo inscrito quer sob a ideologia religiosa, cujo poder dominante estava presente na Igreja, ou sob a ideologia científica, cujo poder ainda está presente no Estado Moderno. Muda-se o foco da instituição dominante num determinando momento histórico, entretanto, pouco se altera em termos de relações de poder que se estabelecem em cada período salientado. Em outras palavras, diferentemente do foco ideológico presente em cada momento histórico, há aspectos que ainda permanecem, e aqui se ressalta a questão da condição social das mulheres, embora a resistência tenha sido uma presença constante nessas relações de poder.

Para aquelas que se contrapõem aos modelos instituídos, na perspectiva de Szasz “a divergência no papel só tem sentido no contexto de leis e costumes sociais específicos, e uma pessoa pode ser considerada divergente apenas porque sua conduta difere de uma norma socialmente aceita, mas também porque difere de um ideal moralmente aceito.” (SZASZ, 1976, p.27).

Para especificar melhor essa questão, é possível partir de um tempo inscrito sob a ideologia religiosa, a divergência nesse período era considerada um delito tão grave que colocaria o indivíduo como não-pessoa e o direito de viver não lhe pertencia.

A referência que se faz aqui trata-se das mulheres que possuíam conhecimentos que lhes abriam grandes espaços de atuação, dentre eles, a prática com o trato de ervas e do atendimento aos partos. Conhecimentos esses adquiridos no convívio social, passado de geração a geração.

Entretanto, essa atuação divergia do comportamento esperado pelo poder religioso dominante da época que estabelecia que “a cura de corpos e almas era domínio exclusivo de Deus e dos seus representantes na terra, ou seja, os sacerdotes.” Desse modo, “a feiticeira, a parteira que era uma terapeuta eficiente, era uma afronta à supremacia do sacerdote. Por isso, os inquisidores se dispuseram à repressão sistemática de seus competidores não oficiais.” (SZASZ, 1976, p.118).

O objetivo fundamental da inquisição era garantir a aceitação da uniformidade de opinião e de crença religiosa, num contexto de relações sociais cujo modelo ideal não era a reciprocidade, mas o domínio benevolente e a submissão leal, isto é, as obrigações eram unilaterais. Segundo Jules Michelet,

[...] a Igreja ‘declara, no século XIV, que se uma mulher se atrever a curar, sem ter estudado, é uma feiticeira e deve morrer.’ No entanto, a parteira tinha estudado. Seu mestre era a natureza, e não a Bíblia! Na época da Religião, ter estudado significava aprender o que a Igreja definia e ensinava como práticas e princípios corretos de várias disciplinas, assim como hoje significa aprender o que a Ciência define como tal. (MICHELET apud SZASZ, 1976, p.122).

Dada à misoginia religiosa da Idade Média, a mulher era tratada como animal, ou ainda pior. Nesse período, como observa Jules Michelet, “nenhuma mulher poderia consultar um médico homem, confiar nele, e dizer-lhe os seus segredos. As feiticeiras eram as únicas observadoras nesse campo e, especificamente para as mulheres, eram as únicas terapeutas.” (MICHELET apud SZASZ, 1976, p.114). Ou seja, elas traziam um saber e o colocavam à disposição do próximo e, ainda assim, não eram reconhecidas pelo seu trabalho, ou pior,

pagavam com a própria vida pelo fato de proporcionarem, muitas vezes, o prolongamento desta às mulheres e aos homens também.

A misoginia vai além do anteriormente colocado. Para Thomas Szasz, as mulheres eram vistas como:

[...] aquelas ‘dedicadas a superstições perversas.’ As parteiras superam todas as outras em maldade. A razão para que as bruxas sejam usualmente mulheres é que ‘toda feitiçaria decorre da luxúria carnal, e nas mulheres esta é insaciável. E a razão pela qual os homens são protegidos desse crime nefando é que Jesus era um homem. É uma espécie de teoria científico-religiosa da superioridade masculina, justificando a perseguição das mulheres como membros de uma classe inferior, pecadora e perigosa de indivíduos. (SZASZ, 1976, p.36).

Para Lúcia Tosi, a história da caça às bruxas, coincide com a do crescimento e consolidação dos estados modernos, com a reforma e a contra-reforma, e com a revolução científica. Uma verdadeira obsessão pela bruxaria e pelas forças demoníacas toma posse da imaginação de uma grande parte dos homens desse período: “papas esclarecidos da renascença, pelos grandes reformadores protestantes, pelos santos da contra-reforma, pelos eruditos, humanistas, legisladores, monjes e padres. A bruxaria foi considerada uma prática demoníaca e a mulher o principal agente do demônio.” (TOSI, 1998, p. 372-374).

A inquisição era justificada para proteger a sociedade contra o mal, aqui representada pela mulher, a feiticeira, uma vez que o símbolo do bem era representado pelo homem, imagem de Deus e seguidor de seus princípios. Os divergentes, ou melhor dizendo, as divergentes, em particular, precisavam ser punidas como exemplo, inclusive, para outras mulheres que desejassem continuar com essa prática terapêutica de salvar vidas que, segundo os inquisidores (SZASZ, 1976), não lhes era tanto pertinente, quanto pertencente.

Além do conteúdo moral presente no discurso inquisidor, por outro lado, havia ainda um conteúdo de ordem econômica favorável à prática de perseguição às mulheres tidas como bruxas, pois:

[...] era extraordinariamente lucrativa para as autoridades eclesiásticas e seculares, bem como para os indivíduos que participavam desse negócio. A propriedade da pessoa condenada era confiscada e distribuída entre ‘comerciantes’ de bruxas e suas instituições. Além disso, as cidades pagavam os serviços dos caçadores

de bruxas e a remuneração dependia do número de bruxas que fosse descoberto. (SZASZ, 1976, p.65).

A maioria dessas mulheres era idosa, viúva e residia na zona rural, por isso, é possível imaginar as arbitrariedades cometidas a elas por esse grupo, no interesse de se apropriar de bens que não lhe pertenciam e ainda serem economicamente remunerados e socialmente reconhecidos como defensores da fé cristã. Por outro lado, as mulheres não tinham a quem recorrer e eram obrigadas a se submeter às ordens impostas.

Ainda assim, resistiram e não deixaram de continuar desenvolvendo suas práticas:

O estudo da anatomia, durante muito tempo proibido pela Igreja, começou com ela; por isso foi acusada de roubar túmulos e de vender crianças para o Demônio. O estudo de venenos, de Química e de Farmacologia também começou com ela. [...] Como a terapia secular tinha sido proibida pela Igreja, só poderia ser praticada por marginais da sociedade: judeus ou feiticeiras. [...] as feiticeiras tinham, em grande parte, um monopólio dos poderes de cura – os poderes duplos de curar e ferir – porque havia uma proibição medieval contra a medicina. (SZASZ, 1976, p.114-115).

Essa proibição medieval contra a medicina está relacionada ao que já foi anteriormente abordado no que se refere à cura de corpos e almas como atributo exclusivo de Deus e de seus representantes na terra, os sacerdotes, isto é, ao gênero masculino.

De acordo com Lúcia Tosi, bruxaria e caça as bruxas, um tema relevante em seu estudo, está intimamente relacionado à questão da mulher e a ciência:

[...] da repressão de um saber, ainda que empírico praticado pelas mulheres, que dominavam um saber ancestral, que consistia no uso de ervas de reconhecida eficácia, transmitido por via oral, acessível a qualquer um, mas essas mulheres herdavam através de laços familiares ou de vizinhança e eram, por assim dizer, as principais depositárias. (TOSI, 1998, p. 394-395).

Essa desvalorização das mulheres, como seres humanos, dotados de inteligência e saberes práticos, sempre se constituiu uma forte arma dos homens, detentores de privilégios, que buscavam mecanismos ideológicos, pautados ora na religião, como no período da Idade Média, ora na ciência, como no período do Estado Moderno, para silenciar suas vozes e práticas sociais.

As universidades, inclusive, construíram muitas barreiras para o ingresso de mulheres nos seus cursos. O Decreto do período medieval, do Conselho de Professores da Universidade

de Bolonha, reflete bem o comportamento misógino de homens representantes desses espaços acadêmicos no século XIV:

Y puesto que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso e de la destrucción de la antigua ley, y puesto que, en consecuencia, es preciso evitar cuidadosamente todo comercio com ella, nosotros defendemos y prohibimos que alguien se permita introducir alguna mujer, sea cual fuere ésta, incluso la mas honrada, en la dicha universidad. Y si alguno lo hace a pesar de todo, será severamente castigado por el rector. (Decreto-resolución del año 1377 del Claustro de Profesores de la Universidade de Bolonia, incluido en sus primeros Estatutos). (BOZAL, 2006, p.89).

A Itália, mesmo sendo um dos primeiros países do ocidente a receber mulheres nas universidades –há registro do século XI (BOZAL, 2006) –, não ficou isenta de preconceito, conforme se constata na citação acima referida.

Há registro de que em Portugal, precisamente em Évora e em Coimbra, mulheres frequentaram universidade durante o século XVI, entre elas, Publia Hortensia de Castro que, vestida de homem para ocultar sua verdadeira identidade, assistia às aulas na Universidade de Évora onde, depois de cursar Humanidades, Filosofia e Teologia, defendeu sua tese quando tinha apenas 18 anos. (GARCIA, 2006, p.79).

Ainda assim, procurou-se introjetar uma imagem da mulher tradicional voltada para o espaço privado, mesmo sabendo de sua participação na esfera pública. Vale lembrar, por exemplo, que em função do afastamento de homens para os campos de batalha, no período medieval, devido às constantes guerras, as mulheres assumiram as atividades anteriormente ocupadas por eles. Tal fato volta a se verificar também nas duas grandes guerras ocorridas no século recém passado.

A transição do período medieval para o moderno é marcada por várias transformações, em particular aquelas relacionadas à revolução científica, onde há um entusiasmo pelas descobertas e invenções.

Muitos cursos são criados sobre as novas ciências, a exemplo da física e da química, e as mulheres não deixam de participar desse momento histórico, despertando críticas de muitos homens, que não consideravam adequados às mulheres, comprometendo, assim, seu bom comportamento. (TOSI, 1998, p. 376-377).

Ressalta-se Madame du Châtelet⁶, que viveu na primeira metade do século XVIII e se destacou tanto na Física quanto na Matemática, traduziu a obra de Newton “Princípios da Matemática” para o francês. “É de uma natureza mais tradicionalmente viril que feminina. Voltaire a comparava a um grande homem. Ela lhe aparece como um ser andrógino que reúne as virtudes dos dois sexos. Mulher na aparência, homem pelo espírito.” (BADINTER, 2003, p.87).

O elogio de Voltaire à Madame du Châtelet quando a compara a um “grande homem”, carrega em si um preconceito pois, vê-se aqui o papel feminino sendo colocado como relacional, ou seja, para ser uma grande mulher não basta ser só mulher, é preciso ser comparada a um grande homem. O que não ocorre quando se refere a um grande homem, pois ele por si só se autodefine, diferentemente das mulheres em que essa definição está sempre em relação ao outro.

Madame d’Épinay⁷, outra figura que merece destaque, “ofereceu a suas descendentes e as suas contemporâneas uma pedagogia das mulheres que não as condene mais à submissão, mas lhe assegure a autonomia.” (BADINTER, 2003, p.42-43). O fato ocorreu na segunda metade do século XVIII, período em que Rousseau também publicara a obra *Emílio* ou *Da Educação*.

Lúcia Tosi (1998, p. 387) retoma a história de algumas mulheres que se sobressaíram nas ciências num período de profunda discriminação: na Química, Marie Meurdrac (século XVII), na Astronomia, Maria WinKelman (Alemanha), Caroline Herschel (Inglaterra) e Nicole-Reyne Etable de La Briere (França), na Matemática e Física Madame du Châtelet, já citada anteriormente.

⁶Sobre Madame du Châtelet, V. BADINTER, Elisabeth. *Émile, Émile*: a ambição feminina no século XVIII. Tradução Celeste Marcondes. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

⁷Sobre Madame d’Épinay, V. Idem; Ibidem.

Para Londa Schiebinger (2001, p.67) enquanto na França as contribuições das mulheres às ciências vinham daquelas inseridas nas camadas privilegiadas, na Alemanha, algumas das inovações mais interessantes originavam-se das artesãs. A força delas nesse país explica o fato de que entre 1650 e 1710 cerca de 14% de todos os astrônomos alemães eram mulheres, uma porcentagem mais alta do que a vivenciada na atualidade. Ensinadas por seus pais e com frequência observando seus maridos, as mulheres astrônomas nesse período trabalhavam, principalmente, em observatórios da família, localizados na própria casa, nos telhados das casas vizinhas, ou ainda, nos muros da cidade.

Há que se registrar ainda mulheres pobres que também contribuíram para a ciência, desenvolvendo unguentos e revigorantes para prevenir e curar doenças, antes mesmo que a questão da saúde das mulheres fosse incorporada à medicina.

De acordo com Elisabeth Badinter,

[...] o século XVIII constitui uma espécie de paradoxo na história das mulheres privilegiadas. Ao mesmo tempo em que mantinham para estas a obrigação de se casar e de ter filhos, a ideologia dominante lhes concedia o direito à negligência. A inconstância conjugal não era um vício. A fidelidade era considerada um valor fora de moda, quase ridículo, e os cuidados da maternidade não eram considerados dignos das preocupações de uma mulher da alta sociedade. (BADINTER, 2003, p.101).

Essa multiplicidade de valores levou a diferentes tipos de reação, ou seja, enquanto uma grande maioria de mulheres supervalorizou a vida social e mundana; outras voltaram seus interesses às preocupações familiares, e outras aproveitaram para se dedicar aos estudos.

Normalmente consideravam o período de gestação como tediosos e quando do nascimento do(a) filho(a), este(a) era entregue a uma ama-de-leite que cuidava e amamentava, pois tal função era vista como indigna para as mulheres de uma posição social privilegiada. Foi um período em que essa função recebeu um considerável destaque, tendo em vista uma certa indiferença praticada pela genitora em relação ao seu filho. Cumpre ressaltar que essa

“indiferença” é colocada sob o olhar atual, pois aos olhos das pessoas que viveram naquele período, era considerada normal⁸.

2.2 Usurpação do saber feminino

Ao se observar o momento histórico em que se está tratando, percebe-se que se trata de um período de profundas transformações sociais, políticas e econômicas. Momento em que a burguesia tenta se consolidar, o modelo capitalista de produção avança para a fase industrial e o Estado, em crise, se vê às voltas para atender tanto a aristocracia quanto a nascente burguesia industrial.

Consequentemente, percebe-se contraposições de valores. Enquanto a ideologia burguesa cristã, ressalta valores como mérito, trabalho e virtude, a alta aristocracia vai privilegiar valores e comportamentos como a total liberdade e a mundanidade. O casamento, para a primeira, é visto por uma ótica cristã de fidelidade e de amor. Para a segunda, ele não passa de uma união de conveniência e os dois esposos permanecem livres em sua conduta. (BADINTER, 2003, p.193).

Com a consolidação da sociedade moderna, efetivada pelos ideais iluministas, pelo capitalismo industrial, pelo progresso das ciências e pela reprodução da misoginia, de acordo com Lúcia Tosi:

[...] já não se fazia necessário recorrer a métodos drásticos como as fogueiras, ou a força, para impedir o acesso das mulheres ao saber. Um grande avanço, ocorrido nesse período, foi perceber o extraordinário poder da educação e da cultura na construção da nova imagem da mulher. Nessa nova etapa foi privilegiada a identificação da mulher com o aspecto maternal da natureza. Coube a Rousseau ser o maior promotor dessa ideia ao valorizar o papel da mãe na educação e formação dos filhos. (TOSI, 1998, p. 396).

⁸Sobre essa questão, V Badinter, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

A obra de Jean-Jacques Rousseau, *Emílio* ou *Da Educação*, retrata bem essa questão. Nos cinco capítulos desenvolvidos no livro, os quatro primeiros referem-se ao desenvolvimento de Emílio, da infância à fase adulta. O quinto é dedicado à Sofia, onde se ressalta sua preparação para o casamento e cuidado do marido e futuros filhos. Um retrato do que se tornou essa nova ideologia na sociedade moderna, no que se refere à representação social do feminino. Nesse escrito, o autor constrói um modelo de educação para Emílio:

[...] voltado para a formação do homem virtuoso no seio de uma sociedade corrompida. [...] Pretendia ser um exercício de formação do homem livre. Essa liberdade humana era uma disposição a ser formada, com o fito de estruturar um ser virtuoso – aquele dirigido por uma vontade reta, que sabe escolher por si mesmo o bem agir. (BOTO, 2010, p. 15).

Se as intenções eram boas para a formação desse novo homem, não se discute aqui. Importa que se trata de um modelo que não simboliza o humano, mas o masculino simplesmente, uma vez que toda a obra é dedicada à educação de Emílio, desde a sua infância à idade adulta. Quando a figura da mulher é abordada, surge na pessoa de Sofia, uma do representação do feminino que deve ser educada para servir ao ao homem, ou seja, sempre agradá-lo, sendo dócil, meiga, mãe generosa e cuidadora dos filhos.

Para Jean-Jacques Rousseau, o homem e a mulher não devem ser constituídos da mesma maneira, nem de caráter e nem de temperamento e, desse modo, não devem receber a mesma educação.

Toda a educação das mulheres deve ser relativa ao homem. Serem úteis, serem agradáveis a eles e honradas, educá-los jovens, cuidar deles grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida mais agradável e doce; eis os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhes devemos ensinar já na sua infância. (ROUSSEAU, 1979, p. 424).

Os deveres das mulheres para com seus afazeres domésticos, aparecem aqui como algo natural, pré-determinado, cabendo a elas abdicarem de outras perspectivas de existência, como se estas não fizessem parte do universo feminino. O autor salienta que “quase todas as meninas aprendem com repugnância a ler e escrever; mas manejar a agulha elas o aprendem sempre de bom grado.” (ROUSSEAU, 1979, p. 427).

Sobre a educação, Jean-Jacques Rousseau afirma que “importa aos homens limitar seus estudos a conhecimentos corriqueiros, isso mais importa ainda às mulheres, porque a vida destas, embora menos laboriosa e sendo, ou devendo ser, mais assídua a suas tarefas e mais entrecortada de cuidados diversos, não lhes permite entregarem-se arbitrariamente a nenhum talento em prejuízo de seus deveres.” (ROUSSEAU, 1979, p. 428). Isso reflete um pensamento moral que exclui as mulheres das atividades que não estejam relacionadas aos afazeres domésticos, ao cuidado, pois constituem, pelo ponto de vista da obra, seus deveres primordiais. A questão central do que está posto, é que esse pensamento social e moral torna-se dominante a partir desse período.

Elisabeth Badinter, ao referir-se a essa obra afirma que é uma verdadeira “pedagogia da submissão feminina”, não somente porque paralisou um longo processo de emancipação das mulheres, mas sobretudo porque simbolizou um autêntico retrocesso. E acrescenta:

Rousseau escreveu um retrato de pedagogia ideal, para uma criança ideal, em um meio social que não existe. A partir dessa utopia, traçou o retrato de Sophie que mais convinha ao modelo masculino de seus sonhos. Todos os pedagogos do ‘século das luzes’ participaram intensamente do ‘enclausuramento’ das mulheres e Rousseau foi o mais radical e o mais ouvido. Sophie é educada para agradar Émile e ser ‘subjugada’ por ele. Formada para ser agradável, será tímida, modesta e coquete. Desde a mais tenra infância, será preparada para a dupla tarefa de ser uma esposa submissa e uma mãe devotada. Deve fazer exercícios físicos para ser uma mãe robusta; ganha bonecas para se preparar para suas funções. Antes de ensiná-la a ler e a escrever, deve-se ensiná-la a manejar a agulha e a desenhar. (BADINTER, 2003, p. 366 - 370).

No mesmo período, segunda metade do século XVIII, Madame d’Épinay, para contrabalançar essa sujeição, escreve uma obra em que ensina a Émile, sua neta, a estar satisfeita consigo mesma. A escritora defende a igualdade intelectual entre os sexos e a importância fundamental dos estudos para a felicidade feminina. Montou um programa de estudos para a neta que abre para os domínios da literatura francesa, inglesa, italiana, um pouco de metafísica, moral, geografia, história e ciências sociais. (BADINTER, 2003, p. 376 - 378).

Na verdade, Madame d’Épinay inverte o princípio de dependência estabelecido por Jean-Jacques Rousseau e reforça que as mulheres podem alcançar a suas próprias satisfações,

sem, necessariamente, esperar pelo reconhecimento do homem. A obra de Jean Jacques Rousseau é conhecida e considerada ainda como uma das referências na educação. Por outro lado, a obra de Madame d'Épinay e a própria autora são pouco conhecidas.

Quando se define modelos de comportamento para homens e mulheres, tornando-as submissas, inferiores e não valorizando de igual modo sua atividade, está-se reiterando um dualismo hierárquico presente no pensamento moral. Nessa direção, Jean-Jacques Rousseau afirma que:

Na união dos sexos cada qual concorre igualmente para o objetivo comum, mas não da mesma maneira. Dessa diversidade nasce a primeira diferença assinalável entre as relações morais de um e de outro. Um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco: é necessário que um queira e possa, basta que o outro resista pouco. Estabelecido este princípio, segue-se que a mulher é feita especialmente para agradar ao homem. (ROUSSEAU, 1979, p. 415).

Os opostos estão aqui definidos na perspectiva de Jean-Jacques Rousseau, cujo lado dominante representado pelo ser ativo e forte, ou seja, o masculino, estrutura-se a partir do lado dominado representado pelo ser passivo e fraco, ou seja, o feminino. E para que essa relação ocorra, é necessário que a mulher “resista pouco”, sendo submissa e aceitando as determinações impostas pelo homem, porque ela foi feita para ceder a ele e suportar a sua injustiça.

Há toda uma construção ideológica que vai permear essas relações levando, muitas vezes, as mulheres a se sentirem confortáveis nessa situação, pelo fato de sentirem-se seguras na companhia dos homens, mas também, por reconhecerem nelas mesmas certas características que as façam pensar que possuem um certodomínio sobre o outro, ao utilizarem “armas” que acreditam lhes serem próprias, como a doçura, o carinho, as lágrimas. Nessa perspectiva, a mulher deve:

[...] tornar-se agradável ao homem ao invés de provocá-lo. Sua violência está nos seus encantos; é por eles que ela deve constrangê-lo a encontrar sua força e empregá-la. A arte mais segura de animar essa força consiste em fazê-la necessária pela resistência. Então o amor-próprio une-se ao desejo, e um triunfa da vitória que o outro o obrigou a ganhar. Daí nascem o ataque e a defesa, a ousadia de um sexo e a timidez de outro, finalmente a modéstia e o pudor com que a natureza armou o fraco para escravizar o forte. (ROUSSEAU, 1979, p. 415-416).

A timidez como característica aceitável para o comportamento feminino vem associada à imagem da modéstia, que é o comedimento nas ações, na conduta, a ausência de vaidade e presença de simplicidade e despretensão. Mas além da modéstia, é ressaltado também o pudor, entendido como um sentimento de vergonha gerado pelo que pode comprometer a decência e a honestidade da mulher. Nessa construção ideológica, há todo um mecanismo de introjeção e admissão natural desse comportamento consentido e esperado.

A decência, relacionada à honradez e aos bons modos, tem projetado nas mulheres um comedimento nas suas ações e, quando isto não ocorre, sua imagem é colocada em xeque. No tocante à infidelidade, por exemplo, o pensamento moral dominante vai colocar que “não basta portanto que a mulher seja infiel e sim que assim seja julgada por seu marido, por seus próximos, por todo mundo; importa que seja modesta, atenta, reservada, e que apresente aos olhos de outrem, como aos seus próprios, o testemunho de sua virtude.” (ROUSSEAU, 1979, p. 419).

Assim, a mulher é colocada na relação com o homem numa dependência que favorece mais a sua submissão do que o contrário, pois o pensamento moral introjetado reflete uma concepção androcêntrica, tendo o homem, como o centro dos acontecimentos e a mulher como secundária nessa relação. Ou seja, a relação entre homem e mulher é caracterizada por uma reciprocidade não igualitária:

A mulher e o homem são feitos um para o outro, mas sua dependência natural não é igual: os homens dependem das mulheres por seus desejos; as mulheres dependem dos homens por seus desejos e suas necessidades. [...] Pela própria lei da natureza, as mulheres, tanto por elas como por seus filhos, estão a mercê do julgamento dos homens: não basta que sejam estimáveis, cumpre que sejam estimadas; não basta que sejam belas, é preciso que agradem; não basta que sejam bem comportadas, é preciso que sejam reconhecidas como tal; sua honra não está apenas na sua conduta, está na sua reputação, e não é possível que a que consente em passar por infame seja um dia honesta. (ROUSSEAU, 1979, p. 423).

Quão presente ainda está esse pensamento rousseauiano. Embora tenha que se considerar avanços nas trajetórias das mulheres, no que se refere principalmente às questões educacionais e à inserção no mundo do trabalho, muito do pensamento moral permanece

presente e, quando se imagina que a força dos movimentos emancipatórios deixarão para trás essa marca de submissão, forças internas reacionárias da sociedade se conjugam em nome da manutenção dessa moralidade.

Consolida-se historicamente o papel da mulher como rainha do lar, esposa, mãe e educadora e valoriza-se o papel da mulher como formadora de futuros cidadãos. A norma médica passa a ter um espaço considerável uma vez que as noções adequadas de higiene proporcionariam a construção adequada do “meio social” propício ao desenvolvimento físico, intelectual e moral dos indivíduos, cuja responsabilidade principal dessa construção ficaria a cargo da mãe.

Para Jane Almeida (2007, p.81-108), o discurso médico sanitarista do século XIX, que impôs a ideologia do amor materno, foi plenamente apoiado pela Igreja Católica, ao representar as mulheres como guardiãs do lar cristão e responsáveis em formar o corpo e a alma dos futuros cidadãos. ‘Rainha do Lar’ foi a categoria dada pelos positivistas e higienistas, em que a mulher deveria dedicar-se integralmente à família e aos cuidados domésticos.

Assim, tem-se fixado os valores morais da burguesia ascendente: “a diferença entre os papéis sexuais era fortemente afirmada; a mulher não era mais que mãe e esposa; em troca de sua modéstia silenciosa fora de casa, a mulher viu ser-lhe atribuído todo o poder no interior do lar e nas almas.” (BADINTER, 2003, p.333).

Além do discurso médico sanitarista do século XIX, tem-se as premissas do Positivismo, em que as mulheres “eram vistas como seres dotados de atributos de pureza e doçura, responsáveis pela preservação da família e da moral cristã, mães generosas, espíritos de sacrifício, salvadoras da pátria, o que as colocava como responsáveis por toda a beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social.” (ALMEIDA, 2007, p.70).

Todos esses atributos, considerados naturais, de pureza e doçura colocavam as mulheres numa situação de inferioridade, justificada tanto do ponto de vista biológico quanto intelectual.

Tal entendimento, conduziria os homens aos postos de comando na sociedade além de tentar justificar a situação de submissão das mulheres. De acordo com Elisabeth Badinter,

As mulheres do século XIX reagiram assumindo efetivamente a educação de seus filhos. A ideologia dominante celebrava a nobreza do devotamento materno, e os pais de família ficavam muito contentes de engajar suas esposas nesta santa missão. Nutriz, educadora e professora, uma mulher honrada do século XIX que se sentisse útil a seu filho e valorizada pela sociedade não saía de nenhuma forma de seu lar. Não tinha tempo nem vontade. Se o marido a decepcionasse, sempre havia o recurso de ser mãe em tempo integral. (BADINTER, 2003, p.129).

Há muito se fala sobre o tema, mas qual o peso dos valores sociais que conformam os corpos, assim como, naturalizam os papéis e mantêm em submissão as mulheres? Talvez o resgate à construção do pensamento social moderno possibilite entender melhor essas questões. É o que se pretende fazer no capítulo seguinte.

3. PENSAMENTO SOCIAL E CIENTÍFICO MODERNO: BASE PARA NOVAS PRÁTICAS DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS MULHERES NA EDUCAÇÃO E NAS CIÊNCIAS

3.1 Preconceito e discriminação contra as mulheres no contexto das sociedades ocidentais

Madame du Châtelet escrevera, na primeira metade do século XVIII, sobre algo que muito lhe incomodava, assim como às suas contemporâneas:

Sinto todo o peso do preconceito que nos exclui tão universalmente das ciências. Esta é uma das contradições deste mundo, que sempre me surpreendeu, pois há grandes países cujas leis nos permitem reger os destinos, mas não há um só em que sejamos educadas para pensar. Uma reflexão sobre este preconceito [...] mostra que o teatro é a única profissão que exige algum estudo e alguma cultura do espírito na qual as mulheres são admitidas. Ao mesmo tempo, é a única profissão considerada infame. (MADAME DU CHÂTELET apud BADINTER, 2003, p.419).

Dedicada aos estudos da matemática e da física, admiradora dos escritos newtonianos e amiga de homens ilustres da época, que frequentemente se reuniam em seu salão, não ficou isenta de sofrer preconceito. Ao tempo em que refletia sobre o afastamento forçado das mulheres dos estudos das ciências, ela analisava também a atividade teatral, a qual também atuava. Isso pode estar associado ao fato de que a representação das artes dramáticas dava uma visibilidade pública às mulheres, considerada uma imagem negativa em termos de papéis desempenhados. Madame du Châtelet vai além em suas reflexões, ao questionar:

Por que, depois de tantos séculos, nunca uma boa tragédia, um bom poema, uma história valiosa, um belo quadro, um bom livro de física, saiu das mãos de uma mulher? Por que essas criaturas, cujo entendimento parece em tudo tão semelhante ao dos homens, parecem, no entanto, retidas por uma força invencível deste lado ou barreira? Dizei-me a razão disso, se puderdes. Deixo aos naturalistas a tarefa de procurar uma razão física, mas até que eles a tenham encontrado, as mulheres terão o direito de reclamar de sua educação. (MADAME DU CHÂTELET, apud BADINTER, 2003, p.419-420).

O direito não somente de reclamar da falta de educação formal, mas de ter a coragem de exercê-la. Destacam-se ainda, no mesmo período, as mulheres que estudavam química, física, matemática, astronomia (TOSI, 1998; SCHIEBINGER, 2001; BADINTER, 2003) e o movimento das *querelles de femmes*, comandado por mulheres nos salões franceses, que fugiam

da superficialidade e discutiam questões importantes como liberdade e educação e criaram, inclusive, o dicionário de língua francesa. Bem como, os textos contestatórios, de cunho político como o de Mary Wollstonecraft sobre a Reivindicação dos Direitos das Mulheres de 1793, e de Olympe de Gouges que escreveu a Declaração Universal dos Direitos da Mulher e da Cidadã por não se vê representada na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1791, construída após a Revolução Francesa.

Explica-se dessa forma, as razões de ordem física, as quais os homens recorrentemente buscaram para inferiorizar as mulheres e justificar seu alijamento nos mais diferentes espaços que não fosse o doméstico. E ao não se alcançar o rompimento direto, a exemplo da inserção delas na educação formal, outros artifícios foram criados, na tentativa de introjetar ideias que as fizessem acreditar que suas habilidades estão mais voltadas para determinadas áreas do conhecimento do que para outras, a exemplo das ciências exatas.

Procurou-se justificar que o crânio da mulher é menor, portanto é menos inteligente e, portanto, ela não pode ser cientista. Não somente as ciências naturais enviesaram esse ponto de vista, como a antropologia física chegou a afirmar: “As meninas não deviam ser pressionadas a estudar porque, se o seu cérebro fosse obrigado a trabalhar durante a puberdade, esgotar-se-ia o sangue necessário na menstruação.” (CLARKE apud MORENO, 1999, p.59).

Essa questão não se encerra. Além da biologia e da antropologia física, a educação sistematiza um tipo de conhecimento que revela uma visão sexista que é dominante tanto na escola quanto na sociedade como um todo.

A imagem construída para homens e mulheres ao final do século XIX e início do XX, atribuía a estes características físicas, psicológicas, intelectuais e emocionais superiormente diferenciadas. Sobre as mulheres, dizia-se que o “excesso de instrução poderia prejudicar seu natural voltado mais para emoção que para os dotes de inteligência. Destinadas que eram para

a maternidade, deveriam ser poupadas para não prejudicarem a saúde dos futuros filhos e nisso se incluía a parcimônia cognitiva”. (ALMEIDA, 2007, p.177).

Anteriormente e até o início do século XVIII, as jovens eram preparadas para ser futuras mulheres agradáveis, à vontade em seu meio social.

Voltavam-se para as artes recreativas, como a dança, a música ou o bordado. Mas ao final do século XVIII o objetivo passa a ser formar meninas para serem futuras esposas, mães e donas de casa, ou seja, úteis em seu lar. Voltavam-se, nesse período, às regras de aritmética, às técnicas de remendar ou reformar roupas, ou a cozinha. (BADINTER, 2003, p.370).

O século XVIII pode ser visto como um divisor de águas em se tratando dos papéis sociais femininos, pois ao mesmo tempo em que temos, em um período anterior a ele e até a sua metade, mulheres com saberes científicos, mesmo que empíricos, por meio de estudos químicos e farmacológicos, por exemplo, após esse período, e com a consolidação do conhecimento científico formal, pautado na racionalidade e no controle, essas mulheres vêm-se usurpadas desses saberes e impossibilitadas do acesso ao conhecimento recém constituído.

A usurpação desses saberes está associada a uma série de fatores, dentre eles, a constituição do conhecimento científico formal, à consolidação do capitalismo industrial, a ascensão da burguesia. Em relação ao primeiro, há toda uma construção que aproxima as características desse conhecimento, como racional e objetivo, aos homens e exclui as mulheres por serem consideradas emotivas e subjetivas. No que tange os dois últimos, há uma significativa mudança nos valores em relação aos papéis sociais e, nesse particular, aos atribuídos às mulheres, uma vez que se necessitava de mão-de-obra para inserção no sistema produtivo e reprodução da força de trabalho.

Esperava-se que a mulher garantisse, na família, essa reprodução no sistema produtivo. Não somente no cuidado do marido, mas também no esmero e educação dos filhos, futuros integrantes desse sistema. Essa nova configuração pretendia atender às mudanças sofridas na época, e a representação do feminino dominante nesse período esteve voltada para a inserção das mulheres no espaço doméstico. Por outro lado, a história nos mostra que esse modelo de

representação não funcionou para muitas mulheres pobres, que tiveram que trabalhar fora de casa, sem se desobrigar das atividades domésticas.

Nesse período, para as mulheres de camadas sociais privilegiadas, a educação ocorria na família, mas como uma boa educação nesses termos implicava custos elevados, fez-se necessário instituir um sistema de educação pública, que se consolida posteriormente, já nos séculos XIX e XX, e não de forma igualitária para homens e mulheres.

Esse modelo veio atender à nascente burguesia que, pela educação formal, se aproximava do modelo da aristocracia e se distanciava dos trabalhadores, constituindo-se, desse modo, uma distinção em relação a essa classe. Sobre isso Maria Eulina Carvalho comenta:

[...] A constituição da escola moderna está relacionada à emergência das classes médias, mais precisamente ao surgimento da burguesia, que utilizou a educação como sinal de distinção, identificando-se com a aristocracia e distanciando-se das classes baixas. As famílias burguesas não podiam sustentar o tipo de domicílio multifuncional das elites, que provia a educação dos filhos através de professores particulares residentes, e criaram as escolas-internatos, que proviam educação coletiva aos filhos de várias famílias num local público. (CARVALHO, 2003, s/p).

Quando, no fim do século XIX, as mulheres adquiriram progressivamente o direito de acesso às universidades, “são solicitadas a utilizar seu saber para fins altruístas e não egoístas. Para agradar a seus maridos, para serem melhores professoras de seus filhos, mas nunca para fins pessoais.” (BADINTER, 2003, p.68).

Não é de se estranhar que o acesso à educação formal e a consequente profissionalização das mulheres, dá-se, sobremaneira nas áreas do cuidado, a exemplo da enfermagem, e da formação de professores, voltada principalmente para as séries iniciais da educação básica.

Volta-se aqui ao dualismo hierárquico presente tanto no pensamento moral, retratado no capítulo anterior, quanto no pensamento científico. Essa constatação é merecedora de uma reflexão e será iniciada com um pergunta: por que o conhecimento que se institui como dominante é valorativo e tende a privilegiar o masculino em detrimento do feminino? Por que se privilegiou a compreensão da vida societária como polos distintos: bem-mal, razão-emoção, homem-mulher, belo-feio, arcaico-moderno, primitivo-civilizado? E com base nessa

polarização, por que se hierarquiza e, conseqüentemente, se valoriza mais um dos polos do que o outro?

Primeiramente, é necessário compreender, em termos gerais, esse conhecimento:

[...] aquilo que é conhecido sobre a realidade e publicamente verificável, provável, estruturado objetivamente (como na matemática); fatos, informações; esclarecimentos, o que lança luz sobre um assunto; resultado do que surge da escuridão e da ignorância (circunstâncias inferiores) para a luz da verdade. (WILSHIRE, 1997, p.102).

Essa afirmação por si só já nos instiga a questionar sobre de onde se parte para definir o conhecimento, seria algo estruturado objetivamente, portanto, polarizando-se os lados, objetivo e subjetivo, privilegiando-se o primeiro em detrimento do segundo, por se acreditar que a verdade está na constatação dos fatos e o que não estiver nessa dimensão de entendimento é considerado ignorância ou falta de conhecimento e, desse modo, menos valorado.

O conhecimento está, assim, situado e nos remete a uma forma de compreensão social, em particular no mundo ocidental, que é hierárquica, pois valoriza mais algumas modalidades de conhecimento do que outras e “eleva um tipo a uma posição de primazia e de independência em relação aos outros. A ciência e a filosofia empenham-se em alcançar e defender esta última forma de cognição, altamente desejável: objetiva, factual, Razão Pura.” (WILSHIRE, 1997, p.101). Para a referida autora:

Esse modelo de conhecimento já existia na Grécia clássica e era sintetizado por Apolo, divindade do céu, deus do sol e da luz, deus da Razão. Desde esse tempo antigo até o presente, tal sistema tem considerado a Razão como algo de maior valor, porque é elevada, mental ordenada, moderada, controlada, objetiva – todos fatos positivos, associados a ideias, a masculinidade e a Apolo – todos levando nossos olhos e nosso coração para cima, ‘para o além’, insinuando a conquista final...a santidade....o céu. (WILSHIRE, 1997, p.102).

Faz-se necessário ressaltar que Donna Wilshire crítica o modelo de teoria ocidental tradicional do conhecimento, caracteriza-o como excludente ou apolíneo. E acolhe e respeita todas as formas de compreensão da vida humana, mesmo aquelas primordiais do saber de nossos ancestrais criadores do mito que ela considera essenciais para adquirir um amplo patrimônio de conhecimento, passando, inclusive, pelos saberes práticos das mulheres no

período da Idade Média, as quais se destacaram no trato de ervas e atendimento aos partos, sendo consideradas hereges e usurpadas desses saberes quando da consolidação da ciência formal, conforme o estudo apresentado no capítulo anterior.

O amplo patrimônio do conhecimento defendido por Donna Wilshire que passa, inclusive, pelos criadores do mito, pelas práticas das mulheres com o trato de ervas e atendimento aos partos, conforme ressalta o parágrafo anterior, deve agregar informações, sem valorizar certo tipo de modelo de apreensão do conhecimento em detrimento da depreciação de outro ou de sua exclusão. O exemplo que se coloca é o da menstruação das mulheres:

[...] O sangue e os corpos das mulheres eram testemunhados como sábios, como estando realmente ligados aos poderes mais misteriosos, cíclicos e vivificantes do cosmo. Os primeiros calendários humanos eram lunares e estabeleciam inequivocamente uma relação entre os períodos menstruais das mulheres e as fases da lua, ambos apresentando um intervalo escuro de recolhimento. A biologia pode agora explicar o fenômeno pelo qual as mulheres têm menstruações simultâneas; é devido aos hormônios externos chamados ferormônios que se propagam de um corpo a outro (McClintock, 1971). Assim os povos arcaicos viam as mulheres e a lua realmente juntas num processo cíclico. Enquanto viam os corpos das mulheres ritmicamente sincronizados com os céus, as mulheres eram consideradas seres com sabedoria e autoridade, tanto na comunidade terrestre como na esfera sagrada. (WILSHIRE, 1997, p.118).

Para a estudiosa, “na física, o oposto de uma profunda verdade é muitas vezes outra profunda verdade” (não dualismo). Ou seja,

[...] se a palavra colocada em primeiro lugar em cada dualismo é profundamente verdadeira (literalidade, mente, razão, impassibilidade etc.), seus opostos (metáfora, corpo, emoção, entusiasmo etc.) também o são – um bom princípio para a física e um bom princípio para a epistemologia feminista. (WILSHIRE, 1997, p.116-117).

O modelo clássico de ciência é pautado no determinismo e causalidade, na certeza e na simetria entre passado e futuro, uma vez que não há necessidade de distinção entre eles, pois o que importa é o presente. Esse modelo contribuiu ainda para separar natureza e cultura ou mundo natural e social, fragmentando assim, as categorias de humanistas e cientistas e supervalorizando as ciências exatas e naturais.

Desse modo, depreende-se que a base da epistemologia ocidental, ou melhor dizendo, a tradição filosófica e científica ocidental, está pautada no dualismo que é hierárquico, uma vez

que privilegia a mente ou a razão, ou seja, a masculinidade, em detrimento do preconceito contra o corpo e a matéria, que representa a feminilidade. Isto significa que, ao tempo em que valoriza um lado, associado ao masculino, rebaixa o outro, associado ao feminino. Donna Wilshire exemplifica essa questão ao retomar um clássico da filosofia:

O mundo de Aristóteles é caracterizado por opostos polarizados em que um lado tem domínio sobre o outro; para ele, a Alma tem domínio sobre o corpo, a Razão sobre a emoção, o Masculino sobre o feminino e assim por diante. A Mente Pura é conectada com a Alma ‘divina’, que é superior a todas as coisas terrenas. [...] certamente, a Mente e a Razão masculinas dominam e são ‘mais divinas’ que o corpo feminino, porque a mulher (sendo dominada por emoções e funções corporais) não é tão capaz de Mente e Razão etc. (WILSHIRE, 1997, p.102-103).

Para o filósofo Aristóteles, as mulheres foram tomadas como inferiores em relação aos homens e as descreve como “‘monstros’ desviados do tipo ‘genérico humano’, ‘emocionais’, ‘prisoneiras passivas’ de suas ‘funções corporais’ e, em consequência, uma espécie inferior, mais próxima dos animais que os homens” que ele considera como mais ativos e capazes de obter êxito na área do conhecimento racional, que é estritamente mental. (WILSHIRE1997, p.102).

Essa construção da percepção de que os homens são mais ativos e propensos à área do conhecimento racional é introjetada de tal forma que, quando uma mulher se destaca, a associação direta que se faz é a de que ela se assemelha a um homem e não que ela seja tão capaz quanto ele de desenvolver habilidades nessa área, conforme está colocado no relato abaixo:

Eu sempre fui muito próxima do meu pai e eu sempre estudei com ele e sempre fui muita estimulada a estudar matemática. Eu lembro que toda noite eu estudava com meu pai matemática. Agora, para mim, isso não era sacrifício. Eu sempre gostei muito. A minha ligação com as Ciências Exatas era muito forte. Eu lembro que, enquanto os meus colegas achavam chato, para mim era tipo um quebra-cabeça, eu desafiada e me divertia com aquilo. Encontrar a solução de uma equação de segundo grau, para mim, era como fazer uma palavra cruzada, que você fica sentada fazendo. Então, eu era estimulada e gostava disso. Não era uma coisa assim, meu pai me obrigava a estudar matemática, porque ele queria que eu fizesse engenharia e eu sempre tive uma admiração por ele e sempre fui muito próxima dele. Até brinco

que eu sou mulher, mas tenho um formato de pensar muito mais masculino. Eu vejo que meu formato de pensar é um pouco diferente das minhas amigas, da minha faixa etária, do meu nível socioeconômico e acadêmico. Acho que essa base que eu tive vem, sim, do espelhamento do meu pai e a forma como ele me criou. Eu brinco que ele queria um homem como primeiro filho e veio uma mulher. (Laura B., 42 anos).

Percebe-se então que, apesar de algumas mudanças, a ordem se mantém a mesma, pois a tradição filosófica ocidental continua a exaltar questões percebidas culturalmente como masculinas e a depreciar e suprimir aspectos culturalmente tomados como femininos. Essa depreciação é carregada de preconceitos que giram em torno das mulheres e se constituem, dessa forma:

[...] o núcleo de nossas tradições filosóficas e científicas, não podendo ser eliminados facilmente por, ao menos, duas poderosas razões. Primeiro, as imagens positivas e negativas que acompanham nossas palavras e conceitos de masculino e feminino, são fortes e acumularam milênios de uso. São parte integrante das histórias sagradas que aprendemos na infância, das histórias profanas, das fábulas; são parte e grande parcela de brincadeiras comuns; as imagens associadas tornaram-se uma parte de nossa maneira de pensar. Segundo, julgamentos de valor sexistas são inerentes às próprias palavras que usamos. A tradição precisa finalmente ser vista como é: intrinsecamente unilateral e parcial. (WILSHIRE, 1997, p.104).

A autora coloca que a tradição filosófica ocidental é unilateral porque privilegia e valora um determinado segmento em detrimento do outro, ou seja, o masculino em relação ao feminino, a mente em relação ao corpo; além disso, é parcial porque constrói esse conhecimento não de forma objetiva e neutra, mas, sobretudo, direcionado para atender à ideologia dominante, androcêntrica. Torna-se explícita a desvalorização das distintas formas de saber e de estar no mundo associadas ao feminino.

É engano imaginar que essa forma de pensar é ficou no passado e que, com o avanço da ciência, da sociedade moderna e da instauração dos princípios de igualdade, as relações estabeleceram-se de forma não hierarquizada. No período da revolução científica, ainda se acreditava que a alma e a mente tinham que lutar para subjugar o corpo e isso poderia realizar-se apenas em seres masculinos.

Descartes inaugurou a Idade Moderna descrevendo a Mente humana como um Espírito que nada tem a ver com a matéria ou o corpo. [...] Ele e sua época continuaram a clássica tentativa de libertar o Conhecimento e a Razão de qualquer contaminação corporal, da Mãe Terra e de todas as coisas femininas. (WILSHIRE, 1997, p.103-104).

Muitos dos pensadores, filósofos que contribuíram para a compreensão da realidade social, questionando, às vezes, os poderes instituídos e a forma de construção do conhecimento, não superaram os valores presentes em seus contextos sociais e levaram para os seus escritos, uma forma de representação do feminino marcada por um profundo preconceito. Para ilustrar, Jean-Jacques Rousseau, afirma que:

Todas essas mulheres de grandes talentos só aos tolos impressionam. Sabe-se sempre quem é o artista ou o amigo que maneja a pena ou o pincel quando trabalham. [...] E ainda que tenha verdadeiro talento, sua pretensão o avilta. Sua dignidade está em ser ignorada, sua glória na estima de seu marido; seus prazeres na honra de sua família. Leitores, apelo para vossos próprios testemunhos, sede de boa-fé: que mais vos dá melhor impressão de uma mulher ao entrardes no seu quarto, que voz faz tratá-la com mais respeito, vê-la ocupada nos trabalhos de seu sexo, nos cuidados de seu lar, cercada de roupas das crianças, ou encontrá-la escrevendo versos no toucador, cercada de brochuras de toda espécie e de cartõzinhos pintados de todas as cores? Toda jovem letrada permanecerá solteira a vida inteira, em só havendo homens sensatos na terra. (ROUSSEAU, 1979, p. 481).

Além de não valorizar o talento feminino, Rousseau recusa-se em aceitar a capacidade de escrita da mulher, atribuindo aos homens essa tarefa. A condição da mulher letrada de permanecer solteira enquanto houver homens sensatos, simboliza um pensamento misógino, para usar um termo atual.

Para o referido autor, quando a mulher se queixa a respeito da injusta desigualdade que o homem impõe, não tem razão; “essa desigualdade não é uma instituição humana ou, pelo menos, obra do preconceito, e sim da razão: cabe a quem a natureza encarregou do cuidado dos filhos a responsabilidade disso perante o outro.” (ROUSSEAU, 1979, p. 419). Nesse sentido, é da natureza da mulher o cuidado com o outro, ou seja, não depende de uma vontade exterior imposta a esse segmento, mas está implicitamente colocado como algo natural.

A visão estereotipada sobre a mulher pode ser encontrada nos escritos de Friedrich Nietzsche, evidentemente sua contribuição para as sociedades ocidentais não se discute, mas

não escapou dos valores de sua época, vistos atualmente com parte de um pensamento misógino:

[...] Não é de péssimo gosto que a mulher se disponha de tal modo a ser científica? Até agora a tarefa de esclarecer foi, por felicidade, coisa de homens, dom dos homens – ficava “entre nós”; e afinal, com tudo o que as mulheres escreveram sobre “a mulher”, é lícito duvidar que a mulher queira ou possa querer esclarecimento sobre si... Se com isso ela não busca para si um novo enfeite – creio que enfeitar-se é parte do eterno- feminino, não? – então ela quer despertar temor – quer talvez dominar. Mas não quer a verdade: Que interessa à mulher a verdade! – sua grande arte é a mentira, seu maior interesse, a aparência e a beleza. [...]. (NIETZSCHE, 2005, p. 126).

O filósofo não avalia de bom grado a inserção das mulheres na arte do conhecimento. Essencializa o modo dela de estar no mundo, de forma bastante pejorativa e ainda coloca uma situação de conflito em termos de dominação do mundo quando aborda a perspectiva feminina de buscar esclarecimento sobre si. Isto é, ou ele inferioriza as mulheres ou as coloca como sedutoras que desejam dominar os homens, pela sedução. Não há para ele a possibilidade de uma visão paritária.

Para Immanuel Kant, alguns homens que pensem por si mesmos, contudo, afirma que todas as mulheres são intelectualmente menores, aceitando favoravelmente a orientação do outro:

O estudo laborioso ou a especulação penosa, mesmo que uma mulher neles se destaque, sufocam os traços que são próprios do seu sexo; e, não obstante dela façam, pela sua singularidade, objeto de uma fria admiração, ao mesmo tempo enfraquecem os estímulos por meio dos quais exerce seu grande poder sobre o outro sexo. A uma mulher que tenha a cabeça entulhada de grego, como a senhora Dacier, ou que trave disputas profundas sobre mecânica, como a marquesa de Châtelet, só pode mesmo faltar uma barba, pois com esta talvez consiga exprimir melhor o ar de profundidade a que aspira. (KANT apud FERREIRA, 2010, p. 118).

Os três filósofos aqui destacados trazem uma percepção da inferioridade feminina associada a sua essência, cuja natureza não condiz com os propósitos a que se objetiva alcançar, deixando claro um profundo preconceito quanto à possibilidade de sua inserção em outros espaços que não sejam os convencionais. Ainda que apresentados de forma breve, pode-se inferir dos exemplos citados que, para Jean-Jacques Rousseau, enquanto houver homem sensato

sobre a terra, as mulheres letradas haverão de ficar todas solteiras, pois seguiram um caminho que foge à sua natureza. Friedrich Nietzsche também naturaliza o papel feminino, inferiorizando aptidões individuais e desmerecendo a capacidade da mulher compreender a si própria. E Immanuel Kant, coloca claramente na condição masculina, simbolizada pela barba, a capacidade do estudo aprofundado de determinada área.

No contra pelo dessas visões, Madame d'Épinay e Madame du Châtelet, assim como muitas outras mulheres que as antecederam e suas contemporâneas, questionaram a ideia de que as desigualdades entre homens e mulheres pudessem se originar da natureza. Segundo elas, a ordem hierárquica que submetia um sexo ao outro, as menores capacidades femininas, não tinha outra origem que a pedagogia e os valores sociais. Estavam convencidas de que as mulheres compartilhavam a faculdade racional em condições de igualdade com os homens. (BADINTER, 2003, p.424-425). De forma aguda, previram, os avanços das mulheres e a sua inserção no campo educacional formal, apesar da continuidade do processo misógino que ocorre ainda hoje.

3.2 Trajetória da educação formal de mulheres: breve resgate

As mulheres, de uma maneira ou de outra, conseguiram destacar-se com conhecimentos similares aos dos homens, inclusive no âmbito científico. Para Serrano, a física Mary Somerville ou as matemáticas Sophie Germain e Sofia Kovalevsky serviram de argumento para que os defensores da educação feminina rebatessem as teses daqueles que alegavam sua inferioridade intelectual. (SERRANO, 2006, p. 48).

Qual a contribuição dessas mulheres? O que fizeram e em que contexto viveram? Mary Somerville (1780 - 1872), cientista britânica que, apesar da proibição de seu pai, estudou em segredo história natural, astronomia, matemática avançada, química, física e geografia; ela é

considerada uma das precursoras do estabelecimento do princípio de conservação da energia. A matemática Sophie Germain (1776 - 1831), de origem francesa, deu importantes contribuições à teoria dos números e à teoria da elasticidade. Para estudar na Escola Politécnica de Paris, assumiu a identidade de um antigo aluno da academia. A matemática Sofia Kovalevsky (1851 -1891), russa, integrou a Academia de Ciências do país, gerando polêmica entre seus membros.

A Universidade de Pádua, na Itália, outorgou o primeiro grau de doutora em filosofia a uma mulher na Europa, à Elena Cornado Piscopia em 1678. A segunda doutora foi Laura Catherina Maria Bassi em 1733, título outorgado pela Universidade de Bolonha, onde obteve ainda uma cátedra, transformando-se assim na primeira mulher catedrática da história, o que lhe permitiu ganhar a vida ensinando Física. Em 1750, nessa mesma universidade, outra mulher, Maria Agnesi, obteve a cátedra de Matemática e Filosofia Natural. (SANCHO, 2006, p. 122).

Jane Almeida (2007, p.73) comenta que o acesso às universidades para as mulheres nos vários países ocorreu com resistência por parte dos homens. Segundo relatos, houve um motim estudantil no momento em que as mulheres foram admitidas na Universidade de Edimburgo para o curso de Medicina. Nos EUA, as mulheres abriram suas próprias universidades, tendo sido criada em Nova York, em 1865, uma Escola de Medicina para mulheres dada a oposição masculina nesses setores.

As universidades francesas, belgas e inglesas abriram-se às candidatas mulheres em 1880, na Finlândia, Suécia, Dinamarca, o processo ocorreu entre 1873 e 1878; o Império Alemão concedeu a possibilidade somente em 1901. As escolas de medicina foram as primeiras a diplomar mulheres; as jovens se inscreviam também nas faculdades de letras que ofereciam também os ensinamentos de história, línguas e psicologia necessárias à formação de professores. (SCHWEITZER, 2008, p.375).

A abertura para os ofícios mais técnicos com escolas de engenharia mistas deu-se em 1917 na França, 1919 na Bélgica, Áustria e Grã-Bretanha e 1920 na Grécia e Suécia. (SCHWEITZER, 2008, p.375 - 377).

Na Itália, de 1745 a 1778, Laura Bassi, exerceu o cargo de professora de Física Experimental. Em 1760 Anna Manzolini iniciou sua carreira como professora de Anatomia, profissional reconhecida pelas reproduções anatômicas absolutamente precisas que fazia em cera; a partir de 1790, Clotilda Tambroni atua como professora de Grego; e Anna María Dalle Donne dá aulas de Obstetrícia. Ainda na Itália Maria Montessori conclui o curso de medicina na Universidade de Roma em 1894; Giuseppina Cattani, em 1888 lecionou sobre Patologia na Faculdade de Medicina na Universidade de Bolonha e mais tarde foi investigadora na Universidade de Polônia, onde colaborou na descoberta do soro antitetânico. (GARCIA, 2006, p.68 - 77).

Sobre Maria Montessori, há relatos de que contrariamente ao desejo dos pais, que gostariam de vê-la professora de crianças, decidiu cursar Medicina, por identificar-se com matemática e biologia. Entretanto, pelas dificuldades encontradas em seguir essa carreira, por ser mulher, dedicou-se à educação e contribuiu de forma positiva, instituindo um método de ensino conhecido como Montessoriano, que prima pela liberdade do educando e a sua autoeducação.

3.3 Um olhar para a educação formal de mulheres no contexto brasileiro: primeira aproximação

No contexto brasileiro, o acesso das mulheres à educação superior, iniciou-se somente em 1879, 71 anos após a implantação da primeira instituição de ensino superior do país. Maria Augusta Generosa Estrela foi a primeira brasileira com diploma de ensino superior em

Medicina nos EUA, em 1882. Rita Lobato, a primeira graduada no Brasil, diplomou-se pela Faculdade de Medicina da Bahia em 1887. (ROSEMBERG, 2012).

Todavia, antes de se iniciar uma reflexão sobre a inserção de mulheres na educação superior brasileira, em particular na área tecnológica, objeto deste estudo, faz-se necessário um breve resgate da educação formal como um todo.

De acordo com Fúlvia Rosemberg (2012, p.334) a educação formal de mulheres é algo recente no Brasil e desde o primeiro recenseamento brasileiro da população, o censo de 1872, até o de 1950, denota-se uma realidade praticamente imutável: os índices de analfabetismo de mulheres eram vários pontos percentuais maiores que os dos homens (quase nove pontos em 1872). Uma redução gradual do diferencial foi ocorrendo a partir de então, até sua inversão detectada no início dos anos 1990.

Olhando-se, primeiramente, para um período anterior ao colocado por Fúlvia Rosemberg (2012), compreende-se que houve tanto a exclusão do processo educacional, quanto a exclusão no referido processo.

No processo de colonização a escolarização esteve, inicialmente, com os Jesuítas, que se torna a ordem religiosa dominante nesse campo, cujo objetivo da Companhia de Jesus era preparar a elite para o trabalho intelectual, segundo o modelo religioso católico (RIBEIRO,1998). Essa preparação da elite não se estende às mulheres da época, pois, segundo esse modelo, ela estava submetida às obrigações religiosas à família e, portanto, deveria manter-se recolhida ao espaço doméstico.

Nesse período, as mulheres recebiam alguma instrução, somente nos conventos e, de acordo com Silva eram poucos os conventos femininos: apenas na Bahia e no Rio de Janeiro, foram fundadas essas instituições religiosas, enquanto que, nas demais cidades, existiam simples recolhimentos. (SILVA apud ALMEIDA, 2007, p.89). Além disso, o acesso ao saber estava condicionado às mulheres de condições materiais satisfatórias, pois a ida ao convento ou

ao recolhimento exigia da família um dote, o que excluía do processo educacional uma parcela significativa de mulheres, como as negras e brancas pobres.

A ida das jovens aos conventos ou aos recolhimentos significava aprender a bordar, coser, fazer doces, ler, escrever e contar; um pouco de latim, música e história sagrada. (ALMEIDA, 2007, p.89).

Pode-se considerar que a preocupação com a instrução feminina ocorre somente no século XIX, já no período imperial, em 1827, com a instituição da Lei Geral do Ensino, mas restrita apenas às escolas femininas de primeiras letras. Vale observar que mulheres brasileiras, de reconhecida honestidade, e se mostrassem mais conhecimento nos exames feitos, poderiam ser nomeadas para a função docente. Tal exigência, contudo, não é colocada na referida Lei em relação aos homens.

Dentro de uma perspectiva mais ampla, observa-se que, a partir do período imperial, o Brasil entra numa nova fase econômica, onde a cultura cafeeira vai possibilitar lucros, além do cultivo da lavoura de subsistência, do desenvolvimento do interior e do início do processo de urbanização. Segundo Maria Luisa Ribeiro:

[...] estava ocorrendo a passagem de uma sociedade exportadora com base rural-agrícola para urbano-agrícola comercial. Evolução esta exigida não só pelas necessidades internas, como também por exigências ou interesses do capitalismo internacional. (RIBEIRO, 1998, p. 53).

Esse período é apontado como momento de férteis realizações, no campo da educação, advindas do próprio crescimento econômico que, entretanto, não chegaram a ser desenvolvidas em todos os níveis de ensino do território nacional. Acrescido a isso, a referida autora afirma:

[...] as modificações propostas são superficiais por serem pessoas pertencentes à camada privilegiada, sem razões fundamentais para, interessar-se pela transformação da estrutura social geral e educacional, especificamente. São superficiais, também, pelo tipo de formação superior recebida, que oferece uma interpretação da realidade, fruto desta perspectiva de privilégios a serem conservados ou quando muito uma interpretação da realidade segundo modelos importados, os mais avançados, mas resultado de situações distintas e, por isso, inoperantes. (RIBEIRO, 1998, p. 55).

O olhar de Maria Luísa Ribeiro (1998) é para a sociedade como um todo, utiliza para a sua análise o componente das classes sociais e o privilégio de uma em detrimento das demais. O componente gênero não permeia essa discussão, pois, no período acima referido, sequer era permitido o acesso de mulheres à educação superior. E, mesmo nas escolas de primeiras letras as perspectivas de ensino e de aprendizagem para meninas e meninos não se davam de forma igualitária, nem mesmo a atuação de professoras e professores quanto aos conteúdos ministrados.

Em relação, especificamente, aos conteúdos ministrados, a Lei Geral do Ensino destaca “a leitura, a escrita, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional e os princípios de moral cristã e da doutrina religiosa da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos”. (Art. 6º da Lei Geral do Ensino de 1827). Às professoras, competia o ensino dos conteúdos acima referidos, com exceção das noções de geometria e a limitação da instrução de aritmética somente as suas quatro operações, por outro lado, incluía-se o ensino das “prendas” que servem à economia doméstica.

Desde então, observa-se uma segregação da atividade docente que se pretende determinar pelo sexo e, conseqüentemente, habilita os professores homens para as disciplinas consideradas “nobres” e delega às professoras, aquelas hierarquicamente menos valorizadas, o ensino da economia doméstica, por exemplo.

A feminização do magistério, em especial nas séries iniciais, retrata bem essa questão, reforça-se, pelos atributos introjetados à mulher, quanto à carreira docente, de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar. Essa feminização deu-se, dentre outros aspectos, pela expansão do campo educacional, assim como, pelo impedimento moral dos professores educarem as meninas, principalmente nos anos iniciais, e a recusa da coeducação dos sexos.

Em contraposição a esse modelo de educação para mulheres, mas sem fugir do pensamento social europeu dominante na época, temos a contribuição de Nísia Floresta, natural do Rio Grande do Norte e considerada uma das primeiras feministas brasileira, funda um estabelecimento de ensino para meninas, o Colégio Augusto, no Rio de Janeiro, em 1838. O programa de estudos incluía disciplinas como Latim, Caligrafia, História, Geografia, Religião, Matemática, Português, Francês, Italiano, Inglês, Música, Dança, Piano, Desenho e Costura. (FLORESTA, 1989).

Outra importante contribuição é de Maria Firmina dos Reis, escritora negra, contrária à escravidão, nascida em São Luís do Maranhão e, quando aprovada no Concurso Estadual para a Cadeira de Instrução Primária na Vila de Guimarães, atualmente município da baixada maranhense, funda, em 1880, uma escola gratuita e mista. (REIS, 2004).

Trata-se de um avanço para o modelo de educação instituído na época que se preocupava em instruir os homens para desenvolver o seu intelecto e educar as mulheres para formar o seu caráter, e assim, preservar a “pureza” e garantir um comportamento “adequado” junto à sociedade. Valores esses consagrados tanto pela corrente positivista que muito influenciou a educação formal no contexto brasileiro quanto pelo discurso médico sanitário, já colocados anteriormente.

Para reforçar essa questão, Jane Almeida comenta:

[...] as mulheres, de acordo com as premissas do positivismo, eram vistas como seres dotados de atributos de pureza e doçura, responsáveis pela preservação da família e da moral cristã, mães generosas, espíritos de sacrifício, salvadoras da pátria, o que as colocava como responsáveis por toda a beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social. (ALMEIDA, 2007, p.70).

Mesmo com todos esses atributos das mulheres voltados para o espaço privado, há que se considerar também a necessidade de educação para as crianças, num contexto em que a formação passa a ser um componente para o incremento do modelo capitalista de produção, e nesse contexto, a quem caberia essa educação?

O Decreto Nº 7.247 de 1879, Art. 5º, trata, dentre outros, da fundação dos jardins de infância para a primeira educação dos meninos e meninas de três a sete anos de idade e confia a direção às professoras, somente.

O mesmo Decreto, que abordou o ensino nas escolas de primeiro grau do município da corte e do ensino de segundo grau, tratou de diferenciar os conteúdos de acordo com o sexo do(a) estudante. Ou seja, nas escolas de primeiro grau havia as disciplinas comuns, mas os conteúdos de costura simples eram específicos às meninas. No ensino de segundo grau, havia disciplinas específicas para homens, como noções de economia social e prática manual de ofícios e específicas para as mulheres, noções de economia doméstica e trabalhos de agulha. Já se tem aqui uma exclusão no processo educacional, uma vez que impossibilita, para ambos os sexos, a participação nas disciplinas construídas a partir de uma perspectiva de gênero, que tende a segregar, hierarquizar e definir, posteriormente as próprias carreiras. De acordo com Jane Almeida,

[...] detentores do poder político e econômico, os homens apropriaram-se do controle educacional e passaram a ditar as regras e normatizações da instrução feminina e limitar seu ingresso em profissões. [...] No nível do ensino secundário, elaboraram leis e decretos, criaram escolas e liceus, compuseram seus currículos e programas, escreveram a maioria dos livros didáticos e manuais escolares, habilitaram-se para as disciplinas consideradas ‘nobres’ e segregaram as professoras a guetos femininos como economia doméstica, culinária, etiqueta [...]. (ALMEIDA, 2007, p.85).

Além da segregação das professoras a esses guetos femininos, ainda se questionava o seu longo processo de instrução, pois o seu excesso “poderia prejudicar seu natural voltado mais para emoção que para os dotes de inteligência. Destinadas que eram para a maternidade, deveriam ser poupadas para não prejudicarem a saúde dos futuros filhos e nisso se incluía a parcimônia cognitiva.” (ALMEIDA, 2007, p.179), uma vez que as características físicas, psicológicas, intelectuais e emocionais eram fortemente diferenciadas entre homens e mulheres.

Isso não se justifica, porém, de certa forma explica o porquê da ausência das mulheres nas carreiras tecnológicas e ciências exatas, consideradas espaços masculinos e carregadas de

estereótipos, levando a uma carga de preconceito e discriminação quando da inserção delas nesses espaços.

Pretende-se resgatar, portanto, a criação de cursos na área tecnológica , em especial os de engenharia, e inserção das mulheres nesses cursos onde estão sub-representadas. Embora a criação dos cursos de engenharia esteja vinculada ao período do final do século XIX, a inserção das mulheres dar-se-á apenas nas primeiras décadas do século seguinte.

As tendências pedagógicas que norteiam a educação brasileira no século XX serão tratadas, de forma breve, considerando-se a necessidade de entender a dinâmica da nova ordem de ampliação dos espaços educacionais.

4. REPRODUÇÃO E RESISTÊNCIA: RECONFIGURAÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CENÁRIO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

4.1 Reprodução e resistência aos modelos sociais e educacionais instituídos

Propomos que para adentrar uma discussão sobre as representações que consolidam as mulheres ocidentais no século XX, é preciso retomar algumas imagens construídas sobre as mulheres desde o final do século XVIII, isto é, de sua presença no lar, cuidado e educação dos filhos, representações que se consolidam no XIX.

Na primeira metade do século XX, as mulheres eram, “por natureza”, destinadas ao casamento e à maternidade. Considerado parte integrante da essência feminina, esse destino surgia como praticamente incontestável. A família era tida como central na vida das mulheres e “referência principal de sua identidade: uma moça solteira era, sobretudo, a ‘filha’, uma senhora casada, ‘a esposa’. [...] a masculinidade era associada à força, racionalidade e coragem, enquanto eram ‘características femininas’ o instinto maternal, a fragilidade e a dependência.” (PINSKY, 2012, p.470-471).

Se, por um lado o início desse século é marcado por modelos de representação feminina que tendem a reproduzir aqueles já instituídos anteriormente, por outro lado, ao longo das décadas, modelos paralelos foram se firmando. Contestações colocaram em evidência os modelos vigentes, contribuindo para propulsar modificações das imagens femininas, em um cenário cuja tendência era aumentar tanto a inserção das mulheres no mercado de trabalho, quanto sua escolaridade. Esta última influenciada, dentre outros aspectos, pelos novos modelos educacionais que se instituíram nesse período, cujo tratamento será dado de modo particular ainda nesse capítulo. O depoimento de Sophie G., enriquece essa questão:

Hoje sou casada e também fui diferente nisso, porque eu não pensava em me casar e não pensava em ter filhos, tanto é que eu vim me casar a poucos anos atrás. Tenho 53 anos e tive minhas filhas em 2008. Eu nunca pensei em casamento na Igreja, de véu. A minha

intenção era estudar, terminar a faculdade, ter meu emprego, ser bem sucedida profissionalmente. Filho eu não queria. (Sophie G., 53 anos).

Com relação às contestações que colocaram em evidência os modelos vigentes, podemos citar uma mobilização de mulheres no Brasil, na década de 1920, que lutavam pela conquista dos direitos políticos, sobretudo o direito ao voto, educação feminina e amparo por lei à mulher que trabalha. Criam-se as Ligas, em especial a Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher, fundada pela cientista Berta Lutz.

Como já fora abordado no capítulo anterior, somente no final do século XIX as mulheres adquiriram progressivamente o direito de acesso às universidades. Para tanto, essa inserção teve uma localização na área do saber, principalmente aquele que envolve cuidado, tanto no campo da saúde quanto no da educação.

A carreira do magistério é uma delas e o aumento da concentração de mulheres está associado, dentre outros aspectos, à feminização dessa carreira, à restrição das possibilidades existentes para a mulher no mercado de trabalho e ao fato de que como a maioria delas egressara do curso normal, a opção para ingresso num curso superior se estendia apenas para as licenciaturas, permitia uma mudança de nível, porém, dentro de uma mesma categoria profissional.

No que tange as outras áreas, a exemplo das ciências exatas e engenharia, as mulheres estão sub-representadas em relação aos homens em qualquer espaço de trabalho, apesar de ter as mesmas qualificações. Para Capitolina Diaz “a crítica feminista da ciência, companheira das mudanças de paradigma introduzidas por Thomas Kuhn (1970, 1977), tem questionado a ideia de ciência livre de valores e de conotações socioculturais.” (DIAZ, 2006, p.13).

As mudanças de paradigma introduzidas no século XX, enfatiza fatores subjetivos e não a racionalidade dos cientistas sejam, que buscam neutralidade ou imparcialidade. Assim, questiona-se o modelo formalista no processo de construção do conhecimento que tem por base a racionalidade e o controle e introduz o caráter historicista nessa construção, que tem suas

características próprias em cada época que é desenvolvida. Nessa perspectiva, a atividade científica é permeada por aspectos históricos e sociológicos e não somente os lógicos e empíricos como preconiza o modelo formalista. De acordo com Evelyn Keller:

a exclusão do feminino da ciência tem sido historicamente constitutiva de uma peculiar definição de ciência – como indiscutivelmente objetiva, universal, impessoal e masculina - , uma definição que serve simultaneamente para demarcar masculino de feminino, ciência de não-ciência e, até mesmo, boa ciência de má ciência. (KELLER, apud CITELI, 2000, p.68).

A desigualdade de gênero nos âmbitos acadêmico, científico e tecnológico não é uma particularidade da ciência, pois está em consonância com outras esferas da vida social, política e econômica.

Embora as mulheres tenham conquistado alguns avanços, “os fatos nos recordam continuamente que ainda falta muito para que a igualdade entre homens e mulheres seja uma realidade.”, segundo Lakshmi Puri⁹, ao tratar dos alcances dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, contidos na Declaração do Milênio no ano 2000, em particular daquele relacionado ao da igualdade entre os sexos e valorização da mulher. Para ela o objetivo, cujo cumprimento estipulado seria este ano de 2015, ainda está aquém do esperado.

A participação das mulheres no trabalho remunerado ainda não se dá de forma justa, assim como a porcentagem de mulheres nos parlamentos e a responsabilidade em relação aos afazeres domésticos e cuidado dos(as) filhos(as), dentre outros aspectos.

Nancy Fraser (2006, p. 232-234) levanta duas características centrais da injustiça de gênero: o androcentrismo, como construção autorizada de normas que privilegiam os traços associados à masculinidade e o sexismo cultural, que é a desqualificação generalizada das coisas codificadas como femininas, que afetam não só as mulheres. E essa injustiça dá-se tanto em nível econômico, radicada na estrutura econômico-política da sociedade, quanto em nível

⁹ Diretora Executiva Adjunta da ONU Mulheres. V. *Um objetivo mundial em matéria de igualdade de gênero, direitos e empoderamento das mulheres*. <Disponível em <http://www.nacoesunidas.org>> Acesso: 03 Out 2014.

cultural ou simbólico, radicada nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação.

Para a autora, a categoria gênero está inserida no que denomina “coletividades bivalentes ou híbridas” porque sofre duplamente injustiça, ou seja, no âmbito econômico e no cultural-valorativo. Essas duas faces:

[...] se entrelaçam para se reforçarem entre si dialeticamente porque as normas culturais sexistas e androcêntricas estão institucionalizadas no Estado e na economia e a desvantagem econômica das mulheres restringe a ‘voz das mulheres’, impedindo a participação igualitária na formação da cultura, nas esferas públicas e na vida cotidiana. O resultado é um círculo vicioso de subordinação cultural e econômica. (FRASER, 2006, p. 234).

A questão da falta de igualdade entre homens e mulheres nos âmbitos acadêmico, científico e tecnológico, objeto de estudo deste trabalho, quando se observa determinada área, como engenharia e exatas, a desigualdade é ainda mais destoante, em função de que há toda uma construção sociocultural que distancia a mulher desse campo, ainda que:

[...] até a presente data, nada tem demonstrado que a mulher, por suas peculiaridades neuroanatômicas e psicológicas, seja incapaz de alcançar a excelência em matemática, física ou engenharia. As mulheres não se diferenciam em nada dos homens nos processos neuronais das distintas atividades mentais no dia a dia, ou seja, os processos cognitivos se realizam como circuitos neuronais básicos, neurotransmissores, condução das potências de ação etc., idênticos tanto no homem quanto na mulher. (Tradução própria). (DIONISIO, 2006, p. 158 - 159).

De fato, percebe-se ainda uma recusa social às potencialidades humanas independentes do sexo. Destaca-se, por exemplo, que no século XXI haja declarações explícitas, como a do dirigente da Universidade de Harvard, Lawrence Summers, que manifestou, em uma conferência pronunciada em 14 de Janeiro de 2005, que “se as mulheres não conseguem chegar mais alto em matemáticas e ciências e engenharias se deve a uma incapacidade inata delas.” (SEDENO, 2006, p. 25).

No início do século XX, o alemão Moebius assinalava o caráter “antinatural” daquelas mulheres que resistiam a seu destino biológico:

Por lo tanto, la deficiencia mental de la mujer no sólo existe, sino que además es muy necesaria. Si queremos una mujer que pueda cumplir bien sus deberes maternos, es indispensable que no posea un cerebro masculino. Si las facultades femeninas alcanzaram un desarrollo igual al de las facultades de los hombres,

veríamos atrofiarse los órganos maternos y hallaríamos ante nosotros un repugnante e inútil andrógino. Alguien ha dicho que no es preciso desear nada en la mujer excepto que sea sana y tonta. Semejante paradoja aunque grosera, encierra una verdad. Una excesiva actividad mental hace de la mujer una criatura no solo rara, sino también enferma. Por desgracia, estamos obligados a ver ejemplares de este tipo todos los días. La mujer debe comprender que es así por voluntad de la naturaleza y abstenerse de rivalizar con el hombre. Las exaltadas locas modernas paren mal y son pésimas madres. (MOEBIUS apud SERRANO, 2006, p. 48-49).

Desse modo, constata-se que essas barreiras permanecem, embora elas apareçam de forma sutil, mesmo com a formação dos estados democráticos de direito e as garantias constitucionais que passam a ter as pessoas.

O percurso é longo e permeado por preconceito e discriminação, que leva a um desigual acesso, permanência e reconhecimento das mulheres no campo científico. Em 1891, a aluna polaca Marie Sklodowska, matricula-se na *Sorbonne*, conhecida mais tarde pelo sobrenome de seu marido, Curie, precisou mudar-se para Paris, pois as universidades da Polônia não admitiam mulheres. (GARCIA, 2006, p.74). A cientista recebeu duas vezes o Prêmio Nobel, um em 1903 em Física Nuclear e o outro em 1911, em Química.

Segundo Maria del Pilar Sancho (2006, p. 129), as estatísticas das ganhadoras do Prêmio Nobel, demonstram que as mulheres físicas aparecem em uma posição desfavorável em relação às químicas ou às médicas. Segundo levantamento feito por ela no início dos anos 2000, dos 174 ganhadores de Física, somente duas foram mulheres: Marie Curie em 1901 e Maria Goeppert-Mayer em 1963. Dos 146 ganhadores de Química, três prêmios foram para mulheres: Marie Curie em 1911, Irene Joliot-Curie em 1935 e Dorothy Crowfoot Hodgkin em 1964. Dos 182 premiados em Medicina, sete foram mulheres: Getty Cory em 1947, Rosalyn Yalow em 1977, Barbara Mcklinton em 1983, Rita Levy Montachini em 1986, Gertrude Elion em 1988, Christiane Nüsslein-Volhard em 1995 e Linda B. Buck em 2004.

De forma retrospectiva, o Prêmio Nobel, iniciado em 1901, até 2011, dos 851 agraciados nas seis categorias, somente 44 são mulheres, o que representa apenas 5,2%. Ainda assim, as áreas mais representativas são o Nobel da Paz, com 15 mulheres e o de Literatura,

com 12. O Nobel de Medicina aparece em terceiro lugar com 10 mulheres ganhadoras e o de Química com 4. Uma elevação de 3 e 1 a mais em relação ao início dos anos 2000, respectivamente, conforme retratados no parágrafo anterior. O Nobel de Economia, criado posteriormente, teve 1 mulher ganhadora. E por fim, o Nobel de Física teve apenas 2 ganhadoras, uma em 1901 e a outra em 1963, um intervalo de 62 anos, ou seja, mais de meio século para que uma mulher física se tornasse novamente ganhadora de Nobel nessa área.

Voltando o olhar para o contexto brasileiro, em especial às teses premiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, observa-se que houve um aumento de quase 10% de premiação para as mulheres no período compreendido entre 2010 e 2014, cuja média foi de 42,12%, conforme quadro geral demonstrado no Apêndice A deste trabalho.

Quando se observa por área de premiação, a maior participação das mulheres, no referido período, está com 100% nas áreas de Enfermagem e Serviço Social e 80% nas áreas de Artes/Música, Ciências Biológicas II, Ciências Sociais Aplicadas, Educação, Educação Física e Farmácia. A premiação para os homens concentra-se em 100% nas áreas de Ciências da Computação, Engenharia IV, Materiais, Medicina II e Matemática, Probabilidade e Estatística e em 80% nas áreas de Ciências Biológicas I e III, Direito, Filosofia/Teologia, Geografia, História, Odontologia e Planejamento Urbano.

Em particular nas Engenharias, objeto da pesquisa de campo, a premiação para as mulheres foi de 40% para as Engenharias I (Civil, Sanitária, Transportes), 60% para as Engenharias II (Minas, Materiais e Metalúrgica, Química, Nuclear), 60% para as Engenharias III (Mecânica, Produção, Naval e Oceânica, Aeroespacial) e nenhuma premiação para as Engenharias IV (Elétrica e Biomédica), no período mencionado acima.

Há outro dado que merece destaque, a ascensão de mulheres a determinados postos de direção, ou então à inserção em determinadas organizações, caracteriza-se como fortemente

masculinas, a exemplo da Academia Brasileira de Ciências - ABC que, desde sua fundação, em 1916, não teve uma mulher que a presidisse.

Tabela 1 - Acadêmicos titulares da Academia Brasileira de Ciências, por área e sexo, ano 2013

ÁREA/CIÊNCIAS	TOTAL	MULHERES	%	HOMENS	%
Agrárias	24	04	17	20	83
Biológicas	30	09	30	21	70
Biomédicas	110	18	16	92	84
Engenharia	36	01	03	35	97
Saúde	28	04	14	24	86
Terra	46	03	07	43	93
Físicas	78	05	06	73	94
Matemáticas	59	03	05	56	95
Químicas	53	09	17	44	83
Sociais	21	05	24	16	76
Total Geral	485	61	13	424	87

Fonte: Academia Brasileira de Ciências – ABC, 2013.

A participação feminina na ABC (ANEXO B), conforme demonstra a Tabela 1 é de apenas 13%, ou seja, dos 485 associados, 61 são mulheres. A presença mais significativa está na área biológica, com 30%, seguida das sociais, com 24%. A menor participação está na área de engenharia, com 3%, em seguida está matemática com 5%. A situação é semelhante na Academia Maranhense de Ciências que, criada em 2008, teve 34 membros fundadores, sendo 07 mulheres (21%) e 27 homens (79%).

Ao observar os grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, segundo dados do Censo 2010, estes indicam que as pesquisadoras representam 50%. Em relação à liderança nesses grupos, a presença feminina cai para 45%. Nos grupos, as mulheres têm predominância nas áreas de ciências humanas e sociais, um equilíbrio em relação aos homens nas áreas de saúde e agrárias, entretanto, nas exatas e engenharia o predomínio é masculino. A predominância feminina está na Fonoaudiologia (89%), Enfermagem (87%), Serviço Social e Nutrição (81%) e Educação (67%). Já a menor participação está na Engenharia Elétrica, Naval e Oceânica

(13%), Engenharia Mecânica (14%), Física (20%) e Engenharia Aeroespacial (22%). (IBGE/CENSO, 2010).

No Maranhão, os principais projetos desenvolvidos no Estado, e que receberam apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, entre 2010 e 2011, conforme Tabela 2 abaixo, indicam que a área de maior representação feminina é a biológica, com 69,0% e a menor é a engenharia, com 12,5%.

Tabela 2 - Projetos de pesquisa desenvolvidos no Maranhão com apoio financeiro da FAPEMA, por área e sexo do pesquisador, ano 2011

ÁREA	TOTAL	MULHERES	%	HOMENS	%
Agrárias	36	16	44,0	20	56,0
Biológicas	29	20	69,0	09	31,0
Saúde	27	15	56,0	12	44,0
Exatas e da Terra	28	07	25,0	21	75,0
Humanas	13	04	31,0	09	69,0
Sociais Aplicadas	07	03	43,0	04	57,0
Engenharias	08	01	12,5	07	87,5
Letras, Linguagens e Artes	02	01	50,0	01	50,0
Total Geral	150	67	44,7	83	55,3

Fonte: FAPEMA, 2013.

Como se vê, as barreiras na promoção profissional das mulheres, continuam erguidas. Ainda que tenha a mesma formação do homem, a mulher continua a ter diminuídas as possibilidades de promoção e acesso a postos de poder e responsabilidade. É possível dizer que a visão de mundo, e do próprio ser humano, que herdamos e reproduzimos é androcêntrica. É necessário reconhecer, portanto, uma misoginia presente na fala de muitos dos pensadores ocidentais, como já se viu no terceiro capítulo, herança difícil de eliminar.

Segundo Flora Pablo (2006, p.115), a família e o cuidado de filhos são, a princípio, “culpados” pela lenta progressão das mulheres acadêmicas, porém, há estudos que rechaçam essa explicação, como os realizados nos EUA, Finlândia e Noruega que demonstraram que as

investigadoras com filho são de fato mais produtivas que as colegas que não têm. Para ela, a verdadeira razão da lentidão do progresso das carreiras das mulheres deve ser buscada dentro do sistema acadêmico.

Em relação às professoras entrevistadas, essa questão é abordada somente por duas que têm filhos criança e que, portanto, requerem mais cuidados. E, de uma forma ou outra, há uma interferência na atividade acadêmica das mesmas, quer seja no sentido da gestão universitária ou na produção científica, conforme relatos abaixo:

Oriento o Projeto Mini-Baja, que é um carro off-road, próprio para andar em estrada com obstáculo. A nossa primeira competição foi em 2001, onde concluímos o enduro e recebemos medalha. Então eu viajo com meus alunos e a gente desenvolve pesquisa dentro do projeto. Existe uma associação internacional denominada Sociedade de Engenharia Automotiva e, dentro dela, ocorre algumas competições em nível nacional e internacional. Você constrói um carro off-road e vai competir com várias outras universidades. Este ano foram 76 equipes participantes. Em 2001 nós formamos a primeira equipe e foi o primeiro ano que o grupo viajou. Nesse período eu não era casada, não tinha filhos e ficava na Universidade a noite inteira, inclusive nos finais de semana e até no carnaval, trabalhando com o grupo. [...] Eu sempre digo que quem trabalha com esses projetos especiais, se dedica mesmo e é tão gostoso que você se envolve de uma forma intensa. Hoje, se eu não tivesse minhas filhas eu ficaria aqui o tempo todo. (Sophie G., 53 anos).

Quando eu deixei a direção foi para me dedicar na tarefa de ser mãe e sabia que não ia me dedicar da mesma forma que quando eu não tinha filho. Eu tenho muita preocupação. Eu não gosto de fazer alguma coisa por fazer, de qualquer jeito. Então, eu já saí da diretoria para tentar dar conta de duas coisas que eram muito importantes para mim: a pesquisa mais aprofundada e mais constante na minha vida que não consegui fazer quando eu estava no cargo de gestão e de ser mãe. Realmente vejo que tomei um passo adequado e porque continuo sendo muito próxima do diretor atual e sou quase como uma vice e não deixei de me envolver com os problemas do curso e consegui dar essa atenção de ser mãe e agora fazer as outras questões que é me aprofundar nas pesquisas [...]. (Mary S., 44 anos).

Pode-se observar que ao tratar da identificação dos estudos técnicos com o campo masculino, a engenharia segue sustentada em um duvidoso mérito de ser o ramo do conhecimento com menor número de mulheres em todos os níveis. Isso se confirma quando

observamos que os percentuais mais baixos de matriculadas nos cursos universitários estão concentrados, na sua grande maioria, nas engenharias.

Conforme Eulália Seden (2006, p. 38), na Espanha, as mulheres passaram a ser de 3,7% nas engenharias no ano de 1973 a quase 30% em 2004. Em outras carreiras, como as ciências experimentais e biomédicas, elas passam dos 50%. A progressão no caso do professorado também tem sido significativa, porém não está em consonância com o progresso alcançado pelas universitárias. As professoras universitárias de engenharia e tecnologia eram, em 2004, 20% do professorado dessas carreiras e as catedráticas apenas 5%. Algo parecido acontece em outras áreas, como matemática, onde o professorado feminino chega a aproximadamente 30%, porém as catedráticas correspondem de 3 a 6%.

No Reino Unido, o percentual de catedráticas na Engenharia, em 2001, era de 0%, enquanto que na Itália era de 4,2%. A presença de mulheres na engenharia norte americana é especialmente baixa e a situação do Canadá é bastante similar a dos EUA. (ROA, 2006, p. 186 - 189).

Segundo Maria del Pilar Sancho (2006, p.129), nos países em que tradicionalmente as ciências não têm sido significativas, o número de catedráticas é maior do que em países que têm tido aportes importantes ao conhecimento científico. Assim, por exemplo, segundo a referida autora, na Turquia, o número de mulheres catedráticas é de 21,5% enquanto que na Alemanha é de 5,9%. Nos EUA e na França é de 13,8%, na Suécia de 11% e na Inglaterra de 9,5%.

Tratando-se ainda em particular da Turquia, mulheres-cientistas e engenheiras também prosperam nesse país. De acordo com Londa Schiebinger (2001, p. 89 - 90), na década de 1990, 32% dos cientistas naturais, 30% do pessoal médico e 24% dos engenheiros são mulheres. Embora elas estivessem bem representadas nas ciências naturais, elas estavam visivelmente

ausentes das faculdades de direito e de ciência política, campos mais intimamente associados com poder e privilégio nesse país.

Carla Garcia (2011b, p.241) ao fazer um resumo da situação das mulheres na docência, em seu artigo *Mulheres, ciências e tecnologias: alguns pontos de discussão*, comenta que estas se situam, na maioria dos países, nos níveis de ensino básico, enquanto que se encontra em números inferiores a 50% nos ramos técnicos dos níveis médios e, por conseguinte, na universidade. A situação das professoras universitárias das áreas de ciência e tecnologia representa menos de 30% do corpo docente. Dentro dos mesmos grupos de professorado, são os homens que ocupam os cargos diretivos e de poder.

As barreiras enfrentadas no acesso e permanência na educação formal, estendem-se à inserção das mulheres no mercado de trabalho e, consequentemente, aos postos de direção. Não se está propondo aqui discutir essa questão com profundidade, apenas comenta-se o fato para melhor compreender a questão da competência profissional relatada pelas entrevistadas.

Tratando-se do último aspecto, observa-se que essas barreiras são menos definidas, ou seja, são os elementos culturais que surgem como uma barreira invisível que freia em nível mundial o acesso das mulheres aos postos de direção. E quando estas chegam a ocupar cargos de direção, há interpretações que levam ao entendimento de que em alguns postos de comando, os homens têm se afastado para a inserção em outros espaços.

Há um estudo de que se trata de um investimento ativo das mulheres e não de uma retirada passiva dos homens. Nessa direção, Rosa Lombardi (2008, p. 395) coloca que a capacidade relacional ou sensibilidade e habilidade para lidar com as pessoas, qualidade desejável para administrar os conflitos humanos nas equipes, é uma vantagem da gerência feminina em detrimento da masculina.

Observa-se, mais uma vez, uma reprodução do modelo machista de que a mulher nasceu para ser cuidadora e a incorporação dessa característica feminina no mercado de trabalho está

associada mais à questão da reestruturação do próprio capitalismo do que de valoração da mesma.

Mesmo assim, o que se observa é que para as mulheres há uma cobrança permanente de provarem competência profissional, o que não ocorre com os homens, constituindo-se, desse modo, um diferencial de gênero. Outro aspecto importante de se ressaltar e que está relacionado às concepções de gênero no mundo profissional, é o fato das mulheres, mesmo na condição de chefes, tendem assumir funções tidas como historicamente femininas, a exemplo de: secretariar reunião, recolher as xícaras de café, preparar ata, dentre outras.

As percepções das entrevistadas sobre essa questão são variadas. Enquanto uma concorda com o fato de que as mulheres precisam mostrar sua competência profissional para além do que é normalmente exigido em relação aos homens, a segunda toma outra direção, acredita que se trata de uma exigência do mercado e independe da questão de gênero, conforme os depoimentos seguintes:

Quando eu entrei no Tribunal nos anos 2000, foi o primeiro concurso e tinha pouquíssimas mulheres em chefias e acho que nem pensavam em dar para as mulheres determinados cargos, por conta dessa ideia de que ela não tem tempo, tem que ficar em casa cuidando dos filhos e, assim, ela não pode se dedicar como deveria no trabalho. Isso aí ainda existe. Há uma necessidade de a mulher mostrar sua competência profissional, e isso não acontece somente com ela, mas de modo geral com as minorias. Por exemplo, os homossexuais. A gente tem colegas que são excelentes técnicos e há uma resistência grande deles obterem mais destaque, por conta das condições, de sua sexualidade a mulher da mesma forma, assim como os negros. (Sofia K., 50 anos).

Dentro da engenharia, na consultoria, nos projetos, tanto homem quanto mulher, têm que provar competência para desenvolver aquele serviço. A gente tem visto alunas que vão fazer estágio em obras e também são colocadas para lidar com peão e os resultados são esperados, tanto delas quanto dos meninos. Eu acho que essa necessidade de provar competência dentro do mundo que estou vivendo, é uma necessidade de todo mundo em função do mercado. Eu não vou ficar o tempo todo achando que tenho que comprovar a minha competência por eu sou mulher. Eu acho que hoje há pessoas pensantes, pessoas pesquisadoras e pessoas que investem em técnica. Não há necessidade de comprovação por você ser mulher, há

necessidade de comprovação no mercado de pessoas pensantes, seja ela quem for. (Maria A., 56 anos).

Ao mesmo tempo em que a noção de injustiça está presente no primeiro relato, a indiferença a isso é o que permeia o pensamento da entrevistada do segundo relato. Ela acredita que apenas a lógica do mercado para a acumulação e obtenção de lucro, é o que se torna predominante nas relações inter-humanas profissionais.

4.2 Um olhar para a educação formal de mulheres no contexto brasileiro: segunda aproximação

Ao discutir a educação formal de mulheres no contexto brasileiro, Fúlvia Rosemberg:

[...] longo foi o processo para a permissão legal do acesso geral e irrestrito das brasileiras à educação escolar. Autorizada em 1827 pela Lei Geral do Ensino, mas restrita apenas às escolas femininas de primeiras letras, a educação das mulheres só conseguiu romper as últimas barreiras legais em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que atribuiu equivalência entre os cursos secundários. A partir de então, o curso normal secundário, ramo intensamente frequentado pelas mulheres desde o final do século XIX, não mais foi discriminado por ser ‘apenas’ um curso profissionalizante, mas passou a possibilitar, também, o acesso ao ensino superior. (ROSEMBERG, 2012, p.334).

Convém ressaltar que nas primeiras décadas do século XX vivenciam-se as reformas pedagógicas influenciadas pelo modelo da Escola Nova, tendência já amplamente divulgada na Europa e nos Estados Unidos. Essas reformas defendiam a laicidade, a coeducação, a gratuidade e a responsabilidade pública em educação, dentre outros pontos, ideias essas que entravam em confronto com a concepção humanista tradicional presente no ensino brasileiro e já retratada no capítulo anterior. Essa concepção defendia a educação subordinada à doutrina religiosa, educação diferenciada segundo o sexo e a responsabilidade da família pela educação, dentre outros. (RIBEIRO, 1998, p. 110).

A coeducação, foi rebatida por vários segmentos, inclusive pela Igreja Católica. O Positivismo, embora esta corrente tenha advogado a favor da desigualdade entre homens e mulheres, por outro houve defesa de igual instrução para eles, mesmo que muitos de seus seguidores tenham se manifestado contrários a esse modelo de educação. Entretanto, Almeida

reconhece que essa educação que se pretendia igual para homens e mulheres, “diferenciava-se nos seus objetivos, pois o trabalho intelectual não devia fatigar o sexo feminino que devia ser preparado para o serviço doméstico e o cuidado com o marido e os filhos.” (ALMEIDA, 2007, p.72).

Aqueles contrários ao modelo de coeducação justificavam que se moças e rapazes são intelectualmente diferentes e com propósitos de vida distintos, não havia sentido ministrar aulas e no mesmo espaço para ambos os sexos.

A educação pública nesse período esteve voltada, principalmente, para a alfabetização do operário e do imigrante, uma vez que o índice de analfabetismo da população brasileira, girava em torno de 65% no período de 1900 e 1920. (RIBEIRO, 1998). Além disso, têm-se as irmãs dos colégios católicos que abriram suas instituições para meninas e as missionárias protestantes norte-americanas que defendiam um ensino igual para ambos os sexos.

Sob o olhar na perspectiva de classe e gênero, Jane Almeida (2007, p. 97-98) comenta que foram criadas escolas normais para as moças de classes médias altas, em um número maior, e rapazes de grupos menos favorecidos, em um número bem reduzido. Já para as moças de classes proletárias foram criadas escolas profissionais nos bairros operários de São Paulo, por exemplo, com oferta de cursos de passadeira, engomadeira, costureira e bordadeira e aos meninos eram cursos de serralheiros, funileiros e marceneiros.

Mesmo a coeducação tendo sido colocada como uma das bandeiras do movimento da Escola Nova no Brasil, muitos intelectuais da época se manifestaram contrários, cujo argumento era tanto de ordem moral quanto intelectual. A culminância ocorreu com a “nomeação de Gustavo Capanema para o Ministério da Educação, na década de 1940, quando oficializou as ideias católicas conservadoras ao instituir a separação dos sexos nas escolas.” (ALMEIDA, 2007, p. 41-42).

A partir dos anos 1960, esse modelo educacional Escola Nova, começa a ceder espaço para a tendência tecnicista, fruto das mudanças econômicas ocorridas a partir da implantação do modelo associado de desenvolvimento econômico, a partir de 1955, marcado basicamente pelo predomínio tendencial do capital estrangeiro; pela indústria de bens de consumo de luxo, principalmente da indústria automobilística; pela monopolização precoce da economia do país, levando ao fracasso de pequenas e médias empresas; e pela intensificação do processo de concentração de terras e formação de um capital bancário basicamente especulativo (CAMPOS; SOUZAapud RIBEIRO, 1998, p. 153).

Assim, com o desenvolvimento industrial associado aos meios de comunicação de massa, a concepção de educação tecnicista passa a predominar, centrada nos meios técnicos de transmissão dos conteúdos e no princípio do rendimento escolar.

Entretanto, nesse período, concomitantemente à tendência tecnicista, considerada oficial, tem-se a emergência de críticas a essa concepção, bem como à política educacional da época, caracterizadas, segundo Dermeval Saviani (1997), como teorias crítico-reprodutivistas, que se empenharam em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como estava constituída, ou seja, reprodutora do modelo capitalista dominante, não apresentando, contudo, nenhuma proposta pedagógica concreta que possibilitasse reverter tal situação. Acrescido a isso, essas teorias procuravam explicar essa reprodução na perspectiva das classes sociais, sem, contudo, percebê-las em outras dimensões, a exemplo do gênero.

Convém ressaltar que, no início dos anos de 1960, a sociedade brasileira presenciou os movimentos de educação popular, cujo objetivo era desenvolver novos métodos de alfabetização para a população adulta, tendo em vista assumir postura ativa na vida política do país e vinham ao encontro do movimento feminista:

[...] na luta por igualdade e maiores direitos, [o movimento feminista] rejeitava as diferenças naturais entre os sexos, reivindicando para as mulheres um lugar no mundo até então reservado apenas aos homens, disseminando um pensamento ideológico que rejeitava as desigualdades baseadas nas diferenças inerentes aos dois sexos. (ALMEIDA, 2007, p. 54-55).

De acordo com Guacira Louro quando o conceito de gênero foi introduzido no campo da educação, os pressupostos pedagógicos críticos já dominavam o debate acadêmico no país. Ao longo das décadas de 1960-70,

As teorizações educacionais inspiradas no marxismo, nos ‘reprodutivistas’ franceses e, principalmente, aquelas que se vinculavam às ideias de Paulo Freire representavam a vanguarda do pensamento educacional brasileiro. O contraponto era dado pelas perspectivas tecnicista e comportamentalista que, não por acaso, recebiam a aprovação, ou melhor, a chancela dos governos autoritários. (LOURO, 2002, p. 227).

Todavia, nos anos 1970, começaram a surgir diversos grupos colocando em xeque o papel social imposto às mulheres, dentre outros questionamentos inerentes à condição feminina. Como exemplo desses grupos, podemos citar o Centro da Mulher Brasileira, no Rio de Janeiro, o Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira, em São Paulo e o SOS Corpo em Recife. Em São Luís, os mesmos aparecem a partir dos anos 1980, dentre eles podemos citar o Grupo de Mulheres da Ilha de São Luís, o Espaço Mulher, o 08 de Março, o Viva Maria, o Grupo Mãe Andreza e a União de Mulheres de São Luís.

De acordo com Paul Singer (1981, p.111-112) o movimento feminista no Brasil recebe um grande impulso com o movimento sufragista na década de 1920, apesar de que este seja diferente do movimento feminista dos anos de 1970, ou seja, o primeiro enfatizava a compatibilidade entre o desempenho das funções de mãe e esposa e o exercício de atividades políticas e profissionais por parte da mulher, enquanto que o segundo questionou precisamente a forma tradicional de desempenho dos papéis de esposa e mãe.

Para Joan Scott, “o feminismo assumiu e criou uma identidade coletiva de mulheres, indivíduos do sexo feminino com um interesse compartilhado no fim da subordinação, da invisibilidade e da impotência, criando igualdade e ganhando um controle sobre seus corpos e sobre suas vidas.” (SCOTT, 1992, p. 67-68).

Nesse cenário, acrescido das transformações culturais ocorridas ao final dos anos 1960 e dos movimentos sociais e políticos da época, as mulheres ingressaram nas universidades, de

forma mais acentuada, em busca de um projeto de vida profissional. A expansão das instituições de ensino superior foi ao encontro desse anseio feminino. (BRUSCHINI et al., 2008, p.22-23).

Fúlvia Rosemberg (2012, p. 350), ao analisar o avanço das mulheres na educação, afirma que nos anos 1970 elas já eram maioria entre estudantes matriculados e concluintes do ensino médio. Nos anos 1990, observa-se tal fato no ensino superior de graduação; e na passagem para os anos 2000 foi a vez de a pós-graduação apresentar maior proporção de mulheres que de homens no corpo discente.

Mesmo considerando significativo esse avanço das mulheres na educação formal, há que se levar em conta a localização desse saber, reflexão já colocada no decorrer desse trabalho, que vai implicar em uma inserção de determinados cursos de graduação, uma atuação em setor específico do mercado de trabalho e, por fim, sua inclusão nas diferentes modalidades de pesquisa.

A pesquisa científica e, em particular das diferentes bolsas concedidas pelo CNPq, nas principais modalidades, a Tabela 3, a seguir, demonstra que as bolsas no país têm uma participação maior de mulheres, 51%. Com exceção da bolsa de produtividade em pesquisa 1A, cujo valor pode chegar a R\$ 2.800,00 quando inclui o adicional de bancada. Para as demais, o valor está em R\$ 400,00 para iniciação científica, R\$ 1.500,00 para o mestrado, R\$ 2.200,00 para o doutorado e R\$ 4.100,00 para o pós-doc.

Para as bolsas concedidas no país, há um empate técnico com uma ligeira vantagem de 1% para àquelas dadas às mulheres. Entretanto, para as bolsas concedidas no exterior, a participação masculina é maior 55%, de média, em todas as modalidades desse tipo de bolsa. É possível dizer que a questão de gênero interfere nesse processo, no tocante aos valores sociais de educação feminina, por vezes ainda voltada para uma constante relação familiar?

Para Nancy Chodorow (1979) a socialização dos meninos tende a ser orientada em direção da realização e autoconfiança e das meninas em direção à educação e responsabilidade,

conforme já se analisou no primeiro capítulo desse trabalho. Essas diferenciações no processo de socialização podem ocasionar um grau de dependência familiar maior para as mulheres, influenciando, desse modo, sua trajetória profissional em termos de qualificação fora do país.

Tabela 3 - Número de bolsas- ano das principais modalidades, por sexo do bolsista, ano 2012

MODALIDADES	MULHERES	%	HOMENS	%
<i>Bolsas no país</i>				
Iniciação Científica	20.442	56	15.949	44
Mestrado	5.181	53	4.684	47
Doutorado	4.739	51	4.623	49
Pós-Doutorado	889	57	659	43
Produtividade em Pesquisa	4.838	35	8.876	65
Outras ¹	4.119	51	3.887	49
Total	44.713	51	43.780	49
<i>Bolsas no exterior</i>				
Doutorado	54	37	92	63
Doutorado Sanduíche	123	47	141	53
Estágio Sênior/Júnior	03	27	08	73
Aperf./Est./Espec.	00	30	01	70
Pós-Doutorado	127	43	167	57
Graduação Sanduíche	746	46	876	54
Total	1.054	45	1.285	55
Total Geral²	45.767	50	45.065	50

Fonte: CNPq/ AEI, 2013.

Nota: Quadro elaborado com base na tabela do CNPq/AEI denominada: Número de bolsas- ano das principais modalidades segundo o sexo do bolsista – 2001-2012.

¹ Inclui as demais modalidades de bolsas no país, inclusive bolsas dos programas de capacitação institucional do MCT (PCI) e do CNPq. (Sic tabela CNPq/AEI).

² Não corresponde à totalidade das bolsas, pois não inclui aquelas sem informação do sexo do bolsista. (Sic tabela CNPq/AEI).

Sobre a matrícula nos cursos de graduação, o Censo da Educação Superior de 2013 mostra que em termos de ingressantes, 54,7% são de mulheres para 45,3% de homens. Em relação às matrículas nesse período, tem-se 55,5% de participação feminina contra 44,5% da masculina e em termos de concluintes, têm-se 59,2% de mulheres e 40,8% de homens. Observa-se que enquanto cresce a participação feminina de ingressantes à concluintes, decresce a masculina nessa mesma ordem.

Destacamos que os cursos de graduação com maior participação de mulheres são os de Pedagogia, Enfermagem, Serviço Social, Psicologia, Gestão de Pessoal, Fisioterapia e Arquitetura e Urbanismo e de homens são os de Engenharia Civil, Ciência da Computação, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Formação de Professor de Educação Física e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Os que apresentam participação tanto masculina quanto feminina são os cursos de Direito, Administração e Ciências Contábeis. (MEC/INEP, 2013).

Para reforçar ainda mais essa questão, são apresentados alguns dados estatísticos da UEMA, *locus* da pesquisa empírica, obtidos junto ao seu Anuário Estatístico de 2012, por se considerar necessário conhecer as estatísticas desagregadas por sexo e níveis para estabelecer qual é a situação das mulheres em uma dada instituição.

Justifica-se tal Instituição por ser o local no qual eu, autora desta pesquisa, trabalho e pude observar as relações, muitas vezes, tidas como normais, que são permeadas de sutilezas que escondem processos discriminatórios. Acrescido a isso, a referida Universidade está inserida num Estado com características marcantes de conservadorismo e que tem na educação um espaço de reprodução desse modelo.

A UEMA teve sua origem na Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), criada pela Lei Estadual nº 3.260 de 1972, para coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do Sistema Educacional Superior do Maranhão, sendo constituída, inicialmente, de quatro unidades de ensino superior: Escolas de Administração, de Engenharia e de Agronomia e Faculdade de Educação de Caxias. Posteriormente, foi criada a Escola de Medicina Veterinária (1975) e a Faculdade de Educação de Imperatriz (1979). A FESM foi transformada em Universidade Estadual em 1981.

Atualmente, está em 20 municípios do Estado, denominados *campi* inclusive o de São Luís, que compreende quatro centros de ensino: Centro de Ciências Agrárias -CCA, Centro de

Ciências Sociais Aplicadas -CCSA, Centro de Ciências Tecnológicas -CCT e Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais -CECEN.

A participação feminina no CCA, que envolve os cursos de Agronomia, Engenharia de Pesca, Medicina Veterinária e Zootecnia é de 59,7% contra 40,3% da masculina. Chama a atenção que o único curso em que a participação das mulheres é inferior à dos homens é o de Engenharia de Pesca com 45,3%. Esse fato pode estar associado à própria grande área da engenharia em que as mulheres estão subrepresentadas em todos os seus cursos, cuja trajetória de sua consolidação no Brasil está fortemente ancorada na presença masculina.

Em se tratando do CCSA que inclui os cursos de Administração, Ciências Sociais, Direito e Formação de Oficiais da Polícia Militar, há uma ligeira vantagem da participação masculina de 53,4% contra 46,6% da feminina. Os cursos que contribuem para essa diferença a favor dos homens são os de Administração de Empresas com 55,3% e Formação de Oficiais com 87%. Cabe ressaltar que, neste caso, há um disciplinamento no Edital do processo seletivo que estabelece reserva de vagas para as mulheres num percentual bem inferior àquela estabelecida para os homens.

No CECEN que oferece os cursos de Ciências Licenciatura nas habilitações Matemática, Física, Química e Biologia, além de Licenciatura em Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Letras, Música e Pedagogia, a participação feminina é de 57,6% contra 42,4% da masculina. A concentração masculina está exatamente nos cursos de Licenciatura em Física (78%), Matemática (72%) e nos cursos de Ciências Licenciatura nas habilitações em Física (100%), Química (60,5%) e Matemática (93%). Já a concentração maior de mulheres está nos cursos de Licenciatura em Letras (82,3%) e Pedagogia (95,4%).

No CCT há uma inversão considerável dessa participação a favor dos homens de 71,3%. Esse Centro integra os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia da Computação, Engenharia da Produção e Formação de Oficiais

Bombeiro Militar. O único curso que apresenta uma participação feminina superior à masculina é o de Arquitetura e Urbanismo com 64%. O curso de Formação de Oficiais Bombeiro Militar abriga 95% de homens e tal como o de Formação de Oficiais Polícia Militar do CCSA, este curso também estabelece reserva de vagas para as mulheres, num percentual bem inferior em relação à eles.

Se os dados acima colocados demonstram um avanço quanto à participação das mulheres no acesso à educação superior, por outro lado há que se fazer uma reflexão maior com vistas à identificação de valorações sociais que interpretam este fenômeno e quais são os seus desdobramentos para com as relações de gênero. Nesse sentido, a reprodução da sexualização das carreiras é um fato que se observa quando se analisa a distribuição da matrícula por sexo e curso.

Um fato que se acrescenta está relacionado à oferta dos cursos de graduação pelas instituições de ensino superior pública e privada, em particular os de formação de professores, em detrimento dos demais, cujo acesso de mulheres tem sido significativo, por se constituir culturalmente uma carreira tida como feminina.

Outra observação que se faz é a de que o Brasil nos anos 1990 passou por processos de reformas educacionais, a exemplo da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, reformas essas estimuladas por organismos internacionais que realizaram, nesse período, uma ampla campanha internacional de “Educação para Todos”.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹⁰, de 1990, que tratou da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, coloca em seu Art.3º: “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade, garantindo o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os

¹⁰Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1990.

preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.” (UNESCO, 1990).

Além do documento mencionado anteriormente, temos a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI¹¹, de 1998, que trata em seu Art. 4º sobre o fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres a esse nível de ensino e afirma que

“são necessários mais esforços para eliminar da educação superior todos os estereótipos com base no gênero, para tratar a questão do gênero nas distintas disciplinas, para consolidar a participação de mulheres em todas as disciplinas nas quais elas são sub-representadas e, particularmente, para implementar o envolvimento ativo delas no processo decisório.” (Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, 1998).

Temos ainda um documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, de 1999, que trata da Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior¹², onde levanta uma preocupação no que se refere ao fato de que “as matrículas femininas estão com frequência concentradas em determinados núcleos de estudos, tais como magistério e cuidados médicos, e as mulheres estão sub-representadas em ciência e tecnologia e em estudos de pós-graduação que levam às carreiras acadêmicas.” (UNESCO, 1999).

Desde então, a discussão sobre os novos rumos da educação e a exclusão das minorias, a exemplo do preconceito e da discriminação de gênero, tem se preocupado com os problemas que se colocam como necessários a uma reflexão e implementação de políticas voltadas para sua superação. Nesse particular ressalta-se que a ONU realizou cinco conferências internacionais, na década de 1990, sobre temas relacionados à mulher, ao desenvolvimento e à educação. Para Fúlvia Rosemberg:

A educação das mulheres entrou na agenda da educação nacional dos anos 1990 quando o Brasil, como outros países da América Latina, viveu um intenso processo de reformas educacionais impulsionadas por organizações internacionais (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, entre outras), subsumidas nos compromissos da campanha internacional “Educação para Todos”. Considerando a educação como instrumento fundamental para a redução de desigualdades nacionais e internacionais,

¹¹ Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação. Paris, 1998.

¹² Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior/UNESCO. Tradução Laura A.Ferrantini Fusaro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

as reformas se propunham ampliar a oferta e obter ganhos de qualidade sem aumentar os gastos nacionais com a educação. (ROSEMBERG, 2012, p.345-346).

Não devemos esquecer que esse momento se configurou no âmbito das políticas neoliberais, havendo um aumento significativo de instituições de ensino superior privadas que passaram a ofertar cursos, na sua grande maioria, na área de humanas que, em geral, têm menor custo o que vai implicar na lógica capitalista de acumulação de capital pela geração de oferta de vagas em cursos superiores a um custo reduzido.

No Brasil, essas reformas educacionais pautadas em discussões sobre os novos rumos da educação e a exclusão das minorias, a exemplo do preconceito e da discriminação de gênero coincidem com o processo de redemocratização e com a promulgação da Constituição Federal em 1988.

Na década seguinte, dentre tantos documentos normativos educacionais, destacam-se a LDBEN nº 9394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 1998. Acrescido ainda, tem-se aprovado em 2001 o Plano Nacional de Educação que estabelece como objetivos e metas nas diretrizes do ensino superior:

Definir a inclusão nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem de gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 94).

Há todo um discurso do Estado Brasileiro voltado para a igualdade de gênero considerado como transversal no tocante ao planejamento da política federal. Nessa direção, os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, vinculados à Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres reafirmam o exposto.

Nesse particular, os Projetos de Educação para a Igualdade de Gênero¹³, como componentes dos Programas de Formação de Professores e Profissionais da Educação,

¹³ MEC. FNDE. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Guia de Programas. Brasília, 2007.

vinculados ao Ministério da Educação, têm justamente o intuito de implementar as ações educacionais previstas no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.

Além desses projetos, tem ainda o Programa Mulher e Ciência, criado em 2005, cujo objetivo é “valorizar o campo de estudos das relações de gênero, mulheres e feminismos e promover a reflexão sobre as relações de gênero entre estudantes de ensino médio, de graduação e graduados através do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero.” (Programa Mulher e Ciência, 2005).

É importante que se reflita até que ponto as diretrizes contidas nas políticas públicas de educação têm se concretizado nos currículos dos cursos de licenciatura voltados para o exercício da docência na educação básica, especialmente aquelas que reafirmam a inclusão, por meio dos temas transversais, das questões relativas ao gênero nos currículos de formação de professores (as).

Justifica-se tal preocupação uma vez que no nível da educação básica reiteram-se estereótipos que podem direcionar para a definição de carreiras quando da conclusão do nível médio de ensino, pois quando se observa a participação feminina nas escolas de nível superior, esta se dá, principalmente, naquelas que preparam o aluno para o magistério inicial e em carreiras consideradas não privilegiadas. Compreende-se assim, que a integração feminina no ensino superior mantém a dicotomia entre carreiras femininas e carreiras masculinas. Os dados estatísticos relativos à UEMA e apresentados anteriormente, retratam bem essa questão.

É necessário questionar se a significativa participação das mulheres na educação superior constitui-se uma quebra de paradigmas ou uma reprodução de um modelo educacional conservador e reprodutor das relações de gênero e da divisão sexual no trabalho.

Os paradigmas que se rompem estão direcionados à própria inserção das mulheres nas instituições de ensino que, sem sombra de dúvida, tem se ampliado ao longo dessas últimas décadas. Por outro lado, paradoxalmente, essa participação tem uma localização no campo de

saber, o que reflete a histórica função social da mulher de humanizadora das relações sociais.

Nesse sentido, Fúlvia Rosemberg afirma:

A verdade é que o acesso mais intenso das mulheres à educação escolar não tem garantido de fato uma igualdade de oportunidade a toda e qualquer mulher, bem como a experiência da coeducação; isto é, meninos e meninas, rapazes e moças não vivenciam o mesmo currículo, pois a antiga segregação sexual escolar, com seus currículos diferenciados, deixou suas marcas. [...] quando a escola permite, isto é, abre perspectivas de diferenciação, meninos e rapazes tendem a seguir, preferencialmente, trajetórias escolares com conteúdos tecnológicos e das Ciências Exatas; meninas e moças se voltam para as Ciências Humanas, Letras e Literatura, Magistério. (ROSEMBERG, 2012, p.352).

E quando as moças fazem o percurso contrário? Ou seja, quando percorrem trajetórias escolares com conteúdos tecnológicos e das ciências exatas? É essa aproximação que se pretende desenvolver nas linhas que se seguem, em particular traçar um resgate histórico da inserção de mulheres nos cursos de engenharia, por representar a área de menor participação feminina.

4.3 A educação superior de mulheres na área tecnológica

O cenário que propiciou o surgimento da engenharia está intimamente ligado ao ambiente militar, em face das necessidades de defesa, de transporte e de comunicação entre os Estados (LOMBARDI, 2004). A fundamentação teórica que deu sustentação ao currículo do curso está sustentada, segundo Cabral (2010), no ensino francês desenvolvido no século XIX e fortemente arraigado nas premissas positivistas, voltadas para um estudo científico universal, imparcial e neutro. Esses dois eixos que sustentam o ensino e a prática da engenharia pressupõem um pensamento racional no processo de construção das relações sociais, em que hierarquiza papéis e funções sociais, consequentemente valorizando funções em detrimento de outras e tornando inaptas ou inabilitadas as mulheres, por razões de ordem moral e intelectual, conforme já colocado anteriormente, excluindo-as desses espaços.

De acordo com Carla Cabral (2010), o ensino da engenharia formal no Brasil, teve início com a criação da Academia Real Militar em 1810, embora haja registro de cursos isolados, em 1719, com a chamada Aula de Fortificação. Dessa academia, origina-se, em 1873, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, que passa a formar mulheres somente no início do século XX, mesmo com a Lei Leôncio de Carvalho de 1879, que permitiu o ingresso de mulheres na educação superior. São elas: Edwiges Maria Becker, que se forma em 1919, Anita Dubugras em 1920, Iracema da Nóbrega Dias, em 1921, tornando-se a primeira professora dessa Escola, e Maria Esther Corrêa Ramalho, formada em 1922.

A Escola de Engenharia do Rio Grande do Sul, criada em 1896, forma a primeira engenheira civil apenas em 1950 e chamava-se Ducey Vargas Alves. No Paraná o curso de Engenharia Civil é criado em 1912 e somente na década de 1940 é diplomada a primeira mulher engenheira, Enedina Alves Marques. (CABRAL, 2010).

Segundo estudo realizado por Rosa Lombardi (2004), a Escola de Engenharia do Mackenzie College, de 1896, formou, na década de 1920, uma mulher engenheira civil; três na década de 1930, em civil e uma em industrial; na década de 1940, cinco em civil e dez em industrial; no período entre 1950-1955, nove em civil, três em industrial e duas em mecânica.

De acordo com levantamento feito por Eni Samara; Maria Cândida Facciotti (2004, p.25) a Escola Politécnica de São Paulo, criada em 1893, teve uma aluna ouvinte em 1899, Eunice Peregrino de Caldas, porém sem maiores dados a seu respeito. O mesmo ocorre com Alcina Maria Moura, aluna ouvinte que ingressou no curso de Engenharia Civil em 1904, depois migrou para o curso de Engenheiros Arquitetos.

De fato, somente em 1928, forma-se a primeira mulher engenheira química da Escola Politécnica de São Paulo, Ana Frida Hoffman. A segunda, somente em 1945, Josephina Pedroso Rosenburg, forma-se no mesmo curso, e exerce a carreira de docente no Departamento de Engenharia Química em fins dos anos 1960 e início da década seguinte. A primeira

engenheira civil formada nessa Escola foi Vera Maria Junqueira de Mendonça, em 1947; em mecânico-eletricista, Leda Beltrão de Medeiros, em 1953; em engenharia naval, Anna Maria Serrajordia Ros, em 1972; em engenharia de minas, Elvira Gabriela Ciacco da Silva Dias, formada em 1974. (SAMARA; FACCIOTTI, 2004, p.26).

As referidas pesquisadoras ao fazerem uma retrospectiva do número de formadas, por década, ao longo do século XX, nessa Escola, identificaram que na década de 1920, houve apenas 1 formada; na de 1930, não houve nenhuma mulher formada na Politécnica de São Paulo; na de 1940 foram 05; na de 1950, 27; na de 1960, 38; na de 1970, 157; na de 1980, 314; e na década de 1990, 764 mulheres, um aumento de 7,34% na década de 1980 e de 13,95% na década de 1990, do total de alunos formados nessas últimas décadas. (SAMARA; FACCIOTTI, 2004, p.26-27).

Voltando o olhar para o Maranhão, os primeiros cursos de engenharia desse Estado foram os de Civil e Mecânica. O primeiro foi criado na década de 1960 e vincula-se à Congregação da Escola de Engenharia do Maranhão e posteriormente à Federação das Escolas Superiores do Maranhão - FESM, em 1972. O segundo, inaugurado no início dos anos 1970, vinculado à FESM, passa a integrar, juntamente com a civil e outros, o conjunto de cursos da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA em 1981.

A primeira mulher formada em Engenharia Civil da UEMA foi Ana Lúcia Braga Muniz, em 1973 e integrou a terceira turma desse curso. Em Engenharia Mecânica, foram duas, Márcia Goretti da Silva Borges e Maria Eulália Ribeiro Gonçalves, em 1977. (Atas de Colação de Grau, CEG/PROG/UEMA, 2013).

Se, no caso do Maranhão, não foi preciso esperar mais de duas décadas para ter-se mulheres formadas nas engenharias, por outro lado, há que se levar em conta o período de criação desses cursos que coincide com o aumento do número de universidades em todo o país, consequentemente o surgimento de novos cursos, a ampliação de vagas e o aumento da

participação das mulheres nas universidades, o que se constata, por exemplo, na Escola Politécnica de São Paulo, que começa a aumentar o número de formadas, justamente na década de 1970.

Em um levantamento feito junto às atas de colação de grau dos referidos cursos, constatamos que, na década de 1970, o curso de Engenharia Civil formou 371 profissionais e o de Engenharia Mecânica 45, sendo que o primeiro formou 354 homens e 17 mulheres, o que corresponde a 4,6% de participação feminina e o segundo curso formou 41 homens e 4 mulheres, o que equivale a 8,9% de participação feminina nessa década.

Na década de 1980, o curso de Engenharia Civil formou 525 profissionais, sendo 460 homens e 65 mulheres, o que corresponde a 12,3% de participação feminina, um aumento de 7,7% em relação à década anterior. Já o curso de Engenharia Mecânica formou, nesse mesmo período, 242 profissionais, sendo 229 homens e 13 mulheres, o que equivale a 5,4% de participação feminina, um decréscimo de 3,5% em relação à década anterior. Presume-se que tal fato esteja muito mais associado ao baixo número total de formados nesse curso, no período abordado.

Na década de 1990, o curso de Engenharia Civil formou 507 profissionais, sendo 372 homens e 135 mulheres, o que corresponde a 26,6% de participação feminina, um aumento de 14,3% em relação à década anterior. Ou seja, ainda que seja baixa a participação de mulheres nesse curso, a sua inserção mais que dobrou em uma década.

Já o curso de Engenharia Mecânica formou, nesse mesmo período, 214 profissionais, sendo 193 homens e 21 mulheres, o que equivale a 9,8% de participação feminina, um aumento de 4,4% em relação à década anterior. O aumento da participação feminina, na década de 1980, para esses dois cursos foi de 10,2% e na década de 1990, foi de 21,6%.

O curso de Arquitetura e Urbanismo, criado no início da década de 1990 e vinculado ao Centro de Ciência Tecnológica da Universidade, juntamente com os dois anteriormente

retratados, formou, nesse mesmo período, 44 profissionais, sendo 14 homens e 30 mulheres, o que equivale a 68,2% de presença feminina. Esse é um curso que se apresenta com um maior número de mulheres ingressantes e concluintes e quando se observa a área de conhecimento, estabelecida pelo CNPq/CAPES, em que o mesmo se insere, ou seja, ciências sociais aplicadas, esta é uma área, de fato, mais propensa à presença feminina do que as engenharias, área dos dois outros cursos mencionados.

Enfim, quantitativamente em relação ao número de homens formados nas engenharias civil e mecânica, nas primeiras décadas de criação desses cursos no Estado do Maranhão, que coincide em nível de país, com a ampliação do número de universidades, com as reformas educacionais implementadas nesse período, com o processo de industrialização presente à época, esses dados parecem irrisórios, todavia, representam um começo de abertura da engenharia às mulheres que vão gradativamente adquirindo seu espaço.

Com base nos dados solicitados à Pró-Reitoria de Graduação, conforme documento constante do Apêndice B desse trabalho e obtidos junto à Divisão de Operação de Concursos Vestibulares da UEMA, com relação ao número de candidatos inscritos, por sexo e curso da área tecnológica dessa Universidade, no período compreendido entre 2008 e 2012, conforme Tabela 4 abaixo, constatamos que houve um aumento de mulheres inscritas em todos esses cursos, sendo de 7% para os de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo, 2,5% para o de Engenharia Mecânica, 14% para o de Engenharia de Produção, 3,5% para o de Engenharia da Computação e 8% para o de Formação de Oficiais Bombeiro Militar.

Tabela 4 - Inscritos e classificados no seletivo da UEMA/CCT, por curso e sexo, período 2008- 2012

CURSO/ANO	INSCRITOS					CLASSIFICADOS				
	TOTAL	M	%	H	%	TOTAL	M	%	H	%
<i>Engenharia Civil</i>										
2008	642	178	28	464	72	45	13	29	32	71
2009	630	185	29	445	71	60	12	20	48	80
2010	918	286	31	632	69	80	19	24	61	76
2011	1.717	562	33	1.155	67	81	19	23	62	77
2012	1.787	619	35	1.168	65	80	20	25	60	75
<i>Engenharia Mecânica</i>										
2008	527	69	13	458	87	45	08	18	37	82
2009	517	89	17	428	83	60	04	07	56	93
2010	604	101	17	503	83	80	09	11	71	89
2011	819	146	18	673	82	80	09	11	71	89
2012	656	114	17	542	83	80	08	10	72	90
<i>Arquitetura e Urbanismo</i>										
2008	324	180	55	144	45	30	21	70	09	30
2009	316	195	62	121	38	60	42	70	18	30
2010	389	228	59	161	41	60	45	75	15	25
2011	457	276	60	181	40	60	47	78	13	22
2012	599	372	62	227	38	60	47	78	13	22
<i>Engenharia de Produção</i>										
2008	480	154	32	326	68	30	07	23	23	77
2009	691	258	37	433	63	60	23	38	37	62
2010	561	224	40	337	60	60	22	37	38	63
2011	945	399	42	546	58	60	25	42	35	58
2012	730	333	46	397	54	30	13	43	17	57
<i>Engenharia da Computação</i>										
2008	637	101	16	536	84	35	03	09	32	91
2009	633	128	20	505	80	30	01	03	29	97
2010	630	124	20	506	80	45	08	18	37	82
2011	348	56	16	292	84	45	02	04	43	96
2012	345	64	19	281	81	40	08	20	32	80
<i>Formação de Oficiais Bombeiro Militar</i>										
2008										
2009										
2010	168	17	10	151	90	20	01	05	19	95
2011	265	29	11	236	89	21	02	10	19	90
2012	152	28	18	124	82	15	01	07	14	93

Legenda: M- Mulher; H- Homem

Fonte: UEMA/PROG/DOCV, 2013.

O aumento no número de inscritas reflete no de classificadas em três cursos: Arquitetura e Urbanismo, Engenharia de Produção e Engenharia da Computação. A média de classificadas é de 24,2% para Engenharia Civil, 11,4% em Engenharia Mecânica, 74,2% em Arquitetura e

Urbanismo, 36,6% em Engenharia de Produção, 18,8% em Engenharia da Computação e 7,3% em Formação de Oficiais Bombeiro Militar.

No processo seletivo de acesso a esses cursos, os(as) candidatos(as) inscritos(as) realizam prova objetiva de múltipla escolha, na primeira etapa, de todas as matérias referentes às disciplinas que compõem o Ensino Médio e na segunda etapa, realizam prova analítico-discursiva de Física e Matemática e Produção Textual. Ao observar o mapa de classificados, nesses cursos, no seletivo de 2012 para ingresso no ano seguinte, em particular os classificados até a décima colocação, constata-se que em Engenharia Civil, duas mulheres se classificaram em segundo e terceiro lugares. Em Engenharia Mecânica, estas ocuparam o quarto e décimo lugares. Em Arquitetura e Urbanismo, elas ocuparam todas as posições, exceto o segundo lugar. Em Engenharia de Produção, elas ocuparam o primeiro, quarto, quinto, sexto e oitavo lugares e em Engenharia da Computação elas ocuparam o nono lugar.

No caso específico do curso de Formação de Oficiais Bombeiro Militar, este tem reserva de vagas e, para as mulheres, foi ofertada apenas uma, no ano em análise. No geral, as colocações destas têm sido satisfatórias, em especial nos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Engenharia de Produção, quebrando, portanto, com os paradigmas que relacionam as matérias exatas à dificuldade de compreensão pelas mulheres.

Quando indagadas sobre as suas habilidades para as áreas de exatas, as entrevistadas fizeram os seguintes comentários:

Como eu fui fazer o Curso Técnico e a gente tinha muita matemática, física, eletrônica, as físicas eram muito pesadas aí eu acabei ficando bem em relação às disciplinas de Ciências Exatas. Inclusive quando eu fui fazer vestibular, me sai muito bem. Quase gabaritava as provas de matemática e física. Foi um estudo muito intenso. Eu tinha um desempenho bom, achava que era uma aluna regular no segundo grau e quando eu fui fazer vestibular, fui ver que aquilo me ajudou muito. Eu passei na segunda tentativa e na mesma época eu fiz para Engenharia Mecânica e já passei. Não tive muita dificuldade e a única coisa que eu tive que fazer foi cursinho por não ter visto Biologia. Fiz por um período de seis meses. Tinha duas opções que me enchia os olhos: Mecânica e Eletrônica. Eu acabei escolhendo Mecânica aqui na UEMA. (Mary S., 44 anos).

Na escola do Ensino Médio eu gostava muito de Física e Matemática, tanto que eu tinha uma professora que quando ela passava um exercício, eu rapidinho respondia e ela me chamava para responder no quadro. Eu acho que a responsabilidade de eu ter feito Engenharia Mecânica é o fato de gostar de Física e Matemática, pois sempre me dei bem nessas disciplinas. (Sophie G., 53 anos).

Eu sempre gostei mais da área de exatas. Quando criança, eu dizia que queria ser matemática. Primeiro eu queria fazer Arqueologia, pois gostava muito de História Antiga, Egito, Roma. Depois eu vi que era um pouco distante para a gente aqui e como eu gostava muito de Matemática. [...] Sempre estive mais voltada para área de exatas, sempre gostei mais de cálculo. Sempre fui muito boa, eu gosto de calcular, eu gosto de fazer conta. Eu dizia assim: me coloca para fazer conta que eu passava a noite inteira calculando, que eu não sentia sono. [...] Eu sabia que eu queria fazer algo ligado à matemática. Era o que me atraía, o que gostava e me dava prazer de estudar, apesar de que eu também gostava de estudar história, mas a matemática eu achava mais fácil. (Sofia K., 50 anos).

Sempre fui muita estimulada a estudar matemática. Eu lembro que toda noite eu estudava com meu pai matemática. Agora, para mim, isso não era sacrifício. Eu sempre gostei muito. A minha ligação com as Ciências Exatas era muito forte. Eu lembro que, enquanto os meus colegas achavam chato, para mim era tipo um quebra-cabeça, eu desafiada e me divertia com aquilo. Encontrar a solução de uma equação de segundo grau, para mim, era como fazer uma palavra cruzada, que você fica sentada fazendo. Então, eu era estimulada e gostava disso. (Laura B., 42 anos).

O que me influenciou na escolha do curso foi o fato de eu ter facilidade e habilidade com as exatas. [...] Eu procurava dentro daquele dom que Deus me deu, que é a facilidade com as exatas (e não é pouca, é muita!), eu me destacava sempre em relação às outras pessoas pela maneira como eu aprendia rápido, eu ia bem nas provas. (Maria A., 56 anos).

Ao se indagar sobre o que leva as mulheres a buscarem cursos de área não historicamente identificadas como femininas, talvez a melhor resposta seja aquela dada por meio de uma entrevista, cujo resgate da história de vida apresente detalhes não captados em um questionário. Todavia, nesse momento, o que se apresenta é o resultado do questionário socioeconômico aplicado aos candidatos, no momento da inscrição no seletivo de acesso aos cursos de graduação da UEMA para, então, se registrar os depoimentos das professoras.

Os fatores principais para a escolha dos cursos do Centro de Ciências Tecnológicas da UEMA pelos candidatos, conforme Apêndice C, retratam que o motivo da *afinidade pessoal/vocação/realização pessoal*, com curso pretendido, é o mais marcante entre os inscritos. O mesmo ocorre com a opção *mercado de trabalho garantido*, apresentada como o segundo motivo para a escolha do curso. Ou seja, a questão está relacionada ao fator subjetivo de afinidade e vocação ou objetivo de visão de mercado de trabalho e emprego e independe do sexo de quem aponta o motivo de escolha do curso.

Uma outra questão, mas que está relacionada à anterior, refere-se ao fator de influência na escolha do curso pelo(a) candidato(a), conforme quadro demonstrado no Apêndice D. A *aptidão pessoal* aparece para todos os candidatos e candidatas de todos os cursos, como fator mais importante nessa escolha, seguida da família em menor porcentagem. Para as professoras entrevistadas, os relatos são os seguintes:

Meus pais não foram influenciadores de minha decisão quanto à escolha do curso e nem os professores. Foi mais o fato de eu já está num curso técnico e talvez os amigos. (Mary S., 44 anos).

Eu acho que a responsabilidade de eu ter feito Engenharia Mecânica é o fato de gostar de Física e Matemática, pois sempre me dei bem nessas disciplinas, além do trabalho realizado por meu pai, que me permitiu viver na sua oficina, trabalhando com usinagem, justamente a área de meu concurso e a que trabalho aqui na Universidade. Essas duas situações foram as responsáveis pela minha escolha para fazer Engenharia Mecânica. (Sophie G., 53 anos).

Na escolha do meu curso de Engenharia Civil, sempre tive o apoio de minha família. Na verdade, eu sempre gostei mais da área de exatas. Quando criança, eu dizia que queria ser matemática. Primeiro eu queria fazer Arqueologia, pois gostava muito de História Antiga, Egito, Roma. Depois eu vi que era um pouco distante para a gente aqui e como eu gostava muito de Matemática, achei que ela ainda não era essa coisa ligada à computação. Então, como meu pai era Engenheiro, foi assim meio que natural a escolha desse curso. Mas nunca quis e não gostava de trabalhar na área de construção civil. Eu sempre gostei da área de saneamento, meio ambiente. Essa área sempre me atraiu, mas era de certa forma, a área de meu pai e houve a influência dele nisso. Eu sempre estive mais voltada para área de exatas, sempre gostei mais de cálculo. (Sofia K., 50 anos).

A influência que eu tive, na verdade uma grande influência, foi a de meu pai. Sou filha de engenheiro e minha mãe é médica. [...] E sem sombra de dúvida eu tive influência a infância toda, porque eu sempre fui muito próxima do meu pai e eu sempre estudei com ele e sempre fui muito estimulada a estudar matemática. [...] Não era uma coisa assim, meu pai me obrigava a estudar matemática, porque ele queria que eu fizesse engenharia e eu sempre tive uma admiração por ele e sempre fui muito próxima dele. (Laura B., 42 anos).

Para a escolha do meu curso, sempre recebi apoio da família. Foi no período de 1975 e tinha poucas mulheres estudando. Quando me perguntavam que curso estava fazendo e eu respondia, a pessoa dizia: Nossa! Você está fazendo Engenharia Civil? Foi no período da ditadura, mas também dos movimentos sociais. Meus pais mesmo com a formação simples, nos apoiaram em nossas decisões. O que me influenciou na escolha do curso foi o fato de eu ter facilidade e habilidade com as exatas. Eu já nasci com esse dom que Deus me deu. Mas então eu poderia ter feito Matemática, dar aula de Matemática ou Física, está tudo dentro da área de exatas. Mas eu achava, na ocasião, que eu não queria só dar aula. Eu queria algo produtivo como engenharia. Eu posso dar aula como Matemática, mas o que eu podia fazer além de dar aula? Eu pensava comigo. Eu procurava dentro daquele dom que Deus me deu, que é a facilidade com as exatas. (Maria A., 56 anos).

Observa-se que assim como as entrevistadas, que realizaram seus processos seletivos há mais de vinte anos, os(as) candidatos(as) que responderam o questionário de acesso aos cursos de graduação no ano de 2012, assemelham-se os aspectos no que diz respeito aos termos de fator de influência para a escolha do curso pretendido, cuja predominância está na aptidão pessoal e no apoio familiar.

O perfil desses(as) candidatos(as) que pretendem ingressar nos cursos do CCT/UEMA são, na sua maioria, homens, declarados pardos, jovens entre 18 e 24 anos. A renda mensal familiar predominante é a correspondente a mais de um até três salários mínimos de referência em 2012, para todos os candidatos e candidatas, independente do curso (Apêndice E).

Quanto à participação do(a) candidato(a) na composição da renda familiar (Apêndice F), a maioria não trabalha e recebe apoio financeiro da família. Tal fato pode estar associado ao fato de que, como a maioria é jovem, recém-concluinte do ensino médio, ainda não ingressou no mercado de trabalho.

Sem sombra de dúvida, a educação formal tem assumido um papel importante na trajetória pessoal e profissional de mulheres, que têm alcançado, apesar de muitas barreiras, postos no mundo do trabalho, anteriormente inalcançáveis e têm ingressado em cursos superiores anteriormente impensáveis. Articulando esses dois eixos, formação profissional e acesso ao mercado de trabalho, pretende-se, a partir desse momento, desenvolver uma reflexão com base na inserção de mulheres na docência da educação superior, em particular aquelas vinculadas aos cursos da área tecnológica.

4.4 Docência na educação superior: uma análise sob a perspectiva de gênero

Em que pese a docência ser considerada uma carreira feminina, percebe-se que na trajetória da educação básica e superior, a presença maior de mulheres está nos níveis inferiores do sistema, onde permanece, na maioria das vezes, desvalorizada, necessitando de melhor formação e de melhores condições de trabalho. De acordo com Marília Carvalho:

Quando se fala genericamente em professores e mercado de trabalho do ensino, não se pode esquecer que se trata de uma pirâmide constituída de tipos diferentes de trabalho e na qual mulheres e homens estão localizados em pontos bem definidos. Na base, está a educação infantil com praticamente 100% de mulheres. No topo, está o ensino universitário, em que se encontra uma porcentagem bem menor de mulheres professoras, aí também hierarquizadas. Quanto mais velho o aluno, menor a proporção de mulheres professoras, mais alto o salário e o prestígio social, e cresce também a percepção do trabalho como intelectual e técnico, em oposição a um trabalho relacional, afetivo, que envolve o cuidado e a atenção a outra pessoa. Além da mudança na composição sexual do corpo docente em cada nível de ensino, da educação infantil até a universidade, vai se perdendo a dimensão afetiva do trabalho pedagógico, associada à feminilidade, e o ensino passa a ser considerado apenas por meio de transmissão de conteúdos, e assim, mais associado à masculinidade. (CARVALHO, 2000, p. 144-145).

O *status* profissional decresce à medida que o nível de ensino se aproxima das séries iniciais da educação básica, além do valor real dos salários que sofre uma diminuição. A tabela 5, visualiza essa questão em termos de presença de professores e professoras:

Tabela 5 - Profissionais da educação básica por nível de ensino e sexo, ano 2010

NÍVEL	MULHERES %	HOMENS %
<i>Educação Infantil</i>	97,0	3,0
Creche	97,9	2,1
Pré-escola	96,1	3,9
<i>Ensino Fundamental</i>	82,2	17,8
Anos iniciais	90,8	9,2
Anos finais	73,5	26,5
<i>Ensino Médio</i>	64,1	35,9
Educação Profissional	45,8	54,2
Educação Especial	92,7	7,3
EJA	71,4	28,6
Total Educação Básica	81,5	18,5

Fonte: MEC/Sinopse do Professor da Educação Básica, 2010.

Ao analisar o perfil docente na educação superior, constata-se uma predominância masculina de 55,7%, embora um estudo feito pelo Ministério da Educação – MEC por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP, intitulado *Trajetória da mulher na educação brasileira* coloca que houve, no período compreendido entre 1996 a 2003 um aumento da presença das mulheres na docência da educação superior. Enquanto o número de docentes homens cresceu 67,9% nesse período, o número de docentes mulheres aumentou em 102,2% no mesmo período.

Nesse contexto, quando se observa por campo de saber, verifica-se uma atuação mais acentuada de docentes homens nos cursos tecnológicos e ciências exatas, por exemplo, e as docentes nos cursos de humanas, como letras, pedagogia e psicologia. O que vem refletir a histórica função social da mulher de humanizadora das relações sociais.

Mas as mulheres estão rompendo essa histórica função social, um longo percurso para a sua inserção na docência da área tecnológica. A primeira professora da Escola Politécnica do Rio de Janeiro foi Iracema da Nóbrega Dias, formada em 1921 nessa Escola. (SILVA TELLES apud LOMBARDI, 2004, p. 37). Helena Amélia Oehler Stemmer, formada em 1953, tornou-se

a primeira engenheira professora do Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina, que se origina da Escola de Engenharia Industrial criada em 1966. (CABRAL, 2010).

Em relação à Escola Politécnica de São Paulo, a primeira professora titular foi Maria Cândida Reginato Facciotti em 2000. A segunda Inés Pereyra, sendo a primeira mulher a assumir o cargo de chefia do Departamento de Engenharia de Sistemas Eletrônicos, em 2003. (SAMARA; FACCIOTTI, 2004, p.45).

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2011, o perfil docente nas instituições de ensino superior públicas é formado por pessoas do sexo masculino, tem título de doutor, regime de trabalho em tempo integral e idade em torno de 47 anos. Nas instituições de ensino superior privadas, o perfil docente é formado também por pessoas do sexo masculino, mas difere do perfil anterior em relação ao título, com predominância de mestre, regime de trabalho, horista e idade em torno de 34 anos. Como se pode observar independente da categoria administrativa há predominância de homens na docência da educação superior.

Quanto à caracterização da docência, por sexo e nível de ensino, a Tabela 6 demonstra o número de funções docentes em exercício (ANEXO C), nos cursos de graduação e sequenciais de formação específica, tanto presencial quanto à distância, oferecidos pelas instituições de educação superior¹⁴.

¹⁴Quadro elaborado a partir de dados fornecidos pelo DEED/INEP/MEC, denominado: Número de funções docentes dos cursos de graduação e sequenciais – presenciais e a distância oferecidos pelas instituições de educação superior do Brasil, por nível de ensino e sexo, segundo o curso e a unidade da federação. Censo de 2009 a 2011.

Tabela 6 - Número de funções docentes nas Instituições de Educação Superior, por sexo, nível de ensino e modalidade, ano 2011

NÍVEL DE ENSINO E MODALIDADE	TOTAL	MULHERES	%	HOMENS	%
Graduação presencial	815.643	360.307	44,2	455.336	55,8
Graduação à distância	17.301	8.905	51,5	8.396	48,5
Sequencial de Formação Específica presencial	2.594	1.158	44,6	1.436	55,4
Sequencial de Formação Específica à distância	24	13	54,2	11	45,8
Total	835.562	370.383	44,3	465.179	55,7

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2011.

Nota (INEP/DEED): O mesmo Docente pode lecionar em mais de um curso, em mais de um nível de ensino, em mais de uma região e em mais de uma unidade da federação. Ele será computado em todos os casos.

Os dados mostram que os professores do sexo masculino ocupam 55,7% das funções docentes, em relação às professoras, que ocupam 44,3%. O que chama a atenção é a predominância de homens nos cursos presenciais, tanto de graduação, quanto sequencial de formação específica, com 55,8% e 55,4%, respectivamente, em contraposição à presença maior de mulheres nos cursos à distância, tanto de graduação, quanto sequencial de formação específica, com percentuais de 51,5% e 54,2%, respectivamente. Ao se observar os cursos à distância, a maioria deles está concentrada na área de ciências sociais aplicadas, seguida de ciências humanas e de linguística, letras e artes, áreas que têm uma predominância maior de mulheres, se compararmos, por exemplo, com as de engenharia ou de ciências exatas e da terra.

Uma breve síntese será colocada aqui, para visualizar a presença feminina na docência da educação superior, por área de conhecimento, sem, contudo, relacionar todos os cursos de cada área (APÊNDICE G), mas apenas privilegiando alguns que se encontram, em termos percentuais, com maior e menor presença de mulheres.

Assim, os dados a seguir colocados, estão respaldados no levantamento feito pelo MEC/INEP sobre funções docentes em exercício, no ano de 2011, nos cursos de graduação e sequenciais de formação específica, tanto presencial quanto a distância, oferecidos pelas instituições brasileiras de educação superior.

Dentre os cursos da área de Ciências Exatas e da Terra, a presença feminina é inferior a 50% em todos os cursos dessa área. Os que apresentam o maior percentual de professoras são os de Geologia, com 46,2% e Química, com 41,7%. Já os de menor presença são os de Sistemas de Informação, com 28,0%, Ciência da Computação, com 28,8% e Astronomia e Física, com 32,0%.

Nos cursos da área de Ciências da Saúde, a presença feminina só é inferior a 50% nos de Medicina, Educação Física e Odontologia, com 41,4%, 44,5% e 48,5%, respectivamente. Já os que apresentam o maior percentual de professoras são os cursos de Enfermagem, com 70,8% e Fonoaudiologia, com 70,3%.

Percebe-se uma presença masculina nos cursos de maior prestígio nessa área, a exemplo da medicina e odontologia, ao tempo em que ajudar ao próximo é considerado como uma “vocação natural” da mulher, esse aspecto de sua socialização coincide com determinada visão de profissão que pressupõe cuidado, daí a participação significativa de professoras no curso de Enfermagem.

Dentre os cursos da área de Ciências Agrárias, a presença feminina é inferior a 50% em todos os cursos dessa área. Os que apresentam o maior percentual de professoras são os de Mecanização Agrícola, com 46,2% e Medicina Veterinária, com 44,3%. Já os cursos de menor presença são Engenharia de Rochas Ornamentais, com 25,0% e Engenharia Agrícola, com 29,8%.

Nos cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, destacam-se os de maior presença de professoras: Serviço Social e Orientação, com 66,2%, seguido de Biblioteconomia, com 57,7%

e Turismo, com 52,4%. Os de menor presença são Economia, com 32,8% e Ciências Contábeis, com 35,5%.

Nos cursos da área de Ciências Humanas, a maior presença de professoras encontra-se nos cursos de Pedagogia, com 69,1%, Psicologia, com 65,7% e Educação (Ciências), com 59,6%. Já os de menor presença estão nos cursos de Religião e Teologia, com 25,2%, Filosofia, com 41,0% e Ciência Política com 42,7%.

Os cursos da área de Linguística, Letras e Artes, apresentam um percentual de 64,2% para Letras e 53,5% para Artes (Geral), de presença feminina na docência do ensino superior.

No tocante a área de Engenharia, a presença feminina é também inferior a 50% em todos os cursos dessa área. Os que apresentam o menor percentual de professoras são os de Engenharia Aeroespacial, com 18%, Engenharia de Sistemas Automotivos, com 18,8%, Engenharia Naval, com 20,7% e Engenharia Aeronáutica, com 21,0%. Os de maior presença são os cursos de Engenharia de Produção de Materiais, com 37,5%, Engenharia Industrial Química, com 36,0% e Engenharia Química, com 35,6%.

Há que se considerar que, mesmo com esses percentuais, houve um aumento na participação das mulheres na engenharia e, para Rosa Lombardi, a persistência de várias ordens de impedimentos a uma maior inserção de mulheres nessa área, deve-se: ao exercício de funções de comando e às duras condições de trabalho; ao maior poder de abstração, considerando que as disciplinas de matemática e física, especialmente, são associadas ao masculino; aos conflitos e às dificuldades de adaptação das mulheres em culturas profissionais masculinas; à existência de discriminação de gênero nos ambientes de trabalho, que se manifesta de variadas formas. (LOMBARDI, 2008, p.387-388).

Com base nos dados aqui colocados, novamente observa-se uma inclinação maior de docentes mulheres para as humanidades e profissões que pressupõem cuidados e os homens para as tecnológicas, reflexos das valorações introjetadas pelas pessoas na sociedade e

reproduzidas no espaço escolar. Almeida comenta que “a imagética social, ao alocar papéis sexuais diferenciados para homens e mulheres, induz à estereotipia sexual, da qual se esperam de cada sexo comportamentos pré-determinados”(ALMEIDA, 2007, p.216), tal fato reflete, inclusive, nas trajetórias ocupacionais de homens e mulheres.

Fixando o olhar para os cursos da área de Engenharia, Produção e Construção, no que se refere à inserção de docentes, por categoria administrativa, conforme Tabela 7, observamos que a inserção maior de mulheres está nos centros universitários e nas faculdades, enquanto os docentes encontram-se em maior número nos institutos federais e nos centros universitários, embora os percentuais, para professoras e professores, não sejam tão discrepantes. As duas maiores diferenças na proporção entre homens e mulheres estão, a favor dos professores nos institutos federais e nas universidades, hierarquicamente mais valorizados pelo conjunto da sociedade.

Tabela 7 - Docentes que lecionam nos cursos de graduação e sequenciais, presenciais e à distância na área de Engenharia, Produção e Construção, por categoria administrativa e sexo, ano 2011

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	TOTAL	MULHERES	%	HOMENS	%
Universidade	38.730	12.275	31,7	26.455	68,3
Centro Universitário	7.723	2.563	33,2	5.160	66,8
Faculdade	13.263	4.222	31,8	9.041	68,2
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	4.162	1.214	29,2	2.948	70,8
Total Geral	63.878	20.274	31,7	43.604	68,3

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2011

Ao observar o grau de instrução de professoras e professores em cada categoria administrativa, na área de engenharia, produção e construção, conforme Tabela 8, constata-se que no âmbito da universidade, a maior proporção de mulheres está no nível *strictu sensu* mestrado, enquanto os homens estão no nível *lato sensu* especialização.

Nos centros universitários o nível de instrução mais acentuado das professoras está em *strictu sensu* doutorado e os professores no nível de graduação. Nas faculdades, mantêm-se os níveis identificados anteriormente, embora haja um empate no nível de mestrado e doutorado nos percentuais de grau de instrução das professoras.

Na categoria administrativa dos institutos federais, o nível de instrução mais acentuado das professoras é *strictu sensu* mestrado, enquanto que os professores estão no nível *lato sensu* especialização.

Tabela 8 - Docentes que lecionam nos cursos de graduação e sequenciais, presenciais e à distância na área de Engenharia, Produção e Construção, por categoria administrativa, grau de instrução e sexo, ano 2011

CATEGORIA ADMINISTRATIVA/GRAU DE INSTRUÇÃO	TOTAL	MULHERES	%	HOMENS	%
<i>Universidade</i>					
Graduação	2.387	642	26,9	1.745	73,1
Especialização	3.454	862	25,0	2.592	75,0
Mestrado	10.548	3.436	32,6	7.112	67,4
Doutorado	17.216	5.168	30,0	12.048	70,0
<i>Centro Universitário</i>					
Graduação	208	38	18,3	170	81,7
Especialização	1.458	378	25,9	1.080	74,1
Mestrado	2.898	971	33,5	1.927	66,5
Doutorado	1.157	405	35,0	752	65,0
<i>Faculdade</i>					
Graduação	484	96	19,8	388	80,2
Especialização	3.612	920	25,5	2.692	74,5
Mestrado	4.508	1.478	32,8	3.030	67,2
Doutorado	1.609	529	32,9	1.080	67,1
<i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia</i>					
Graduação	340	89	26,2	251	73,8
Especialização	578	125	21,6	453	78,4
Mestrado	1.427	427	29,9	1.000	70,1
Doutorado	733	180	24,6	553	75,4

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2011.

Enfim, em todas as categorias administrativas o nível de instrução das professoras é superior em relação ao dos professores, confirmando o que Fúlvia Rosemberg (2012) já afirmara em relação à instrução geral feminina, ao comentar que nos anos 2000 a pós-graduação apresentava maior proporção de mulheres, e isso se confirma no corpo docente de diferentes categorias de instituições de ensino superior no Brasil.

Acrescido a isso, o estudo feito pelo MEC/INEP, *Trajetória da mulher na educação brasileira*, coloca um crescimento do percentual de mulheres docentes com mestrado e doutorado. De 1998 a 2003, o percentual de mestres na educação superior aumentou em média 112,1%, sendo que o de docentes homens ficou abaixo da média nacional, com 106,1% e o de docentes mulheres com mestrado o aumento foi de 119,4%, portanto, superior à média nacional.

Esse aumento no percentual de professores e professoras mestres(as) na educação superior deve-se, dentre outros fatores, à LDBEN nº 9394/1996 que determina em seu Art.52, Item II que as Universidades devem ter “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.” Essa vantagem na escolarização das mulheres em relação a dos homens, é algo que se observa desde a educação básica, conforme estudos desenvolvidos por Fúlvia Rosemberg (2012).

Observa-se na tabela 9 que o regime de trabalho de docentes nos cursos da área pesquisada, por categoria administrativa, o parcial predomina para as professoras e o tempo integral e horista para os professores, embora a diferença entre os três regimes seja mínima, havendo um empate técnico nos percentuais desses regimes de trabalho.

Nas categorias administrativas de centros universitários e faculdades, há a predominância de tempo parcial para as professoras e horista para os professores. Já nos institutos federais o regime de trabalho predominante das professoras e professores é o de tempo integral, levando-se em conta os números absolutos.

Tabela 9 - Docentes que lecionam nos cursos de graduação e sequenciais, presenciais e à distância, na área de Engenharia, Produção e Construção, por categoria administrativa, regime de trabalho e sexo, ano 2011

CATEGORIA ADMINISTRATIVA/REGIME DE TRABALHO	TOTAL	MULHERES	%	HOMENS	%
<i>Universidade</i>					
Tempo Integral	27.786	8.727	31,4	19.059	68,6
Tempo Parcial	5.808	1.908	32,9	3.900	67,1
Horista	5.652	1.770	31,3	3.882	68,7
<i>Centro Universitário</i>					
Tempo Integral	1.866	667	35,7	1.199	64,3
Tempo Parcial	2.030	747	36,8	1.283	63,2
Horista	3.920	1.175	30,0	2.745	70,0
<i>Faculdade</i>					
Tempo Integral	2.643	873	33,0	1.770	67,0
Tempo Parcial	4.674	1.572	33,6	3.102	66,4
Horista	6.286	1.870	29,7	4.416	70,3
<i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia</i>					
Tempo Integral	3.906	1.151	29,5	2.755	70,5
Tempo Parcial	229	54	23,6	175	76,4
Horista	28	09	32,1	19	67,9

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2011.

A predominância do regime de trabalho horista para os homens nessa área, não difere da realidade nacional para todos os cursos, de 56,3%. O mesmo ocorre com as professoras em relação ao tempo parcial, cuja média nacional para todos os cursos é de 47,3%. Essa predominância do tempo parcial para o regime de trabalho das professoras em três das quatro categorias administrativas nos faz pensar na dupla jornada de trabalho das mulheres que, mesmo inseridas no sistema produtivo, não se desobrigam das tarefas relacionadas ao trabalho reprodutivo de cuidado dos filhos e do lar.

Sob uma perspectiva mais local, serão apresentados alguns dados da realidade maranhense, em relação à docência na educação superior, em particular, nos cursos da área de engenharia.

A Tabela 10 demonstra que o percentual de professoras na educação superior no Maranhão na área de Engenharia é de 24,8%, inferior à média nacional. Dentre os cursos que apresentam a maior participação feminina estão os de Engenharia de Alimentos (48,0%) e Engenharia de Controle e Automação (47,1%). Os de menor inserção são os de Engenharia da Computação (6,2%) e o Engenharia Industrial Mecânica (15,4%).

Tabela 10 - Docentes das Instituições de Educação Superior do Maranhão, área Engenharia, nível de ensino graduação, modalidade presencial, por curso e sexo, ano 2011

CURSO	TOTAL	MULHERES	%	HOMENS	%
Eng. Ambiental e Sanitária	53	24	45,3	29	54,7
Eng. Civil	138	27	19,6	111	80,4
Eng. de Alimentos	25	12	48,0	13	52,0
Eng. da Computação	16	01	6,2	15	93,8
Eng. Controle e Automação	17	08	47,1	09	52,9
Eng. de Pesca	26	07	26,9	19	73,1
Eng. de Produção	139	35	25,2	104	74,8
Eng. Elétrica	50	10	20,0	40	80,0
Eng. Industrial Elétrica	31	05	16,1	26	83,9
Eng. Industrial Mecânica	26	04	15,4	22	84,6
Eng. Mecânica	69	13	18,8	56	81,2
Eng. Química	30	08	26,7	22	73,3
Total Geral	620	154	24,8	466	75,2

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2011.

Nota (INEP/DEED): O mesmo Docente pode lecionar em mais de um curso, em mais de um nível de ensino, em mais de uma região e em mais de uma unidade da federação. Ele será computado em todos os casos.

Nos cursos de outras áreas (APÊNDICE H), verifica-se um equilíbrio de 50% no corpo docente entre professoras e professores. Entretanto, ao se observar os cursos de maior inserção de mulheres são aqueles que não fogem à realidade histórica: Serviços de Beleza (80,0%), Serviço Social e Orientação (76,4%), Artes Cênicas (75,0%) e Enfermagem (69,1%). Os de menor participação de professoras são Mecânica (0,00), Religião e Teologia (11,1%) e Física e Astronomia (19,7%).

Em se tratando da UEMA, segundo dados solicitados à Pró-Reitoria de Administração (APÊNDICE I) as professoras efetivas, em relação a todos os seus *campi*, representam 43,5% em contraposição aos professores com 56,5%. A carga horária predominante para os dois grupos é de 40h semanais, levando em conta os números absolutos. Em relação à titulação, a predominância para as mulheres é de professora assistente, com 46,6% e para os homens é de professor auxiliar, com 59,7%, conforme está demonstrado Na Tabela 11, abaixo.

Tabela 11 - Docentes efetivos da UEMA, por carga horária, titulação e sexo, ano 2013

PROFESSORES(AS) EFETIVOS(AS)	TOTAL	MULHERES	%	HOMENS	%
<i>Carga Horária</i>					
20 Horas	55	20	36,4	35	63,6
40 Horas	410	191	46,6	219	53,4
TIDE	353	145	41,1	208	58,9
Total	818	356	43,5	462	56,6
<i>Titulação</i>					
Auxiliar	191	77	40,3	114	59,7
Assistente	367	171	46,6	196	53,4
Adjunto	260	108	41,5	152	58,5
Total	818	356	43,5	462	56,5

Fonte: UEMA/PRA, 2013.

No *campus* São Luís, segundo dados obtidos junto ao seu Anuário Estatístico de 2012, para docentes de cursos presenciais, a relação entre professores homens era de 63% contra 37% de mulheres. Um percentual bem inferior tanto em comparação aos dados da própria Universidade em relação a todos os seus *campi*, quanto em relação ao MEC/INEP/DEED, citados anteriormente.

Segundo os dados dessa Universidade, uma das explicações que se coloca é o fato de que há uma predominância nos *campi* localizados fora da capital, de cursos de formação de professores, cuja participação das mulheres tem sido mais acentuada do que em relação às demais áreas.

Entretanto, quando se analisa por Centro de Ensino, vamos perceber um distanciamento ainda maior, ou seja, no CCSA o percentual de docentes mulheres é de 35%, no CCA é de 31% e no CCT é de 19% apenas. O único Centro que apresenta um percentual de mulheres (52%) superior ao masculino (48%) é o CECEN.

Essa realidade demonstrada no Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais repete-se também nos cursos presenciais dos *campi* do interior, uma vez que 51% dos (as) docentes são mulheres. Como a maioria dos cursos é de formação de professores, muitas que são diplomadas na Universidade, e residem nos municípios sede dos *campi*, retornam na condição de docentes.

Tabela 12 – Número de mulheres docentes da UEMA, *campus* São Luís, por grau de formação e Centro de Ensino, ano 2012

CENTRO DE ENSINO	GRADUADA	ESPECIALISTA	MESTRA	DOUTORA	TOTAL
CCSA	2	2	15	2	21
CECEN	3	11	57	20	91
CCA	1	1	14	16	32
CCT	2	1	15	3	21
Total	8 = 5%	15 = 9%	101 = 61%	41 = 25%	165 = 100%

Fonte: Anuário Estatístico UEMA/PROPLAN, 2012, p.73.

Tabela 13– Número de homens docentes da UEMA, *campus* São Luís, por grau de formação e Centro de Ensino, ano 2012

CENTRO DE ENSINO	GRADUADO	ESPECIALISTA	MESTRE	DOUTOR	TOTAL
CCSA	3	11	23	2	39
CECEN	8	20	36	19	83
CCA	8	8	21	35	72
CCT	10	22	47	10	89
Total	29 = 10%	61 = 21%	127 = 45%	66 = 23%	283 = 100%

Fonte: Anuário Estatístico UEMA/PROPLAN, 2012, p.73.

As Tabelas 12 e 13, anteriormente colocadas, demonstram que o nível de formação das professoras é superior em relação ao dos professores, especificamente quando se trata de mestrado e doutorado, em que no primeiro caso, 61% delas são mestras contra 45% dos professores. No doutorado, há uma ligeira vantagem de 2% para as mulheres. O que ocorre é que, curiosamente, nem sempre essa qualificação as habilita para assumirem cargos superiores na estrutura hierárquica da Instituição.

Tabela 14 – Número de mulheres docentes da UEMA, *campus* São Luís, por faixa etária e Centro de Ensino, ano 2012

FAIXA ETÁRIA	CCSA	CECEN	CCA	CCT	Total	%
Até 29 ^a	0	0	0	0	0	0
30 a 39 ^a	2	10	4	3	19	12
40 a 49 ^a	8	40	19	6	73	44
50 a 59 ^a	9	29	7	10	55	33
60 a 69 ^a	2	11	2	2	17	10
70a ou mais	0	1	0	0	01	1
Total	21	91	32	21	165	100

Fonte: Anuário Estatístico UEMA/PROPLAN, 2012, p.83.

Tabela 15 – Número de homens docentes da UEMA, *campus* São Luís, por faixa etária e Centro de Ensino, ano 2012

FAIXA ETÁRIA	CCSA	CECEN	CCA	CCT	Total	%
Até 29 ^a	0	1	0	0	1	0,3
30 a 39 ^a	5	13	10	11	39	14
40 a 49 ^a	12	30	19	18	79	28
50 a 59 ^a	7	22	27	28	84	29,7
60 a 69 ^a	14	16	12	31	73	26
70a ou mais	1	1	4	1	7	2
Total	39	83	72	89	283	100

Fonte: Anuário Estatístico UEMA/PROPLAN, 2012, p.83.

A Tabela 14 demonstra que a faixa etária predominante das mulheres é de 40 a 49 anos, com 44%, seguida de 50 a 59 anos, com 33%. Dado esse que se inverte quando se observa a Tabela 15, que apresenta um percentual de 29,7% de homens docentes na faixa etária de 50 a 59 anos e de 28% na de 40 a 49 anos. O que chama a atenção nesses dois quadros é ao verificar a faixa etária de 60 a 69 anos, observa-se um percentual de 10% para as mulheres contra 26% para os homens. Isso vem demonstrar um percurso mais longo dos homens na docência do ensino superior em detrimento das mulheres, principalmente quando se observa por Centro de Ensino.

Tabela 16 - Docentes efetivos do Centro de Ciências Tecnológicas/UEMA, *campus* São Luís, por grau de formação e sexo, ano 2012

CENTRO/ DEPARTAMENTO	GRADUADO		ESPECIALISTA		MESTRE		DOUTOR		PÓS-DOUTOR		TOTAL	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
CCT	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01
Curso de Eng.Me- cânica	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	01
Depto Expressão Gráf.e Transp.	00	02	00	02	01	09	00	01	00	00	01	14
Depto Eng.Const.	00	00	00	06	01	05	00	01	00	00	01	12
Depto Eng. Mec e Produção	00	02	00	03	02	11	01	04	00	00	03	20
Depto Hid.e Sanea- mento	01	00	00	02	00	02	00	01	00	00	01	05
Depto Arq.e Urb.	01	05	01	06	11	05	02	03	00	00	15	19
Depto Física	00	00	00	03	00	14	00	00	00	00	00	17
Total Geral	02	10	01	22	15	47	03	10	00	00	21	89

Legenda: M- Mulher; H- Homem

Fonte: Anuário Estatístico, UEMA/PROPLAN, 2012.

A Tabela 16 apresenta dados dos(as) docentes efetivos(as) do CCT, por setor e grau de instrução retrata que no Departamento de Expressão Gráfica e Transporte, o percentual de mulheres é de 6,7%, ou seja, uma professora mestra no total de quinze docentes.

No Departamento de Engenharia de Construções, no total de treze docentes, uma apenas é mulher, com mestrado. No de Engenharia Mecânica de Produção, dos vinte e três docentes, três são mulheres, duas com mestrado e uma com doutorado, no Departamento de Física não há nenhuma professora. Há que se observar que, quando da pesquisa de campo, na visita a esse departamento, constatou-se que somente duas professoras são efetivas e não três como está demonstrado no Anuário Estatístico de 2012.

No Departamento de Hidráulica e Saneamento, dos seis professores, apenas uma é mulher, com nível de instrução de graduação; no Departamento de Arquitetura e Urbanismo,

dos trinta e quatro docentes, quinze são mulheres, o que representa 44,1%, aproximando-se assim de uma igualdade de gênero, pois, se excluído esse departamento da contabilização do referido Centro, esse percentual é inferior a 8%.

Mais uma vez há que se observar que, quando da pesquisa de campo, no contato com a professora vinculada ao Departamento de Hidráulica e Saneamento, constatou-se que o seu nível de instrução não é Graduação, conforme está colocado no então citado Anuário, mas de Especialização.

Enfim, a relação é de 19% de professoras contra 81% de professores no CCT, lembrando que é o Departamento de Arquitetura e Urbanismo que ainda eleva esse percentual, mesmo ainda bem inferior em relação aos docentes homens.

Vale ressaltar que, das vinte e uma professoras, duas são graduadas, uma especialista, quinze mestras e três são doutoras. Os percentuais de mestras (71,4%) e doutoras (14,3%) são proporcionalmente superiores aos de professores mestres (52,8%) e doutores (11,2%).

No tocante aos cargos comissionados da UEMA, as mulheres ocupam 60,3% dos mesmos, incluindo chefia de departamento, laboratório, coordenação, divisão, direção de curso, de centro e pró-reitorias. Nos cargos majoritários, aqui incluídos os de pró-reitoria, reitoria e vice-reitoria, as mulheres representam 28,6%, o que equivale em termos numéricos a duas que ocupam cargos de pró-reitora de extensão e de graduação, na gestão 2011-2014.

Na história da Universidade uma professora assumiu o cargo de reitora da instituição pois, na condição de vice, assumiu a função por motivos de afastamento do reitor.

5. PERCURSOS E PERCALÇOS NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DE MULHERES DOCENTES DA ÁREA TECNOLÓGICA

5.1 Caminho percorrido na pesquisa de campo

No momento de realização da pesquisa de campo, optou-se por uma metodologia que buscasse interpretações, sujeitos e suas histórias de vida, ou seja, privilegiou-se conhecer, por meio de narrativas, a experiência social de mulheres docentes da área tecnológica, sua realidade, a partir dos significados por ela atribuídos, cujos espaços de formação e atuação profissional ainda são predominantemente masculinos, assim como suas percepções sobre as manifestações de preconceito e discriminação sofridos. Para Walter Benjamin:

A narrativa [...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 2012, p.221).

Nesse sentido, procurou-se utilizar as narrativas para que mulheres docentes da engenharia pudessem contar suas histórias, permeadas de percepções, valorações e recordações sobre a vida.

Segundo Paul Thompson “para cada um de nós, nosso modo de vida, nossa personalidade, nossa consciência, nosso conhecimento constroem-se diretamente com nossa experiência de vida passada. Nossas vidas são a acumulação de nossos passados pessoais, contínuos e indivisíveis.” (THOMPSON, 1999, p.195).

O *locus* da pesquisa foi uma instituição de ensino superior pública estadual do Maranhão que primeiro implantou cursos de engenharia no Estado. Com base nos dados obtidos junto ao seu Anuário Estatístico de 2012, identificou-se quais são os departamentos do Centro de Ciência Tecnológica - CCT, que integram os cursos de engenharia (civil, mecânica, de produção e da computação), arquitetura e urbanismo e formação de oficiais bombeiro militar. Foi possível

identificar quais, as professoras efetivas nesse quadro, que trabalham com as matérias de formação específica nesses cursos.

Constatou-se que os Departamentos de Expressão Gráfica e Transporte, Engenharia das Construções e Estruturas e o de Hidráulica e Saneamento, têm cada um, uma professora. O Departamento de Engenharia Mecânica e Produção, duas professoras e o de Arquitetura e Urbanismo, quinze mulheres docentes.

Para Paul Thompson “uma das mais profundas lições da história oral é a singularidade, tanto, tanto quanto a representatividade de cada história de vida.” (THOMPSON, 1999, p.174). Nesse momento, optou-se em conhecer as histórias de vida das cinco professoras que integram os departamentos acima mencionados, com exceção de Arquitetura e Urbanismo.

Justifica-se tal procedimento primeiro, porque esse curso compõe a grande área de ciências sociais aplicadas, onde a participação das mulheres é maior em relação à grande área de engenharia; segundo porque a utilização dessa metodologia de pesquisa qualitativa pressupõe conhecer com profundidade os sujeitos implicados no objeto de estudo, para enriquecimento da análise, o que torna secundária a quantidade da amostra.

Sobre esse ponto e, em particular, sobre a metodologia aqui utilizada, Maria Lúcia Martinelli comenta:

Não se trata de uma pesquisa com um grande número de sujeitos, pois é preciso aprofundar o conhecimento em relação àquele sujeito com o qual estamos dialogando. [...] estamos [...] tratando de nos aproximar de significados, de vivências, não trabalhamos com amostras aleatórias, ao contrário, temos a possibilidade de compor intencionalmente o grupo de sujeitos com os quais vamos realizar nossa pesquisa. (MARTINELLI, 2012, p. 25-26).

Essa composição dos sujeitos da pesquisa de forma não aleatória relaciona-se ao número aparentemente limitado de cinco professoras. A preocupação, quanto ao alcance das informações necessárias para o enriquecimento da análise, foi superada quando da realização dos encontros com as professoras pesquisadas, pois se constatou que essa caminhada tanto nos aproximou dessas informações, quanto deram conta de atender aos objetivos estabelecidos. É o

que a referida autora chama de “Ponto de Saturação”, ou seja, “o momento em que conseguimos identificar que chegamos ao conjunto das informações que podíamos obter em relação ao tema.” (MARTINELLI, 2012, p.26).

A ida aos departamentos possibilitou adquirir os contatos das professoras, para, em seguida, agendarmos um encontro, cujo local fosse definido por elas. Assim, dois deles foram marcados na própria instituição de ensino, um na empresa de consultoria e projetos de uma das entrevistadas e dois em locais outros de trabalho. Quatro encontros foram realizados em um único dia (turno) e um apenas em dois dias, dados os compromissos institucionais da entrevistada que é chefe de departamento.

O prédio do CCT, onde funcionam as direções do Centro, dos departamentos e dos cursos, além das salas de aula, apresenta algumas particularidades que merecem ser destacadas: as paredes dos seus corredores são preenchidas com quadros que guardam na memória visual os que por ali passaram. São fotos dos formados que visualizam bem o que se discute nesse texto, ou seja, a predominância de homens nos seus diferentes cursos. Destaca-se que no curso de Arquitetura e Urbanismo, a participação de mulheres é bem mais significativa e o prédio localiza-se no centro histórico da capital, distante do *campus* universitário.

A imagem gravada da pequena área de vivência, por onde circula alunos, funcionários e professores, também dá a dimensão do quanto esse espaço é masculino. Os departamentos que tiveram a preocupação de expor as fotos de seus ex-chefes, todas são de homens. Em relação aos funcionários, em especial secretários, praticamente a quase totalidade é de mulheres.

Chegado o dia dos encontros, primeiramente foi feita uma breve apresentação oral e entregue uma Carta de Apresentação (APÊNDICE J). Em seguida, foi lido e assinado o Termo de Consentimento (ANEXO D) e entregue o roteiro da entrevista semi-estruturada

(APÊNDICE K). Nesse momento, foi solicitada autorização para gravação da narrativa com vistas à captação das informações com qualidade e precisão.

Como procedimento utilizado na entrevista, optou-se em deixar a entrevistada discorrer livremente sobre sua história de vida, cuja interrupção foi feita no seu decorrer somente quando surgiam dúvidas a esclarecer ou detalhes a acrescentar relacionados às questões pertinentes ao trabalho, ou ainda, ao final do encontro para não comprometer o relato das professoras pesquisadas. Para Alessandro Portelli “são duas pessoas em uma entrevista, e há coisas que você quer saber e há coisas que o outro quer dizer, enfim, há dois agentes, duas ordens do dia.” (PORTELLI, 1997b, p.218).

Em alguns encontros, houve a sensação de que naquele momento, elas estavam externando sentimentos vividos tempos atrás, mas que marcaram seu modo de ser e de estar no mundo nos dias de hoje, demonstrados em sua vivacidade no modo de se expressar verbalmente e de gesticular. Diálogos estabelecidos no passado eram reproduzidos como se fossem ditos no tempo presente, o que se conclui que a memória pode não ser “apenas um depositário passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações.” (PORTELLI, 1997a, p.33).

Várias passagens das narrativas vão ao encontro do anteriormente colocado, porém, destaca-se a que se refere a uma situação em que a professora, então recém-formada, buscou junto ao gerente da indústria uma explicação pela sua não contratação e ouviu dele a seguinte resposta: *Menina, você é menina!* São frases verbalizadas que o tempo não consegue apagar e são expressas como se fossem vividas e sentidas no instante em que são ditas.

A posição e a extensão da pausa no decorrer da narração da história de vida de cada professora têm uma importante função na compreensão do significado do discurso, que ora é explicativo, ora é carregado de emoção, dependendo do que está sendo dito naquele momento e “isso pode somente ser percebido se se ouve, não se se lê.” (PORTELLI, 1997a, p.28).

Uma passagem das narrativas expressa esse momento quando uma professora, ao relatar a doença de seu pai, interrompeu a fala com um longo silêncio, cuja expressão facial demonstrara a profunda tristeza diante da situação colocada. A transcrição da narrativa expressa esse momento com colchete e reticências, ou seja, sem nenhum sentimento para quem lê, mas para quem ouve.

Embora Queiroz recomende que as melhores maneiras de se obter um material vivo pressupõem, dentre outros, um não conhecimento do problema do pesquisador e nem a utilização de recurso que, porventura, possa constranger à entrevistada, por outro lado, a referida autora sinaliza para a não rigidez dessas regras e, dependendo do problema a investigar, torna-se preferível tanto esclarecer o objetivo da pesquisa, quanto utilizar recurso como o gravador de áudio, para registro dos relatos e depoimentos pessoais. (QUEIROZ, 2008, p.93-94).

Desse modo, decidiu-se, nesse trabalho, pela segunda opção, por entender que o conhecimento prévio do objetivo da pesquisa não comprometeria o relato das experiências de vida, pelo contrário, canalizaria as histórias para o alcance pretendido nesse trabalho. Acrescido a isso, o recurso de gravação de áudio teve como intuito captar ao máximo as informações veiculadas, o que tornaria impossível retê-las pela pesquisadora para, em seguida, serem registradas. Por outro lado, essas condições objetivas não se tornam suficientes, é preciso ainda que se tenha um “espírito sensível” para que se possa “aprender o máximo daquilo que nos é relatado.” (THOMPSON, 1999, p.195).

O período de realização das entrevistas foi de 03 a 13/06/2014, cujo arquivo de áudio da gravação foi transcrito no período de 13/06 a 14/07/2014 (APÊNDICE L). Para conhecer melhor um pouco do perfil das professoras entrevistadas, elas estão na faixa etária adulta de 42 a 56 anos, com experiência na docência de, no mínimo, 17 anos. Quatro delas estudaram na

Instituição na qual atuam como docente e apenas uma, oriunda de outro Estado, estudou a graduação fora dessa Instituição.

Essas professoras representam hoje a terceira geração de docentes dos cursos do CCT, em especial os de Engenharia Civil e Mecânica, criados nas décadas de 1960 e 1970, respectivamente. Aquelas que estudaram na instituição pesquisada, tiveram professoras somente nas áreas de formação geral, a exemplo de química e língua portuguesa. Entretanto, as disciplinas de formação específica das engenharias, foram ministradas apenas por professores homens, constituindo-se, desse modo, as pioneiras nesses cursos, ao integrarem o quadro docente na década de 1990, na condição primeira de professora substituta.

Com relação ao estado civil das professoras pesquisadas, três são casadas com filhos, uma separada, também com filhos e uma é solteira com filho de adoção tardia. Em termos de qualificação profissional, duas são doutoras, uma é doutoranda, uma é mestra e uma é especialista.

Quanto à atuação profissional, duas trabalham somente na instituição de ensino superior e três atuam também fora desse espaço, sendo uma em empresa particular de consultoria e projetos, uma no Tribunal de Contas do Estado, pois tem uma segunda graduação na área do Direito, e a terceira, trabalha como consultora e também é proprietária de um estabelecimento de ensino em nível técnico. Sobre a carga horária de trabalho, na universidade, duas são de dedicação exclusiva, duas trabalham quarenta horas e uma vinte horas de jornada semanal.

Eis o momento de conhecê-las melhor a partir da narração de suas próprias histórias orais de vida.

5.2 Mulheres se apropriam da própria história: docentes narram sua história oral de vida

5.2.1 História oral de vida de Mary S.: 44 anos, Engenheira Mecânica.

Para falar um pouco da minha trajetória de vida o meu nível Médio foi o Técnico; eu cursei no CEFET, na época Escola Técnica Federal do Maranhão. Eu fiz a seleção e depois passei um ano no Curso Básico e depois optei por Instrumentação, que era basicamente um curso voltado para as questões elétricas e eletrônicas de micro equipamentos. Eu me lembro de quando a gente chegou ao básico tinha que escolher uma das três opções de curso que eram ofertadas e eu me recordo da classificação, pois a primeira da lista da turma era uma mulher e terminou com muito louvor. Ela era a mulher da turma com melhor desempenho. Depois que eu passei no vestibular, as cinco primeiras colocações foram meninas. Engraçado, naquela época, estamos falando de 20 anos atrás, parece que ficou adormecida, mas eu já olhava muito para essas coisas. Isso é interessante porque o fato de eu ter optado por um curso técnico foi quase que uma escolha do tipo: Como meus pais eram muito pobres e não tinham condições de me dar uma educação na época de 2º grau que me deixasse bem apta para fazer um vestibular, eles falaram se você tiver que fazer o científico, da época, você vai ter que ir para uma escola pública ou então você tem que se preparar agora para fazer as seleções que haviam ou você vai fazer um curso técnico no CEFET. Então eu me submeti ao exame da escola técnica e passei e quando eu estava lá procurei no básico já tentar escolher alguma coisa que me fizesse logo trabalhar e ao mesmo tempo me desse uma boa base par fazer um vestibular. Vi logo que não era assim, eu fiz o curso Técnico de Instrumentação e no final já estava estagiando, mas sem expectativa de trabalhar na área. Fiz o cursinho, para então ingressar no nível superior. Cursei Engenharia Mecânica na UEMA, fiz especialização em Qualidade e Produtividade nessa Instituição e depois eu fiz mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina, comecei em 1999 e terminei em 2001, e minha área

de concentração já foi Gestão Ambiental na época e depois eu fui fazer Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. A minha área de pesquisa de atuação é Política e Gestão Ambiental. Aqui dentro é Gestão Ambiental. Eu acho que os meus pais eram muito de confiar que os filhos fizessem boas escolhas, então eu nunca sofri nenhum tipo de pressão quando eu escolhi Instrumentação, já era um curso mais masculino, eles não fizeram nenhuma objeção também não disseram ah! Você deveria fazer esse ou aquele curso. Quando eu fui fazer Engenharia, em minha opinião, eles ficaram surpresos, mas de certa forma, como eu já vinha de três anos da área técnica... No CEFET tinha muita Orientação Educacional. De certa forma, eles achavam que tudo ia dá certo com todos. Então, nunca houve nada assim de ir contra o que escolhi, ao contrário sempre fui apoiada tanto pelos meus pais quanto pelos meus irmãos. Com relação à instrução dos meus pais, a minha mãe fez o Ensino Normal e depois fez o 4º Ano Adicional, mas ela só fez depois que todos os filhos já tinham nascido; então ela estudou tendo um filho após o outro. Foram seis. Ela levou muito tempo para terminar os estudos. O meu pai fez até o Nível Médio quando a minha mãe e todos os filhos já estavam na faculdade. Ela resolveu fazer Pedagogia e depois Especialização nessa área. Hoje ela já está aposentada com nível de especialização na área de Pedagogia. Eu sou a terceira de seis irmãos. Somos apenas duas mulheres, mas desses só quatro estão vivos e dois morreram na primeira infância; não os conheci. Eu sou solteira, tenho 44 anos e um filho que está comigo há um ano porque ele é de adoção tardia e tem três anos. Tenho uma jornada de 40h de trabalho com dedicação exclusiva. Eu não exerço atividades fora da Instituição porque sou dedicação exclusiva, então tudo o que faço de certa forma está relacionado à Instituição e quando eu trabalho em cursos de pós-graduação sempre submeto ao departamento para aprovação e nunca é durante a semana, sempre aos fins de semana. Eu trabalho na Universidade a tarde e a noite. Então meu dia começa cuidando do meu filho pela manhã. Eu tive que lidar com um monte de coisa que não é de um bebezinho, é de uma criança que já tinha dois anos. Tudo começa com os cuidados

com o filho. Dificilmente eu tenho tempo de fazer alguma coisa relacionada ao trabalho. Quando eu venho para a Universidade, já deixo na escola e conto com a ajuda da minha mãe e irmã para ir buscá-lo no horário da tarde que eu não vou estar disponível. Ai quando eu chego em casa vou checar todas as atividades da escola e ver se tem alguma coisa para eu providenciar para deixar tudo certinho. [...] Quando eu era criança e mesmo até na adolescência, mais ou menos doze anos, eu jogava bola na rua e minha atividade predileta era o futebol. Meu pai sempre tinha uma preocupação para que minha mãe me colocasse um brinco na orelha, pois tinha um cabelo curtinho e eu jogava de saia, mas com um short por baixo da saia. Meus pais não me impediram de jogar bola na rua, mas eu brincava de boneca em casa também e às vezes com meu irmão. Fazia roupinha para elas. Fui criada morando em sítio e depois em conjunto habitacional. As minhas férias eram ajudar em casa. Antes disso, era mãe que gritava: oh! Está na hora do almoço. Transitava entre as duas coisas: em jogar bola na rua e brincar de boneca. Fazia bonequinha de papel. Meus pais não tinham muitas condições. Éramos quatro filhos e enfrentaram muita dificuldade para nos criar. Depois dos treze e quatorze anos eu larguei a rua e a bola. Ai já fiquei uma adolescente mais tímida, mais intimista, estudando mais porque tinha a questão de ou eu passava para o CEFET ou eu tinha que fazer seleção para o Liceu. Estudava com responsabilidade para garantir uma melhor educação. Como eu fui fazer o Curso Técnico e a gente tinha muita matemática, física, eletrônica, as físicas eram muito pesadas ai eu acabei ficando bem em relação às disciplinas de Ciências Exatas. Inclusive quando eu fui fazer vestibular, me sai muito bem. Quase gabaritava as provas de matemática e física. Foi um estudo muito intenso. Eu tinha um desempenho bom, achava que era uma aluna regular no segundo grau e quando eu fui fazer vestibular, fui ver que aquilo me ajudou muito. Eu passei na segunda tentativa e na mesma época eu fiz para Engenharia Mecânica e já passei. Não tive muita dificuldade e a única coisa que eu tive que fazer foi cursinho por não ter visto Biologia. Fiz por um período de seis meses.

Tinha duas opções que me enchiam os olhos: Mecânica e Eletrônica. Eu acabei escolhendo Mecânica aqui na UEMA e como eu passei logo por conta da minha história, eu achei que estava tudo certo. Agora não vou mentir, quando estava no 3º período eu me desencantei muito com o curso, não necessariamente com a exigência do estudo, mas com a qualidade, pelo fato de vir para cá pela manhã e assistir uma aula. Ficava muito desestimulada. Então eu fiz mais um vestibular quando estava no 3º período e passei em 2º lugar para o curso de Física da UFMA, mas não cheguei a terminar. Eu vi muito a questão da empregabilidade, como seria uma profissional eu vislumbrada mais para a Engenharia Mecânica, por isso eu acabei não fazendo Física. Meus pais não foram influenciadores de minha decisão quanto à escolha do curso e nem os professores. Foi mais o fato de eu já está num curso técnico e talvez os amigos. Desde quando entrei na faculdade e até mesmo no segundo grau, eu comecei a estagiar. Então eu já trabalho desde os 17 anos de idade, porque eu precisava de algo que me desse a possibilidade de trabalhar o quanto antes. Não tive problemas com meus pais em relação a isso. O problema maior foi quando entrei no mercado de trabalho do que durante a realização do curso. No curso, eu era a única mulher da turma e ela era pequena, em número de cinco. E mesmo a expectativa de mulheres se formando era mínima. [...] Durante a minha vida, eu vivi uma questão em que pai era o mantenedor, ele era o chefe da família. O pai era o que sentava na cabeceira da mesa e comia o melhor pedaço. Eu vivi tudo isso, mas tive a liberdade de seguir carreira. Eu vivi desafios na Escola Técnica. Eu tinha que estudar muito e integrava grupo de estudo. Eu vivi desafios como ter que escolher ir para o CEFET ou para o Liceu. Eu ali fiz a melhor escolha. Ela se deu um pouquinho antes de ingressar na universidade. Agora, duas coisas pesaram muito para minha escolha na carreira docente. Um pouco foi a discriminação. Ainda na graduação, estagiei numa empresa e quando me formei fui trabalhar em uma grande empresa e ser engenheira de planejamento e manutenção. Não era fácil. Era coisa de o tipo uma secretária me chamar e dizer que eu tinha outro lugar para sentar na

reunião porque ela tinha uma paquera com o chefe e eu estava tão ocupada... Aquilo era muito periférico na minha cabeça. Imagine uma mulher num ambiente masculino... Eu não tinha essa intenção e nem essa formação. Não era do meu caráter. Um dia, eu tinha chegado para uma reunião e me sentei logo na primeira cadeira. Era um período hard, estava na época de manutenção, aí ela entrou e viu que eu estava sentada do lado de alguém, do fulano e aquilo me deixou muito chateada. Outra coisa que pesou foi a questão do meu chefe ser muito rígido e desconfiado. Me tratava como se eu fosse uma criança e eu não gostava daquela atitude. Então essas coisas foram me desestimulando. E desde menina eu levava giz para casa, dava aula para os meus irmãos, para as paredes, riscava as paredes. A questão da docência era muito forte e eu sabia que ia entrar para essa carreira. Apesar de que, quando eu fiz graduação, não achava que ia ser docente. Então eu fiquei na indústria pouco tempo, uns dois anos. Eu pensava: vou ultrapassar isso, eu tinha na época 23 anos e não tinha força para lutar contra aquela ideia de que a mulher no meio de muitos homens naturalmente ia se envolver com alguém. E isso pesou demais. Sai da empresa e fui para uma menor e os problemas foram menores, pois o dono da empresa confiava em mim e eu passei mais alguns anos. Mas esse “olho” que taxa, esse “olho” que discrimina, esse “olho” que te diminui e chega a achar que você pode ter uma relação com fulano ou beltrano. Então, com toda certeza, quando eu fui para uma empresa menor já foi pensando: assim que eu puder eu saio da indústria. Lá eu não sofri muito com isso, porque ela era uma empresa pequena. O dono já tinha uma relação estreita comigo e já me conhecia desde a época de estagiária. Ele foi me delegando poderes. Foi razoavelmente tranquilo em relação a isso. Mas ainda assim, me recordo, era visível também que o “olho” dos peões de achar que sim, eu podia ter um caso com o chefe. E se eu tivesse ia ser uma coisa mais esperada, afinal de contas eu acho que eles pensavam: ela vem para cá, manda e desmanda, representa o chefe. Sempre será a voz dele aqui entre nós e eles ficam até tarde no escritório. Ninguém queria saber o que nós estávamos decidindo. Eu me

registro também que tinha uma preocupação muito forte com relação à mulher dele. Depois que ele me contratou ela ia muito ao escritório e eu não tive problemas. Ela nunca veio tirar satisfação. De certa forma, era da própria mulher, e nunca era completamente por parte do homem, mas muito por parte da mulher achar que eu poderia ter caso com o marido dela, ou na situação anterior de ter algum envolvimento com o caso dela. Comecei a perceber um campo e um ambiente muito complicado e isso me afastou. Agora, de certa forma, eu sabia que queria ser professora. E aí eu pensava: vou sofrer isso aqui e agora, mas não é isso que vou fazer durante a minha vida toda. Aí acabou somando esse ambiente asqueroso em achar que todo mundo tem caso com todo mundo, com a vontade de começar a perseguir o meu sonho. Eu tinha muita vontade de ser docente. Quando eu estava nessa empresa menor, fiz seletivo para a UEMA, passei e me encantei. Tinha muita vontade de continuar na carreira. Aí terminou meu contrato e fiquei com gosto de quero mais e abriu concurso aqui para graduados. Era uma coisa inédita e assim que entrei, no ano seguinte já fiz especialização. Depois de dois anos fiz mestrado e quando voltei, após um ano fiz doutorado. Voltei, e estou aqui desde 2007. O que me incentivou nessa área foi que eu tinha dentro de mim uma veia muito forte na docência. E esse desencantamento na indústria me deixou mais certa de que aqui eu teria menos problemas. A docência é mais democrática ou menos discriminatória. Tanto que no departamento, nunca tive problemas em relação a isso de ser apontada ou assediada ou diminuída; de ser mulher, acho até que meus colegas me incentivam e participo muito. Processo discriminatório não sinto que tenha sofrido na universidade. A única coisa que eu internamente sentia era, aos 28 anos, não ter nenhum cabelo branco e aí eu pensava: que me venham os cabelos brancos! Na docência, meu problema não era ser mulher, era ser jovem. Os cabelos brancos para mim representavam experiência. Eu pensava que quando viessem meus cabelos brancos, seria mais bacana entrar na sala de aula. Sempre tive muita preocupação em como me vestir para ir à sala de aula. Nunca fazer alguma coisa que despertasse algo no aluno, como vir de perna de

fora. Isso nunca foi o meu perfil. [...] A minha experiência como diretora do curso de Engenharia de Produção mostra uma administração tão próxima dos alunos e eu administrei o curso até eles entrarem no 5º período. Foi de tal forma próxima e respeitosa que mesmo depois de sair da direção eles passaram um ano e meio me buscando, procurando como referência. Então, fui muito feliz com relação aos alunos, aos demais colegas, fui muito bem parabenizada pela minha postura, pelas coisas que estava conseguindo, então não me senti discriminada. Eu fui convidada a implantar o curso e já ser diretora nos primeiros anos. Então, depois desse período, os nossos diretores de centro, sempre homens e sempre me chamando muito para trabalhos de responsabilidade. A relação com meus pares, colegas diretores de curso ou de departamento sempre foi razoavelmente tranquila. Eu me lembro de um professor quando ele assumiu o curso, sentiu muita dificuldade em fazer com que os alunos entendessem que a partir de agora ele era o diretor e tinha um modo próprio de dirigir e ele comentou, quase como me criticando, de que eu tinha sido muito próxima dos alunos para solucionar os problemas e que ele talvez não fosse agir do mesmo modo. Eu falei que existe o que é da nossa função e que cada um tem seu jeito de fazer. E, se por acaso o aluno quiser que tu tenhas o mesmo comportamento que eu tive, se for da tua função tu fazes e se não for diz que era o meu jeito de fazer e agora as coisas não acontecem mais assim. Eu não fugia em nada do que é o papel do diretor, as relações dos professores, colega e administração superior. Eu sempre tive um bom trânsito, fui sempre muito bem recebida, parabenizada pelo trabalho que a gente vinha desenvolvendo, pelos obstáculos que vínhamos enfrentando e superando. Então fui bem tranquila em relação a isso. Não sei se os professores de outros departamentos que vinham dar curso, porque tivemos muita dificuldade que eles fossem pelo menos pontuais. Quando deixo de ser diretora, eu vou observar que as mesmas questões são enfrentadas pelo meu colega. Eu não consegui fazer de fato uma relação de gênero. Eu acho que em relação aos alunos, aos meus pares e à administração superior, quando eu deixei a direção foi para me

dedicar na tarefa de ser mãe e sabia que não ia me dedicar da mesma forma que quando eu não tinha filhos. Eu tenho muita preocupação. Eu não gosto de fazer alguma coisa por fazer, de qualquer jeito. Então, eu já sai da diretoria para tentar dar conta de duas coisas que eram muito importantes para mim: a pesquisa mais aprofundada e mais constante na minha vida que não consegui fazer quando eu estava no cargo de gestão e de ser mãe. Realmente vejo que tomei um passo adequado e porque continuo sendo muito próxima do diretor atual e sou quase como uma vice e não deixei de me envolver com os problemas do curso e consegui dar essa atenção de ser mãe e agora fazer as outras questões que é me aprofundar nas pesquisas e já tem dois anos que deixei a direção, mas atualmente sou Assistente de Centro. [...] Eu percebo que as alunas do curso de Engenharia de Produção são mais presentes e menos faltosas. A diretora presidente da Empresa Junior desse curso é uma menina e todas as vezes que eles me procuram para conversar sempre tem uma menina. A secretaria do evento, acredito, deva ser formada por 70% de meninas. Além de organizarem tudo elas brigavam muito. Os meninos deixaram mais a primeira turma e no geral, os meninos deixaram mais o curso do que as meninas. Na segunda turma tínhamos muitas meninas graduandas. O que eu percebi nos dois anos em que passei à frente da direção do curso é que havia uma evasão maior até o terceiro período e era de meninos. Elas nos procuravam mais para conversar na aula. Lembro-me da primeira aula da saudade, elas comentando que haviam conseguido e os meninos ficaram para trás. Por fim, eu agradeço porque foi bacana relembrar algumas coisas que estavam aqui e ali adormecidas... elas voltaram e passaram pelo meu imaginário e me fizeram lembrar porque estou aqui hoje. Eu acho que recuar do trabalho na indústria não foi uma perda, mas um encontro. Machucava tanto o que ouvia e passava naquele espaço que identifiquei cedo que era melhor não continuar trabalhando nele. O melhor era defender minha vida com respeito, ser uma profissional completa e isso me ajuda a continuar a ser uma docente.

5.2.2 História oral de vida de Sophie G.: 53 anos, Engenheira Mecânica

Eu vou começar contando um pouquinho da minha vida desde a minha infância. Eu nasci numa família de seis filhos e desses seis, quatro são homens e duas mulheres e na ordem de nascimento eu sou a terceira. Desde criança eu já tinha essa tendência a ser um pouco diferente das outras mulheres. Eu sou do interior do Estado e no período escolar eu estudei em um colégio de freiras e mesmo lá eu já era um pouco revolucionária. Fiz algumas coisas lá e por não gostar da forma como as coisas eram passadas para nós, sai e fui para um colégio de padres onde a maioria dos alunos, até então, era de homens e naquele ano eles abriram para mulheres e eu fui com umas cinco colegas. Então, já comecei a quebrar barreiras desde muito cedo. Terminei o meu Ensino Médio em 1979 e vim para São Luís. Fiz vestibular e passei para Engenharia Mecânica logo de primeira. Minha mãe era professora e meu pai tinha uma oficina mecânica que ficava no quintal da nossa casa, que tinha um terreno grande e eu estava sempre lá. Mesmo meu pai, trabalhando em uma oficina mecânica e eu convivendo com ele nesse espaço, o sonho dele era eu fazer Medicina. Quando eu disse para ele que ia fazer vestibular na Universidade Federal para Engenharia Elétrica e na Estadual para Engenharia Mecânica, ele, a princípio, não me apoiou. Minha mãe com aquele jeitinho conversou com ele e depois ele aceitou a ponto de ficar muito honrado, pois sou a única filha com curso superior. Hoje, ele já é falecido. Ele dizia: dos filhos dele somente eu fiz curso superior e fiz aquele que ele sonhava para os filhos homens, que era Engenharia. Quando minha mãe ia dar aula no colégio no interior, à tarde, a gente ficava em casa, menos os dois mais velhos que já faziam o científico e eu ficava com os menores. Assim, como é costume menino do interior brincar ao lar livre, a gente brincava muito no quintal de casa que tinha muitas árvores. Meu irmão mais novo que mora em Belo Horizonte atualmente, nunca fez engenharia, mas tem aquela coisa de maquinar, de criar, de inventar, e a gente se juntava e aproveitava um monte de coisa na oficina de nosso pai. A gente vivia mexendo nas ferramentas, e tinha o pessoal que trabalhava com meu pai e

então, pedíamos para eles fazerem as coisas e a gente construía uma besteira de maquininha, tanto meu irmão quanto eu trabalhamos nisso. Lógico que eu não vou dizer que eu não gostava de brincar de boneca, pois vejo minha filha hoje passando o dia todo brincando de boneca dentro do quarto. Eu nunca fiz isso. Eu tinha as bonecas que meu pai comprava, mas nunca fiz isso. Gostava de fazer piquenique no quintal, levava as comidas e cozinhava lá também. Isso era uma coisa que a gente fazia também. As brincadeiras eram mais ou menos essas. Na adolescência eu me lembro de que a gente estava numa feira de ciências e íamos fazer as experiências lá em casa e a equipe levava os materiais. Então, a gente ficava estudando até mais tarde e sempre me colocavam para falar pela equipe. Eu sempre tive essa qualidade, sempre fui líder. Na escola do Ensino Médio eu gostava muito de Física e Matemática, tanto que eu tinha uma professora que quando ela passava um exercício, eu rapidinho respondia e ela me chamava para responder no quadro. Eu acho que a responsabilidade de eu ter feito Engenharia Mecânica é o fato de gostar de Física e Matemática, pois sempre me dei bem nessas disciplinas, além do trabalho realizado por meu pai, que me permitiu viver na sua oficina, trabalhando com usinagem, justamente a área de meu concurso e a que trabalho aqui na Universidade. Essas duas situações foram as responsáveis pela minha escolha para fazer Engenharia Mecânica. Hoje sou casada e também fui diferente nisso, porque eu não pensava em me casar e não pensava em ter filhos, tanto é que eu vim me casar há poucos anos atrás. Tenho 53 anos e tive minhas filhas em 2008. Eu nunca pensei em casamento na Igreja, de véu. A minha intenção era estudar, terminar a faculdade, ter meu emprego, ser bem sucedida profissionalmente. Filho eu não queria. Mas às vezes a gente muda em determinadas situações. Por exemplo, eu tinha uma tia que nunca se casou e não teve filhos. Na sua velhice, ela não tinha ninguém. Então, quem socorreu minha tia no final da vida dela fui eu. Acho que, convivendo com essa situação, mudei muito e depois disso eu encontrei uma pessoa que eu me identifiquei e que é engenheiro mecânico também e a gente constituiu a nossa família e hoje

sou apaixonada pela minha família. Se soubesse que era bom, tinha começado antes. Mas conciliar casa, filho e trabalho, principalmente numa profissão que a gente escolhe como engenharia, não é fácil. Hoje sou dedicação exclusiva na Universidade, mas no turno matutino fico em casa cuidando de minhas filhas que estão, no momento, precisando de minha atenção. Então, todas as manhãs eu cuido delas, arrumo a casa, levo-as à escola e depois vou trabalhar. Quando é possível, vou buscá-las na escola e volto para casa. Eu consigo conciliar, mas é cansativo ao tempo que também é compensador. A jornada de trabalho não é fácil. A gente se desdobra, tenta conciliar, mas estou dando conta. Ele não me ajuda, inclusive foi uma conversa que tivemos há poucos dias atrás porque eu estava sobrecarregada. Então cheguei para ele e disse: vamos assumir mais tarefas dentro de casa porque, tudo bem, você sai muito cedo de casa, mas nos finais de semana eu vejo os outros homens fazendo isso em casa e porque você não consegue fazer? Depois disso ele deu uma melhorada em casa, mas nem sei se vai continuar assim. [...] Na quarta-feira minha filha estava sentindo dor de cabeça, e não era a primeira vez, e eu precisava trabalhar, pois haveria uma reunião e não tinha como faltar. Então, deixei minha filha na casa da minha sogra e liguei para meu marido acessar a internet e buscar o telefone de contato de uma neuropediatra e tentar marcar uma consulta. A resposta dele foi a seguinte: eu estou no meio da oficina mecânica, não sei que horas vou sair, talvez mais tarde eu vá ao escritório e talvez eu ligue. Você não imagina como aquele 'talvez' me doeu. Eu desliguei o telefone e vim embora. Assim, eu tento dar meu jeito, eu tenho que me virar e o homem não faz isso. Então é isso. A gente tem que dar conta, cuidar da casa, da família, do filho, da roupa, do supermercado. A gente dá conta do trabalho, da pesquisa, tem que estudar sempre, porque a nossa profissão exige isso. [...] Eu tento porque fui criada numa família grande, onde minha mãe, mesmo trabalhando fora, ela fazia as coisas de casa. Nossa família nunca deixou de almoçar toda reunida. Hoje em dia eu faço questão de almoçar com as minhas duas filhas, porque ele não vem almoçar em casa. Então, faço questão de sentar à

mesa, mesmo que esteja com pressa, mas para elas terem essa presença. Anteriormente, nós saíamos de casa aos domingos e sempre íamos à casa dos pais dele. Já estava tudo pronto e os avós cuidavam das meninas. Então percebi que faltava essa referência de pai para elas, pois precisavam da presença dele em casa. Abri mão disso e dia de domingo eu faço como a minha mãe fazia: preparo o almoço e almoço todo mundo junto. Se a gente sai de casa para fazer um passeio é com a família da gente. Mas nesse dia é ele quem assume as atividades da escola das meninas, porque durante a semana eu faço a noite com elas. Mas as dificuldades existem, pois tem o lado de que o homem é desse jeito, que é difícil ele fazer da forma como a gente quer. Não estamos pedindo nada, é o mínimo que ele tem que fazer. [...] Quando eu fiz vestibular para Engenharia Mecânica o universo era masculino. Tinha cinco mulheres no curso e na minha época passaram três. Isso em julho de 1980. Eu sofri tanta pressão. Quando entrava na sala de aula, me sentia mal, pois eles traziam pôsteres de mulheres nuas, totalmente em posições explícitas e colocavam na parede. Quando eu passava e me deparava com aquilo, eu tinha vontade de voltar correndo para casa e não voltar mais para a faculdade. Mas eu conseguia e respirava fundo. A gente era discriminada, era cantada, chamada de bonitinha. Nenhum professor avançou o sinal, mas os colegas de curso, realmente, eles me cantavam, mas eu consegui me sair muito bem e hoje a maior parte deles, quando a gente se encontra, tem uma relação de amizade. Tinha um aluno da minha turma que hoje mora em Goiânia e quando eu saía para lancha, ele me agarrava pelo braço e dizia que era para me proteger. Só que ele parecia um espirro... Era uma figura maravilhosa. Um dia ele esteve aqui e relembramos o que ele fazia comigo, mas dessa vez eu segurei o braço dele e sai pelo corredor. Ele disse: estamos revivendo o que a gente viveu há muito tempo atrás, momento interessante. Mas eu consegui. Enfrentei dificuldade no decorrer do curso, porque não é fácil, mas eu conclui no tempo certo. Das que passaram comigo, só eu conclui o curso no período determinado. Ainda fui orientadora de uma delas e a outra abandonou o curso. Recordo-me que no dia da aula da

saudade, um professor que era chefe de departamento disse que ia ter seletivo para professor substituto. Então, eu fiz e passei 12 anos como professora substituta, quando fiz o concurso e passei. Depois incorporei os doze anos e estou quase me aposentando. Daqui a três anos eu me aposento. [...] O maior processo discriminatório que eu já senti foi na época em que eu buscava um estágio e não conseguia de jeito nenhum. Cheguei inclusive a cogitar a ideia de mudar de curso, para engenharia civil, dada a impossibilidade de estágio. Felizmente, o professor com quem eu conversei na época me ajudou muito, me orientando, então resolvi seguir em frente. Eu me lembro de que participei de um processo seletivo em uma empresa de ar condicionado. Eu tinha terminado de fazer a disciplina e estava com tudo fresquinho. Respondi toda a prova. Quando fui saber o resultado ele deu a vaga para outro colega que não tinha sequer feito a disciplina. Então, perguntei por quê? Ele disse: Ah! Mulher não dá para trabalhar aqui, porque às vezes precisa sair de madrugada de casa, às vezes você tem que carregar um aparelho de ar condicionado. Eu questionei com ele se eu ia ser mecânica ou engenheira e isso foi um dos motivos que me fez pensar em desistir. Mas nesse período, instalou-se em São Luís uma grande empresa multinacional e eu consegui um estágio. Porém, foi nessa empresa que eu sofri o maior processo discriminatório na minha vida. Lá, fiz processo seletivo juntamente com outros colegas e passei. Fui para uma área onde meu chefe era um australiano e o gerente, na época, da refinaria era um homem imenso e ele ficava no local que era um pouquinho mais alto. No período em que comecei estagiar, fiz amizade com um engenheiro do Rio, que estava trabalhando aqui. Então ele me contou que quando eu fiz o processo seletivo a intenção deles era preparar um estagiário para ficar na empresa e quem se saísse melhor seria o indicado para aquela área. Ele disse para mim que era para eu ter ido, mas que não perguntasse a ele por que eu não fui. Então eu lhe perguntei: posso perguntar para outras pessoas? Ele disse: pode! Fui conversar com esse gerente americano que me disse simplesmente assim: Menina, você é menina! E não me disse mais nada. Só faltou dizer que eu

estava no lugar errado. Com isso, eu terminei meu estágio e criei uma aversão dessa empresa. Chegava telegrama lá em casa solicitando meu currículo e eu nunca mandei porque para mim foi uma decepção, ter um gerente daquele nível e me dizer muito claramente que eu era menina, portanto, não era para estar ali. Senti vontade de desistir, não vou mentir, pois pensava no futuro e se para a realização do estágio era difícil, imagina para conseguir trabalho, será muito mais difícil. Foi quando me formei e participei do processo seletivo para professora. E como eu tinha facilidade de comunicação, por exemplo, em apresentação de trabalho, desde o Ensino Médio em Caxias, ou em feira de ciências, ou resolvendo os problemas no quadro da sala de aula e explicando os exercícios de matemática e física para a turma. Então eu me identifiquei com a docência e gosto do que faço. [...] Oriento o Projeto Mini-Baja, que é um carro off-road, próprio para andar em estrada com obstáculo. A nossa primeira competição foi em 2001, onde concluímos o enduro e recebemos medalha. Então eu viajo com meus alunos e a gente desenvolve pesquisa dentro do projeto. Existe uma associação internacional denominada Sociedade de Engenharia Automotiva e, dentro dela, ocorrem algumas competições em nível nacional e internacional. Você constrói um carro off-road e vai competir com várias outras universidades. Este ano foram 76 equipes participantes. Em 2001 nós formamos a primeira equipe e foi o primeiro ano que o grupo viajou. Nesse período eu não era casada, não tinha filhos e ficava na Universidade a noite inteira, inclusive nos finais de semana e até no carnaval, trabalhando com o grupo. As duas únicas mulheres do departamento coordenam os seus dois maiores projetos e o resultado disso eu acho interessante porque a gente consegue se dar muito bem com os alunos. O outro projeto é pela mesma associação e tem o mesmo molde do carrinho só que sendo o de um avião. O Projeto é Aerodesign e coordenado pela outra professora do departamento. Os alunos fazem um avião controlado por controle remoto e eles têm que ir pra São José dos Campos/SP para participar da competição, que é voar dentro de algumas exigências, tal como se faz com o carrinho. Eu sempre digo que

quem trabalha com esses projetos especiais, se dedica mesmo e é tão gostoso que você se envolve de uma forma intensa. Hoje, se eu não tivesse minhas filhas eu ficaria aqui o tempo todo. A equipe é formada por várias sub-equipes e hoje chamamos de empresa. Os alunos saem daqui com uma concepção de empresa, uma vez que o projeto permite formar várias células onde cada um faz a sua parte, para depois ser agregada. Quem participa desses projetos tem um diferencial muito grande, porque além de você ter conhecimento técnico, você pode aprimorar e adquirir outros conhecimentos, uma vez que o aluno que integra a equipe pode ser do primeiro período e ainda não ter a noção do que seja certas coisas. Mas ele se dedica. Ali ele se desenvolve e se transforma em autodidata. Então o projeto tem algumas qualidades. Você aprende sozinho porque você pesquisa ou você tem que dar seu jeito para aprender outro idioma, porque nós temos literatura estrangeira, principalmente inglesa. É um projeto multidisciplinar e quem participa dele tem um diferencial. Dos meus ex-alunos que participaram desse projeto, todos estão bem colocados no mercado de trabalho. Então, eu sempre reforço isso para os meus alunos. No primeiro período eu dou uma disciplina chamada Princípios de Engenharia Mecânica. Essa disciplina é a minha cara, porque eu conto a experiência do projeto, quem participa dele, sua importância, diferencial de quem o integra. Em 2004 sai para fazer doutorado na Unicamp e o projeto parou. Então tem dois anos que resgatamos o projeto e tivemos que começar tudo de novo. No ano passado, não tivemos uma boa colocação. Este ano já subimos um pouco. Mas eu digo para eles que o importante é está participando, viver essa experiência. Assumo ainda a chefia do departamento e em nenhum instante, nenhum professor dos 27 que integram o quadro de professores além de um substituto, colocou em xeque a minha posição como mulher. Pelo contrário, se eu perguntar no departamento quem quer assumir a chefia, tenho certeza que irão dizer meu nome. Na eleição passada, ninguém se candidatou e eu fui reeleita para o cargo. Acho que eles estão satisfeitos com o trabalho. São desafios que temos de enfrentar todos os dias. Em sala de aula, tento

manter a turma coesa, voltada para o que estou conversando com eles. Procuro usar uma linguagem que esteja no mesmo nível. Procuro me inteirar de alguns termos que eles usam. Acho que a gente tem que ficar próxima deles. É aquela história de você está lá na frente e eles lá atrás. Não existe mais aquela relação, é totalmente diferente. Professor que tenta manter esse nível, esse padrão de aula está perdendo muito. Hoje nosso projeto tem um grupo no Facebook, no WhatsApp, tem um grupo da Engenharia Mecânica e a gente se comunica sempre. Vai acontecer agora a final das Olimpíadas e a engenharia está na final. Eles me convidam para esses eventos e eu sempre participo. Nos comunicamos muito pelas redes sociais. Envio também os avisos de disciplina, de curso. O uso dessas ferramentas está tendo uma resposta muito boa. O retorno que a gente tem dos alunos, o reconhecimento do nosso trabalho, eu vejo isso de forma positiva. O meu parâmetro ou a minha medida é quando vejo que toda colação de grau eu sou homenageada. Acho que estou fazendo um trabalho bem feito. Não é só o trabalho de sala de aula; é o trabalho com projetos de pesquisa; é o trabalho como chefe de departamento, porque eu procuro ser sempre correta e fazer as coisas dentro das normas. Se eu não puder ajudar, prejudicar é que eu não vou. Têm pessoas que procuram dificultar a vida, principalmente de alunos, mas aqui a gente não trabalha dessa forma. Eu procuro conversar com um professor, que foi chefe do departamento por um longo período e ele tem uma história de vida aqui, além do conhecimento muito grande das questões departamentais. Eu sempre converso com ele e pergunto como devo fazer determinadas coisas e se estou fazendo da maneira correta. Eu sempre procuro ouvir os professores, mais aqueles que foram meus professores e todos homens, pois não tive professoras mulheres do departamento. Aquelas que ministraram aula no curso eram de outros departamentos e eu me recordo de uma do departamento de letras que trabalhou Língua Portuguesa. Eu acho que a academia dá essa oportunidade para que a gente, vamos dizer, tenha mais visibilidade, de nos promover, de aparecer um pouco mais. Ela nos dá essa condição que talvez na fábrica, na

indústria, no chão de fábrica, a gente não tenha essa oportunidade, pois lá existe sim uma dificuldade maior.

5.2.3 História oral de vida de Sofia K.: 50 anos, Engenheira Civil.

Eu cursei o Científico que hoje é o Ensino Médio. Meu pai é Engenheiro Civil e minha mãe fez até o 4º ano de Medicina, pois trancou porque casou com meu pai e como eles são paraenses e vieram para São Luís em função do trabalho dele e na época não tinha faculdade de Medicina. Essa frustração ela teve. Eu tenho três irmãos, sendo duas mulheres e um homem. Uma é Economista, a outra é Médica e o meu único irmão homem é Arquiteto. Cada um escolheu uma área lá em casa. Eu sou casada, tenho 50 anos e dois filhos adolescentes, um menino e uma menina. Além da Universidade, eu trabalho no Tribunal de Contas do Estado. A minha jornada de trabalho na Universidade é de 20h semanais. Na época que eu era professora substituta, minha carga horária era de 40h, mas no período do meu concurso abriram somente para 20h e eu nunca quis passar para 40h, justamente por causa do outro trabalho e fica mais complicado. Eu sou Engenheira Civil com Especialização em Engenharia Ambiental e Saúde Pública pela USP. Depois que eu me formei, eu trabalhei dez anos na CAEMA. Eu me formei em Janeiro de 1986 e até 1996 eu trabalhei nessa companhia, período em que foi instituído um plano de demissão voluntária. Eu saí e um tempo depois fiz concurso para o Tribunal de Contas, em 2000. Como a área aqui é jurídica acabei fazendo depois o curso de Direito. Fiz o exame da Ordem e sou advogada, mas não advogo, só esporadicamente. Na escolha do meu curso de Engenharia Civil, sempre tive o apoio de minha família. Na verdade, eu sempre gostei mais da área de exatas. Quando criança, eu dizia que queria ser matemática. Primeiro eu queria fazer Arqueologia, pois gostava muito de História Antiga, Egito, Roma. Depois eu vi que era um pouco distante para a gente aqui e como eu gostava muito de Matemática, achei que ela ainda não era essa coisa ligada à computação. Então, como meu pai era Engenheiro,

foi assim meio que natural a escolha desse curso. Mas nunca quis e não gostava de trabalhar na área de construção civil. Eu sempre gostei da área de saneamento, meio ambiente. Essa área sempre me atraiu, mas era de certa forma, a área de meu pai e houve a influência dele nisso. Eu sempre estive mais voltada para área de exatas, sempre gostei mais de cálculo. Sempre fui muito boa, eu gosto de calcular, eu gosto de fazer conta. Eu dizia assim: me coloca para fazer conta que eu passava a noite inteira calculando, que eu não sentia sono. Acho que a parte de matemática, de raciocínio lógico, me ajudou muito nas outras áreas, inclusive a jurídica, de outras atividades que eu realizo. Quando a gente era criança, meu pai brincava dizendo que todo mundo tinha que fazer primeiro engenharia, para depois fazer o que quisesse. Na verdade, só eu acabei fazendo. Minha irmã, que fez Economia, começou e depois trancou. Meu irmão começou Engenharia e um ano depois ele começou Arquitetura. Era, de fato, o que ele gostava. Eu nunca pensei que Engenharia era para homem. Sempre achei que era uma coisa que eu queria fazer e não vi problema nisso. Eu nunca cheguei a pensar que estava fazendo engenharia para ser uma coisa diferente ou teria algum obstáculo, porque para mim era normal. Eu fui perceber que engenharia não era para mulheres, quando entrei na Universidade, porque ali eu comecei a perceber que não tinha quase mulheres. Assim, eu sempre me relacionei com homens. Tive mais amigos homens. Não sei se isso está relacionado ao fato de ser muito ligada ao meu pai. Quando eu ia para aniversário, não gostava de sentar à mesa com mulheres, de conversar sobre filhos ou coisas de casa. Até hoje eu não sou chegada e meu marido é engenheiro também, então, nesse sentido, sempre foi muito tranquilo. Houve uma influência muito forte do meu pai para a escolha do curso, eu sabia que eu queria fazer algo ligado à matemática. Era o que me atraía, o que gostava e me dava prazer de estudar, apesar de que eu também gostava de estudar história, mas a matemática eu achava mais fácil. Eu sempre fui muito tímida e acho que isso me aproximou mais da matemática, porque era mais fácil, era só sentar eu comigo mesma e já com as outras áreas sempre tinha um trabalho

para apresentar ou alguma outra coisa. Apesar de ser tímida, eu sempre gostei de enfrentar os meus medos. Se tinha uma coisa para eu fazer, eu fazia! Tudo na vida. Se tinha uma escada rolante, eu vou sempre morrendo de medo, mas eu vou. Sempre tive essa coisa de enfrentar. [...] Eu gostava de dar aula. Dei muita aula na época em que fiz engenharia, só que era particular e para a vizinhança toda. Trabalhava com português, química, matemática, física, tanto para criança quanto para adolescente. Na época era eu e mais um colega. Dei aula de inglês também no IBEU, quando eu estava no terceiro ano. Mas me imaginar chegando numa turma de adultos e dar aula, isso era meio apavorante, mas venci esse medo quando fui para São Paulo fazer um curso de especialização e lá você acaba tendo que apresentar muitos trabalhos e não tem jeito, você tem que enfrentar esses medos. E acabei gostando, pois quanto mais aula eu dava, mais fácil ia ficando e nisso estou há 22 anos. Meu pai era professor da escola de engenharia e ele se aposentou. Nesse período, houve um processo seletivo para a disciplina que ele trabalhava e eu resolvi fazer, concorrendo com vários candidatos. Passei e fiquei durante seis anos como professora substituta. Em 1998 abriram duas vagas para o departamento, em nível de concurso público. Umas 10 pessoas se inscreveram e só eu passei. A outra vaga não foi preenchida e tempos depois eles fizeram novo concurso. Desde então, estou na docência do ensino superior. Nunca realizei pesquisa na Universidade. Na verdade, eu fixei na parte de ensino. Como eu sempre trabalhei em outro local quer seja CAEMA ou agora no Tribunal, não tinha como. Além disso, até hoje nunca fiz mestrado, como na engenharia daqui nunca teve, ou mesmo por questões da vida, nunca priorizei. [...] No período de estudante, não me recordo de ter sofrido discriminação por ser mulher e tinha até uma coisa interessante: como eram poucas mulheres, o que acontecia era que os homens acabavam assumindo um papel assim meio protetor da gente e quando entrávamos na Universidade, a sala do primeiro período era a última do corredor e a gente tinha que andar e os colegas mais velhos, os veteranos, ficavam fazendo tipo um paredão para a gente desfilar. Acabava que a

gente se apegava aos colegas. Para ir à cantina, a gente tinha que ir com alguém. Então, eles acabavam fazendo papel de protetor, sem resultar em alguma discriminação. Acho que por ser mulher, a gente se dedicava mais, estudava mais, acabava que um ajudava o outro. E como eu fui ser professora na mesma universidade em que estudei, não senti nenhum tipo de preconceito. Talvez na CAEMA, pois quando eu trabalhei lá tinha certa relação com as outras engenheiras e éramos poucas. Então, a gente não podia exercer algumas atividades, nem ter certas funções e ficávamos mais na área interna. Tanto que quando eu entrei, fui trabalhar numa área comercial, fazendo cadastro de rua e eu pedi para ir para a área de Operação, onde não tinha uma engenheira lidando com peão. O certo é que no período em que lá trabalhei, passei por quase todos os setores. Normalmente quando o trabalho fica muito parecido, muito mecânico, eu quero mudar. Na época tinha muito essa situação de afirmar que a mulher não era capaz de viajar e que normalmente os homens fazem mais. Hoje, penso que as coisas tenham mudado. [...] Na turma em que dou aula, tenho 36 alunos e desses, 10 são meninas. No período em que estudei, éramos 50, sendo 08 mulheres e dessas, somente 03 se formaram. Essa área técnica é mais complicada. Meu filho está fazendo Ciências da Computação na UFMA e ele disse que na turma dele tem pouquíssimas mulheres e agora, no segundo período, com o SISU muita gente já saiu do curso, principalmente as meninas. E eu perguntei por quê? Ele respondeu: elas acham difícil! [...] Ainda tem uns resquícios de achar que a mulher engenheira não pode fazer obras, não sabe lidar com peão e mesmo não é capaz de perceber a profundidade da matemática. Mas acho que isso já está bastante amenizado, por causa da própria participação da mulher, mesmo que seja em menor número. Na engenharia já há uma mudança, por exemplo, nos ambientes de trabalho têm gestoras mulheres chefiando equipes, mesmo os homens ainda sendo em maior número. Quando eu entrei no Tribunal nos anos 2000, foi o primeiro concurso e tinha pouquíssimas mulheres em chefias e acho que nem pensavam em dar para as mulheres determinados cargos, por conta dessa ideia de que ela não tem tempo,

tem que ficar em casa cuidando dos filhos e, assim, ela não pode se dedicar como deveria ao trabalho. Isso aí ainda existe. Há uma necessidade de a mulher mostrar sua competência profissional, e isso não acontece somente com ela, mas de modo geral com as minorias. Por exemplo, os homossexuais. A gente tem colegas que são excelentes técnicos e há uma resistência grande deles obterem mais destaque, por conta das condições, de sua sexualidade; a mulher da mesma forma, assim como os negros. Mesmo quando as pessoas dizem que não têm preconceito, a gente sabe que tem. Já é quase natural que o homem ocupe uma posição de mais destaque. Por exemplo, hoje não temos entre os membros do Tribunal nenhuma Conselheira. O que temos é uma Procuradora de Contas, porque foi pela via do concurso por parte do Ministério Público. Então você vê que realmente há ainda uma grande diferença e no espaço público ela não é salarial, mas na iniciativa privada sim. [...] Na minha experiência como docente, o que a gente percebe claramente é que as mulheres são melhores alunas, o que não significa dizer que os homens não sejam bons alunos. Normalmente, elas são mais assíduas, mais dedicadas, até na hora da prova a letra é mais fácil de você entender tudo. É interessante, buscando aqui na memória, mais com mulher nunca tive problemas. Eu tive poucas alunas na engenharia que pensavam em fazer mestrado e iniciar carreira na docência. Normalmente elas querem fazer obras, querem fazer projetos. Elas querem trabalhar na área técnica profissional, por isso acho que têm poucas dando aulas. Talvez seja essa ideia mesmo. Já que é tão difícil entrar, que tenho que ser boa na área técnica e não dá para perder tempo ensinando. O homem não precisa provar nada e a mulher tem que se dedicar mais, senão ela não alcança patamares mais altos. Desafios é perceber que você pode fazer isso também, pode contribuir reduzindo um pouco essa diferença. Quando você vê a mulher atuando, mais você começa a perceber com naturalidade. Você vê profissionais na construção civil, mas são poucas as que vão para essa área. A maioria vai para a área de projetos. Trabalhando na formação dos profissionais você pode diminuir também com esse preconceito.

5.2.4 História oral de vida de Laura B.: 42 anos, Engenheira Civil

Sou filha de uma família de classe média. Nós éramos três irmãos e eu sou a filha mais velha. Tenho 42 anos. A influência que eu tive, na verdade uma grande influência, foi a de meu pai. Sou filha de engenheiro e minha mãe é médica. O meu pai é um dos fundadores da Escola de Engenharia do Maranhão. Essa levada que se aposentou de uns anos para cá. Os fundadores se aposentaram. Os que estão agora lá são os alunos brilhantes desses fundadores que chegaram lá. Eu digo que eu faço parte da 3ª geração. E sem sombra de dúvida eu tive influência a infância toda, porque eu sempre fui muito próxima do meu pai e eu sempre estudei com ele e sempre fui muita estimulada a estudar matemática. Eu lembro que toda noite eu estudava com meu pai matemática. Agora, para mim, isso não era sacrifício. Eu sempre gostei muito. A minha ligação com as Ciências Exatas era muito forte. Eu lembro que, enquanto os meus colegas achavam chato, para mim era tipo um quebra-cabeça, eu desafiada e me divertia com aquilo. Encontrar a solução de uma equação de segundo grau, para mim, era como fazer uma palavra cruzada, que você fica sentada fazendo. Então, eu era estimulada e gostava disso. Não era uma coisa assim, meu pai me obrigava a estudar matemática, porque ele queria que eu fizesse engenharia e eu sempre tive uma admiração por ele e sempre fui muito próxima dele. Até brinco que eu sou mulher, mas tenho um formato de pensar muito mais masculino. Eu vejo que meu formato de pensar é um pouco diferente das minhas amigas, da minha faixa etária, do meu nível socioeconômico e acadêmico. Acho que essa base que eu tive vem, sim, do espelhamento do meu pai e a forma como ele me criou. Eu brinco que ele queria um homem como primeiro filho e veio uma mulher. Ele estimulou isso, mas assim, eu recebi esse estímulo de uma forma muito natural e eu gostava dessa área. Na escola eu sempre estive em toda a minha vida escolar entre os cinco melhores da turma. Nunca fui a melhor, a estrela, mas eu sempre estive entre os quatro ou cinco melhores. Às vezes eu era a primeira, a segunda, a terceira, mas menos do que isso nunca. Sempre eu, mulher, e os outros quatro, homens. Uma

ou outra vez tinha uma mulher no grupo. E com o raciocínio lógico extremamente apurado, acabava tendo um bom desempenho nas outras disciplinas também. Então eu acho que essa base familiar e essa base escolar foram determinantes na escolha da minha profissão. Embora, hoje, meu exercício profissional, fora da Universidade, seja completamente diferente (a gente vai falar mais na frente). Muitas pessoas me perguntam: você se arrependeu de ter feito Engenharia? E eu respondo: Em nenhum momento! Se eu tivesse que voltar no tempo, faria tudo de novo. Mas por quê? Se você só trabalha com engenharia na sala de aula? Porque eu acho que ela me deu uma base de raciocínio lógico diferenciada. Eu consigo ver coisas, que eu percebo que as outras pessoas não vêem e quando eu converso com alguém que fez engenharia eu percebo que o meu raciocínio acompanha. Acho que isso me dá um trânsito social e profissional diferenciado. Talvez seja um olhar preconceituoso, porque eu esteja nessa fatia, mas sinto uma fluidez de raciocínio. Hoje atuo na engenharia somente como docente. Eu atuei no começo, mas quando eu me formei um engenheiro ganhava dois salários mínimos e não tinha como sobreviver daquilo. Então migrei para outra área. Fiz mestrado na área de Gestão na UNICAMP e, dentro dessa área, me especializei na área de Pessoas. Então, hoje eu trabalho com Educação, área de Pessoas. Minha Engenharia ficou lá atrás. Na docência, trabalho com a disciplina Material I no curso de Engenharia Civil há 17 anos. Eu sempre fui muito precoce, com vinte anos eu já era uma mulher casada e divorciada, morando na minha própria casa. Eu tive filho com 23 anos. Adotei uma criança, um menino, que hoje está com 20 anos e tive mais dois filhos. Eu sempre fui independente, diferente dos padrões de mulherzinha. Com meu segundo marido, eu tive os meus três filhos, um adotado e dois paridos. Eu me lembro de que no meu primeiro casamento, meu pai ficou chocado quando eu disse que não ia colocar o sobrenome do meu marido. Eu dizia a ele: Pai, não precisa disso! Eu não sou casa, nem terreno... Não sou propriedade de ninguém, vou morar junto. Eu sempre tive essa coisa fora dos padrões. Estou falando de 21 anos atrás. Meu pai dizia que era um absurdo. Quando ele

não conseguia me dobrar, chamava minha mãe. Veja bem: meu nome é Laura Bassi. Imagine! Com o primeiro marido, seria Laura Mendonça, e aí eu dizia, meu nome é Laura Bassi. No segundo casamento, Laura Neves. No terceiro namorico que terminei há pouco tempo, pois fiquei seis anos com ele, seria Laura Torquato. Resumo: Quem é Laura? Propriedade de homem. Não! Sou Laura, que teve três homens que passaram pela minha vida, sendo dois maravilhosos e um nem tanto. Esse papel atribuído às mulheres, eu sempre questioneei. Os meus maridos sempre diziam assim: Acho que você é fora do padrão. Quando eu cheguei no terceiro marido, ele dizia: Mas a mulher é que tem que ser condescendente. Eu dizia: Mas por quê? Se eu estou vendo que está errado! Ele sempre colocava: Toda mulher é calma, quer conversar e você não. Você vem em cima e questiona. Acho que é muito de personalidade, é um conjunto. Eu fiz recentemente um teste, porque eu também sou Coach. Trabalho com orientação de qualificação profissional. Esse teste, no que tange a sua formação profissional, lhe diz qual é o seu perfil. São quatro perfis e ele identifica, lhe dá suas características e, no momento em que você sabe seu perfil e suas características, seus pontos fortes e negativos, fica mais fácil você lidar com o meio externo. O meu resultado foi extremamente extremista. Foi de um ponto a outro. Eu fiz para me entender e também para explicar o resultado. Então a professora falou: Você sabia que existe a cor cinza? Não precisa ser só preto ou só branco. Olhei para ela e disse: Professora, já me disseram isso, porque sou muito intensa, extremista. Se for para rir, então vamos sorrir. É o exercício da maturidade. Eu sou extremamente social, mas de pouquíssimos relacionamentos, inclusive meu teste confirmou isso. Eu conto na minha mão, quantas amigas tenho, umas cinco, mas são amigas de 40 anos, desde a infância. Quem não me conhece, parece até contraditório, pois como é que um teste de uma pessoa dá uma sociabilidade tão alta com um nível de relacionamento social tão baixo? Você não me vê em nenhuma rede social, pois sou extremamente reservada. [...] Quando fui fazer vestibular, tive uma cobrança absurda, não da minha família, mas de mim mesma. Para mim, só havia uma

possibilidade. Não existia essa história de não passar. Talvez por eu ser a filha mais velha e meu pai depositar essa confiança de que passaria no primeiro vestibular, tenham contribuído para que eu assumisse essa responsabilidade ainda maior. Eu sempre tive isso de assumir responsabilidade. Eu sou emotiva e muito racional. Até as escolhas rebeldes fora dos padrões têm um preço e você tem que assumir. Na escolha do curso superior, eu gostava muito da área de Arquitetura, inclusive meu pai me estimulou, porque, na época, não existia esse curso aqui, inclusive nem instituição de ensino superior particular. Eu teria que ir para fora e meu pai ainda me estimulou a ir, pois gostava também desse curso. Eu sempre gostei de desenho e projeto. Na época, eu estava namorando com o meu primeiro marido e isso também contou, porque eu não queria me afastar dele e como eu gostava de matemática e de acompanhar meu pai em obra, decidi fazer engenharia. Ah! Detalhe... Quase nasci em frente a uma obra. Minha mãe conta que ela começou sentir dor às quatro e meia da manhã. Às cinco horas, meu pai a levou para a maternidade. Só que antes disso ele ainda passou em uma obra que ele era o responsável e deixou-a no carro, mas disse que voltaria logo. [...] Comecei a fazer projeto de móveis no primeiro casamento, quando meu marido ficou desempregado e sempre tive jeito para área de desenho, projetos, decoração. Meu primeiro marido era Engenheiro Mecânico. Nós namoramos oito anos e passamos oito meses casados. Ele estudou na mesma Universidade que eu e é a que trabalho hoje, mas não foi no mesmo período. Mais ou menos dois meses após sua formatura, eu ingressei na Universidade. Fiz o primeiro vestibular e passei. Eu sou da primeira turma do antigo segundo grau de uma escola conceituada de São Luís. Lá estudei desde a infância. Quando concluímos, somente cinco alunos passaram no primeiro vestibular. Quatro homens para a Universidade Federal e eu, única mulher, para a Estadual e ainda para fazer Engenharia Civil. Enquanto aluna no espaço acadêmico, não tenho registro de preconceito. Tirávamos notas mais altas que os meninos, que precisavam da gente para passar. Era um perfil meio maternal. No período em que estudei 1990 a 1995, tinha muitas mulheres

no curso. Nós éramos em torno de 35 a 40%, mas depois esse percentual caiu de novo. Eu terminei o curso com 23 anos e aos 25 anos já passei no concurso público. Recordo-me de um preconceito sofrido, que ocorreu ainda na condição de aluna, mas não no espaço da Universidade. Minha monografia resultou em um projeto patrocinado pelo Governo do Estado. Eu e uma colega fizemos um Protótipo de uma casa diferente, porque utilizava materiais alternativos de construção de uma casa sem tijolo. Quando o apresentamos, houve uma empolgação das pessoas e resistência de uns senhores. Na época nós tínhamos 21 anos, então um senhor de quase 60 anos, disse: Ela vai cair! O preconceito ocorreu em função de sermos mulheres e também muito jovens. Fomos para São Paulo e Curitiba fazer pesquisa. Quando retornamos dessa viagem, na época existia a COHAB que bancou esse projeto e a casa ficou pronta. Foi um zunzunzum nessa cidade. Era o primeiro mandato da atual governadora e um dia eu estava em casa e meu orientador me ligou dizendo que recebera um telefonema do Secretário de Obras, pedindo para eu ir ao encontro dela que estava indo ver a casa. Então, eu dei entrevista, era chamada para fazer palestra. Foi aí que eu me encantei pela docência. Confesso que até o décimo período eu não pensava em dar aula, pensava somente em ser engenheira. Mas o trabalho monográfico deu esse boom na minha vida. Fui chamada, inclusive, para dar palestra na própria Universidade. Queriam saber que material era esse. A imagem que eles vendiam era de que a casa não tinha tijolo. Dei entrevista em todos os veículos de comunicação, escrito, foto no jornal, ao vivo em um programa de TV. A docência entrou na minha vida e eu passei a desejar ser professora da Universidade. Até então, não sabia falar em público, nem para dez pessoas. Eu passava mal e começava a tremer. Foi uma competência que foi desenvolvida, porque eu tinha um objetivo que era voltar para a Universidade como professora. Aguardei por um período de dois anos, depois de formada, para realizar o concurso, pois até então, não abriram vaga para a disciplina de Materiais de Construção. Aí começou também a neurose, tal como no período do vestibular, mas meu marido foi muito

parceiro. A cobrança era minha. Meu pai dizia que eu não precisava ficar assim, pois era meu primeiro concurso. Mas eu não vislumbrava outro concurso para Materiais e pensava: Se eu perder essa oportunidade aqui, foi-se, porque na Universidade Federal não tinha o curso de Engenharia Civil. Quando eu fui fazer o concurso, concorrendo comigo havia uma professora de Materiais, com mestrado nessa área e eu só tinha a graduação, na época. Eu tinha uma certeza muito grande que eu ia passar, mas todo mundo dizia que ia valer a experiência, porque já achavam que eu não seria aprovada. Quanto mais eu ouvia isso, mais estudava. Como ela tinha mestrado, todos os membros da banca deveriam ser, no mínimo, mestres. E como no Maranhão não tinha professores mestres nessa área, dois vieram de Belém/PA e a avaliadora de didática era daqui mesmo. Para mim, foi um momento muito tenso, mas depois que tudo passou, agradei muito porque meu pai ainda estava na ativa e era desse departamento. O fato de dois membros serem de outro Estado, me deu uma tranquilidade muito grande no pós-concurso. Resultado: passei em primeiro lugar, fiquei muito feliz e meu pai mais ainda. Dei essa felicidade a ele, pois tem uma vida muito sofrida em função de um tumor na cabeça... O fato é, no momento em que ia assumir, fui informada de que não poderia, uma vez que o edital do concurso foi aberto de forma errônea pelo Curso de Arquitetura, quando deveria ter sido pelo Departamento de Engenharia, onde a disciplina está vinculada. Assim, o departamento entrou com recurso contra a decisão do Curso de Arquitetura. Em função disso, houve uma demora de um ano para que esse concurso fosse homologado. Então, comigo aconteceu o contrário: primeiro passei no concurso, mas como não poderia assumir o cargo ainda, tive que fazer um seletivo para professor substituto, até a homologação do mesmo, para minha posterior nomeação. Na submissão dessa nova seleção, concorri com um professor desse curso que já era substituto e mais três candidatos. Fui aprovada em primeiro lugar e estava legitimada a assumir. Tinha 25 anos quando fui dar aula pela primeira vez. Estava feliz com aquele momento! Primeiro dirige-me ao departamento para receber a caderneta, para então, ir à sala

de aula. Já estava na sala quando fui convidada a me retirar com o argumento de que não me consideravam professora do curso. Fiquei decepcionada, resisti, inclusive para devolver a caderneta. Decidi, então, conversar com o reitor da época. Resultado: a direção do curso foi até a sala, pediu desculpas para os alunos, mas eu não estava presente, e disseram que eu iria continuar com a disciplina. Eu assumi, mas completamente decepcionada. Recebi o apoio de uma professora do curso que havia sido minha docente na engenharia. Ela dizia: Você não vai desistir, você é concursada! Então eu lhe pergunto: você acha que se eu fosse um homem, ele teria feito isso comigo? Ele teria ido até a porta da sala de aula e pedido para eu me retirar, alegando que eu não era e nem me reconhecia como professora do curso? Além disso, a gente volta para a questão da idade: se eu fosse um homem de idade entre 50 e 55 anos, como era a dele, ele teria feito isso comigo? Penso que sofri duplamente o preconceito: por ser mulher e jovem. Finalmente assumi a disciplina, como nomeada, e fiquei um período trabalhando nos cursos de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo. Tempo depois, dando aula na Arquitetura, chegou um funcionário dizendo que era para eu parar de dar aula porque o chefe havia dito que era para ser aplicado, naquele momento, um instrumento de avaliação. Eu me recusei a encerrar e disse que após a aula, o teste poderia ser aplicado. Na verdade, esse foi um dos instrumentos utilizados para a minha saída do curso. Entretanto, fiquei sabendo somente no início do semestre seguinte, quando me dirigi ao curso e fui informada de que, como um professor estava sem disciplina, resolveram dar a minha para ele trabalhar naquele semestre. Então respondi: Está bem! E saí de lá chorando. Foi a última vez em que eu estive no prédio de Arquitetura. Sofri outro preconceito no meu departamento. Quando eu estava na engenharia, no primeiro semestre, tive um problema de nota com um aluno. O resultado foi que o departamento criou um Conselho e, sem a minha presença, decidiram o que eles achavam que deveria ser feito. Quando eles me chamaram para uma reunião posterior, professores homens, a maioria com quase 60 anos ou mais, inclusive o meu pai, pediram para eu aceitar o

que havia sido determinado pelo Conselho formado no departamento, inclusive que assinasse a nota. Não aceitei, fiz uma justificativa, onde colocava minha defesa detalhada e argumentada. Minha justificativa não foi levada em conta e valeu o que havia sido determinado pelo Conselho, cuja defesa oral foi maior do que a minha justificativa por escrito. No começo eles me tinham como rebelde, justamente por essa personalidade de não desistir das coisas. Quando meu pai chegou em casa, veio me dizer que estava orgulhoso de mim, por ter enfrentado o grupo e ter mantido minha posição, minha opinião técnica. Então me indaguei: por que ele não se manifestou? Depois entendi os motivos. Outra situação que enfrentei, tempos depois, está relacionada ao fato de que sempre trabalhei com a disciplina de Materiais I e em um dado semestre, após um mês do início das aulas, encontrei meus alunos do período passado que disseram: Professora, por que a senhora ainda não veio dar aula? Então respondi: Mas eu não sou professora de Materiais II! Enfim, aconteceu que eu fui colocada para dar aula dessa disciplina, não me informaram e eu já estava com falta durante esse período. Nós já tivemos uma professora no departamento, como substituta, que sequer renovou seu contrato, porque se sentia discriminada pelo chefe. Quando faltava, não perguntavam a ela o motivo da ausência, aplicavam-lhe falta. Para assumir a docência, tive que buscar o meu respeito no universo acadêmico, pois não era respeitada como profissional igualitário, que necessitava de respeito mútuo. O fato de ser filha de um dos fundadores da Escola de Engenharia, não fazia diferença nenhuma. Somente ele era orgulhoso disso, pois quando se aposentou e encerrou sua carreira docente, deixou sua filha lá. Buscava meu espaço para conseguir me impor. Quando eu passei, com 25 anos, muitos dos meus alunos tinham a minha idade e outros eram até mais velhos, mas nunca tive grandes problemas com eles. Eu tinha uma preocupação, pois sempre me vestia com roupas mais maduras, blazer, para passar um grau de seriedade e para manter certa distância. Com o passar dos anos, fui percebendo que a coisa ia ficando bem mais fácil. Após 17 anos na docência, já tenho um filho com 20 e meus alunos em torno de 21 anos, então

eles têm idade para serem meus filhos. Hoje eu acho uma vantagem no nosso universo acadêmico que nem sempre as outras profissões têm, ou seja, à medida que os professores vão ficando mais velhos, vão ficando mais valorizados. Ao contrário de muitas outras profissões. Hoje eu tenho uma relação mais maternal com meus alunos. No trabalho docente eu não me visto como nas outras áreas em que atuo. Eu evito saia, vestido para tirar o máximo o desvio e a percepção de uma sensualidade. Essa parte me compete e eu faço. Um momento em que me senti privilegiada de ser mulher no departamento, foi no período em que fiquei grávida. Tinha que ficar em repouso e minha licença foi maior do que o período estabelecido e esse apoio eu recebi dos professores. Senti-me muito protegida no exercício da maternidade por todos do departamento. [...] No trabalho de sala de aula, principalmente em relação às meninas, eu percebo certo espelhamento, muito em função de sermos poucas mulheres docentes. Elas comentam: Quero ser como a senhora: bonita, independente e inteligente. Em que pese não passar muito tempo livre com eles para conversarmos sobre outros assuntos, eu aproveito o espaço da sala de aula para questionar algumas coisas, por exemplo, situações em que precisam copiar algo, os meninos logo acrescentam: As meninas copiam! E eu logo coloco: Por que só as meninas? Nada disso... Todo mundo vai copiar. Não deixo passar em branco. Além do meu filho de 20 anos, tenho ainda uma menina de 10 e um menino de 15 anos e eu sempre digo a ela para questionar as coisas e ocupar o seu espaço, pois a percebo muito passiva, às vezes, em relação aos próprios irmãos. A base da mulher é sempre de ir se acomodando, apesar de que eu sempre resisti a isso. Mas minha filha se silencia, às vezes, e eu tenho medo disso. [...] No meu trabalho de gestão de pessoas, tenho um tripé básico na minha formação, que eu levo para a sala de aula na engenharia, que é uma parte da Pedagogia, da Programação Neurolinguística e do Coach. Essas três ferramentas eu uso nas minhas atividades profissionais. Na área de pós, dou aula nas universidades locais. Fui professora projetista da Getúlio Vargas. Trabalhava com Gestão de Pessoas em Comércio Exterior, mas

tive que abandonar porque, na época, com a separação, minha filha tinha três anos e precisava muito de mim. Foi um corte muito dolorido, mas não me arrependo. Sou dançarina e faço teatro, pois essas atividades me ajudam muito no trabalho que realizo fora da engenharia. A dança para mim é terapêutica. Danço porque preciso. Eu trabalho com palestras e treinamentos em várias partes do Brasil. O adulto não aprende por disciplina, ele aprende por experiência de vida e o teatro e a dança mostram para ele uma experiência de vida concreta. Tem uma palestra que eu dou, denominada Marketing Pessoal para Mulheres, onde eu começo fazendo uma palestra técnica, mas o meu objetivo principal é trabalhar a autoestima. Eu faço cinco personagens, troco de roupa, cabelo, tudo na frente da plateia, sem mostrar nada. Eu apresento para elas as várias mulheres que nós somos no dia a dia. É um autorretrato das mulheres que eu sou na minha vida. Outra palestra que eu dou chama-se Papo de Mulher, onde procuro trabalhar diferenças entre pessoas que tiveram sucesso e outras que, não gosto de dizer fracasso, mas que sofreram e conseguiram fazer desse sofrimento uma boa limonada. Ainda presto consultoria para uma universidade particular na implantação de escolas técnicas, além de dirigir minha própria escola de nível básico. Minha formação-atuação é um caleidoscópio e tudo faz sentido.

5.2.5 História oral de vida de Maria A: 56 anos, Engenheira Civil.

Sou paulista e fiz o científico no interior do Estado. Minha mãe tinha o Técnico em Contabilidade e meu pai tinha formação em nível de primeiro grau. Eles tiveram seis filhos, sendo três homens e três mulheres. Desses, quatro fizeram educação superior e dois não. Sou casada e tenho um casal de filhos. Eu fiz Engenharia Civil, a minha irmã mais nova também fez o mesmo curso e o meu irmão mais velho fez Matemática e Física. Eu fui a primeira a fazer um curso não voltado para as mulheres. A minha outra irmã fez Psicologia e os outros dois começaram na educação superior, mas pararam. Tenho 56 anos e meus dois filhos são engenheiros civis também. Sou professora com regime de trabalho de 40h na Universidade e nas horas que me sobram eu faço projetos de engenharia e dou consultoria. Eu presto

consultorias e serviços na área de Drenagem, Pavimentação e Mecânica de Solo. Também são áreas pouco voltadas para as mulheres e a gente encontra mais homens fazendo. Esse trabalho de consultoria é importante também para os alunos, porque eu acabo transmitindo aquela experiência do dia a dia. Eu vejo certas dificuldades ou problemas, transmito para eles e trago para a vida real, como tem que ser mesmo. Na Universidade eu constantemente oriento alunos de monografia, às vezes, tem semestre que são dois, assim como, oriento bolsista do CNPq e FAPEMA. Sou chefe do Laboratório de Solos e Pavimentação, então eu estou envolvida com atividades de laboratório que normalmente não são atividades voltadas para as mulheres. Eu fiz três cursos de especialização: um em Transporte em Recife, outro em Metodologia do Ensino Superior na própria Universidade e outro em Recursos Hídricos, com o pessoal da Geografia. Além disso, fiz o mestrado na UFPE, mas não me afastei de sala de aula e nem dos trabalhos extras, porque os professores vinham dar aula aqui. Em seguida, depois de um período, foi firmado um DINTER com a UFRJ e fiz meu doutorado sobre Projetos de Inundação, sem me afastar, também, da sala de aula e das consultorias. Foi um período bastante apertado para mim. Conclui o doutorado tem dois anos. Mas a gente pensa que vai aliviar e você passa a trabalhar com mais pesquisa, mais monografias. Eu sou especialista em Drenagem, Hidrologia e Pavimentação voltada para a engenharia e é onde eu dou aula de drenagem em estradas. Para a escolha do meu curso, sempre recebi apoio da família. Foi no período de 1975 e tinha poucas mulheres estudando. Quando me perguntavam que curso estava fazendo e eu respondia, a pessoa dizia: Nossa! Você está fazendo Engenharia Civil? Foi no período da ditadura, mas também dos movimentos sociais. Meus pais mesmo com a formação simples, nos apoiaram em nossas decisões. O que me influenciou na escolha do curso foi o fato de eu ter facilidade e habilidade com as exatas. Eu já nasci com esse dom que Deus me deu. Mas então eu poderia ter feito Matemática, dar aula de Matemática ou Física, está tudo dentro da área de exatas. Mas eu achava, na ocasião, que eu não queria só dar aula. Eu queria algo produtivo como engenharia. Eu posso dar aula como Matemática, mas o que eu podia fazer além de dar aula? Eu pensava comigo. Eu procurava dentro daquele dom que Deus me deu, que é a facilidade com as exatas (e não é pouca, é muita!), eu me destacava sempre em relação às outras pessoas pela maneira como eu aprendia rápido, eu ia bem nas provas, eu fui uma aluna que sempre estudei em escola pública, mas as escolas públicas daquela época em São Paulo, eram bem melhores do que as particulares que a gente vê hoje, tanto era que o meu primeiro vestibular, hoje FUVEST, sem fazer cursinho, só com a minha aprendizagem naquela escola, eu passei de primeira, sem ter tido nenhum outro curso alternativo para me auxiliar. Mas assim, o que me ajudou a escolher Engenharia foi o fato de que, na ocasião em

Barretos, esse era o melhor curso que tinha e que usava as exatas. Os melhores professores da USP iam dar aulas pra gente. Eu pensava: Qual o melhor curso de exatas hoje aqui? É Engenharia. Então, vou fazer Engenharia. Não que eu pensasse naquele momento em construir prédios, eu achava que a minha habilidade para as exatas poderia ser usada lá na Engenharia ou onde fosse necessário. Esse foi o principal motivo da minha escolha: minha facilidade para as exatas. Uma vez escolhido o curso, minha família nunca disse: Oh! Mas isso não é curso para mulher, você não pode fazer. Pelo contrário. Eles diziam: É isso que você quer fazer, então pode fazer! Meus pais sempre respeitavam o que a gente decidia fazer. Desde a adolescência, sempre tive bons desempenhos nas disciplinas de exatas e sempre fazia as atividades escolares ou outras coisas referentes a isso. Lá em casa a maioria de nós seis nunca teve isso. Meu pai estudou pouco, mas ele era bom nisso. Minha mãe gostava de escrever redação, de escrever história, eu acho que ela deveria ter feito Normal e não Contabilidade. Considerando a minha aptidão e por eu achar também que era um campo bom de trabalho, entre ensinar e ser engenheira, eu achava que naquele tempo ser engenheira proporcionaria um retorno financeiro. Então seria mais realizador e mais proveitoso para mim. É claro que me deparei com algumas pessoas falando: Ih! Mas isso é para homem. Nunca me incomodei com isso. Eu estudava só com homens, ia para aula com homens, fazia grupo de estudo com homens e foi sempre muito tranquilo e muito bom. E como eu sempre fui uma boa aluna e por ter aptidão na disciplina, então a gente acaba sendo respeitada. Ah! Olha fulana ali sabe das coisas. E nunca teve piadinha porque aquela mulher fazia engenharia ou deveria estar fazendo outra coisa. Eu fazia porque gostava mesmo! Eu não pensava criticamente sobre isso. Na minha formação cultural, na minha família, por exemplo, meus pais naquele tempo de 1960 e 1970, sempre repassaram ensinamentos voltados para as diferenças de papéis para mulheres e para homens. Isso a gente sempre ouvia. Mas na hora de estudar, meu pai dizia que estudo é para todo mundo, todos tinham que estudar e não tinha esse negócio. Às vezes eu ia sair à noite e eles não permitiam. Diziam que os homens podiam sair à noite e eu, que era mulher e tinha que ficar em casa. Havia muita confusão, porque eu achava que o passeio deveria ser para todo mundo porque o cinema é para todo mundo. Eu achava assim que nesse sentido tive que quebrar muitos paradigmas com meu pai porque, como mulher, eu posso estudar que nem os homens e por que eu não posso ir a uma festa ou a um cinema? Meu pai dizia que a mulher tinha que se resguardar, mas quando se tratava de profissão ele não tinha nenhuma restrição em relação a isso. [...] Eu me esqueci de dizer que comecei a cursar na verdade Matemática e fiz um ano. Então eu comecei a refletir porque estou fazendo esse curso se eu posso fazer Engenharia, que é quase parecido no início, mas que se divergem mais na frente. Foi quando

eu fiz o vestibular da FUVEST para todo o estado de São Paulo. Eu passei e transferi para Engenharia. Nesse momento eu tive influência de amigos e professores. Eles diziam: Ah! Por que você não passa para Engenharia? Você tem muita facilidade com as disciplinas exatas. Eles me deram ajuda de uma coisa que eu já estava decidida, mas que faltava um empurrãozinho. [...] Antes de eu fazer concurso para a Universidade, eu só trabalhava em empresas de engenharia. Quando eu vim de São Paulo para São Luís, trabalhei numa empresa que na época estava fazendo muitos projetos e, nesse momento, a Universidade precisou de um professor para dar aula de Drenagem e como o pessoal da empresa que eu trabalhava tinha um relacionamento com os professores, eles solicitaram da minha empresa um profissional para ir dar essa disciplina lá. Na época, ainda resisti um pouco. Eu falava que não, porque eu era engenharia, como é que ia ser a minha didática. Achei que era muita responsabilidade dar aula de Drenagem numa universidade. Então no começo eu disse não, mas o meu chefe da empresa insistiu muito e eu terminei aceitando. Trabalhei um período com os alunos e logo pediram para eu trabalhar no semestre seguinte. Assim, quanto mais você vai dando aula, mais você vai melhorando seu desempenho, além de ir criando um vínculo. Até que divulgaram o concurso para preenchimento da minha vaga, porque, até então, eu era professora substituta. Os professores disseram: Agora você vai fazer o concurso! Então eu falei que ia aparecer muita gente para fazer o concurso e me substituir, pois eu deveria ser só engenheira. Mas eles insistiram e terminei fazendo o concurso e passando juntamente com um colega, também de São Paulo que trabalhava na mesma empresa. Na época foram dez candidatos inscritos, para duas vagas que foram preenchidas por nós dois. Eu fiquei desde 1991 dando aula sem ser concursada e assim, nesse período, a gente já sacramentou o vínculo com a Instituição e foi aí que eu me tornei professora oficial do ensino superior. Eu acho até bom ter um espaço onde eu posso mostrar para os alunos aquilo que o engenheiro faz na prática, porque a gente tem que mostrar para eles não só aquelas teorias, mas têm que mostrar aquela teoria na prática, que a gente aplica no dia a dia. É importante e eu dou exemplo na prática, não deu certo por isso e deu certo porque aplicou isso. Eu acho que está na carreira docente é um ganho para os alunos e para mim, pois complementa a minha formação profissional e eu gosto de estar no dia a dia com eles, fazer pesquisa, estou pesquisando coisas novas, orientando monografias e de vez em quando eu vou para um congresso e apresento um artigo. Essa atividade de docente faz com que a gente no dia a dia se mantenha atualizada. [...] Nunca me senti discriminada, nem como aluna e nem como docente. Fizeram uma piadinha, uma única vez, mas porque não me conheciam direito e depois passou. No departamento em que dou aula só tinha eu de mulher e, na época, era comum eles fazerem uma avaliação ao final do período. Eles entregavam uma

planilha para os alunos, isso alguns anos atrás, e os mesmos respondiam o que achavam de cada professor. Por duas vezes em que o questionário foi aplicado, eu fiquei em primeiro lugar no ranking, como a mais assídua. Realmente como professora eu sou um pouco chata, pois se é para dá 60h, eu acabo dando 65h, pois eu levo muito a sério meus alunos e acho que eles não estão ali para brincar e nem eu. Essa minha metodologia e minha dedicação às vezes são reconhecidas e na hora de uma avaliação pelos alunos, acabam reconhecendo. Eles diziam: Ah! A professora não chega atrasada, não falta aula, explica de forma tranquila, tira todas as dúvidas e as provas são compatíveis com o conteúdo. Em função disso, meus colegas ficavam chateados e falavam assim: Ah! Eu acho que o único jeito da gente ficar em primeiro lugar é começar a usar saia. Eu não estou dizendo que isso seja uma discriminação, pois eles achavam por eu ser mulher, mas eu acho que o aluno na hora de fazer sua avaliação, não se importa se é mulher ou se é homem. Ele está avaliando é o professor. Ai eles fizeram essa piadinha e eu levava na brincadeira e comentava: Acho que você vai ficar bem de saia! [...] No trabalho que exerço no campo, nunca tive nenhum temor. Sempre fui para as obras e ainda mais que trabalhei na estrada. Eu saía para essa estradona, viajava na caminhoneta com os engenheiros. Às vezes eu ia dirigindo ou às vezes eu voltava dirigindo. E assim eu andava de sapatos, suja, de qualquer jeito, descia barranco, dormia em qualquer lugar, entrava no rio. Eu fazia o que engenheiros homens também faziam. Eu nenhum momento eu perdi a minha feminilidade. Andava toda suja, vinha do campo com o cabelo todo 'breado' porque você pega um estrada dessas sem asfalto para fazer uma vistoria e você está na beira da estrada e passa um caminhão e cobre você de poeira, você fica pretinha e eu nunca tive esse temor. Esse discurso de que pode acontecer isso eu acho que não. A pessoa que perde a feminilidade dela é porque ela já tinha tendência em não ser feminina. Mesmo porque a pessoa quando é feminina, ela é em qualquer situação. Ela pode fazer reboco no prédio, trabalhar numa ponte, ela é feminina. A gente perde um pouco a característica feminina naquele momento em que você está lá, pois tem que subir e descer. Mas, naquele momento do serviço, você não está preocupada em perder sua feminilidade. Acabou ali seu trabalho, você coloca sua roupa e vai ser feminina do mesmo jeito. Eu nunca tive esse temor. [...] A mulher sempre foi mais insistente naquilo que está fazendo. Quando ela pega alguma coisa para fazer, insiste, às vezes, mais que o homem. Eu falo para os meus filhos que tudo o que eu fiz, não foi porque eu sou ou fui inteligente, mas pela minha insistência, pela metodologia, minha determinação. Às vezes penso que outra pessoa não teria feito, pois com dois filhos, marido, casa, dando aula e ainda feito paralelamente todos esses cursos. Assim a minha insistência, dedicação e força de vontade foram determinantes. Às vezes acho que algumas mulheres têm mais dedicação do que os

homens e isso faz um diferencial. [...] Já realizei projeto de pesquisa junto com outro professor, mas tenho trabalhado muito é com aluno. O único projeto que desenvolvi com professor do meu departamento foi um projeto com asfalto, ele foi tranquilo. Fiz outros projetos de pesquisa com as minhas orientadoras, as duas eram mulheres e não tive dificuldades. Fora do espaço da academia, os trabalhos que realizei com homens também não enfrentei dificuldade nenhuma, porque você adquire um certo conhecimento e você acaba sendo respeitada por aquilo que você sabe. Então, independente de ser um homem ou mulher quando eles olham, eles olham para o profissional que está fazendo determinado estudo. Eu acho que hoje, o mundo competitivo profissional, a necessidade de você mostrar competência é de qualquer um, tanto faz você ser homem ou mulher. Aqui é lugar de engenheiro, não estou dizendo, por exemplo, motorista de ônibus onde a mulher tem que mostrar capacidade de dirigir ônibus. Mas dentro da engenharia, na consultoria, nos projetos, tanto homem quanto mulher, têm que provar competência para desenvolver aquele serviço. A gente tem visto alunas que vão fazer estágio em obras e também são colocadas para lidar com peão e os resultados são esperados, tanto delas quanto dos meninos. Eu acho que essa necessidade de provar competência dentro do mundo que estou vivendo, é uma necessidade de todo mundo em função do mercado. Eu não vou ficar o tempo todo achando que tenho que comprovar a minha competência por eu sou mulher. Eu acho que hoje há pessoas pensantes, pessoas pesquisadoras e pessoas que investem em técnica. Não há necessidade de comprovação por você ser mulher, há necessidade de comprovação no mercado de pessoas pensantes, seja ela quem for. Eu não me vejo nessa necessidade. Aqui pode ser até que exista, pode ser que uma engenheira entre num emprego e diga: Oh! Ela tem que provar que sabe, porque ela é engenheira. Eu tenho dois filhos, um homem e uma mulher, e minha filha não tem esse tipo de preocupação. O desafio de nós mulheres é a gente continuar fazendo um bom trabalho, independente de qualquer coisa, ter um bom relacionamento com os nossos colegas homens e mulheres. Esse é o desafio da profissão, que a docente seja mais capaz e comprometida.

5.3 Análise das narrativas das histórias orais de vida

A recuperação da experiência de vida das mulheres, que sempre desempenharam um papel ativo na constituição de sua própria história, tem sido de fundamental importância quando se resgata e analisa essas narrativas, aspecto fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

Trata-se de uma tentativa que, na perspectiva de Joan Scott, constitui-se um desafio à história estabelecida, uma vez que “as mulheres não podem ser adicionadas sem uma remodelação fundamental dos termos, padrões e suposições daquilo que passou para a história objetiva, neutra e universal no passado, porque essa visão da história incluía em sua própria definição de si mesma a exclusão das mulheres.” (SCOTT, 1992, p. 90).

A trajetória da educação formal de mulheres é permeada de obstáculos e sua inserção no contexto brasileiro deu-se, de forma acentuada, a partir da década de 1960, quando houve uma ampliação do número de universidades, associada aos movimentos sociais, inclusive os feministas, em que reivindicavam ampliação do acesso à educação e ao mercado de trabalho.

Como já salientado, o século XIX representou o retorno da mulher ao lar, com reafirmações de suas características voltadas para o instinto materno, fragilidade e dependência, onde o positivismo e o discurso médico-sanitarista desse período foram preponderantes na consolidação desse modelo de representação, que se estendeu ao século XX.

Por outro lado, modelos paralelos foram se firmando, contestações colocaram em xeque as referências tradicionais da época, contribuindo para modificar um modo de estar no mundo. Uma parte das mulheres passou então a buscar a escolarização e inserção em espaços profissionais, os mais variados possíveis.

Isso implica dizer que ao lado desse pensamento hegemônico voltado para uma representação do feminino de fragilidade e dependência, conquistado pela capacidade de generalizar uma visão de mundo e que se nutre pela pertinência, ocorre “não pelo uso da força,

e sim, pelo lugar difuso e conteúdo multidimensional do poder.” (GRAMSCI apud CECENÑA, 2005, p. 37).

Nessa direção, a dominação não se impõe apenas por meio dos sistemas produtivos, ela se reproduz “no cotidiano e na criação de sentidos comuns” (CECENÑA, 2005, p. 37), ou seja, a dominação ocorre na reprodução social das condições materiais de existência, nas relações que os humanos estabelecem entre si, nas instituições sociais, bem como na família e na escola, cuja socialização dá-se de maneira diferente para mulheres e homens.

Mas é no interior desse processo de reprodução social que o pensamento hegemônico se consolida, ao mesmo tempo em que nele também se dá a resistência. Sobre isso, Marilena Chauí comenta:

Uma hegemonia viva é sempre um processo. Não é, senão do ponto de vista analítico, um sistema ou uma estrutura. É um complexo realizado de experiências, relações, atividades com pressões e limites específicos e mutáveis. Na prática, a hegemonia nunca pode ser singular. Suas estruturas concretas são altamente complexas e, sobretudo, não existe apenas passivamente na forma de dominação. Deve ser continuamente renovada, recriada, defendida e modificada e é continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por pressões que não são suas. Nesse sentido, devemos acrescentar ao conceito de hegemonia os conceitos de contra-hegemonia e hegemonia alternativa, que são elementos reais e persistentes da prática [...]. (CHAUI, 1987, p. 22).

As histórias orais de vida aqui apresentadas retratam a trajetória de mulheres em áreas profissionais tidas como masculinas, cuja inserção no campo profissional nem sempre ocorreu de forma pacífica, embora algumas narrativas aqui colocadas denotem uma percepção não muito voltada para a aceitação do rompimento de barreiras, mas, sobretudo, como algo “natural”, em que as questões de gênero não perpassam necessariamente essa análise, cujo pano de fundo está pautado apenas na competência profissional.

Tomando como base essas narrativas, a análise da inserção das mulheres na docência da educação superior, em particular daquelas inseridas nos cursos de engenharia, está pautada nos seguintes pontos: trabalho docente, produção do conhecimento e preconceito e discriminação. Outros elementos foram incluídos no decorrer da análise ao longo dos capítulos

anteriores, tais como: atividades realizadas no espaço privado; responsabilidades quanto à socialização dos filhos, cuidado e orientação para o convívio social; questionamento das imagens socialmente construídas de passividade; progressão acadêmica e sua relação com os cuidados dos filhos; competência profissional como uma questão de gênero ou de mercado; habilidades para as áreas de exatas; e influências quanto à escolha do curso.

5.3.1 Trabalho docente

Parte-se da análise do trabalho docente, tomando-se como base a compreensão de que o ser humano é um ser de necessidades, que se relaciona entre si e com a natureza, objetivando a satisfação de suas necessidades pela transformação, através do trabalho. O objeto produzido por ele tem a sua marca, pois é fruto de sua realização.

Conforme discutido no primeiro capítulo, Irving Zeitlin (1977) afirma que a atividade principal e mais importante do ser humano é o trabalho, pois está relacionado à produção de vida e acrescenta que o modo de produção da vida material irá determinar o caráter geral dos processos sociais, políticos e espirituais da vida.

Nessa direção, o trabalho é a categoria que funda o desenvolvimento do mundo humano, contudo,

[...] a reprodução deste mundo, a sua história, apenas é possível pela gênese e desenvolvimento de relações sociais que vão para além do trabalho enquanto tal. Pois, como o trabalho não é apenas a relação do homem com a natureza, mas também a relação dos homens entre si no contexto da reprodução social, o seu desenvolvimento exige o desenvolvimento concomitante (ainda que contraditório) das próprias relações sociais. E estas, por sua vez, precisam da mediação de complexos como a ideologia, a filosofia, a arte, a educação, a sexualidade, a alimentação, o Estado, o Direito, a política, etc, para citarmos apenas alguns. (LESSA, 2006, p. 14).

Entretanto, as relações que se estabelecem num determinado contexto histórico são específicas numa dada formação social, como no caso do sistema capitalista de produção, no qual as relações são de dominação e exploração.

Esse sistema é entendido como uma totalidade contraditória, como local de disputa entre sujeitos sociais vinculados às diferentes classes sociais, em que a desigualdade é componente estrutural desse modelo econômico vigente.

Esse local de disputa entre sujeitos inseridos nas diferentes classes sociais deve ser entendido como um dentre tantos espaços visíveis ou não, considerando que no interior de cada classe social e entre elas, vive-se uma heterogeneidade de relações sociais que pode se configurar também como outros eixos que devem ser considerados na análise como o gênero, a idade e a raça, por exemplo.

Ressalta-se aqui que o preconceito de gênero tem sido utilizado historicamente para aprofundar a desigualdade social, fruto da discriminação a que são submetidas especialmente as mulheres nessa sociedade, que tende a organizar a vida social, fazendo com que homens e mulheres tenham determinados papéis, assumam determinadas funções, limitando a participação da mulher no trabalho e em outras esferas da vida social e política, caracterizadas, segundo Nancy Fraser (2006) como injustiça de gênero, fruto do androcentrismo e do sexismo cultural.

Desse modo, procurou-se compreender essas relações, em particular, na perspectiva de gênero, por entender que as ações cotidianas se efetivam por sujeitos de uma sociedade concreta, com histórias de vida que perpassam a questão de gênero, raça, idade, religião, dentre outros.

Essas formas de pensar, agir e estar no mundo e que se consolidam no cotidiano da vida das pessoas são trabalhadas por Pierre Bourdieu (2011) como *hábitus*, conceito mencionado na Introdução, e refere-se não a uma simples representação mental ou a uma fantasia, mas a um sistema de estruturas duráveis, que estão inscritas tanto nos objetos quanto nos corpos.

Nessa direção, Peter Berger; Thomas Luckmann abordam que a realidade da vida cotidiana mantém-se pelo fato de corporificar-se em rotinas, o que é a essência da

institucionalização. Ela é continuamente reafirmada na interação do indivíduo com os outros. E o veículo mais importante é a conversa, porque ela mantém, modifica e reconstrói a realidade subjetiva. A conversa ocorre tendo como pano de fundo um mundo que é tacitamente aceito como verdadeiro. (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 198-203).

Esse mundo, aceito como verdadeiro, nas palavras de Guacira Louro significa dizer que “historicamente os grupos dominantes – os homens brancos heterossexuais de classe média urbana, no caso das sociedades ocidentais – falaram sobre os demais, construindo representações sociais que tiveram e têm poderosos efeitos de verdade.” (LOURO, 2002, p. 232).

Esses efeitos de verdade concorrem para que as mulheres, desde o seu nascimento, encontrem valores que delimitem o seu comportamento, estabelecendo, assim, que posturas devem adotar, que comportamentos devem assumir e que carreiras devem seguir.

O discurso escolar da reiteração das competências e habilidades diferenciadas para ambos os sexos, havendo uma inclinação masculina para as disciplinas que requerem raciocínio lógico, precisão técnica, ou seja, as chamadas ciências duras e uma inclinação feminina para aquelas mais relacionais, voltadas para as humanidades, passam a ter um efeito decisivo quando os(as) jovens, na etapa final da educação básica, precisam definir qual profissão irão seguir.

Os relatos das histórias de vida aqui apresentados, demonstram que essas mulheres, desde cedo, apresentavam habilidades para a área de exatas, com bons desempenhos nas matérias como matemática e física, sendo algumas delas, principalmente as que tinham pais engenheiros, incentivadas em casa para um aperfeiçoamento dessa capacidade de raciocínio lógico. E, mesmo aquelas cujos pais não tinham essa formação ou sequer outro curso superior, receberam apoio familiar nessa trajetória.

A formação profissional não se constituiu problema para elas quanto ao trato com as matérias exatas, constituindo-se um peso nos cursos de engenharia. Por outro lado, na

finalização de seus cursos, os entraves para ingresso no mercado de trabalho foram expressivos, conforme salienta as entrevistadas:

O que me incentivou nessa área foi que eu tinha dentro de mim uma veia muito forte na docência. E esse desencantamento na indústria me deixou mais certa de que aqui eu teria menos problemas. A docência é mais democrática ou menos discriminatória. Tanto que no departamento, nunca tive problemas em relação a isso de ser apontada ou assediada ou diminuída; de ser mulher, acho até que meus colegas me incentivam e participo muito. [...] Eu acho que recuar do trabalho na indústria não foi uma perda, mas um encontro. Machucava tanto o que ouvia e passava naquele espaço que identifiquei cedo que era melhor não continuar trabalhando nele. O melhor era defender minha vida com respeito, ser uma profissional completa e isso me ajuda a continuar a ser uma docente. (Mary S., 44 anos).

Eu acho que a academia dá essa oportunidade para que a gente, vamos dizer, tenha mais visibilidade, de nos promover, de aparecer um pouco mais. Ela nos dá essa condição que talvez na fábrica, na indústria, no chão de fábrica, a gente não tenha essa oportunidade, pois lá existe sim uma dificuldade maior. (Sophie G., 53 anos).

Conforme analisa Marília Carvalho (1996), do ponto de vista do conjunto do mercado de trabalho, a ocupação de professora tem significado um dos principais guetos femininos, embora ela acrescente que quando se trata dessa inserção, não se pode esquecer a pirâmide constituída na qual as mulheres e os homens estão localizados em pontos bem definidos (CARVALHO, 2000). O ponto aqui colocado para se analisar a situação do trabalho docente das mulheres é aquele cuja predominância dá-se por professores homens, ou seja, na educação superior, com melhores salários, reconhecimento intelectual e técnico, aspectos frequentemente associados à masculinidade.

Esse foi o espaço, até certo ponto privilegiado, conforme os seus próprios relatos, encontrado pelas professoras para o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Essa percepção vem como contraponto à experiência no espaço da indústria, em que as possibilidades de ascensão da carreira, as relações interpessoais mais flexíveis e respeitadas, parecem difíceis de ocorrer.

Um ponto que chama atenção nos relatos é o sentido de “veia muito forte na docência”, caracterizado como algo intrínseco e internalizado pelas mulheres como natural. A própria socialização das mulheres, conforme observara Nancy Chodorow (1979) voltada para a criação, educação e responsabilidade, tende a fazer com que o trabalho docente seja percebido como algo mais próximo de suas próprias habilidades, adquiridas por meio dos hábitos, diferentemente do espaço do “chão de fábrica” conforme reforçam os relatos abaixo:

Desde menina eu levava giz para casa, dava aula para os meus irmãos, para as paredes, riscava as paredes. A questão da docência era muito forte e eu sabia que ia entrar para essa carreira. Apesar de que, quando eu fiz graduação, não achava que ia ser docente. Então eu fiquei na indústria pouco tempo, uns dois anos. Eu pensava: vou ultrapassar isso, eu tinha na época 23 anos e não tinha força para lutar contra aquela ideia de que a mulher no meio de muitos homens naturalmente ia se envolver com alguém. E isso pesou demais. (Mary S., 44 anos).

Na adolescência eu me lembro de que a gente estava numa feira de ciências e íamos fazer as experiências lá em casa e a equipe levava os materiais. Então, a gente ficava estudando até mais tarde e sempre me colocavam para falar pela equipe. Eu sempre tive essa qualidade, sempre fui líder. Na escola do Ensino Médio eu gostava muito de Física e Matemática, tanto que eu tinha uma professora que quando ela passava um exercício, eu rapidinho respondia e ela me chamava para responder no quadro. (Shophie G., 53 anos).

Eu gostava de dar aula. Dei muita aula na época em que fiz engenharia, só que era particular e para a vizinhança toda. Trabalhava com português, química, matemática, física, tanto para criança quanto para adolescente. Na época era eu e mais um colega. Dei aula de inglês também quando eu estava no terceiro ano. (Sofia K., 50 anos)

Para aquelas que tiveram ou ainda têm experiência no espaço profissional fora da universidade, elas não excluem de seus sentidos comuns as características apontadas anteriormente. Ou seja, o fato de exercer uma profissão tida como masculina, não se constituía um problema quanto aos afazeres pertinentes a ela.

No trabalho que exerço no campo, nunca tive nenhum temor. Sempre fui para as obras e ainda mais que trabalhei na estrada. Eu saía para essa estradona, viajava na caminhoneta com os engenheiros. Às vezes eu ia dirigindo ou às vezes eu voltava dirigindo. E assim eu andava de sapatos, suja, de qualquer jeito, descia barranco, dormia em

qualquer lugar, entrava no rio. Eu fazia o que engenheiros homens também faziam. Eu nenhum momento eu perdi a minha feminilidade. Andava toda suja, vinha do campo com o cabelo todo 'breado' porque você pega um estrada dessas sem asfalto para fazer uma vistoria e você está na beira da estrada e passa um caminhão e cobre você de poeira [...] (Maria A., 56 anos).

Se você perceber as mulheres que estão na obra, elas estão bem masculinizadas por uma questão mesmo de sobrevivência. Até o traje é masculino. Eu me lembro de que na época em que trabalhava na CAEMA, trabalhava mais com peão e minha roupa era calça jeans, camiseta, bota e capacete. Então fico parecida [...]. (Sofia K., 50 anos).

O uniforme masculino, como macacão, bota e capacete, serve, inclusive, como um bloqueador de possíveis tratamentos diferenciados. Conforme analisa Michel Foucault (2011), esse não deixa de ser uma forma de regime disciplinar e, nessa perspectiva, não está presente uma descorporeização, mas um tipo de investimento do corpo pelo poder: o espaço, o comportamento, o traquejo corporal, a vestimenta, são ditos e colocados como masculinos.

A experiência de vida dessas mulheres está para além do que Michelle Rosaldo (1979) coloca quando se refere a uma definição dada às mulheres em virtude tanto de sua idade quanto de seu relacionamento com os homens, uma vez que são concebidas quase exclusivamente como irmãs, esposas e mães, enquanto os homens alcançam classificações de outra esfera como resultado de conquista explícita.

No grupo pesquisado, essa concepção deixa de ser somente relacional e passa por um resultado de conquista explícita: engenheira e professora. A inserção no espaço público, particularmente no sistema produtivo, deu à mulher certa autonomia e independência quanto a sua autodefinição mesmo não a torna isenta daquelas tidas como relacionais.

Essa autonomia e independência não estão aqui relacionadas ao fato das mulheres se desobrigarem ou compartilharem os afazeres domésticos com seus companheiros, ou ainda delegar tais funções a outra pessoa, na maioria das vezes, uma mulher. As múltiplas jornadas de trabalho estão presentes na vida de algumas entrevistadas, inclusive a responsabilidade quanto ao cuidado dos filhos:

Conciliar casa, filho e trabalho, principalmente numa profissão que a gente escolhe como engenharia, não é fácil. No turno matutino fico em casa cuidando de minhas filhas que estão, no momento, precisando de minha atenção. Então, todas as manhãs eu cuido delas, arrumo a casa, levo-as à escola e depois vou trabalhar. Quando é possível, vou buscá-las na escola. Eu consigo conciliar, mas é cansativo ao tempo em que também é compensador. A jornada de trabalho não é fácil. A gente se desdobra, tenta conciliar, mas estou dando conta. Ele não me ajuda, inclusive foi uma conversa que tivemos há poucos dias atrás porque eu estava sobrecarregada. Um dia minha filha estava sentindo dor de cabeça, e não era a primeira vez, e eu precisava trabalhar, pois haveria uma reunião e não tinha como faltar. Liguei para meu marido acessar a internet e buscar o telefone de contato de uma neuropediatra e tentar marcar uma consulta. A resposta dele foi a seguinte: eu estou no meio da oficina mecânica, não sei que horas vou sair, talvez mais tarde eu vá ao escritório e talvez eu ligue. Você não imagina como aquele ‘talvez’ me doeu. Eu desliguei o telefone e vim embora. Assim, eu tento dar meu jeito, eu tenho que me virar e o homem não faz isso. Então é isso. A gente tem que dar conta, cuidar da casa, da família, do filho, da roupa, do supermercado. A gente dá conta do trabalho, da pesquisa, tem que estudar sempre, porque a nossa profissão exige isso. (Sophie G., 53 anos).

De modo geral, a inserção das mulheres no sistema produtivo não modificou as relações estabelecidas no espaço privado de cuidado dos filhos e afazeres domésticos, levando a uma sobrecarga de trabalho, maior estresse e, consequentemente, afetando sua qualidade de vida. O modelo em questão é designado por Helena Hirata; Daniele Kergoat (2008) como ‘modelo de conciliação’, pois atribui quase que exclusivamente às mulheres a função de conciliar as responsabilidades profissionais e familiares.

Na introdução deste trabalho, abordou-se, de acordo com os dados do IBGE (2013), que as jornadas quanto ao cuidado de afazeres domésticos são de 10 horas para os homens e de 20,8 para as mulheres, ou seja, o dobro da jornada se comparada a dos homens. Sem considerar que essas horas para os homens não são executadas somente no espaço doméstico, mas estão relacionadas às atividades que geralmente exigem contatos com outras pessoas e deslocamentos, como fazer compras em supermercado, atividade esporádica de manutenção doméstica ou levar o filho à escola, mesmo não sendo de sua responsabilidade exclusiva.

Nesse espaço, o tempo da mulher volta-se para o outro - companheiro e filhos - e para os afazeres domésticos, excluindo-se como sujeito em termos de cuidados de si. Sócrates Nolasco destaca a separação rigorosa estabelecida pelos homens, ao contrário das mulheres, entre vida familiar e trabalho: “o trabalho para os homens, tem uma dimensão cartográfica, pois define a linha divisória entre as vidas pública e privada.” (NOLASCO apud CARVALHO, 1996, p.79).

Desse modo, o que se percebe diante da análise do trabalho docente é esse “modelo ideal masculino de trabalhador, difundido em nossa sociedade atual, sendo tomado como parâmetro universal do ser humano, não problematizado.” (CARVALHO, 1996, p.79). Isso se estende, muitas vezes, não somente para as distintas concepções desses espaços – no trabalho produtivo e fora dele -, mas também as valorações, normas e regras estabelecidas dentro dele.

Para as outras entrevistadas, o modelo que se coloca nessa relação é o ‘modelo da delegação’, que se deve:

[...] à polarização do emprego das mulheres e o aumento do número de mulheres altas funcionárias e em profissões intelectuais de nível superior, graças à expansão acelerada dos empregos em serviços nos países capitalistas ocidentais, que trazem ‘soluções’ alternativas ao antagonismo entre responsabilidades familiares e profissionais. (HIRATA; KERGOAT, 2008, p. 271).

Nesse sentido, o modelo de delegação se faz presente quando você tem normalmente outra mulher, que é remunerada para realizar tais serviços.

Essa relação desigual quanto à jornada de trabalho no espaço doméstico nos remete à afirmação de Jean- Jacques Rousseau: “Essa desigualdade não é uma instituição humana ou pelo menos, obra do preconceito, e sim da razão; cabe a quem a natureza encarregou do cuidado dos filhos, a responsabilidade disso perante o outro.” (ROUSSEAU, 1979, p.419). Para ele, a mulher não tem razão para se queixar a respeito da injusta desigualdade, devendo aceitá-la como natural.

Frequentemente essa forma de conceber tal situação é fortemente internalizada, ainda que haja a necessidade de se dividir responsabilidade, assumindo como se fosse sua, exclusiva. A inserção das mulheres no sistema produtivo e em outras esferas da vida social modificou, sem sombra de dúvida, relações patriarcais, mas ainda não estão igualitárias em termos de coresponsabilidade familiar.

Os valores impregnados na relação marido e esposa, não se diferem daqueles vivenciados no espaço familiar dos pais, em termos de relações patriarcais:

Durante a minha vida, eu vivi uma questão em que pai era o mantenedor, ele era o chefe da família. O pai era o que sentava na cabeceira da mesa e comia o melhor pedaço. Eu vivi tudo isso [...]. (Mary S., 44 anos).

Meus pais sempre repassaram ensinamentos voltados para as diferenças de papéis para mulheres e para homens. Isso a gente sempre ouvia. Mas na hora de estudar, meu pai dizia que estudo é para todo mundo, todos tinham que estudar e não tinha esse negócio. Às vezes eu ia sair à noite e eles não permitiam. Diziam que os homens podiam sair à noite e eu, que era mulher tinha que ficar em casa. Havia muita confusão, porque eu achava que o passeio deveria ser para todo mundo porque o cinema é para todo mundo. Eu achava assim que nesse sentido tive que quebrar muitos paradigmas com meu pai porque, como mulher, eu posso estudar que nem os homens e por que eu não posso ir a uma festa ou a um cinema? Meu pai dizia que a mulher tinha que se resguardar [...]. (Maria A., 56 anos).

Ainda que Maria A. possa estudar, vê-se nos relatos um modelo que preserva a polarização dos padrões comportamentais, concebido, muitas vezes, como aceitável, correto, não permitindo atitudes divergentes das mulheres enquanto filhas, para que não se difiram de uma norma socialmente aceita ou então de um ideal moralmente aceito (SZASZ, 1976). Entretanto, como foi destacado, em relação à educação e, em particular ao apoio da família na escolha do curso, as professoras pesquisadas não enfrentaram dificuldade nesse sentido. A isso se associa o fato da educação se constituir no contexto da sociedade moderna uma possibilidade de ascensão social e um curso superior como o pretendido, portador de prestígio social, talvez tenha contribuído para essa pronta aceitação.

Acrescido a isso, observa-se que no relato das entrevistadas a ênfase dada na relação com os pais, era prioritariamente paterna. Não somente duas delas cujos pais são engenheiros e ex- professores da Instituição, e muito incentivaram suas filhas para seguirem tal carreira, assim como, as demais. O poder paterno está presente e a ênfase nas narrativas dada a ele, nos leva a inferir sobre a referência que essa figura exercia no cotidiano da vida dessas mulheres.

Um aspecto importante a ser ressaltado, refere-se a um relato de uma entrevistada em que coloca a situação vivida por sua genitora de abandonar o curso de graduação para acompanhar o marido transferido para outro Estado. Reflexões sobre a questão de gênero, em particular aquela relacionada à representação do feminino voltada para o lar e o cuidado dos filhos, em detrimento do crescimento profissional, não permeiam essa narrativa.

No trabalho docente, em particular, as relações que as professoras estabelecem com seus pares, destaca-se o seguinte relato:

A relação com meus pares, colegas diretores de curso ou de departamento sempre foi razoavelmente tranquila. Eu me lembro de um professor quando ele assumiu o curso, sentiu muita dificuldade em fazer com que os alunos entendessem que a partir de agora ele era o diretor e tinha um modo próprio de dirigir e ele comentou, quase como me criticando, de que eu tinha sido muito próxima dos alunos para solucionar os problemas e que ele talvez não fosse agir do mesmo modo. Eu falei que existe o que é da nossa função e que cada um tem seu jeito de fazer. (Mary S., 44 anos).

Esse relato traz consigo uma abordagem de gênero em que a observação feita pelo professor, diretor de curso, que trata do modo como a ex-diretora se reportava aos(as) alunos(as), para resolver seus problemas, estava para além do que as funções de diretor assim exigiam, argumentando que a professora era “muito próxima para solucionar os problemas.” Esse relato carrega em si significados que denotam uma particularidade no atendimento caracterizada mais como feminino.

Nessa direção Marília Carvalho comenta que se consolidou uma abordagem onde os modelos de profissional, aparentemente neutros, são masculinos e as professoras tendem a ser

comparadas a esses modelos, resultando, a partir daí, quando não seguem esse modelo dominante, em acusação de serem pouco profissionais, por articularem dimensões públicas e privadas em seu trabalho, de misturarem saberes técnicos e saberes domésticos, por exemplo. (CARVALHO, 1996, p.79).

Sobre as relações estabelecidas entre professoras e alunos(as), destaca-se os seguintes trechos das entrevistas:

Em sala de aula, tento manter a turma coesa, voltada para o que estou conversando com eles. Procuro usar uma linguagem que esteja no mesmo nível. Procuro me inteirar de alguns termos que eles usam. Acho que a gente tem que ficar próxima deles. [...] Hoje nosso projeto tem um grupo no Facebook, no WhatsApp, tem um grupo da Engenharia Mecânica e a gente se comunica sempre. [...] Nos comunicamos muito pelas redes sociais. O uso dessas ferramentas está tendo uma resposta muito boa. O retorno que a gente tem dos alunos, o reconhecimento do nosso trabalho, eu vejo isso de forma positiva. O meu parâmetro ou a minha medida é quando vejo que toda colação de grau eu sou homenageada. Acho que estou fazendo um trabalho bem feito. Não é só o trabalho de sala de aula; é o trabalho com projetos de pesquisa; é o trabalho como chefe de departamento, porque eu procuro ser sempre correta e fazer as coisas dentro das normas. (Sophie G., 53 anos).

Na minha experiência como docente, o que a gente percebe claramente é que as mulheres são melhores alunas, o que não significa dizer que os homens não sejam bons alunos. Normalmente, elas são mais assíduas, mais dedicadas, até na hora da prova a letra é mais fácil de você entender tudo. É interessante, buscando aqui na memória, mas com mulher nunca tive problemas. Eu tive poucas alunas na engenharia que pensavam em fazer mestrado e iniciar carreira na docência. Normalmente elas querem fazer obras, querem fazer projetos. Elas querem trabalhar na área técnica profissional, por isso acho que têm poucas dando aula. (Sofia K., 50 anos).

Em que pese não passar muito tempo livre com eles para conversarmos sobre outros assuntos, eu aproveito o espaço da sala de aula para questionar algumas coisas, por exemplo, situações em que precisam copiar algo, os meninos logo acrescentam: As meninas copiam! E eu logo coloco: Por que só as meninas? Nada disso... Todo mundo vai copiar. Não deixo passar em branco. (Laura B., 42 anos).

Os(as) professores(as) assumem um papel central tanto na orientação no momento da facilitação do processo de aprendizagem do(a) aluno(a), pelo diálogo nas situações colocadas

pelos sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Essa perspectiva é trabalhada na abordagem da pedagogia crítica (CARLSON; APPLE, 2000) que tem refutado a tradicional visão do(a) professor(a) como o detentor do conhecimento e seus(suas) alunos(as) como passivos(as) nesse processo. Os relatos acima colocados tendem a uma compreensão de que as professoras no seu fazer pedagógico cotidiano tendem a se colocar como facilitadoras e orientadoras desse processo, percebendo as relações de gênero inerentes a ele, mesmo não sendo de forma consciente, ou seja, na perspectiva de problematizar essa relação.

Por outro lado “manter a turma coesa”, “procurar ser sempre correta” e “fazer as coisas dentro das normas”, é reproduzir um modelo de relação não somente com os(as) alunos(as), mas que se estende à Instituição como um todo, que tende a contribuir muito mais para a hegemonia dominante conservadora do que para a consolidação de práticas contra-hegemônicas, de contestação ao instituído. E se sabe que a educação tem desempenhado um papel importante nessas duas direções. De acordo com Álvaro Hypolito; Luís Gandin:

O discurso do bloco hegemônico é pensado para ‘fazer sentido’, que não é pensado como discurso dominante, mas como modo natural de pensar e fazer todas as coisas. [...] Nenhum discurso torna-se dominante se não estiver, mesmo que parcialmente, ligado historicamente ao senso comum. [...] Os grupos hegemônicos transformam seu discurso em hegemônico porque são capazes de ‘convencer’ os grupos dominados a usarem suas ‘lentes’ para ‘enxergarem’ a realidade e guiarem suas ações da vida cotidiana. (HYPOLITO; GANDIN, 2000, p. 75-76).

Utilizar essas lentes para enxergar a ‘coesão’, seguir as ‘regras’ e ‘ser correta’ é guiar suas ações na vida cotidiana sem questionar o modelo que está posto, e ainda acreditar que usa do bom senso para nele melhor atuar. Nesse sentido, Antonio Gramsci afirma que “a hegemonia ocorre quando o discurso dominante transforma a si mesmo em conhecimento privilegiado no interior do senso comum, quando esse discurso dominante é capaz articular a si mesmo com elementos de ‘bom senso’. (GRAMSCI apud HYPOLITO; GANDIN, 2000, p. 76). Estes referenciais contribuem para se analisar a questão da competência profissional, que é vista, segundo uma das entrevistadas, como:

Dentro da engenharia, na consultoria, nos projetos, tanto homem quanto mulher, tem que provar competência para desenvolver aquele serviço. A gente tem visto alunas que vão fazer estágio em obras e também são colocadas para lidar com peão e os resultados são esperados, tanto delas quanto dos meninos. Eu acho que essa necessidade de provar competência dentro do mundo que estou vivendo, é uma necessidade de todo mundo em função do mercado. Eu não vou ficar o tempo todo achando que tenho que comprovar a minha competência por eu sou mulher. Eu acho que hoje há pessoas pensantes, pessoas pesquisadoras e pessoas que investem em técnica. Não há necessidade de comprovação por você ser mulher, há necessidade de comprovação no mercado de pessoas pensantes, seja ela quem for. (Maria A., 56 anos).

A visão de homem universal tão amplamente divulgada pela ideologia burguesa e internalizada pelo conjunto da sociedade leva-se a crer que a competência, por exemplo, está, exclusivamente, relacionada ao pensar racional, à qualificação profissional, à propensão ao trabalho e isso independe do gênero, raça e classe social. Trata-se de um pensamento hegemônico capaz de convencer e guiar as ações na vida cotidiana, assumindo esse discurso no senso comum. É interessante notar que o contra discurso se faz presente na fala de outra professora:

O homem não precisa provar nada e a mulher tem que se dedicar mais, senão ela não alcança patamares mais altos. Desafios é perceber que você pode fazer isso também, pode contribuir reduzindo um pouco essa diferença. Quando você vê a mulher atuando, mais você começa a perceber com naturalidade. Você vê profissionais na construção civil, mas são poucas as que vão para essa área. A maioria vai para a área de projetos. Trabalhando na formação dos profissionais você pode diminuir também com esse preconceito. (Sofia K., 50 anos).

O trecho sinaliza a importância do trabalho docente nessa construção, que se dá pelo reconhecimento da situação, resistência a ela e inserção dos grupos nos mais diferentes espaços profissionais. Por outro lado, acredita-se que não será suficiente para resolver a injustiça de gênero. Segundo Christopher Lasch:

As carreiras profissionais não são mais libertadoras para as mulheres do que para os homens se tais carreiras forem governadas pelas exigências da economia de mercado. [...] O dom feminino de cooperação amigável não diminui o impulso masculino pela realização competitiva e tampouco torna as instituições capitalistas

mais suaves [...]. Elas obedecem às leis do mercado. O objetivo primordial é obter lucro nos investimentos. (LASCH, 1999, p. 134).

Mesmo assim, ocorre muitas vezes que as mulheres têm a necessidade de provar sua competência profissional, o que nem sempre acontece com os homens, constituindo-se, desse modo, em mais um diferencial de gênero. Sobre isso, destacam-se nos relatos:

Eu acredito que em muitos lugares para as engenheiras isso ocorre e não é na mesma medida em relação aos homens. Em alguns nichos da indústria isso é muito presente, o que não ocorre na Universidade. Você tem que mostrar, provar sua competência e com isso a gente gasta muita energia e esse é um lado ruim. (Mary S., 44 anos).

Eu acho que sim e não é só as mulheres, de modo geral as minorias, por exemplo, os homossexuais e os negros. Tenho colegas homossexuais que são excelentes técnicos e há uma resistência grande de obter mais destaque por conta das condições de sua sexualidade. Embora se diga que não tem preconceito, mas a gente sabe que tem. (Sofia K., 50 anos).

O segundo trecho nos leva a refletir sobre o preconceito e discriminação sofridos pelas minorias de modo geral. O pano de fundo dessa reflexão está para além das questões de gênero.

Retomando o primeiro relato, precisamente no que se refere à competência profissional no espaço acadêmico, constata-se que ela é vista de forma menos negativa que outros espaços institucionais, a exemplo da indústria. Suscita a pergunta: será que pelo fato da ascensão da carreira estar relacionada à produção acadêmica individual, não levaria à percepção de que esse problema não se faz presente de forma tão acentuada? Porque se formos observar pelo ângulo dos postos de comando, retratados no próximo subitem, a situação modifica-se.

Outro ponto que se destaca na análise do trabalho docente, com base nas histórias orais de vida refere-se à relação da categoria gênero com a da idade.

Quando eu passei, com 25 anos, muitos dos meus alunos tinham a minha idade e outros eram até mais velhos, mas nunca tive grandes problemas com eles. Eu tinha uma preocupação, pois sempre me vestia com roupas mais maduras, blazer, para passar um grau de seriedade e para manter certa distância. Com o passar dos anos, fui percebendo que a coisa ia ficando bem mais fácil. [...] Hoje eu acho uma vantagem no nosso universo acadêmico que nem sempre as outras profissões têm,

ou seja, à medida que os professores vão ficando mais velhos, vão ficando mais valorizados. Ao contrário de muitas outras profissões. Hoje eu tenho uma relação mais maternal com meus alunos. (Laura B., 42 anos).

A única coisa que eu internamente sentia era, aos 28 anos, não ter nenhum cabelo branco e aí eu pensava: que me venham os cabelos brancos! Na docência, meu problema não era ser mulher, era ser jovem. Os cabelos brancos para mim representavam experiência. Eu pensava que quando viessem meus cabelos brancos, seria mais bacana entrar na sala de aula. (Mary S., 44 anos).

No primeiro relato, duas questões merecem especial atenção. A primeira refere-se ao fato da vestimenta simbolizar seriedade, maturidade, distanciamento na relação com os(as) alunos(as), o que significa dizer que a mulher precisa inspirar respeito pela sua aparência, pela maneira de se vestir.

Há um modo de pensar de que a aceitação em determinados espaços profissionais dar-se-á pela aparência, num tipo de vestimenta que, na verdade, muito mais lhe aproxima do universo masculino do que a neutraliza do ponto de vista corporal. É uma preocupação voltada para a necessidade de aceitação e respeito. Reitera-se o discurso de que é de bom senso que a mulher se vista de forma adequada, de acordo com a ocasião, representando tão somente o pensamento hegemônico, que lhe leva a agir na vida cotidiana. Essa preocupação “prega-a ao solo, encerra-a em si mesma” (BEAUVOIR, 2008, p. 536).

A segunda questão refere-se à idade, também apontada no segundo relato que, na perspectiva dessa professora, aparece como problema, pois ao iniciar a docência ainda jovem, observava nesse fato um empecilho do ponto de vista da aceitação e do respeito, que poderia comprometer seu trabalho em sala de aula. Percebe-se aqui, mais uma vez, o investimento do corpo pelo poder, não pelo modo de vestir-se, mas por algo que está inscrito no próprio corpo materializado nos cabelos brancos. Ele pode representar experiência e quem sabe subsumir a questão de gênero pela de geração.

A questão geracional no mercado de trabalho, de modo geral, tem servido para alijar ou incorporar jovens ou adultos do sistema produtivo, dependendo das condições impostas pelos modelos de gestão incorporados pelo sistema capitalista. No trabalho docente, contudo, essa característica normalmente não se aplica, pois a representação construída para esse segmento, principalmente aquele inserido na educação superior, envolvido mais com o conhecimento intelectual e técnico, está mais associada à experiência, bem como da masculinidade.

5.3.2 Produção do conhecimento

Sobre a produção científica, das cinco professoras, três trabalham com projetos de pesquisa, inclusive duas com vinculação a uma associação internacional, e a terceira atua ainda na iniciativa privada com consultoria e projetos. As duas outras atuam no ensino, pois realizam outras atividades fora da instituição *locus* da pesquisa.

A condição de mãe com filhos ainda na fase infantil, tem se constituído uma barreira para duas professoras que trabalham com projetos de pesquisa. A reflexão feita por elas é a de que esses projetos pressupõem disponibilidade de tempo, dedicação, maior envolvimento com o grupo, requisitos difíceis de serem assumidos quando se tem filhos. Consequentemente, isso vai implicar em maior dedicação à família, na condição de mãe, e menor atenção aos projetos, na condição de professora-pesquisadora.

Além dos projetos de pesquisa, em que se envolvem três professoras, elas ainda assumem cargos de direção na Universidade, como chefe de departamento, chefe de laboratório e assistente de centro. Convém ressaltar que o cargo hierarquicamente superior no Centro em que as professoras estão vinculadas, ainda não foi ocupado por mulheres.

Em que pese haver um investimento ativo das mulheres para a ocupação de cargos de gestão, há outra tendência que aborda que os homens estão se afastando para a inserção em outros espaços, conforme já analisado no quarto capítulo.

O que se observa na Universidade, *lócus* da pesquisa de campo, é que esses cargos não têm sido atrativos pelo valor pago em termos de gratificação pelos serviços prestados, cujo trabalho requer um envolvimento maior, não compensado pelo valor repassado.

Outro aspecto observado está relacionado às concepções de gênero no mundo profissional, ou seja, mesmo as mulheres na condição de chefas, elas tendem a assumir funções tidas como historicamente femininas, a exemplo de secretariar reunião e preparar a ata de uma assembleia departamental ou de um conselho de centro. O próprio cargo assistente de centro, ocupado por uma professora e o de diretor de centro, ocupado por um professor, representa bem a questão aqui levantada.

Em relação às concepções de gênero no modo de fazer ciência, é preciso ressaltar que a ciência ocidental se consolidou trazendo para si características muito mais racionais, objetivas, de abstração, associadas ao masculino, pela epistemologia moderna, excluindo as mulheres desse espaço por serem relacionais e emotivas. Ao se descrever a “Mente humana como um Espírito que nada tem a ver com a matéria ou o corpo” força-se a “clássica tentativa de libertar o Conhecimento e a Razão de qualquer contaminação corporal com a Mãe Terra e de todas as coisas femininas.” (WILSHIRE, 1997, p.103-104).

A crise dos paradigmas ocorrida no século passado pôs em evidência o modelo formalista de se fazer ciência que tem por base a racionalidade e o controle e introduz o caráter historicista nessa construção, que tem suas características próprias em cada época que é desenvolvida, ou seja, tem questionado a ideia de ciência neutra e livre de valores. Nessa perspectiva, a crítica feminista ao modelo formalista de conhecimento tenta:

Recuperar qualidades que a sociedade ocidental desvalorizou como ‘femininas’, tais como, subjetividade, cooperação e empatia. Refuta a ideia de que a ciência é neutra em relação às questões de gênero, revelando que os valores geralmente atribuídos às mulheres têm sido excluídos do saber científico e que as desigualdades entre homens e mulheres foram incorporadas à produção e à estrutura do conhecimento. (SCHIEBINGER, 2001, p.22-24).

A referida autora quando nega a neutralidade do conhecimento científico em relação às questões de gênero e afirma que os valores normalmente atribuídos às mulheres têm sido excluídos desse saber, como características de valorizar “mais o contexto e a comunidade do que princípios abstratos e usam mais conhecimento integrado, pensamento contextualizado e discurso colaborativo do que conhecimento ‘isolado’ que privilegia regras e padrões impessoais e abstratos” (SCHIEBINGER, 2001, p.25), reforça o fato de que essas maneiras femininas de fazer ciência foram sendo excluídas pelas formas dominantes de se construir o conhecimento científico.

Mas essa constatação levanta ainda alguns questionamentos, uma vez que, ao se considerar que existe uma forma feminina de se fazer ciência, está se reforçando o dualismo presente entre masculino e feminino, no âmbito geral e no particular em termos de processo de produção do conhecimento. Esse dualismo tão questionado, pois hierarquiza, valora e torna desigual essa relação. Para Donna Haraway “as reivindicações metodológicas de empatia validam o lado feminino do dualismo clássico entre sensibilidade e objetividade, sem reelaborar a relação.” (HARAWAY apud SCHIEBINGER, 2001, p.28).

Por outro lado, quando não se considera essa forma feminina de fazer ciência e não se ‘reelabora a relação’ entre sensibilidade e objetividade, está-se reiterando uma forma de construção que se apresentou muito mais como excludente em relação às mulheres. Diante do exposto, podemos notar que o assunto está presente na fala de quatro professoras:

Acho que a gente imprime um jeito de fazer ciência diferente dos homens. Eu acabo indo para a pesquisa qualitativa, que tem um caráter mais diagnóstico, de compreensão melhor do que se está estudando, com uso sempre de entrevista. (Mary S., 44 anos).

As mulheres têm outra forma de trabalhar em algumas situações. Acho que a gente consegue algumas coisas, mais até do que os homens pelo simples fato de ter essa característica. (Sophie G., 53 anos).

Acho que tem uma forma feminina de fazer tudo. A forma de raciocínio feminino é diferente do masculino. Não é por uma questão

de preconceito, que eles sejam mais inteligentes que nós ou vice-versa. Não é questão de inteligência, é forma. O cérebro da gente funciona diferente e a ciência comprova... Essas coisas são complementares. É interessante ter a visão masculina e a visão feminina até por questões culturais. Quando se começa a disciplina Metodologia Científica não existe neutralidade, levo tudo que tenho, minha cultura. O fato de ser mulher vai ter de ser levado em conta. (Sofia K., 50 anos).

Eu acho que fazer ciência é fazer ciência e independe de ser masculina ou feminina. Realizo pesquisa qualitativa e quantitativa. Por exemplo, no trabalho com risco de inundação para a população. (Maria A., 56 anos).

As duas posições retratadas aqui quanto à forma de se fazer ciência, estão representadas nos depoimentos das professoras. Embora uma tenha concordado com a posição de que essa construção independe de ser masculina ou feminina, há considerações na sua fala que ressaltam uma diferença em termos de características nesse processo:

A minha insistência, a minha dedicação e força de vontade – porque às vezes eu acho que em algumas mulheres isso se apresenta mais do que em alguns homens – isso faz um diferencial na hora de fazer ciência. Por que têm muitas mulheres que se sobressaem de forma mais rápida? Porque além da dedicação, ela também tem essa racionalidade. Ela conjuga as duas coisas e o negócio anda. (Maria A., 56 anos).

Procurou-se investigar um pouco mais sobre a produção acadêmica dessas professoras a partir do publicado em seus currículos *lattes*, sendo que quatro delas a busca foi por essa via e uma apenas foi em publicação geral na internet. Essa pesquisa está abaixo colocada:

Maria A., 56 anos: doutorado em urbanismo. Experiência na área de engenharia civil, com ênfase em geotécnica; atua nos seguintes temas: gestão urbana, drenagem urbana, inundações. Disciplinas ministradas: mecânica dos solos I, construção de estradas, pavimentação e drenagem. Projetos de pesquisa: de 2005 a 2013. Iniciação científica: nove, sendo seis homens e três mulheres (período de 2006 a 2014). Orientação de trabalho de conclusão de curso: trinta e quatro, sendo trinta e dois homens e duas mulheres (período de 1993 a 2014). Banca de trabalho de conclusão de curso: trinta e duas, sendo vinte e um homens e onze mulheres (período de 1994 a 2014). Orientação mestrado: dois, sendo um homem e uma

mulher. Orientação especialização: um homem (2014). Apresentação de trabalho: nove (período de 2007 a 2013). Trabalhos publicados: seis (período 2003 a 2012). Capítulo de livro: um (2012).

Mary S., 44 anos: doutorado em desenvolvimento sustentável. Atua nos temas de gestão de uso de água, gestão de resíduos sólidos na indústria e desenvolvimento sustentável. Coordenadora operacional do DINTER em Engenharia Mecânica. Atua na área de gestão ambiental em cursos de pós-graduação. Disciplinas ministradas: organização do trabalho, princípios de engenharia de fabricação, introdução à engenharia de produção, administração da produção, contabilidade de custos industriais, controle de qualidade, fundamentos da administração, tempos e métodos. Projetos de pesquisa: de 2007 a 2014. Integrante de corpo editorial de revista. Prêmios de iniciação científica: 2009, 2010 e 2012. Trabalhos completos publicados: dois. Resumos expandidos: um. Apresentação de trabalho: nove (período 2000 a 2012). Banca de trabalho de conclusão de curso, nível especialização: doze (período 2010 a 2012). Banca de trabalho de conclusão de curso, nível graduação: vinte e oito (período de 1997 a 2012). Banca de concurso público para ingresso na carreira docente: três. Participação em eventos: sete (período 2000 a 2010). Organização de eventos: três (período 2008 a 2011). Orientação de trabalho de conclusão de curso, nível graduação: dez, sendo cinco mulheres e cinco homens (período 1998 a 2014). Orientação de trabalho de conclusão de curso, nível especialização: sete, sendo quatro homens e três mulheres (período 2010 a 2014). Iniciação científica: onze, sendo sete homens e quatro mulheres (período 2008 a 2013).

Sophie G., 53 anos: mestrado em engenharia mecânica. Experiência em engenharia mecânica com ênfase em processos de fabricação, seleção econômica, atuando principalmente nos seguintes temas: qualidade, tratamentos térmicos, pneus, refratários e indústria. Disciplinas ministradas: materiais de construção mecânica I, fenômenos de transportes I, controle de qualidade, introdução à engenharia de fabricação, práticas de oficina, engenharia da qualidade,

introdução à computação, introdução à ciência da computação e estágio supervisionado. Projetos de pesquisa: 2001-2003; 2011-2012. Resumos publicados: 01. Banca de trabalho de conclusão de curso, nível graduação: vinte e sete (período 2011 a 2013). Banca de trabalho de conclusão de curso de especialização: uma. Participação em eventos: três (período 2009 a 2013). Orientação de trabalho de conclusão de curso, nível graduação: vinte e dois, sendo dezesseis homens e seis mulheres. Membro de (o): comissão para elaboração das disciplinas do núcleo comum dos cursos do CCT; núcleo docente estruturante do curso de Engenharia de Produção do CCT; colegiado dos cursos de Engenharia Mecânica e de Produção do CCT; conselho de administração; conselho de centro.

Sofia K., 50 anos: especialização em engenharia ambiental e saúde pública. Outra graduação em Direito. Experiência na área de engenharia sanitária, com ênfase em esgotamento sanitário, legislação ambiental e resíduos sólidos.

Laura B., 42 anos: mestrado em planejamento e gestão estratégica. Experiência na área de engenharia civil, materiais. MBA em gestão de pessoas. Palestrante do Gold Icep. Coach certificada pelo ICI (Integrated Coaching Institute da Califórnia). Trainer em PNL (Programação Neurolinguística).

A partir da breve exposição do currículo das professoras, observa-se que três delas atuam mais fortemente no universo acadêmico em se tratando das atividades de ensino, de pesquisa, de orientação de trabalho de conclusão de curso, de publicação, como membro de comissão e de banca examinadora e na gestão universitária, mesmo que esse último item não tenha sido relatado, ele está colocado nas narrativas. As outras duas professoras atuam somente no ensino, no âmbito da Universidade.

Essa inserção é importante porque dá visibilidade ao trabalho desenvolvido pelas mulheres, especialmente essas inseridas numa área em que ainda estão subrepresentadas. E o reconhecimento por parte dos (as) alunos (as) vem acompanhado do interesse na participação

dessas professoras nas solenidades de colação de grau, cujo convite é estendido àqueles (as) que tiveram uma participação importante no seu processo de formação profissional.

5.3.3 Preconceito e discriminação

Retomando o pensamento de Vera Candau (2003), a estudiosa analisa que na sociedade brasileira, a exclusão, o preconceito e a discriminação caminham juntos. A diferença se transforma em desigualdade através de processos sutis e complexos, presentes em nosso cotidiano, nos âmbitos privado e público, assim como nos diferentes espaços sociais.

O preconceito é entendido como “uma atitude negativa, desfavorável para com um grupo ou seus componentes individuais. É caracterizado por crenças estereotipadas” (SILVA, 1987 apud CANDAU, 2003, p.16). Existe uma estreita relação entre o preconceito e a discriminação, enquanto o primeiro refere-se à atitude, a segunda refere-se às práticas sociais concretas, ou seja, ao modo de tratamento desfavorável que normalmente passam determinadas pessoas ou grupos. Essas práticas tendem a conceder traços de inferioridade, fazendo com que se mantenha a distância social entre determinados grupos ou se perpetue imagens socialmente construídas que vão favorecer a desigualdade.

Na educação formal os valores femininos e masculinos presentes nesses espaços, podem ser utilizados para a veiculação de estereótipos, bem como interferir na produção e reprodução de preconceitos de gênero, uma vez que afeta homens e mulheres no espaço escolar e tem como base um sistema educacional que reproduz as estruturas de poder, de privilégios de um sexo sobre o outro em nossa sociedade (ROSEMBERG et al., 1998).

Nesse sentido, retomando Vera Candau (2003) a instituição de ensino é palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos. No entanto, a cultura escolar

tende a não reconhecê-los, já que está impregnada por uma representação padronizada da igualdade.

Quando indagadas a respeito de processos discriminatórios vivenciados na graduação, na condição de aluna, as professoras relatam:

Quando eu fiz vestibular para Engenharia Mecânica o universo era masculino. Tinha cinco mulheres no curso e na minha época passaram três. Isso em julho de 1980. Eu sofri tanta pressão. Quando entrava na sala de aula, me sentia mal, pois eles traziam pôsteres de mulheres nuas, totalmente em posições explícitas e colocavam na parede. Quando eu passava e me deparava com aquilo, eu tinha vontade de voltar correndo para casa e não voltar mais para a faculdade. Mas eu conseguia e respirava fundo. A gente era discriminada, era cantada, chamada de bonitinha. Nenhum professor avançou o sinal, mas os colegas de curso, realmente, eles me cantavam, mas eu consegui me sair muito bem e hoje a maior parte deles, quando a gente se encontra, tem uma relação de amizade. Tinha um aluno da minha turma que quando eu saía para lanchar, ele me agarrava pelo braço e dizia que era para me proteger. (Sophie, G., 53 anos).

No período de estudante, não me recordo de ter sofrido discriminação por ser mulher e tinha até uma coisa interessante: como eram poucas mulheres, o que acontecia era que os homens acabavam assumindo um papel assim meio protetor da gente e quando entrávamos na Universidade, a sala do primeiro período era a última do corredor e a gente tinha que andar e os colegas mais velhos, os veteranos, ficavam fazendo tipo um paredão para a gente desfilar. Acabava que a gente se apegava aos colegas. Para ir à cantina, a gente tinha que ir com alguém. Então, eles acabavam fazendo papel de proteção, sem resultar em alguma discriminação. (Sofia K., 50 anos).

Minha monografia resultou em um projeto patrocinado pelo Governo do Estado. Eu e uma colega fizemos um Protótipo de uma casa diferente, porque utilizava materiais alternativos de construção de uma casa sem tijolo. Quando o apresentamos, houve uma empolgação das pessoas e resistência de uns senhores. Na época nós tínhamos 21 anos, então um senhor de quase 60 anos, disse: Ela vai cair! O preconceito ocorreu em função de sermos mulheres e também muito jovens. (Laura B., 42 anos).

Os processos sutis e complexos de preconceito e discriminação contra as mulheres que se dão no cotidiano, em particular no espaço escolar, estão presentes nos relatos acima referidos.

No primeiro, há uma percepção clara dessa situação pelas manifestações de assédio e de

desrespeito cometidos por alguns, culminando em atitude protecionista que se traduz em um pensamento de fragilidade feminina e a necessidade de sua proteção.

No segundo, os processos sutis se fazem presentes a ponto de não serem percebidos pela falante. A percepção é de medida protecionista, constituindo-se como atitude positiva dos rapazes em relação às moças. O que se observa, então, é a manifestação sutil de tratamento de gênero, voltada para a proteção, o cuidado das alunas, possivelmente consideradas indefesas.

No terceiro relato está presente a falta de credibilidade, de confiança, requisitos da competência profissional, pautada no modelo masculino de profissionalização. Conjugado ao gênero tem-se a questão da idade, inclusive, já retratada no primeiro subitem.

Por outro lado, na condição de docente, embora tenham relatado o espaço acadêmico como democrático, onde as relações de gênero não ocorrem de modo tão hierárquico e desigual, há passagens que evidenciam uma manifestação de discriminação, como nesta de Laura B.:

Tinha 25 anos quando fui dar aula pela primeira vez. Estava feliz com aquele momento! Primeiro dirige-me ao departamento para receber a caderneta, para então, ir à sala de aula. Já estava na sala quando fui convidada a me retirar com o argumento de que não me consideravam professora do curso. Fiquei decepcionada, resisti... Depois disseram que eu iria continuar com a disciplina. Eu assumi, mas completamente decepcionada... Então eu lhe pergunto: você acha que se eu fosse um homem, ele teria feito isso comigo? Ele teria ido até a porta da sala de aula e pedido para eu me retirar, alegando que eu não era e nem me reconhecia como professora do curso? Além disso, a gente volta para a questão da idade: se eu fosse um homem de idade entre 50 e 55 anos, como era a dele, ele teria feito isso comigo? Penso que sofri duplamente o preconceito: por ser mulher e jovem. (Laura B., 42 anos).

A questão geracional aparece como preocupação para duas professoras, cuja questão fora analisada no subitem que trata do trabalho docente. Entretanto, a questão geracional para uma delas partia como inquietação própria, o que difere do relato anteriormente colocado, cuja manifestação ocorre de fora para dentro, ou seja, o outro a discrimina por ser jovem, portanto, conclui-se como sem experiência suficiente para o exercício da docência, em um meio acadêmico exclusivamente masculino.

Outras manifestações de preconceito e discriminação estão presentes nos relatos das docentes, mesmo não ocorrendo no espaço acadêmico, mas que se tornam importante ressaltar, dada a mudança de percurso profissional:

Duas coisas pesaram muito para minha escolha na carreira docente. Um pouco foi a discriminação. Quando me formei fui trabalhar em uma grande empresa e ser engenheira de planejamento e manutenção. Não era fácil. Era coisa de o tipo uma secretária me chamar e dizer que eu tinha outro lugar para sentar na reunião porque ela tinha uma paquera com o chefe e eu estava tão ocupada... Aquilo era muito periférico na minha cabeça. [...] Outra coisa que pesou foi a questão do meu chefe ser muito rígido e desconfiado. Me tratava como se eu fosse uma criança e eu não gostava daquela atitude. [...] Mas esse “olho” que taxa, esse “olho” que discrimina, esse “olho” que te diminui e chega a achar que você pode ter uma relação com fulano ou beltrano. era visível também que o “olho” dos peões de achar que sim, eu podia ter um caso com o chefe. E se eu tivesse ia ser uma coisa mais esperada, afinal de contas eu acho que eles pensavam: ela vem para cá, manda e desmanda, representa o chefe. Sempre será a voz dele aqui entre nós e eles ficam até tarde no escritório. Ninguém queria saber o que nós estávamos decidindo. (Mary S., 44 anos).

Eu me lembro de que participei de um processo seletivo em uma empresa de ar condicionado. Eu tinha terminado de fazer a disciplina e estava com tudo fresquinho. Respondi toda a prova. Quando fui saber o resultado ele deu a vaga para outro colega que não tinha sequer feito a disciplina. Então, perguntei por quê? Ele disse: Ah! Mulher não dá para trabalhar aqui, porque às vezes precisa sair de madrugada de casa, às vezes você tem que carregar um aparelho de ar condicionado. Eu questionei com ele se eu ia ser mecânica ou engenheira e isso foi um dos motivos que me fez pensar em desistir. Mas nesse período, instalou-se em São Luís uma grande empresa multinacional e eu consegui um estágio. Porém, foi nessa empresa que eu sofri o maior processo discriminatório na minha vida. Lá, fiz processo seletivo juntamente com outros colegas e passei. Fui para uma área onde meu chefe era um estrangeiro e o gerente, na época, do setor era um homem imenso e ele ficava no local que era um pouquinho mais alto. No período em que comecei estagiar, fiz amizade com um engenheiro do Rio, que estava trabalhando aqui. E então ele me contou que quando eu fiz o processo seletivo a intenção deles era preparar um estagiário para ficar na empresa e quem se saísse melhor seria o indicado para aquela área. Ele disse para mim que era para eu ter ido, mas que não perguntasse a ele por que eu não fui. Então eu lhe perguntei: posso perguntar para outras pessoas? Ele disse: pode! Fui conversar com esse gerente que me disse simplesmente assim: Menina, você é menina! E não me disse mais nada. Só faltou dizer que eu estava no lugar errado. (Sophie G., 53 anos).

As representações construídas no âmbito da feminilidade, voltadas para a fragilidade, emoção, necessidade de proteção são colocadas como possibilidades de exclusão das mulheres dos espaços profissionais tidos masculinos. Por exemplo, tratar uma profissional como “criança” é subestimar sua capacidade intelectual, acreditar que não tem autonomia, precisa de acompanhamento e de orientação para não tomar decisões incorretas; não contratar uma profissional porque o trabalho vai exigir “serviços noturnos”, “força física”, é colocá-la numa situação de indefesa, que a noite constitui um perigo e que o seu local é o privado, sem considerar ainda a questão da força física; o argumento “você é uma menina” reúne todos os atributos anteriormente colocados.

Na instituição escolar as atitudes preconceituosas estão presentes também, todavia nem sempre elas são reconhecidas porque está impregnada de uma representação padronizada de igualdade e democracia. Mas formas sutis se manifestam conforme relato abaixo, mesmo não sendo reconhecida como tal:

Nunca me senti discriminada, nem como aluna e nem como docente. Fizeram uma piadinha, uma única vez, mas porque não me conheciam direito e depois passou. No departamento em que dou aula só tinha eu de mulher e, na época, era comum eles fazerem uma avaliação ao final do período. Eles entregavam uma planilha para os alunos, isso alguns anos atrás, e os mesmos respondiam o que achavam de cada professor. Por duas vezes em que o questionário foi aplicado, eu fiquei em primeiro lugar no ranking, como a mais assídua. Realmente como professora eu sou um pouco chata, pois se é para dá 60h, eu acabo dando 65h, pois eu levo muito a sério meus alunos e acho que eles não estão ali para brincar e nem eu. Essa minha metodologia e minha dedicação às vezes são reconhecidas e na hora de uma avaliação pelos alunos, acabam reconhecendo. Eles diziam: Ah! A professora não chega atrasada, não falta aula, explica de forma tranquila, tira todas as dúvidas e as provas são compatíveis com o conteúdo. Em função disso, meus colegas ficavam chateados e falavam assim: Ah! Eu acho que o único jeito da gente ficar em primeiro lugar é começar a usar saia. (Maria A., 56 anos).

Nesse sentido “as habilidades adquiridas pelas mulheres em seu processo de socialização – capacidade de lidar com diferentes produtos e informações ao mesmo tempo, a responsabilidade, a iniciativa e a amabilidade e atenção – são ignoradas” (CARVALHO, 1996,

p. 81) e não reconhecidas enquanto componente do trabalho produtivo, mesmo o docente na educação superior.

Os relatos aqui colocados demonstram manifestações de preconceito e discriminação. Como seria possível pensar em um trabalho pedagógico desse segmento no sentido de contribuir para a efetivação de uma prática que problematize esses modelos socialmente construídos e que têm impelido a inserção de mulheres em alguns espaços de atuação profissional? O relato das professoras abre algumas portas:

Eu conto minha história, mostro a elas as dificuldades que enfrentei quando era aluna. Os homens não aceitavam, eles tinham a engenharia como curso de homens. Digo que as dificuldades enfrentadas podem ser superadas. (Sophie G., 53 anos).

Em que pese não passar muito tempo livre com eles para conversarmos sobre outros assuntos, eu aproveito o espaço de sala de aula para questionar algumas coisas, por exemplo, situações em que precisam copiar algo, os meninos logo acrescentam: As meninas copiam! E eu logo coloco: Por que só as meninas? Nada disso... Todo mundo vai copiar. Não deixo passar em branco. (Laura B., 42 anos).

O desafio de nós mulheres é a gente continuar fazendo um bom trabalho, independente de qualquer coisa, ter um bom relacionamento com os nossos colegas homens e mulheres. Esse é o desafio da profissão, que a docente seja mais capaz e comprometida. (Maria A., 56 anos).

Desafio é perceber que você pode fazer isso também, pode contribuir reduzindo um pouco essa diferença. Quando você vê a mulher atuando, mais você começa a perceber com naturalidade. Você vê profissionais na construção civil, mas são poucas as que vão para essa área. A maioria vai para a área de projetos. Trabalhando na formação dos profissionais você pode diminuir também com esse preconceito. (Sofia K., 50 anos).

Os diferenciais de gênero que levam a processos sutis de discriminação precisam ser melhor observados por parte das docentes, para que haja uma reflexão sobre isso e a mudança de atitude, tanto por parte das alunas quanto dos alunos. A experiência de vida como canal de aprendizagem para as(os) alunas(os) é fundamental nesse processo de rompimento de barreiras

e construção de novas representações não apenas no campo da engenharia, como em muitos outros que não puderam ser discutidos mas estão latentes na discussão desta tese.

A experiência das entrevistadas mostra que, se outrora, as professoras não tiveram docentes mulheres na graduação, vinculadas aos departamentos das engenharias, atualmente elas se tornam uma referência e a sua trajetória de vida profissional é um bom começo para se trabalhar na direção dessa representação. A história delas aponta para a possibilidade de pensar na aprendizagem também por experiência de vida. Mas uma experiência que retrate uma consciência de mundo voltada para a superação da discriminação e, conseqüentemente, para um modo diferente de estar no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram apresentadas perspectivas que aludem à percepção da condição das mulheres no contexto das sociedades ocidentais, em diferentes períodos históricos e com características sócio-econômicas e culturais também distintas. Cristhine Pizan questiona no século XV, a desigualdade no acesso à educação de mulheres às artes e às ciências. Madame du Châtelet, no século XVIII, sente todo o peso do preconceito que exclui as mulheres das ciências e constata que até aquele momento, nunca uma grande tragédia, um bom poema, uma história valiosa, um bom livro de física haviam saído das mãos de uma mulher e afirma que até que lhes dissessem as razões disso, elas teriam o direito de reclamar de sua educação. Sofia K., no século XXI, reconhece a presença do preconceito na nossa sociedade contra as mulheres e compreende que ele se alonga ainda para os negros e homossexuais.

O que une essas mulheres? Que constatações permeiam essas falas que parecem atemporais? Todas identificam a existência do preconceito, o inconformismo e a resistência à reprodução de modelos instituídos que se fundamentam na desigualdade, levando à discriminação em vários segmentos da sociedade, em particular no que se refere à produção do saber.

Foi levando-se em conta o exposto acima que se procurou analisar neste trabalho os percursos e percalços nas trajetórias de vida de mulheres engenheiras que atuam na docência da educação superior, por meio da história oral de vida. Para tanto, um resgate histórico do passado foi necessário, para a compreensão dessa realidade no presente.

Desse modo, o estudo iniciou-se a partir de um período, a Idade Média, em que as mulheres detinham um saber conquistado pelas relações familiares e de vizinhança, repassados de geração a geração, precisamente aqueles com o trato de ervas e atendimento aos partos, sendo proibidas de exercerem esse saber, sofrendo perseguições. A atuação delas divergia do

comportamento esperado pelo poder religioso dominante da época, uma vez que a cura era domínio exclusivo de Deus e de seus representantes na terra, os sacerdotes.

Posterior a isso, apesar das mudanças ocorridas a partir desse período, advindas da reforma e contra-reforma, consolidação dos estados modernos e da revolução científica, em particular em relação a esta última, as mulheres não deixam de participar desse momento, despertando crítica de homens que não consideravam adequado as mulheres envolverem-se com a produção do conhecimento, pois comprometia o que se considerava bom comportamento para elas. Nesse período, já não se fazia necessário recorrer a modelos drásticos para impedir o acesso da mulher ao saber, pois passou-se a perceber o poder da educação e da cultura na construção de suas imagens que a restringiam como mãe e esposa.

Ainda no mesmo período, além das razões de ordem religiosa, anteriormente colocadas, razões de ordem biológica e natural foram construídas para justificar o alijamento das mulheres do acesso à educação, da produção do saber e, em particular, do conhecimento científico.

Quando o acesso à educação formal de mulheres tornou-se uma realidade, ela trouxe consigo uma carga de significados e de sentidos coletivos voltados para um fazer direcionado às áreas de humanidades e da saúde, cuja justificativa pautava-se nas suas habilidades “naturais” de ser e de estar no mundo.

Essa carga de significados está associada também à epistemologia moderna, cujo foco em relação às mulheres foi o de defender a ideia de sua inaptidão para o saber abstrato, por justificar incapacidade e inabilidade “naturais” para o exercício do saber científico.

Como se observou ao longo do trabalho, a defesa ao acesso das mulheres à educação não é uma questão contemporânea. Há séculos elas se oporiam à ideia de uma inferioridade natural e defendiam que as diferenças de aptidão e capacidade entre homens e mulheres dependiam, na realidade, de um desigual acesso à educação.

Somente a partir da segunda metade do século XIX, as mulheres adquiriram progressivamente o direito de acesso às universidades. Paralelo a isso, foram solicitadas a utilizar seu saber para fins altruístas, para agradar a seus maridos, para serem boas cuidadoras e professoras de seus filhos. A representação do feminino predominante nesse período foi a da mulher no lar, com reafirmações de suas características voltadas para o instinto materno, fragilidade e dependência, onde o positivismo e o discurso médico-sanitarista desse período foram preponderantes na consolidação desse modelo de representação, que se estendeu ao século XX.

Mas reações contrárias a esse modelo também se fizeram presentes, num contexto social de significativa mobilização e resistência, em que as mulheres tiveram uma participação ativa nas reivindicações por representação, reconhecimento, igualdade salarial, dentre outros.

Também romperam barreiras no acesso à educação formal, quando da sua inserção nas mais variadas carreiras profissionais, a exemplo das mulheres engenheiras, cujas histórias de vida foram narradas neste trabalho.

Entretanto, o que ainda se faz presente no espaço escolar, é um modelo de representação que tende a preparar as mulheres para assumirem funções de provedoras de cuidado e os homens para ocuparem posições mais competitivas no mercado de trabalho. Nesse sentido, a reprodução da sexualização das carreiras é um fato que se verificou quando se analisou a distribuição da matrícula na educação superior por sexo e curso, confirmando-se a hipótese levantada na introdução deste trabalho no que se refere ao dualismo na definição de posturas masculinas e femininas no processo de socialização, que afetam as aspirações, expectativas e motivações das mulheres e tendem, na fase adulta, a determinar carreiras e posições políticas e sociais.

Ao analisar a ocupação docente, que tem se constituído um dos principais espaços de trabalho das mulheres, percebeu-se a pirâmide constituída na qual as mulheres e os homens

estão localizados em pontos bem definidos. Na base, ou seja, na educação infantil os dados, conforme apresentados, mostram que elas representam 97% e no total da educação básica, 81,5%. À medida que esse nível de ensino torna-se mais prestigioso, a presença das mulheres vai se tornando menos efetiva, chegando à educação superior com um percentual de 44,3%.

O trabalho pedagógico e sua valoração dão-se de maneira diferente também, ou seja, ele assume uma característica mais relacional, afetiva, que envolve o cuidado e a atenção ao (à) outro (a), nas séries iniciais da educação básica, em oposição a um trabalho intelectual e técnico nos níveis mais avançados de ensino. Exatamente onde se tem uma participação maior de mulheres, no primeiro caso, em detrimento de uma participação menor, no segundo caso.

Ao analisarmos o trabalho docente na educação superior, percebeu-se também uma presença maior de mulheres nos cursos das áreas de humanas e letras e de homens nas de exatas e da terra. Com o olhar voltado para os cursos de Engenharia Civil e Engenharia Mecânica, *locus* da pesquisa de campo, a realidade nacional mostrou-se com 30,1% de professoras e 69,9% de professores, no primeiro curso, ocorre a presença de 24,7% de professoras e 75,3% de professores em relação ao segundo.

Quando se observou a realidade das instituições de ensino superior no Maranhão, no que se refere também à docência nos supracitados cursos, esse percentual cai para 19,6% de professoras e 80,4% de professores nos cursos de Engenharia Civil e para 18,8% de professoras e 81,2% de professores nos cursos de Engenharia Mecânica.

No contexto da Universidade pesquisada, a relação é de 19% de professoras contra 81% de professores no Centro de Ciência Tecnológica - CCT, lembrando que é o Departamento de Arquitetura e Urbanismo que eleva esse percentual. Numericamente são três professoras engenheiras vinculadas ao curso de Engenharia Civil e duas no de Engenharia Mecânica.

A pesquisa qualitativa revela algumas regularidades que se tornam importante ressaltar: em primeiro lugar, essas professoras possuem habilidades para a área de exatas, com bons

desempenhos nas matérias como matemática e física, sendo algumas delas, principalmente as que têm pais engenheiros, incentivadas em casa para um aperfeiçoamento dessa capacidade de raciocínio lógico. E, mesmo aquelas cujos pais não tinham essa formação, receberam apoio familiar nessa trajetória.

Em segundo lugar, a formação profissional dessas professoras não se constituiu problema quanto à experiência com as matérias específicas desses cursos que envolvem cálculo diferencial integral, álgebra, geometria, física, dentre outras. O que não se observou quando da finalização de seus cursos, para ingresso no mercado de trabalho, cujos entraves foram expressivos para algumas entrevistadas.

O terceiro ponto a ser destacado refere-se à autonomia e independência conquistadas, mas que não estão relacionadas ao fato das professoras se desobrigarem ou compartilharem os afazeres domésticos com seus companheiros. As múltiplas jornadas de trabalho estão presentes na vida de algumas entrevistadas, inclusive a responsabilidade quanto ao cuidado dos filhos. Nesse sentido, os modelos que se verificam foram os de conciliação, pois são atribuídos quase que exclusivamente às mulheres as funções de conciliar as responsabilidades profissionais e familiares e o de delegação que traz algumas alternativas aos impasses presentes entre as responsabilidades familiares e as profissionais, delegando-se a outra pessoa, normalmente outra mulher, as funções domésticas.

O quarto ponto destacado refere-se ao apoio da família na escolha do curso pelas entrevistadas e se observa que estas não enfrentaram dificuldade nesse sentido, cujo resultado associou-se ao fato da educação constituir-se no contexto da sociedade moderna uma possibilidade de ascensão social e um curso superior como o pretendido, portador de prestígio social, talvez tenha contribuído para essa pronta aceitação.

As relações que as professoras estabelecem com seus pares e alunos (as) são o quinto aspecto destacado. Em se tratando de seus pares, apesar de colocarem uma relação satisfatória,

de base igualitária, verificou-se no relato de uma professora, uma abordagem de gênero em que a observação feita pelo professor referia-se ao tratamento dado por ela em relação aos (às) alunos (as) de “muita proximidade para solucionar os problemas.” Conclui-se, assim, que os modelos de profissional, aparentemente neutros, são masculinos e as professoras são comparadas a esses modelos e, quando não se identificam com eles, tendem a ser consideradas como pouco profissionais, por articularem dimensões públicas e privadas em seu trabalho e de unirem saberes técnicos e afetivos na prática docente.

Na relação com seus (suas) alunos (as), observou-se que as professoras no seu fazer pedagógico cotidiano tendem a se colocar como facilitadoras e orientadoras desse processo, percebendo as relações de gênero inerentes a ele, mesmo não sendo numa perspectiva mais ampla. Para uma delas, há uma preocupação explícita em manter a coesão na sala de aula e trabalhar de forma correta, seguindo as normas sem, contudo, externar sobre as possibilidades de questionamento a elas. Essa atuação tende a reproduzir um modelo de relação que contribui mais para a hegemonia dominante conservadora do que para a consolidação de práticas contra-hegemônicas, de contestação ao instituído.

A questão da competência profissional constitui-se o sexto ponto aqui abordado e o que se observou por meio dos relatos da maioria das entrevistadas é que as mulheres têm a necessidade de provar sua competência profissional, o que nem sempre acontece com os homens, constituindo-se, desse modo, em mais um diferencial de gênero. Em particular, em relação a competência profissional no espaço acadêmico, constatou-se que ela é vista de forma menos negativa que outros espaços institucionais, a exemplo da indústria, devendo-se ao fato das professoras perceberem as relações na universidade de modo mais democrático. Em contrapartida, uma professora não analisa a questão da competência como um diferencial de gênero, assumindo um discurso hegemônico de competência para o mercado de trabalho que é assexuado.

O sétimo ponto abordado refere-se à produção científica das professoras, em que das cinco docentes, três trabalham com projetos de pesquisa, inclusive duas com vinculação a uma associação internacional, e as outras duas atuam somente no ensino, pois realizam outras atividades fora da instituição *lócus* da pesquisa, uma das professoras ainda que realize projeto de pesquisa, também atua na iniciativa privada com consultoria e projetos.

A condição de mãe com filhos ainda na fase infantil, tem se constituído uma barreira para duas professoras que trabalham com projetos de pesquisa. A reflexão feita é a de que esses projetos pressupõem disponibilidade de tempo, dedicação, maior envolvimento com o grupo, requisitos difíceis de serem assumidos quando se tem crianças que requerem cuidados.

O modo dominante de se fazer ciência, foi por longos anos o que privilegiou a neutralidade, as regras e os padrões impessoais e abstratos, características vistas como masculinas. Os valores normalmente atribuídos às mulheres, como conhecimento integrado, e discurso colaborativo foram excluídos desse discurso.

Nesse processo de produção do conhecimento, na perspectiva das mulheres, as duas posições foram abordadas pelas professoras, ou seja, as que afirmam, por um lado, que adotam o pensamento racional dominante da neutralidade e da objetividade no processo de produção do conhecimento e, por outro, as que concordam que há um modo diferente das mulheres de pensar e de construir esse conhecimento, embora não invalidem a forma dominante de se fazer ciência.

Preconceito e discriminação sofridos pelas professoras constituem-se o oitavo ponto abordado. Processos sutis e complexos estão presentes no espaço escolar desde quando alunas dos cursos de engenharia. Há tanto uma percepção de assédio e de desrespeito cometidos, quanto de atitude protecionista que se traduz em um pensamento de fragilidade feminina e de necessidade de sua proteção. Nessa segunda percepção, o caráter protecionista traduziu-se para a professora como uma atitude positiva dos alunos em relação às alunas, ou seja, os processos

sutis presentes nessas atitudes discriminatórias requerem uma conscientização maior por parte das mulheres diante dessa situação.

Manifestações de preconceito e discriminação fizeram-se presentes no mercado de trabalho fora da universidade, inclusive redirecionando o percurso profissional de algumas engenheiras para o trabalho docente.

Por outro lado, na condição de docente, embora tenham relatado o espaço acadêmico como democrático, onde as relações de gênero não ocorrem de modo tão hierárquico e desigual, foram registradas manifestações de preconceito e de discriminação, associadas não somente à questão de gênero como também em relação à idade.

Este trabalho indica que os diferenciais de gênero, que levam a processos sutis de discriminação, precisam ser melhor observados por parte das docentes e dos docentes, para que haja uma reflexão, uma mudança de atitude, por parte das alunas, dos alunos, como dos professores. A experiência de vida como canal de aprendizagem é fundamental nesse processo de rompimento de barreiras e construção de novas representações nesse campo da engenharia, embora se tenha constatado que não houve essa consciência de mundo por conta da experiência de vida. Ainda que a inserção de mulheres nesse campo constitua-se um importante passo, faz-se necessário levar conscientemente o tema para uma discussão ampla, a qual englobe todos os agentes, para assim alcançar uma transformação.

Apesar dessas professoras não terem tido docentes mulheres na graduação, vinculadas aos departamentos de engenharia, de forma consciente ou não elas, atualmente, são referência para alunos (as) que passam a perceber essa carreira não mais como domínio exclusivamente masculino.

De modo geral, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o enriquecimento da temática, já discutida no meio acadêmico, embora o foco de análise esteja amplamente voltado

para a docência nas séries iniciais da educação básica, cuja participação das mulheres dá-se de forma significativa.

Todavia, procurou investigar neste trabalho um campo em que as mulheres ainda estão subrepresentadas. Assim, abre-se um leque de possibilidades de novas análises, tendo em vista ser uma temática ainda pouco explorada.

Dar visibilidade a essas mulheres, por meio das narrativas de suas histórias orais de vida, constituiu-se um aspecto importante, tanto no que se refere ao rompimento de barreiras culturais, quanto da possibilidade de elas repensarem suas trajetórias profissionais, seu fazer pedagógico na perspectiva de mudança.

A partir de então, é possível dizer que se abrem novos caminhos, uma vez que outras pesquisas podem ser complementares a esta, como desenvolvimento de análises sobre o trabalho docente na perspectiva de professores e de professoras para se perceber simetrias e assimetrias nos seus discursos, assim como, aprofundar a discussão da categoria gênero imbricada na questão geracional.

Este trabalho possibilitou à pesquisadora projetar um trabalho pedagógico voltado para os cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental que venha possibilitar o questionamento das posturas masculinas e femininas no processo de socialização e que afetam as aspirações e motivações de mulheres e homens e tendem a determinar carreiras e posições sociais.

O resgate, por meio da história oral de vida, da experiência das docentes nos cursos de engenharia, possibilitou compreender de forma mais ampla essas posturas ou representações, inclusive o entendimento dos processos sutis e complexos que envolvem as questões de preconceito e discriminação contra as mulheres, a exemplo da proteção e da fragilidade, e que, inclusive, ultrapassam os cursos de engenharia.

Ao longo desse percurso, fica a constatação de que não basta para as mulheres o rompimento das barreiras culturais, a inserção em carreiras tidas como masculinas, ter experiência profissional num campo do conhecimento mais abstrato, racional; todos esses movimentos não serão suficientes enquanto as relações forem permeadas de processos sutis e complexos de preconceito e de discriminação, muitas vezes não percebidos como tais nem mesmo pelas próprias mulheres. Para além do rompimento de barreiras, da carreira e da experiência, a consciência de mundo torna-se imprescindível para a construção de novas relações pautadas na justiça social, no respeito e na dignidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres.** Universidade Metodista de São Paulo. Campinas: Autores Associados, 2007.

ALVES, José Eustáquio Diniz. **O crescimento da PEA e a redução do hiato de gênero nas taxas de atividade no mercado de trabalho.** <Disponível em <http://www.ie.ufrj.br>.> Acesso: 27 Nov2013

APPLE, Michael W.; CARLSON, Dennis. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (orgs.). **Educação em tempos de incertezas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BADINTER, Elisabeth. **Émilie, Émilie: a ambição feminina no século XVIII.** Trad. Celeste Marcondes. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Um amor conquistado: o mito do amor materno.** Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BEAU

VOIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Trad. Sérgio Milliet. Lisboa: Bertrand Editora, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOTO, Carlota. Jean-Jacques Rousseau: intérprete da política e da infância. **Revista Educação: História da Pedagogia**. São Paulo, nº 5, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOZAL, Ana Guil. Techos de Cristal en las universidades andaluzas. In: Lara, Catalina (Ed.). **El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciencia e tecnología**. Colección Mujeres y Ciencia. Sevilla: ArCibel Editores, 2006.

BRASIL. **Lei nº 3.071/1916**. Código Civil Brasileiro. <Disponível em <http://www.planalto.gov.br>> Acesso: 15 Out. 2013.

BRASIL. **Lei nº 4.121/1962**. Estatuto da Mulher Casada. <Disponível em <http://www.planalto.gov.br>> Acesso: 15 Out. 2013.

BRASIL. **Lei Geral do Ensino de 1827**. <Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br>> Acesso: 8 Abr 2013.

BRASIL. **Decreto Nº 7.247 de 1879**. <Disponível em: <http://www2.camara.gov.br>> Acesso: 8 Abr 2013.

BRASIL. **LDBEN Nº 9.394 de 1996**. <Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>> Acesso:20Jan 2014.

BRUSCHINI, Cristina; RICOLDI, Arlene; MERCADO, Cristiano A. “Trabalho e gênero no Brasil até 2005: uma comparação regional”. In: COSTA, Albertina de Oliveira; SORJ, Bila; BRUSCHINI, Cristina; HIRATA, Helena (orgs.). **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

CABRAL, Carla Giovana. **Pioneiras na engenharia**. In: VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero. UFRN, Abr 2010. 13p. <Disponível em <https://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br>> Acesso em 23 Nov 2013.

CANDAU, Vera Maria et al. **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações de gênero e relações família-escola: algumas questões para reflexão. In: **Seminário Internacional Gênero e Educação: educar para a igualdade**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação: Coordenadoria Especial da Mulher, Março, 2003.

_____. “Feminismo e construção da cidadania das mulheres: avanços e desafios nos campos da educação, trabalho e política no início do século XXI”. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). **Gênero, educação e política: múltiplos olhares**. São Paulo: Ícone, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.16, nº 46, Jan/Abr, 2011.

_____. “Gênero e política educacional em tempos de incerteza”. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 2, Mai/Jun/Jul/Ago, 1996.

CHAUI, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CECEÑA, Ana Esther. Estratégias de construção de uma hegemonia sem limites. In: CECEÑA, Ana Esther (org.). **Hegemonias e emancipações no século XXI**. Buenos Aires: CLASCO, 2005.

CHODOROW, Nancy. “Estrutura familiar e personalidade feminina”. In: ROSALDO, Michelle Zimbalist, LAMPHIRE, Louise. **A mulher, a cultura e a sociedade**. Trad. Cila Ankier e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CITELI, Maria Teresa. Mulheres nas ciências: mapeando campos de estudo. **Cadernos Pagu: Gênero, ciências, história**, São Paulo, nº 15, 2000.

COMISSÃO EUROPEIA. **Reduzir as desigualdades salariais entre mulheres e homens na União Europeia**. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2014. 28p. <Disponível em ec.europa.eu/justice/gender> Acesso: 20 Out 2014.

DIAZ, Capitolina. “Desequilibrios de género enciencia y tecnologia”. In: Lara, Catalina (Ed.). **El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciência e tecnología**. Colección Mujeres y Ciencia. ArCibel Editores: Sevilla, 2006.

DIONISIO, Rosario Pásaro. “El cerebro también tiene sexo”. In: Lara, Catalina (Ed.). **El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciência e tecnología**. Colección Mujeres y Ciencia. ArCibel Editores: Sevilla, 2006.

FAPEMA. **Pesquisadores do Maranhão**. vol. 2, 2010-2011. <Disponível em <http://www.fapema.br>> Acesso: 27 Nov 2013.

FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. “Descartes, as mulheres e a filosofia”. In: FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. (Org). **O que os filósofos pensam sobre as mulheres**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. **Índice Global de Desigualdade de Gênero**. <Disponível em <http://observatoriodegenero.gov.br>> Acesso: 15 Out 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. Trad. amayana Lira. **Estudos feministas**, Florianópolis, v.15, nº 2, Maio/Ago, 2007.

_____. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pos-socialista.” Trad. Júlio Assis Simões. **Cadernos de Campo**. São Paulo, nº 14/15, 2006.

GARCIA, Carla Cristina. Mulheres, ciências e tecnologias: alguns pontos de discussão. In: GOUVEIA, Eliane H; BALTAR, Ronaldo; BERNARDO, Teresinha (orgs). **Ciências sociais na atualidade: temáticas contemporâneas**. São Paulo: EDUC, 2011b.

_____. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2011a.

_____. **Projeto Pós-Doutorado**. Núcleo de Pesquisas do Instituto Mora. México, 2002.

GARCIA, Consuelo Flecha. “Entrar en la universidad. Una mirada a las mujeres europeas”. In: Lara, Catalina (Ed.). **El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciencia e tecnología**. Colección Mujeres y Ciencia. Sevilla: ArCibel Editores, 2006.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2009.

GOMES, Márcia Cristina. **Gênero e educação: mulheres na docência do ensino superior.** II CONINTER – Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e humanidades. Belo Horizonte, 2013. <Disponível em <http://www.2coninter.com.br>> Acesso: 22 Set 2014.

GUIMARÃES, José Ribeiro Soares. **Perfil do trabalho decente no Brasil: um olhar sobre as Unidades da Federação.** Brasília: OIT, 2012.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade.** Trad. Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____; Daniele, KERGOAT. “Divisão sexual do trabalho profissional e doméstico: Brasil, França, Japão”. In: COSTA, Albertina de Oliveira; SORJ, Bila; BRUSCHINI, Cristina; HIRATA, Helena (orgs.). **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais.** Rio de Janeiro: FGV, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (orgs.). **Educação em tempos de incertezas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

IBGE. **Censo 2010.** <Disponível em <http://censo2010.ibge.gov.br>> Acesso: 24 Nov 2013.

IBGE. PNAD. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira.** Brasília, 2013. 266p. <Disponível em <http://www.ibge.gov.br>> Acesso: 13 Out 2014.

IZQUIERDO, María Jesús. **El malestar em ladesigualdad.** Catedra: Universitat de Valencia: Instituto de laMujer, 1998.

LAMAS, Marta. Gênero: os conflitos e os desafios do novo paradigma. **Revista Proposta.** Rio de Janeiro, nº 84/85, Mar/Ago, 2000.

LASCH, Christopher. **A mulher e a vida cotidiana: amor, casamento e feminismo.** Trad. Heloisa Martins Costa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LEITE, Márcia; SALAS, Carlos. **Trabalho e desenvolvimento no Brasil atual**. <Disponível em <http://www.unicamp.br>> Acesso: 26 Nov 2013.

LESSA, Sérgio. Lukács, ontologia e método: em busca de um(a) pesquisador(a) interessado(a). **Revista Praia Vermelha**, Pós-Graduação em Serviço Social. Rio de Janeiro, vol. 1, nº 2, 1999.

_____. **O processo de produção/reprodução social, trabalho e sociabilidade**. <Disponível em www.sergiolessa.com> Acesso: 17 Nov 2014.

LOMBARDI, Maria Rosa. “Engenheira e gerente: desafios enfrentados por mulheres em posições de comando na área tecnológica”. In: COSTA, Albertina de Oliveira; SORJ, Bila; BRUSCHINI, Cristina; HIRATA, Helena (orgs.). **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

_____. **Perseverança e resistência: a engenharia como profissão feminina**. Tese de Doutorado. Campinas: UNESP, Faculdade de Educação, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. “Gênero: questões para a educação”. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra (orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Ed.34, Fundação Carlos Chagas, 2002.

MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 2012.

MEAD, Margareth. “Cada família numa casa própria”. In: CANEVACCI, Massimo (Org.) **Dialética da família: gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MEC. CNPQ. **Diretórios dos Grupos de Pesquisa no Brasil**. <Disponível em <http://www.cnpq.gov.br>> Acesso: 24 Nov 2013.

MEC. FNDE. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Guia de Programas.** Brasília, 2007. <Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso: 12 Out 2013.

MEC. INEP. **Trajetória da mulher na educação brasileira período 1996 a 2003.** <Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br>> Acesso: 20 Set 2013.

MEC. INEP. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** <Disponível em <http://www.portal.inep.gov.br>> Acesso: 12 Out 2013.

MEC. INEP. **Censo da Educação Superior**, 2010. <Disponível em <http://www.inep.gov.br>> Acesso: 12 Abr 2011.

MEC. INEP. **Censo da Educação Superior**, 2013. <Disponível em: <http://www.inep.gov.br>> Acesso: 20 Nov 2014.

MEC. INEP. DEED. **Funções Docentes na Educação Superior**, Censo 2009 a 2011. 66p.

MEC. **Sinopse do professor da educação básica**, 2010. <Disponível em <http://www.sinopse.mec.gov.br>> Acesso: 23 Nov 2013.

MEC. INEP. **Resumo Técnico.** Censo da Educação Superior, 2011. <Disponível em <http://www.inep.gov.br>> Acesso: 14 Jun 2013.

MTE. DIEESE. **Mulheres e homens em grupos ocupacionais homogêneos**, 2014. <Disponível em: <http://www.dieese.gov.br>> Acesso: 10 Dez 2014.

MORENO, Monteserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola.** São Paulo: Moderna & UNICAMP, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

OLMO, Carmen Vela. “Las mujeres en los ámbitos científicos y tecnológicos en la unión europea”. In: Lara, Catalina (Ed.). **El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciencia e tecnología.** Colección Mujeres y Ciencia. Sevilla: ArCibel Editores, 2006.

ONU Mulheres. PURI, Lakshmi. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. <Disponível em <http://www.nacoesunidas.org.br>> Acesso: 12 Out 2014.

ORTNER, Sherry B. “Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura?” In: ROSALDO, Michelle Zimbalist, LAMPHREY, Louise. **A mulher, a cultura e a sociedade**. Tradução de Cila Ankier e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PABLO, Flora de. “Científicas y tecnólogas: especies a proteger”. In: Lara, Catalina (Ed.). **El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciência e tecnología**. Colección Mujeres y Ciencia. Sevilla: ArCibel Editores, 2006.

PINTO, Maria José Vaz. “O que os filósofos pensam sobre as mulheres: Platão e Aristóteles”. In: FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. (Org). **O que os filósofos pensam sobre as mulheres**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

PINSKY, Carla Bassanezi. “A era dos modelos rígidos”. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. **Revista Projeto História**, PUCSP, São Paulo, nº 14, Fev, 1997a.

_____. Depoimentos. **Revista Projeto História**, PUCSP, São Paulo, nº 15, Abr, 1997b.

PURI, Lakshmi. **Um objetivo mundial em matéria de igualdade de gênero, direitos e empoderamento das mulheres**. <Disponível em <http://www.nacoesunidas.org>> Acesso: 03 Out 2014.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. “Histórias de vida e depoimentos pessoais”. In: LUCENA, Célia Toledo; CAMPOS, Maria Christina S. de Sousa; DEMARTINI, Zeila de B. Fabri (Orgs.). **Pesquisa em ciências sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz**. São Paulo, Coleção Textos, Série 2, n.10, 2008.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Mulheres no ensino superior no Brasil**. <Disponível em <http://23reuniao.anped.org.br>> Acesso: 03 Dez 2013.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

RIBERA, JordiPlanella i. “Cuerpo(s) educando(s): notas para uma poética delcuerpo em laescuela”. In: RIBERA, JordiPlanella i., Santacana, Anna Pages (coord.). **Poéticas de lahumanización. Miradas de la antropología pedagógica**. Barcelona: UOC, 2007.

ROA, Laura. Mujeres en tecnología. In: Lara, Catalina (Ed.). **El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciência e tecnología**. Colección Mujeres y Ciencia. Sevilla: ArCibelEditores, 2006.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

ROSALDO, Michelle Zimbalist, LAMPHIRE, Louise. **A mulher, a cultura e a sociedade**. Trad. Cila Ankier e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. “A mulher, a cultura e a sociedade: uma revisão teórica”. In: ROSALDO, Michelle Zimbalist, LAMPHIRE, Louise (org.). **A mulher, a cultura e a sociedade**. Trad. Cila Ankier e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROSEMBERG, Fúlvia. “Mulheres educadas e a educação de mulheres”. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

SAMARA, Eni de Mesquita; FACCIOTTI, Maria Cândida Reginato. **Mulheres politécnicas: histórias e perfis**. São Paulo: EPUSP, 2004.

SANCHO, M^a del Pilar. “La dimensión de género en la física”. In: Lara, Catalina (Ed.). **El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciência e tecnología**. Colección Mujeres y Ciencia. Sevilla: ArCibelEditores, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Trad. Raul Fiker. São Paulo: EDUSC, 2001.

SCHWEITZER, Sylvie. “As mulheres e o acesso às profissões superiores. Uma comparação europeia, séculos XIX e XX”. In: COSTA, Albertina de Oliveira; SORJ, Bila; BRUSCHINI, Cristina; HIRATA, Helena (orgs.). **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

SCOTT, Joan W. A invisibilidade da experiência. Trad. Lúcia Haddad. **Revista Projeto História PUCSP**, São Paulo, nº 16, fev.1998.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista educação e Realidade**. Rio Grande do Sul, v.20, n.2, jul/dez. 1995.

_____. “História das mulheres”. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

SEDENO, Eulalia Pérez. “Sexos, géneros y otras especies: diferencias sem desigualdades”. In: Lara, Catalina (Ed.). **El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciência e tecnología**. Colección Mujeres y Ciencia. Sevilla: ArCibelEditores, 2006.

SERRANO, AntonioFco. Canales. La incorporación de lãs mujeres a La educación media. Una visión histórica desde España. In: Lara, Catalina (Ed.). **El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciência e tecnologia**. ColecciónMujeres y Ciencia. Sevilla: ArCibelEditores, 2006.

SINGER, Paul. “O feminino e o feminismo”. In: SINGER, Paul; BRANT, Vinícius C. (orgs.). **São Paulo: o povo em movimento**. Petrópolis: Vozes, 1981.

SPM. MCT. **Programa Mulher e ciência, 2005**. <Disponível em <http://www.cnpq.br>> Acesso: 12 Out 2013.

SZASZ, Thomas S. **A fabricação da loucura: um estudo comparativo entre a inquisição e o movimento de saúde mental**. Trad. Dante Moreira Leite. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

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

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

TOSI, Lúcia. Mulher e ciência: a revolução científica, a caça às bruxas e a ciência moderna.**Cadernos Pagu**,São Paulo, nº 10, 1998.

TRASFERETTI, José. Corpo e cultura no contexto da sociedade brasileira. **Revista Cultura e Sociedade**. Goiânia, v.11, nº 1, Jan/Jun, 2008.

UEMA. PROPLAN. **Anuário Estatístico, 2011**. São Luís: Eduema, 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação**. Paris, 1998.<Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br>> Acesso: 13 Nov 2013.

UNESCO. **Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior**. Trad. Laura A.Ferrantini Fusaro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, São Paulo, nº 17/18, ano 2002.

_____; RIDENTI, Sandra. “Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito”.In: AQUINO, JulioGroppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola**. São Paulo:Summus,1998.

_____;UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 34, nº 121, São Paulo, Jan/Abr 2004. 28 p.

VIANA, Nildo. Naturalização e desnaturalização: o dilema da negação prático-crítica. **Revista Espaço Livre**, Goiás, vol.8, nº 15, Jan/Jun, 2013.

WILSHIRE, Donna. “Os usos do mito, da imagem e do corpo da mulher na re-imaginação do conhecimento”. In: JAGGAR, Alison M., BORDO, Susan R. **Gênero, corpo, conhecimento**. Trad. Britta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

ZEITLIN, Irving M. **Ideología y teoría sociológica**. Buenos Aires: Amorrortu, 1977.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro de Teses Premiadas pela CAPES, 2010-2014.

(Continua)

ÁREA	2014	2013	2012	2011	2010	TOTAL	
						M	H
Administração/ Ciências Contábeis/Turismo	H	H	-	M	H	25%	75%
Antropologia/Arqueologia	H	M	H	H	M	40%	60%
Arquitetura e urbanismo	M	H	M	M	H	60%	40%
Artes/Música	H	M	M	M	M	80%	20%
Astronomia/física	H	H	H	H	H	-	100%
Biodiversidade	H	H	M	H	M	40%	60%
Biotecnologia	M	H	H	M	M	60%	40%
Ciência da Computação	H	H	H	H	H	-	100%
Ciência de Alimentos	M	M	H	M	H	60%	40%
Ciência Política e Rel. Internacionais	M	H	H	H	-	25%	75%
Ciências Agrárias I	H	M	H	M	H	40%	60%
Ciências Ambientais	H	M	-	-	-	50%	50%
Ciências Biológicas I	H	M	h	H	H	20%	80%
Ciências Biológicas II	M	H	M	M	M	80%	20%
Ciências Biológicas III	H	H	M	H	H	20%	80%
Ciências Sociais Aplicadas I	M	M	M	M	H	80%	20%
Direito	H	H	H	M	H	20%	80%
Economia	H	H	M	H	M	40%	60%
Educação	M	H	M	M	M	80%	20%
Educação Física	M	M	M	H	M	80%	20%
Enfermagem	M	M	M	M	M	100%	-

Engenharias I	H	H	M	M	H	40%	60%
Engenharias II	M	H	M	M	H	60%	40%
Engenharias III	M	H	H	M	M	60%	40%
Engenharias IV	H	H	H	H	H	-	100%
Ensino	H	M	-	-	-	50%	50%
Farmácia	M	M	H	M	M	80%	20%
Filosofia/Teologia: Subcomissão Teologia	M	H	H	H	H	25%	75%
Filosofia/Teologia: Subcomissão Filosofia	-	M	H	H	H	25%	75%
Geociências	M	H	H	H	M	40%	60%
Geografia	H	H	H	H	M	20%	80%
História	H	H	M	H	H	20%	80%
Interdisciplinar	N	H	M	H	H	40%	60%
Letras/Linguística	H	H	M	H	M	40%	60%
Matemática/Probabilidade Estatística	H	H	H	H	H	-	100%
Materiais	H	-	H	H	H	-	100%
Medicina I	M	M	H	H	H	40%	60%
Medicina II	H	H	H	H	H	-	100%
Medicina III	H	M	H	M	H	40%	60%
Medicina Veterinária	M	H	M	H	H	40%	60%
Nutrição	H	M	-	-	-	50%	50%
Odontologia	H	M	H	H	H	20%	80%
Planejamento Urbano e Regional/Demografia	H	H	H	H	M	20%	80%
Psicologia	-	M	M	-	H	66,7%	33,3%
Química	H	H	M	M	H	40%	60%

Saúde Coletiva	M	M	M	H	H	60%	40%
Serviço Social	M	M	M	M	M	100%	-
Sociologia	M	H	M	H	H	40%	60%
Zootecnia/Recursos pesqueiros	M	M	-	H	H	50%	50%
TOTAL MULHERES/ANO	45%	42%	48%	40%	35,6%		
TOTAL HOMENS/ANO	55%	58%	52%	60%	64,4%		

Fonte: CAPES, 2014

APÊNDICE B – Carta à Pró-Reitora de Graduação da UEMA.

São Luís (MA), 09 de Janeiro de 2013.

DE: Prof^ª Ms. Márcia Cristina Gomes

Professora Depto Educação e Filosofia/CECEN

PARA: Prof^ª Dra. Maria Auxiliadora Gonçalves Cunha

Pró-Reitora de Graduação

Considerando a realização de pesquisa que aborda questões relacionadas à construção social das relações de gênero e suas implicações na consolidação de carreiras masculinas e femininas, com ênfase na análise da instituição educacional como um espaço importante de problematização e desnaturalização de papéis socialmente construídos e que são impregnados de valorações que tendem a determinar as posições sociais de homens e mulheres, a partir de determinadas profissões sexualmente definidas, hierarquicamente postas e diferentemente valorizadas;

Considerando a necessidade de levantar dados sobre a participação feminina nos cursos da área tecnológica no contexto da Universidade Estadual do Maranhão, solicito de V.Sa a liberação dos seguintes dados:

- Participação de homens e mulheres nos cursos de graduação, área tecnológica, com ênfase no acesso e conclusão, desde a criação dos cursos;
- Levantamento junto aos relatórios dos processos seletivos de acesso à educação superior, do número de inscritos e classificados, por sexo, nos cursos de graduação da área tecnológica, nos últimos cinco anos;
- Levantamento junto à Coordenadoria de Ensino e Graduação, do número de matriculados, evadidos e concluintes, por sexo, nos cursos de graduação da área tecnológica, nos últimos cinco anos;
- Levantamento junto à Coordenadoria de Ensino e Graduação do desempenho, por sexo, dos alunos matriculados nos cursos de graduação da área tecnológica, nos últimos cinco anos;
- Projetos político-pedagógicos dos cursos da área tecnológica.

Certa de contar com o vosso apoio, antecipadamente agradeço.

Prof^ª Márcia Cristina Gomes

DEFIL/CECEN/UEMA

APÊNDICE C - Porcentagem do fator principal para a escolha dos cursos do CCT/UEMA, *campus* São Luís, por sexo, ano 2012.

MOTIVO ESCOLHA DO CURSO	ENG. CIVIL		ENG. MECÂNICA		ARQUITETURA E URBANISMO		ENG. COMPUTAÇÃO		ENG. PRODUÇÃO		CFOBMMMA	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Não informado	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Mercado de trabalho garantido	26,5	27,8	25,4	25,7	12,9	12,8	21,9	17,1	30,3	30,5	17,8	17,8
Boa remuneração	6,0	7,3	1,8	7,0	1,9	3,5	4,7	5,7	8,7	8,6	3,6	13,7
Afinidade pessoal/vocação/realização pessoal	65,6	63,5	68,4	65,1	83,9	81,1	68,7	74,0	56,5	55,2	75,0	63,7
Permite conciliar o exercício profissional com outros afazeres	1,6	1,3	4,4	2,2	1,3	2,6	4,7	3,2	4,2	5,5	3,6	4,8
Pouca exigência e de fácil conclusão	0,3	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,2	0,0	0,0

Legenda: M- Mulher; H- Homem

Fonte: Questionário socioeconômico e cultural - PAES/ DOCV/PROG/UEMA, 2013.

APÊNDICE D - Porcentagem de fator de influência na escolha do curso pelo(a) candidato(a), por sexo, curso do CCT/UEMA, ano 2012.

FATOR DE INFLUÊNCIA	ENG. CIVIL		ENG. MECÂNICA E URBANISMO				ENG. COMPUTAÇÃO		ENG. PRODUÇÃO		CFOBMMMA	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Não informado	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
A família	13,89	14,04	13,16	11,81	8,60	10,13	15,32	15,62	10,94	9,25	25,00	17,74
Os amigos e o/a professor(a)	3,23	5,05	8,77	4,06	2,42	2,20	3,90	5,79	0,00	2,49	0,00	4,03
Orientador vocacional/teste vocacional	4,52	4,37	7,89	4,06	3,49	5,29	3,30	4,03	4,69	2,85	3,57	5,65
Aptidão pessoal	72,70	70,89	64,04	77,49	79,57	77,09	66,97	65,99	65,63	80,43	71,43	70,97
Meios de Comunicação	5,65	5,65	6,14	2,58	5,91	5,29	10,51	8,56	18,75	4,98	0,00	1,16

Legenda: M- Mulher; H- Homem

Fonte: Questionário socioeconômico e cultural - PAES/ DOCV/PROG/UEMA, 2013.

APÊNDICE E - Porcentagem da renda mensal familiar do(a) candidato(a), por sexo, cursos do CCT/UEMA, ano 2012.

RENDA MENSAL FAMILIAR	ENG. CIVIL		ENG. MECÂNICA		ARQUITETURA E URBANISMO		ENG. COMPUTAÇÃO		ENG. PRODUÇÃO		CFOBMMMA	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Não informada	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Até 1 SM	21,81	15,07	38,60	21,40	13,44	17,62	24,62	16,37	26,56	18,51	21,43	12,90
Mais de 1 até 3 SM	44,10	36,99	40,35	47,23	40,86	37,00	48,05	49,12	51,56	48,40	46,43	36,29
Mais de 3 até 5 SM	19,39	24,40	14,04	19,56	20,97	22,91	17,12	18,64	15,63	19,22	25,00	29,03
Mais de 5 até 10 SM	9,69	14,04	5,26	8,49	13,44	16,74	7,81	10,58	4,69	8,54	3,57	16,94
Mais de 10 SM	5,01	9,50	1,75	3,32	11,29	5,73	2,40	5,29	1,56	5,34	3,57	4,84

Legenda: M- Mulher; H- Homem

Fonte: Questionário socioeconômico e cultural - PAES/ DOCV/PROG/UEMA, 2013.

APÊNDICE F - Porcentagem de participação do(a) candidato(a) na renda familiar, por sexo, curso do CCT/UEMA, ano 2012.

PARTICIPAÇÃO NA RENDA FAMILIAR	ENG. CIVIL		ENG. ARQUITETURA MECÂNICA E URBANISMO				ENG. COMPUTAÇÃO		ENG. PRODUÇÃO		CFOBMMMA	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Não informado	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Não trabalha, recebe ajuda financeira da família	90,15	85,45	88,60	82,29	92,20	82,38	79,58	68,51	92,19	83,99	85,71	62,90
Trabalha e recebe ajuda financeira da família	3,23	3,94	2,63	3,51	3,76	4,41	2,70	6,55	3,13	3,20	7,14	4,84
Trabalha e não recebe ajuda financeira da família	1,13	1,71	2,63	2,77	0,27	5,73	3,60	4,53	1,56	2,85	0,00	5,65
Trabalho e contribuo parcialmente para o sustento da família	4,36	6,59	5,26	9,50	3,23	6,17	12,01	14,61	3,13	9,25	7,14	16,94
Trabalho e sou responsável pelo sustento da família	1,13	2,31	0,88	1,85	0,54	1,32	2,10	5,79	0,00	0,71	0,00	9,68

Legenda: M- Mulher; H- Homem

Fonte: Questionário socioeconômico e cultural - PAES/ DOCV/PROG/UEMA, 2013.

APÊNDICE G – Número de docentes da educação superior nos cursos de graduação sequencial de formação específica, nas modalidades presencial e à distância, por curso e ano 2011.

(Continua)

CURSO	MODALIDADE	TOTAL	FEMININO	%	MASCULINO	%
Administração	1,2, 3,4	99.644	37.131	37,3	62.513	62,7
Agronomia	1	10.145	3.575	35,2	6.570	64,8
Análise de Sistemas	1,2, 3	7.031	2.027	28,8	5.004	71,2
Arqueologia	1	147	70	47,6	77	52,4
Arquitetura e Urbanismo	1	9.205	3.872	42,1	5.333	57,9
Artes (Geral)	1,2	2.363	1.265	53,5	1.098	46,5
Artes Cênicas	1,2	3.142	1.810	57,6	1.332	42,4
Artesanato	1	99	57	57,6	42	42,4
Belas Artes	1,2	5.313	2.976	56,0	2.337	44,0
Biblioteconomia, Documentação e Arquivos	1	2.268	1.308	57,7	960	42,3
Ciência Atuarial	1	646	224	34,7	422	65,3
Ciência da Computação	1,2, 3,4	26.693	7.703	28,8	18.990	71,2
Ciência Política	1	576	246	42,7	330	57,3
Ciências	1,2	2.445	1.125	46,0	1.320	54,0
Ciências Biológicas	1,2	36.794	19.226	52,3	17.568	47,7
Ciências Contábeis	1,2,3	26.203	9.315	35,5	16.888	64,5
Ciências Domésticas	1	1.221	592	48,5	629	51,5
Ciências Sociais	1,2	8.751	4.159	47,5	4.592	52,5
Ciências Ambientais e Proteção Ambiental	1,2	5.416	2.332	43,1	3.084	56,9
Ciências da Educação	1	94	56	59,6	38	40,4
Ciências da Terra	1	1.802	556	30,9	1.246	69,1
Comunicação Social	1,2,3	29.631	13.227	44,6	16.404	55,4
Construção Civil	1	999	282	28,2	717	71,8
Construção e Manutenção de Veículos a Motor	1	274	61	22,3	213	77,7
Design	1,2,3	10.595	5.237	49,4	5.358	50,6
Direito	1,2	40.937	15.410	37,6	25.527	62,4
Economia	1,2	8.497	2.787	32,8	5.710	67,2
Educação Física	1,2	24.011	10.689	44,5	13.322	55,5
Elettricidade e Energia	1	432	113	26,2	319	73,8
Eletrônica	1,3	1.705	381	22,3	1.324	77,7
Enfermagem	1,2	27.193	19.265	70,8	7.928	29,2
Engenharia	1	362	80	22,1	282	77,9

Engenharia	1	1.727	453	26,2	1.274	73,8
Engenharia Biomédica	1	248	74	29,8	174	70,2
Engenharia Aeroespacial	1	178	32	18,0	146	82,0
Engenharia Aeronáutica	1	267	56	21,0	211	79,0
Engenharia Agrícola	1	950	283	29,8	667	70,2
Engenharia Ambiental	1	467	174	37,3	293	62,7
Engenharia Ambiental e Sanitária	1,2	9.390	3.332	35,5	6.058	64,5
Engenharia Automotiva	1	371	101	27,2	270	72,8
Engenharia Bioquímica	1	486	215	44,2	271	55,8
Engenharia Cartográfica	1	1.374	431	31,4	943	68,6
Engenharia Civil	1,2	15.877	4.777	30,1	11.100	69,9
Engenharia de Alimentos	1	4.344	1.761	40,5	2.583	59,5
Engenharia de Computação	1	6.316	1.651	26,1	4.665	73,9
Engenharia de Controle e Automação	1	4.824	1.185	24,6	3.639	75,4
Engenharia de Materiais	1	2.363	673	28,5	1.690	71,5
Engenharia de Minas	1	1.193	343	28,8	850	71,2
Engenharia de Pesca	1	649	231	35,6	418	64,4
Engenharia de Petróleo	1	1.335	373	27,9	962	72,1
Engenharia de Produção	1,2	15.597	4.654	29,8	10.943	70,2
Engenharia de Produção de Materiais	1	24	09	37,5	15	62,5
Engenharia de Recursos Hídricos	1	95	31	32,6	64	67,4
Engenharia de Redes de Comunicação	1	436	149	34,2	287	65,8
Engenharia de Telecomunicações	1	1.146	258	22,5	888	77,5
Engenharia Eletrotécnica	1	15	01	6,7	14	93,3
Engenharia Eletrônica	1	1.914	469	24,5	1.445	75,5

Engenharia Elétrica	1,2	13.279	3.294	24,8	9.985	75,2
Engenharia Florestal	1	3.626	1.204	33,2	2.422	66,8
Engenharia Física	1	384	109	28,4	275	71,6
Engenharia Geológica	1	204	56	27,5	148	72,5
Engenharia Industrial	1	221	66	29,9	155	70,1
Engenharia Industrial Elétrica	1	752	178	23,7	574	76,3
Engenharia Industrial Mecânica	1	569	132	23,2	437	76,8
Engenharia Industrial Química	1	86	31	36,0	55	64,0
Engenharia Mecatrônica	1	1.160	276	23,8	884	76,2
Engenharia Mecânica	1	10.919	2.696	24,7	8.223	75,3
Engenharia Metalúrgica	1	996	271	27,2	725	72,8
Engenharia Naval	1	164	34	20,7	130	79,3
Engenharia Nuclear	1	56	12	21,4	44	78,6
Engenharia Química	1	6.179	2.197	35,6	3.982	64,4
Engenharia Sanitária	1	13	03	23,1	10	76,9
Engenharia Têxtil	1	307	93	30,3	214	69,7
Engenharia Mecanização Agrícola Experimental	1	13	06	46,2	07	53,8
Engenharia de Rochas Ornamentais	1	04	01	25,0	03	75,0
Engenharia de Sistema Automotivo (experimental)	1	117	22	18,8	95	81,2
Engenharia de Sistemas Eletrônicos (experimental)	1	105	08	7,6	97	92,4
Estatística	1	2.289	845	36,9	1.444	63,1
Estudos Culturais	1	376	168	44,7	208	55,3
Farmácia	1	17.187	9.699	56,4	7.488	43,6
Filosofia	1,2	6.052	2.482	41,0	3.570	59,0
Finanças, Bancos e Seguros	1,3	94	30	31,9	64	68,1
Fisioterapia	1,2	13.888	8.186	58,9	5.702	41,1
Fonoaudiologia	1	2.201	1.548	70,3	653	29,7
Formação de Professor de Disciplinas	1,2	1.085	494	45,5	591	54,5

Formação Militar	1	28	12	42,9	16	57,1
Física e Astronomia	1,2	14.391	4.604	32,0	9.787	68,0
Geografia	1,2	10.592	4.898	46,2	5.694	53,8
Geologia	1	2.057	620	30,1	1.437	69,9
Gerenciamento, Comércio e Vendas	1,2,3	2.855	1.011	35,4	1.844	64,6
História	1,2	12.492	6.332	50,7	6.160	49,3
Hotelaria	1,2,3	3.150	1.814	57,6	1.336	42,4
Humanidades	1,3	1.288	588	45,7	700	54,3
Letras	1,2,3	37.892	24.321	64,2	13.571	35,8
Matemática	1,2	17.379	7.061	40,6	10.318	59,4
Materiais (madeira, papel, plástico, vidro)	1	311	113	36,3	198	63,7
Mecânica	1	564	134	23,8	430	76,2
Medicina	1	24.886	10.313	41,4	14.573	58,6
Mineração e Extração	1,2	958	308	32,2	650	67,8
Museologia	1	640	336	52,5	304	47,5
Música	1,2,3	6.916	2.921	42,2	3.995	57,8
Nutrição	1	10.905	7.451	68,3	3.454	31,7
Odontologia	1	10.870	5.275	48,5	5.595	51,5
Pedagogia	1,2	35.891	24.790	69,1	11.101	30,9
Processamento de Alimentos	1,2,3	2.322	1.094	47,1	1.228	52,9
Produção Agrícola e Pecuária	1,2	6.766	2.637	39,0	4.129	61,0
Profissões Industriais	1,2	4.461	1.006	22,6	3.455	77,4
Psicologia	1	15.560	10.229	65,7	5.331	34,3
Química	1,2	19.394	8.096	41,7	11.298	58,3
Recursos Florestais	1	53	22	41,5	31	58,5
Recursos Pesqueiros	1	472	183	38,8	289	61,2
Relações Internacionais	1	2.957	1.103	37,3	1.854	62,7
Religião e Teologia	1,2	1.721	434	25,2	1.287	74,8
Saúde (cursos gerais)	1,3	924	531	57,5	393	42,5
Secretariado	1,2	2.522	1.374	54,5	1.148	45,5
Serviço Social e Orientação	1,2	7.794	5.158	66,2	2.636	33,8
Serviços de Beleza	1,2,3	2.096	1.476	70,4	620	29,6
Serviços de Segurança e Proteção de Pessoas e Propriedades	1,2	1.117	454	40,6	663	59,4
Sistemas de Informação	1,2	3.553	996	28,0	2.557	72,0
Tecnologia de Diagnósticos e Tratamento	1,2	1.872	819	43,8	1.053	56,2

Tecnologia Química e de Processos	1	425	177	41,6	248	58,4
Terapia e Reabilitação	1	129	67	51,9	62	48,1
Transportes e Serviços (cursos gerais)	1,2,3	688	214	31,1	474	68,9
Turismo	1,2,3	5.218	2.732	52,4	2.486	47,6
Técnicas Audiovisuais e Produção de Mídia	1,2,3	1.703	665	39,0	1.038	61,0
Têxteis, Roupas, Couros e Calçados	1	227	99	43,6	128	56,4
Uso do Computador	1,2	1.875	492	26,2	1.383	73,8
Veterinária	1	7.115	3.153	44,3	3.962	55,7
Terapia Ocupacional	1	1.647	1.082	65,7	565	34,3

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2012.

Nota (INEP/DEED): O mesmo Docente pode lecionar em mais de um curso, em mais de um nível de ensino, em mais de uma região e em mais de uma unidade da federação. Ele será computado em todos os casos.

Legenda: 1 – Graduação Presencial; 2 – Graduação a Distância; 3 – Sequencial de Formação Específica Presencial; 4 – Sequencial de Formação Específica a Distância.

APÊNDICE H – Número e percentual de docentes das Instituições de Educação Superior do Maranhão, outras áreas, nível de ensino graduação, modalidade presencial ou à distância, por curso e sexo, ano 2011.

(Continua)

CURSO	TOTAL	MULHER	%	HOMEM	%
Administração	822	311	37,8	511	62,2
Agronomia	97	43	44,3	54	55,7
Análise de Sistemas	26	10	38,5	16	61,5
Arquitetura e Urbanismo	58	28	48,3	30	51,7
Artes Cênicas	12	09	75,0	03	25,0
Belas Artes	22	09	40,9	13	59,1
Biblioteconomia, Documentação e Arquivo	21	14	66,7	07	33,3
Ciência da Computação	116	29	25,0	87	75,0
Ciências	220	95	43,2	125	56,8
Ciências Biológicas	274	150	54,7	124	45,3
Ciências Contábeis	381	132	34,6	249	65,4
Ciências Sociais	146	63	43,2	83	56,8
Ciências Ambientais e Proteção Ambiental	40	15	37,5	25	62,5
Ciências da Terra	23	10	43,5	13	56,5
Comunicação Social	232	108	46,5	124	53,5
Construção Civil	03	01	33,3	02	66,7
Design	39	16	41,0	23	59,0
Direito	702	300	42,7	402	57,3
Economia	56	14	25,0	42	75,0
Educação Física	135	58	43,0	77	57,0
Eletrônica	02	01	50,0	01	50,0
Enfermagem	663	458	69,1	205	30,9
Farmácia	197	112	56,8	85	43,2
Filosofia	69	30	43,5	39	56,5
Fisioterapia	134	80	59,7	54	40,3
Fonoaudiologia	72	45	62,5	27	37,5
Formação Militar	28	12	42,9	16	57,1
Formação de Professor de disciplinas profissionais (Geral)	27	14	51,9	13	48,1
Física e Astronomia	127	25	19,7	102	80,3
Geografia	123	59	48,0	64	52,0
Gerenciamento, Comércio e Vendas	23	11	47,8	12	52,2
História	150	64	42,7	86	57,3
Hotelaria	24	13	54,2	11	45,8
Letras	400	271	67,7	129	32,3
Matemática	95	23	24,2	72	75,8
Mecânica	04	00	00,0	04	100,0
Medicina	249	115	46,2	134	53,8
Mineração e Extração	17	04	23,5	13	76,5
Música	17	06	35,3	11	64,7
Nutrição	210	138	65,7	72	34,3

Odontologia	186	103	55,4	83	44,6
Pedagogia	747	511	68,4	236	31,6
Processamento de Alimentos	46	27	58,7	19	41,3
Produção Agrícola e Pecuária	114	43	37,7	71	62,3
Psicologia	89	58	65,2	31	34,8
Química	230	75	32,6	155	67,4
Religião e Teologia	18	02	11,1	16	88,9
Secretariado	15	08	53,3	07	46,7
Serviço Social e Orientação	106	81	76,4	25	23,6
Serviços de Beleza	30	24	80,0	06	20,0
Serviços de segurança e proteção de pessoas e propriedade	13	06	46,2	07	53,8
Sistemas de Informação	55	21	38,2	34	61,8
Tecnologia de Diagnóstico	21	08	38,1	13	61,9
Terapia Ocupacional	67	49	73,1	18	26,9
Turismo	47	28	59,6	19	40,4
Uso do computador	29	08	27,6	21	72,4
Medicina Veterinária	55	15	27,3	40	72,7
Total Geral	7.924	3.963	50,1	3.961	49,9

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2011.

Nota (INEP/DEED): O mesmo Docente pode lecionar em mais de um curso, em mais de um nível de ensino, em mais de uma região e em mais de uma unidade da federação. Ele será computado em todos os casos.

APÊNDICE I – Carta ao Pró-Reitor de Administração da UEMA.

São Luís (MA), 09 de Janeiro de 2013.

DE: Prof^a Ms. Márcia Cristina Gomes

Professora Depto Educação e Filosofia/CECEN

PARA: Prof^o Dr. Walter Canales Sant’Ana

Pró-Reitor de Administração

Considerando a realização de pesquisa que aborda questões relacionadas à construção social das relações de gênero e suas implicações na consolidação de carreiras masculinas e femininas, com ênfase na análise da instituição educacional como um espaço importante de problematização e desnaturalização de papéis socialmente construídos e que são impregnados de valorações que tendem a determinar as posições sociais de homens e mulheres, a partir de determinadas profissões sexualmente definidas, hierarquicamente postas e diferentemente valorizadas;

Considerando a necessidade de levantar dados sobre a participação feminina nos cursos da área tecnológica no contexto da Universidade Estadual do Maranhão, solicito de V.Sa a liberação de dados referentes à inserção de professoras nos departamentos que integram o Centro de Ciências Tecnológicas.

Certa de contar com o vosso apoio, antecipadamente agradeço.

Prof^a Márcia Cristina Gomes

DEFIL/CECEN/UEMA

APÊNDICE J – Carta de Apresentação.

São Luís, 03 de Junho de 2014.

Prezada Professora,

Eu, Márcia Cristina Gomes, doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, realizo uma pesquisa sobre os desequilíbrios de gênero na docência da educação superior, em particular na área de ciência e tecnologia.

O Objetivo central desse estudo é compreender as condições de formação e de trabalho das docentes inseridas na educação superior, em particular daquelas em áreas de conhecimento de ciência e tecnologia, assim como analisar valores sociais desenvolvidos no espaço acadêmico e suas implicações na (re)produção de preconceitos de gênero e perceber de que forma esses preconceitos são problematizados na tentativa de desnaturalizar papéis que são socialmente construídos.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e na fase da coleta de dados, pretendo realizar uma entrevista com docentes e, para tanto, solicito a sua participação nesse processo.

Agradeço antecipadamente a atenção de V.Sa.

Atenciosamente,

Prof^a MSc. Márcia Cristina Gomes

APÊNDICE K – Roteiro de Entrevista Semi-estruturada.

01- Relate, brevemente, sua trajetória de vida, ressaltando os seguintes aspectos:

- ✓ Nível médio cursado (normal, científico, técnico);
- ✓ Nível de instrução dos pais;
- ✓ Número de irmãos;
- ✓ Estado civil;
- ✓ Idade;
- ✓ Número de filhos;
- ✓ Dupla jornada de trabalho;
- ✓ Carga horária de trabalho na IES;
- ✓ Exerce atividade profissional fora do espaço da IES;
- ✓ Qualificação profissional;
- ✓ Apoio familiar na escolha e exercício da profissão;
- ✓ Lembranças da infância/ adolescência, relacionadas ao gênero, principalmente no que se refere às atividades realizadas (escolares, lúdicas) e ao desempenho nas matérias exatas.

02- O que lhe fez optar por um curso de uma área historicamente reservada aos homens?

03- Pensava acriticamente o que sua formação cultural lhe transmitia ou assumia alguma posição refletida sobre o assunto?

04- Houve alguma influência (pais, professores, amigos) para a escolha do curso de graduação?

05- Entre o poder patriarcal e a liberdade de seguir carreira, o que lhe motivou a seguir esse desafio?

06- O que lhe motivou a optar pela carreira docente?

07- Já sofreu processo discriminatório na universidade (como aluna e/ou como docente)? Qual tipo? Como reagiu frente a essa situação?

08- Diante da reiteração do discurso de que “mulheres que investem em carreiras masculinas perdem sua feminilidade”, houve algum temor em seguir essa carreira e o que você pensa sobre isso?

09- Existe uma forma feminina de fazer ciência?

10- Quais dificuldades encontradas quando da realização de projeto de pesquisa com professores (homens)?

- 11- O que você pensa a respeito da epistemologia do conhecimento ocidental que procurou excluir as mulheres do saber abstrato, justificando sua inabilidade e incapacidade?
- 12- Você concorda que há necessidade permanente da mulher provar sua competência profissional, o que não ocorre com os homens, sendo, portanto, um diferencial de gênero?
- 13- No seu fazer pedagógico, você realiza algum trabalho de desnaturalização dos papéis sociais impostos às mulheres?
- 14- Quais os desafios da profissão docente numa área em que a mulher ainda está sub-representada?

APÊNDICE L – Controle de Realização das Entrevistas.

Entrevistada 1

Data da entrevista: 03/06/2014
Horário: 14h40min às 16h50min
Arquivo 1: 131014 001
Duração: 00:01:38
Arquivo 2: 131014 004
Duração: 01:29:50

Entrevistada 2

Data da entrevista: 09/06/2014 e 13/06/2014
Horário: 14h30min às 15h20min e 14h20min às 15h30min
Arquivo 1: 131019 001
Duração: 00:44:27
Arquivo 2: 131023 001
Duração: 00:32:06

Entrevistada 3

Data da entrevista: 10/06/2014
Horário: 09h00 às 10h20min
Arquivo 1: 131019 002
Duração: 01:07:14

Entrevistada 4

Data da entrevista: 10/06/2014
Horário: 16h20min às 18h40min
Arquivo 1: 131020 001
Duração: 02:02:40

Entrevistada 5

Data da entrevista: 12/06/2014
Horário: 10h35min às 11h25min
Arquivo 1: 131021 001
Duração: 00:47:54

ANEXOS

ANEXO A – Plataforma Brasil

PLATBR - Estado de apreciação de Pesquisa

Equipe Plataforma Brasil (plataformabrasil@saude.gov.br)

[Adicionar aos contatos](#)

09/01/2015

Para: =?ANSI_X3.4-1968?Q?M=3Frcia_Cristina_Gomes?=

Mostrar esta mensagem...



e: **Equipe Plataforma Brasil** (plataformabrasil@saude.gov.br)

nv sexta-feira, 9 de janeiro de 2015 16:21:04

=?ANSI_X3.4-1968?Q?M=3Frcia_Cristina_Gomes?=
ar(marciacrisgomes@hotmail.com)

Caro (a) Pesquisador(a),

Favor acessar a Plataforma Brasil para verificar as informações atualizadas sobre o projeto Ciência e tecnologia: Desequilíbrios de gênero na docência da educação superior.

Atenciosamente,

Plataforma Brasil

www.saude.gov.br/plataformabrasil

Esta é uma mensagem automática. Favor não responder este e-mail.

Saúde



Márcia Cristina Gomes - Pesquisador | V2.21

Sua sessão expira em: 39min 39

Cadastros

Você está em: Pesquisador > Gerir Pesquisa

GERIR PESQUISA

Para cadastrar um novo projeto, clique aqui: [Nova Submissão](#) Para cadastrar projetos aprovados anteriores à Plataforma Brasil, clique aqui: [Projeto anterior](#)

Projetos de Pesquisa:

Título da Pesquisa:		Número CAAE:	
Pesquisador Responsável:	Última Modificação:	Tipo de Submissão:	
		Selecione	
Palavra-chave:			

Situação da Pesquisa

- | | | |
|--|---|--|
| ☐ Marcar Todas | ☒ Não Aprovado na CONEP | ☒ Recurso Não Aprovado no CEP |
| ☒ Aguardando para Tramitar | ☒ Não Aprovado no CEP | ☒ Recurso Submetido ao CEP |
| ☒ Aprovado | ☒ Pendência Documental Emitida pela CONEP | ☒ Recurso Submetido à CONEP |
| ☒ Em apreciação Ética | ☒ Pendência Documental Emitida pelo CEP | ☒ Retirado |
| ☒ Em Edição | ☒ Pendência Emitida pela CONEP | ☒ Retirado pelo Centro Coordenador |
| ☒ Em Recepção e Validação Documental | ☒ Pendência Emitida pelo CEP | |
| ☒ Não Aprovado - Não Cabe Recurso | | |

Buscar Projeto de Pesquisa

Limpar

Projeto de Pesquisa:

Tipo *	Número CAAE *	Título da Pesquisa *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Última Modificação *	Situação *	Gestão da Pesquisa
P	39281014.9.0000.5482	Ciência e tecnologia: Desequilíbrios de gênero na docência da educação superior	Márcia Cristina Gomes	1	09/01/2015	Aprovado	

Este sistema foi desenvolvido para os navegadores Internet Explorer (versão 7 ou superior),
ou Mozilla Firefox (versão 9 ou superior).

ANEXO B – Mensagem encaminhada pela ABC e relação de Acadêmicos

Acadêmicos ABC

Andrea Orgélio (andrea@abc.org.br)

[Adicionar aos contatos](#)

03/12/2013

[Documentos](#)

Para: 'marciacrisgomes@hotmail.com'

Mostrar esta mensagem...



Andrea Orgélio (andrea@abc.org.br) Você moveu esta mensagem para: local atual.

terça-feira, 3 de dezembro de 2013 15:52:20

'marciacrisgomes@hotmail.com' (marciacrisgomes@hotmail.com)

Outlook.com [Exibição Ativa](#)

[Acadêmicos Titulares ABC.pdf](#) (171,7 KB) [Exibir online](#)

Prezada Sra. Marcia, boa tarde.

Há alguns dias, a Sra. contatou a Academia Brasileira de Ciências, solicitando algumas informações para sua pesquisa de doutorado sobre gênero na educação formal.

Em anexo, envio a informação solicitada, dos Membros Titulares divididos por área da ciência e gênero.

Atenciosamente,

Andrea Orgélio

Academia Brasileira de Ciências

Tel.: [55](21)3907-8113

Total de Acadêmicos por Categoria	
Titular	485

Total de Acadêmicos por Categoria e Área		
Titular	Ciências Agrárias	24
Titular	Ciências Biológicas	30
Titular	Ciências Biomédicas	110
Titular	Ciências da Engenharia	36
Titular	Ciências da Saúde	28
Titular	Ciências da Terra	46
Titular	Ciências Físicas	78
Titular	Ciências Matemáticas	59
Titular	Ciências Químicas	53
Titular	Ciências Sociais	21

Total de Acadêmicos Titulares por Sexo	
Mulher	61
Homem	424

Total de Acadêmicos Titulares por Sexo e Área		
Ciências Agrárias	Mulher	4
Ciências Agrárias	Homem	20
Ciências Biológicas	Mulher	9
Ciências Biológicas	Homem	21
Ciências Biomédicas	Mulher	18
Ciências Biomédicas	Homem	92
Ciências da Engenharia	Mulher	1
Ciências da Engenharia	Homem	35
Ciências da Saúde	Mulher	4
Ciências da Saúde	Homem	24
Ciências da Terra	Mulher	3
Ciências da Terra	Homem	43
Ciências Físicas	Mulher	5
Ciências Físicas	Homem	73
Ciências Matemáticas	Mulher	3
Ciências Matemáticas	Homem	56
Ciências Químicas	Mulher	9
Ciências Químicas	Homem	44
Ciências Sociais	Mulher	5
Ciências Sociais	Homem	16

Fonte: Gerência de Informação de Acadêmicos da Academia Brasileira de Ciências – dados extraídos em 03/12/2013.

ANEXO C – Mensagem encaminhada pelo INEP/DEED

Solicitação de dados

Maria das Dores Pereira Rosa

11/10/2013

Para: marciacrisgomes@hotmail.com

Mostrar esta mensagem...



Maria das Dores Pereira Rosa (Maria.Rosa@inep.gov.br) Este remetente está na lista de [contatos](#).

Enviado: sexta-feira, 11 de outubro de 2013 18:11:33

Para: marciacrisgomes@hotmail.com (marciacrisgomes@hotmail.com)

Outlook.com [Exibição Ativa](#)

Carregando...

Está demorando muito, clique aqui

[DOCENTES_AREAGERAL_SEXO_GRAU_FAIXAETARIA_ORG_DEP_2009_2012.zip](#) (67,2 K)

Prezado (a) Marcia Cristina Gomes

Boa Tarde,

Acuso o recebimento de seu e-mail, encaminhado ao nosso setor em 16/09/2013, solicitando dados estatísticos da educação superior.

Estou encaminhando em anexo um arquivo em Excel, “zipado”, com 04 (quatro) planilhas, contendo:

- o número de funções docentes dos cursos de graduação e sequenciais - presenciais e a distância, oferecidos pelas Instituições de Educação Superior do Brasil, por sexo, grau de formação, regime de trabalho, cor, raça, etc., segundo a área geral do curso e a organização acadêmica da instituição - Censo de 2009 a 2012.

- o número de funções docentes das Instituições de Educação Superior do Brasil, por sexo, grau de formação, regime de trabalho, cor, raça, etc., segundo a categoria administrativa (pública e privada) - Censo de 2009 a 2012.

- o número de funções docentes das Instituições de Educação Superior do Brasil, por grau de formação e sexo, regime de trabalho, cor, raça, etc., segundo a categoria administrativa (pública e privada) - Censo de 2009 a 2012.

- o número de funções docentes dos cursos de graduação e sequenciais - presenciais e a distância, oferecidos pelas Instituições de Educação Superior do Brasil, grau de formação e sexo, regime de trabalho, cor, raça, etc., segundo a área geral do curso e a organização acadêmica da instituição - Censo de 2009 a 2012.

Favor selecionar os dados desejados.

Estamos a sua disposição para qualquer esclarecimento.

Agradeço a gentileza de confirmar o recebimento deste e-mail para Maria.Rosa@inep.gov.br ou pelo telefone 0XX 61 2022 3158.

MARIA DAS DORES PEREIRA ROSA - DORA

Coordenação-Geral de Sistema Integrado de Informações Educacionais

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

<http://www.inep.gov.br>

Fone: +55 (61) 2022 3158

E-mail para solicitação de pedido: dis@inep.gov.br – Maria.Rosa@inep.gov.br

ANEXO D - Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro que aceito participar da pesquisa realizada por Márcia Cristina Gomes, doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sobre os desequilíbrios de gênero na docência da educação superior, em particular na área de ciência e tecnologia.

Declaro ainda que aceito voluntariamente participar deste estudo, e que estou ciente do caráter sigiloso desta pesquisa.

São Luís (MA), ____/____/____.