



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA
Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
Mestrado Acadêmico em Educação

**CIÊNCIA NO FEMININO:
Um estudo sobre a presença da mulher docente
na pós-graduação da UFPE**

Emanuely Arco Iris Silva

Caruaru
2015

EMANUELY ARCO IRIS SILVA

**CIÊNCIA NO FEMININO:
Um estudo sobre a presença da mulher docente
na pós-graduação da UFPE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste na linha de pesquisa Educação, Estado e Diversidade como requisito para obtenção do grau Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Allene Carvalho Lage

CARUARU
2015

Catálogo na fonte:
Bibliotecária - Simone Xavier CRB/4-1242

S586c Silva, Emanuely Arco Iris.
Ciência no feminino: um estudo sobre a presença da mulher docente na pós-graduação da UFPE. / Emanuely Arco Iris Silva. - 2015.
184. il. ; 30 cm.

Orientadora: Allene Carvalho Lage
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2015.
Inclui referências bibliográficas

1. Ciência. 2. Relações de gênero. 3. Universidade. 4. Pós-graduação. I. Lage, Allene Carvalho (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2015-308)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

A comissão examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado

**“CIÊNCIA NO FEMININO: UM ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DA MULHER
DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPE”**

Defendida por

Emanuely Arco Iris Silva

Considera a candidata **APROVADA**

Caruaru, 10 de setembro de 2015.

Allene Carvalho Lage (UFPE-PPGEduC)
(Presidente/orientadora)

Anna Luiza Araújo Martins de Oliveira (UFPE-PPGEduC)
(Examinadora interna)

Gustavo Gomes da Costa Santos (UFPE-PPGDH)
(Examinador externo)

Jacqueline Leta (UFRJ)
(Examinadora externa)

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha orientadora e Prof.^a Dr.^a Allene Lage, por ter compartilhado seus conhecimentos, mas, acima de tudo, por sempre ter sido atenciosa, demonstrando comprometimento com o trabalho, auxiliando nas incontáveis dúvidas que surgiram durante o nosso percurso.

Da mesma forma, agradeço à equipe de docentes do Programa de Educação Contemporânea da UFPE/CAA pela grande contribuição em minha formação e para a escrita desse trabalho.

Às/aos minhas/meus amigas/os de turma, pois com vocês pude trocar experiências maravilhosas durante a realização das disciplinas.

Um agradecimento especial à Prof.^a Dr.^a Anna Luiza Martins de Oliveira e ao Prof.Dr. Gustavo Gomes da Costa Santos pela grande contribuição para o amadurecimento desse trabalho.

À CAPES, que tornou esse trabalho possível.

À Propesq na pessoa do Prof. Dr. Ernani Carvalho – Diretor de Pós-graduação – Sra. Sirlene Nascimento – Coordenadora Geral de Pós-graduação *Stricto Sensu*– e à Progepe, na pessoa da Sra. Lenita Almeida – Pró-Reitora – e ao Sr. Décio Nunes – Apoio em Gestão de pessoas – por terem aberto as portas internas para nossa pesquisa.

À minha mãe Rozilene Arco Iris, ao meu pai Williams, ao meu padrasto Geraldo, à minha irmã Isabelly e aos meus irmãos Ítalo, João Vitor e a Alba Alves e Márcio Manoel pelo amor e apoio durante toda a minha vida.

Ao Sesc, em especial a José Rudimar Constâncio, Ana Freire, Teresa Ferraz, Rose Kelly, Sandra Santos e todas/os que fazem parte da equipe da EJA: Agenor Facundes, Eduardo Santana, Everson Tavares, Jaciara Queiroz, Lucicleide Silva, Maria Carolina, Petronilla Botelho, Rafael Camelo, Rebeca Tavares, Renato Rocha, Renato Silva, Sérgio Sandes, Thiago Pereira, William Duarte e funcionários do Sesc Piedade pelo grande apoio durante esse processo.

Às/aos amigas/os que estiveram sempre presentes em todas as etapas, partilhando momentos de felicidade e sacrifício: Bárbara Karine, Edna Irinéia, Elisângela Melo, Andrezza Nogueira, Rafael Vieira, Edima Morais companheiras/o dessa e de outras jornadas.

Pensar em algo radicalmente novo implica na rebeldia do nosso próprio pensar, capaz de romper com as crenças imobilizadoras que geram o pensar submisso, fazendo-nos renunciar da nossa capacidade de questionar, decidir, sonhar por um mundo melhor.

Allene Lage

Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.

Paulo Freire

RESUMO

Desenvolvemos um estudo sobre a presença da mulher na pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nossa metodologia esteve pautada em uma pesquisa quantitativa, na qual utilizamos esta perspectiva para investigarmos como vem se desenhando as relações de gênero no corpo docente da UFPE. Para tanto, analisamos o número de mulheres e homens docentes a partir da década de 1950 a 2015. Nesse aspecto, a investigação fundamentou-se em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Ciências da Saúde. Além disso, a nossa análise fez um levantamento sobre o número de grupos de pesquisa de docentes dos Programas de Pós-graduação da UFPE registrados no CNPq, identificando a representação de gênero nas lideranças destes. A nossa metodologia é também do tipo exploratória e explicativa, tendo o Método do Caso Alargado de Boaventura de Sousa Santos. Nessa perspectiva, centramos o nosso estudo no pensamento teórico de Joan Scott, Sandra Harding, Marcela Lagarde, Helen Longino, Walter Mignolo, Boaventura de Sousa Santos, Guacira Lopes Louro, Londa Schiebinger, Jacqueline Leta e outras/os, no que se refere às questões das relações de gênero e da ciência. Outrossim, pesquisar sobre as relações de gênero na Universidade é ainda levar em consideração as diferenças socioculturais que hierarquizam os grupos existentes, para que possamos compreender a importância de uma sociedade onde mulheres e homens sejam iguais efetivamente, tanto em direitos, quanto na percepção social de seus papéis e comportamentos.

Palavras-chave: Relações de Gênero, Ciência, Universidade.

ABSTRACT

We developed a study on the presence/ absence of women in the strictosensu postgraduate at the Federal University of Pernambuco (UFPE). Our methodology was guided in a quantitative research, in which we use this perspective to investigate how has been designing gender relations on the faculty of UFPE. Therefore, we analyzed the number of women teachers and men from 1950 to 2015. In this regard, the investigation was based on four areas of knowledge: Human Sciences, Exact and Earth Sciences, Engineering and Health Sciences. In addition, our analysis did a survey on the number of research groups of teachers of the UFPE Postgraduate Programs registered in CNPq, identifying the gender representation in the leadership of these. Our methodology is, also, the exploratory and explanatory type, having Method Case Extended Boaventura de Sousa Santos. From this perspective, we focus our study on the theoretical thinking of Joan Scott, Sandra Harding, Marcela Lagarde, Helen Longino, Walter Mignolo, Boaventura de Sousa Santos, Guacira Lopes Louro, Londa Schiebinger, Jacqueline Leta and others, in relation to issues of gender relations and science. Furthermore, research on gender relations at the University is still to take into account the socio-cultural differences that rank the existing groups, so that we understand the importance of a society where women and men are effectively equal both in rights and in the social perception of their roles and behaviors.

Keywords: Gender Relations, Science, University.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Levantamento Total - Centro de Ciências da Saúde da UFPE	116
GRÁFICO 2: Departamento de Prótese e Cirurgia Buco-Facial da UFPE.....	117
GRÁFICO 3: Departamento de Cirurgia da UFPE	117
GRÁFICO 4: Departamento de Patologia da UFPE	118
GRÁFICO 5: Departamento de Educação Física da UFPE	118
GRÁFICO 6: Departamento de Neuro-Psiquiatria da UFPE	118
GRÁFICO 7: Departamento de Medicina Clínica da UFPE.....	120
GRÁFICO 8: Departamento de Ciências Farmacêuticas da UFPE.....	120
GRÁFICO 9: Departamento de Medicina Social da UFPE	121
GRÁFICO 10: Departamento de Clínica Odontológica Preventiva da UFPE	121
GRÁFICO 11: Departamento de Medicina Tropical da UFPE.....	121
GRÁFICO 12: Departamento de Enfermagem da UFPE.....	122
GRÁFICO 13: Departamento de Fisioterapia da UFPE.....	123
GRÁFICO 14: Departamento de Nutrição da UFPE.....	123
GRÁFICO 15: Departamento de Terapia Ocupacional da UFPE.....	123
GRÁFICO 16: Departamento de Fonoaudiologia da UFPE	124
GRÁFICO 17: Levantamento Total –Centro de Tecnologia e Geociências da UFPE	126
GRÁFICO 18: Departamento de Engenharia Mecânica da UFPE.....	127
GRÁFICO 19: Departamento de Geologia da UFPE.....	127
GRÁFICO 20: Departamento de Engenharia Civil da UFPE	128
GRÁFICO 21: Departamento de Engenharia Cartográfica da UFPE	128
GRÁFICO 22: Departamento de Engenharia de Minas da UFPE.....	129

GRÁFICO 23: Departamento de Engenharia Nuclear da UFPE.....	129
GRÁFICO 24: Departamento de Engenharia Eletrônica e Sistemas da UFPE.....	130
GRÁFICO 25: Departamento de Engenharia Elétrica, Sistemas e Potência da UFPE	130
GRÁFICO 26: Departamento de Engenharia Biomédica da UFPE	131
GRÁFICO 27: Departamento de Engenharia de Produção da UFPE	131
GRÁFICO 28: Departamento de Oceanografia da UFPE	132
GRÁFICO 29: Departamento de Engenharia Química da UFPE.....	132
GRÁFICO 30: Levantamento Total – Centro de Educação da UFPE	133
GRÁFICO 31: Departamento Administração Escolar e Planejamento Educacional daUFPE.....	134
GRÁFICO 32: Departamento Método e Técnicas de Ensino da UFPE	135
GRÁFICO 33: Departamento Psicologia e Orientação Educacional da UFPE.....	135
GRÁFICO 34: Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação da UFPE	136
GRÁFICO 35: Levantamento Total – Centro de Ciências Exatas e da Natureza....	137
GRÁFICO 36: Departamento de Estatística da UFPE	138
GRÁFICO 37: Departamento de Matemática da UFPE.....	138
GRÁFICO 38: Departamento de Física da UFPE	139
GRÁFICO 39: Departamento de Química Fundamental da UFPE.....	139
GRÁFICO 40: Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE.....	143
GRÁFICO 41: Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE	144
GRÁFICO 42: Programa de Pós-graduação em Engenharia Civil da UFPE	144
GRÁFICO 43: Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da UFPE ..	145
GRÁFICO 44: Programa de Pós-graduação em Matemática da UFPE	146
GRÁFICO 45: Programa de Pós-graduação em Física da UFPE.....	147
GRÁFICO 46: Programa de Pós-graduação em Cirurgia da UFPE.....	148
GRÁFICO 47: Programa de Pós-graduação em Medicina Tropical da UFPE.....	149

GRÁFICO 48: Levantamento Total – Líder de Grupos de Pesquisa da UFPE registrado CNPq	150
GRÁFICO 49: Grupos de pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil da UFPE.....	150
GRÁFICO 50: Grupos de pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFPE.....	151
GRÁFICO 51: Grupos de pesquisa–Programa de Pós-Graduação em Física daUFPE.....	152
GRÁFICO 52: Grupos de pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Matemática da UFPE.....	152
GRÁFICO 53: Grupos de pesquisa–Programa de Pós-Graduação em Cirurgia da UFPE.....	153
GRÁFICO 54: Grupos de pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Medicina Tropical da UFPE	153
GRÁFICO 55: Grupos de pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE.....	154
GRÁFICO 56: Grupos de pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE.....	154
GRÁFICO 57: Síntese Levantamento Centros da UFPE	157
GRÁFICO 58: Síntese Programas de Pós-Graduação da UFPE.....	160
GRÁFICO 59: Síntese Grupos de Pesquisa da UFPE.....	162

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Delimitação do Estudo do Estado da Arte – ANPED.....	20
TABELA 2: Participação nos Artigos Segundo o Sexo (ANPED).....	23
TABELA 3: Delimitação do Estudo do Estado da Arte - Cadernos Pagu	24
TABELA 4: Participação nos Artigos Segundo o Sexo (Cadernos Pagu)	26
TABELA 5: Programas de Pós-graduação Stricto Sensu da UFPE selecionamos para a pesquisa	95
TABELA 6: Exemplificação do levantamento inicial realizado no sitio da UFPE em conjunto com o sitio do CNPq pelo nome, titulação/ano, linhas de pesquisa e grupos de pesquisa das/os docentes da UFPE	98
TABELA 7: Evolução do Número de Docentes da UFPE Por Centro, por sexo e por década	106
TABELA 8: Programas de pós-graduação da UFPE por área de conhecimento	107
TABELA 9: Evolução do número de docentes da UFPE por Programa de Pós- graduação, por sexo e por década.....	109
TABELA 10: Grupos de pesquisa da UFPE registrados no CNPq por área de conhecimento	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	–	Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais
CAA	–	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAV	–	Centro Acadêmico de Vitória
CE	–	Centro de Educação
CCEN	–	Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CCS	–	Centro de Ciências da Saúde
CTG	–	Centro de Tecnologia e Geociências
CNPq	–	Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GT	–	Grupo de Trabalho
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LGBT	–	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
PROGEPE	–	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida
PROPESQ	–	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
UFPE	–	Universidade Federal de Pernambuco
UNICAMP	–	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
PRIMEIRA PARTE: ESTUDO TEÓRICO	29
1. RELAÇÕES DE GÊNERO	30
1.1. Origem do Conceito de Gênero	35
1.2. Gênero e Poder	42
2. A MULHER E A EDUCAÇÃO	48
2.1. O Magistério como Trabalho Feminino	56
2.2. A Mulher e o Ensino superior.....	60
3. REFLEXÕES SOBRE A CIÊNCIA	66
3.1. Crítica Feminista da Ciência.....	73
3.2. Epistemologia Feminista	82
SEGUNDA PARTE: ESTUDO EMPÍRICO	30
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	91
4.1. Tipo de Estudo	92
4.2. Delimitação e Local da Pesquisa	93
4.3. Sujeitos da Pesquisa e Fontes de Informação	94
4.4. Técnica de Coleta de Dados	97
4.5. Caminhos Metodológicos	98
4.6. Método da Pesquisa e Análise dos Dados	100
5. UM OLHAR SOBRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO ...	104
5.1. Pós-Graduação na Universidade Federal de Pernambuco	106
6. ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS	114
6.1. Análise da Evolução do Número de Mulheres Docentes por Centros da UFPE	115
6.1.1. Mulheres docentes no CCS da UFPE	115
6.1.2. Mulheres Docentes no CTG da UFPE.....	125

6.1.3. Mulheres Docentes no CE da UFPE.....	133
6.1.4. Mulheres Docentes no CCEN da UFPE	136
6.2. Mulheres nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UFPE.....	142
6.3. Representação de Gênero nos Grupos de Pesquisa da UFPE Registrados no CNPq.....	149
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	164
ANEXOS	169

INTRODUÇÃO

No final do século XIX e início do século XX, as manifestações em prol do sufrágio feminino, movimento liderado por mulheres de classe alta, que lutaram para a garantia do direito ao voto para as mulheres, fez com que esse período fosse conhecido como a primeira onda do movimento feminista. Embora as reivindicações tenham sido restritas apenas às mulheres brancas e de classe média e alta, foi através desse movimento que o mundo viveu um despertar para a superação da invisibilidade das mulheres.

Na década de 1960, os movimentos feministas ganharam maior visibilidade, influenciados por um período social que ficou conhecido como maio de 1968. Diferentes grupos sociais (negros, intelectuais, mulheres, estudantes, entre outros), nos principais países da Europa e nos Estados Unidos, buscaram romper com o silenciamento e a discriminação historicamente sofrida, em decorrência de um ideal de organização social moderna, que impõe uma estrutura única social e política, justificada através de teorias de universalização e apoiada no formalismo da ciência. A crítica a esses paradigmas possibilitou o surgimento de diversos movimentos contra-hegemônicos, dentre eles o movimento feminista.

A segunda onda do movimento feminista ficou conhecida não apenas pelas marchas e protestos públicos, mas pela militância do movimento na academia. Nesse período, surge uma grande quantidade de feministas, que, inseridas nas universidades, começam um modo diferenciado de militância, tendo como arma a produção de conhecimento, o que por muito tempo buscou justificar a dominação masculina sobre as mulheres.

Desde então, através de estudos feministas, pretendia-se questionar os valores sociais que justificavam a dominação masculina e a subordinação das mulheres, cujas teorias, na perspectiva de conhecimento da modernidade, assumiam uma posição de suposta neutralidade do sexo nas produções acadêmicas, buscando, a partir desse entendimento, fundamentar a inferiorização das mulheres através de teorias de cunho determinístico naturalista, que tentavam justificar a ausência feminina em certas carreiras ou sua incapacidade para o desenvolvimento de algumas tarefas como sendo

próprias ao sexo, determinadas por aspectos biológicos. Do lado oposto, as feministas defendiam que essas questões determinísticas deveriam ser entendidas sob uma perspectiva de gênero, colocando o debate da desigualdade entre os sexos como uma construção social, e não apenas biológica. Em face dessa discussão, Colling (2004) salienta:

Falar em gênero em vez de falar em sexo indica que a condição das mulheres não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção, de uma engenharia social e política. Ser homem/ser mulher é uma construção simbólica que faz parte do regime de emergência dos discursos que configuram sujeito. Nesse sentido, é necessário criticar, demonstrar estereótipos universais e valores tidos como inerentes à natureza feminina. A idéia de gênero, diferença de sexos baseada na cultura e produzida pela história secundariamente ligada ao sexo biológico e não ditada pela natureza, tenta desconstruir o universal e mostrar a sua historicidade (p. 29).

Nessa perspectiva, o que se pretendeu através dos estudos feministas foi colocar a mulher como sujeito de análise, possibilitando uma visibilidade das principais questões que levam à sua subordinação, trazendo para o debate estudos sobre a mulher na educação, a mulher e a política, a mulher e a maternidade e muitos outros. Segundo Louro (1997)

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência (p. 17).

Os estudos sobre as mulheres emergentes na academia, apesar de inicialmente acabar produzindo guetos e muitas vezes ser alvo de críticas, acaba inaugurando uma nova forma de pensar a sociedade e a produção de conhecimento. A perspectiva da paixão na produção do conhecimento, que antes era alvo das principais críticas à proposta de estudos feministas, acaba rompendo definitivamente com a perspectiva de neutralidade na ciência (LOURO, 1997, p. 19). Desse modo, podemos concluir que a “paixão”, citada por Louro como uma das contribuições do pensamento feminista, deve ser entendida como um deslocamento feito por estas de seu caráter político para a ciência, buscando a crítica da neutralidade e da objetividade, que eram indispensáveis até então no fazer científico, que segregava outras formas de saber que não estivessem enquadradas nesses critérios.

Lage (2008) explica que os estudos feministas não buscam apenas a transformação epistemológica com a formulação de novas perspectivas teóricas e/ou metodológicas; segundo a autora, esses estudos se apresentam, na mesma intensidade, com uma perspectiva política:

[...] que se posiciona perante as questões cruciais que a ciência, desde sempre, relegou a um segundo plano, sob o argumento a necessária despolitização científica. Nesse sentido reivindicam que o mundo científico assuma o seu caráter de subjetividades e, de tal forma que possa, não apenas atuar politicamente, mas que também se constitua como sujeito detentor de responsabilidades frente às mudanças para a construção de uma sociedade multicultural (LAGE, 2008, p. 204).

Pesquisas começam a surgir levando em consideração outras formas de saberes e metodologias, como histórias de vida e estudos que trazem o corpo como objeto de investigação. Aos poucos, deslocamentos realizados de outras teorias como o marxismo, a psicanálise, o funcionalismo, o estruturalismo começam a não dar conta de explicar as relações desiguais de gênero, assim como apontou Harding (1993), pois essas teorias sempre estiveram centradas em uma perspectiva androcêntrica, pensadas a partir de valores masculinos, tomando-os como referência. Assim, outras formas de conhecimento são produzidas, criando novas epistemologias, como a epistemologia feminista. Segundo Walter Mignolo (2003), “as epistemologias feministas contribuíram de maneira impressionante para descentrar e memorizar os pressupostos patriarcais da ciência ocidental e da revolução científica e das suas consequências históricas, políticas, epistêmicas e éticas” (MIGNOLO, 2003 p. 649).

Desde então, os estudos feministas, através de uma linguagem centrada na perspectiva das relações de gênero, começam a refletir sobre todas as formas de dominação sofrida pelas mulheres e por homens que não se enquadram em uma concepção hegemônica de masculinidade (branca, heterossexual e burguesa), levando em consideração as relações de poder existentes entre ambos os sexos e as formas de segregação sexual que justifica papéis sociais diferenciados para mulheres e homens, produzindo uma sociedade sexista, na qual os seres são definidos segundo o sexo, apresentando estereótipos para cada categoria, buscando, na maioria das vezes, explicar a condição das mulheres na sociedade como determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo.

Ao refletirmos sobre as relações de gênero em uma sociedade sexista, logo percebemos que desde sempre as mulheres foram e continuam sendo subalternizadas e oprimidas, estereotipadas como inferiores social e intelectualmente em relação aos homens. Assim, o estudo em questão tem a pretensão de, a partir das relações de gênero presentes na sociedade¹, refletir ainda mais o modo como essas relações vêm se desenhando dentro das Universidades, lugar por excelência do exercício das atividades docentes e que tem por referência a presença de mulheres docentes nas pós-graduações das Universidades Federais do Brasil. Delimitando nosso campo de estudo à UFPE, buscamos identificar os lugares ocupados por mulheres e homens na docência e gestão de pós-graduação, assim como nos grupos de pesquisa registrados no CNPq.

Pesquisar as relações de gênero presentes na Universidade é, sem dúvida, motivadora, a partir do entendimento de que este percurso está marcado por relações de poder, por um lado, e de exclusão, por outro, situação que forçou o enfrentamento das mulheres para a conquista de espaço na educação ao nível de pós-graduação. Em face disso, a nossa pesquisa pretendeu oferecer reflexões sobre a seguinte questão:

De que maneira vem se desenhando as relações de gênero no corpo docente da pós-graduação *stricto sensu*, tendo por referência a presença das mulheres docentes, dentro das Universidades Federais?

Para tanto, o nosso foco principal será na análise da evolução do número de mulheres docentes na UFPE, a partir da década de 1950 a 2015, em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Ciências da Saúde, com o intuito de buscar refletir, através dos números levantados, as trajetórias decorrentes da presença das mulheres nas pós-graduações *stricto sensu* das Universidades Federais. Para tanto, os objetivos traçados foram os seguintes:

Objetivos da Pesquisa

¹Como nosso trabalho busca estudar a questão das relações de gênero dentro da Universidade, usamos sempre (os/as) para expressar a necessidade de afirmação da igualdade entre os sexos dos espaços sociais e dentro das ciências. É também uma forma de expressar politicamente a luta feminista dentro da ciência, protagonizada por intelectuais como Sandra Harding.

Objetivo geral

Investigar a maneira como vem se desenhando as relações de gênero no corpo docente da pós-graduação *stricto sensu*, tendo por referência a presença das mulheres docentes dentro das Universidades Federais a partir da amostra da UFPE.

Objetivos específicos

- Analisar a evolução do número de mulheres docentes na UFPE (graduação e pós-graduação) em quatro áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Ciências da Saúde) nas décadas de 1950 a 2015;
- Identificar o número de mulheres docentes em Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* na UFPE, em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Ciências da Saúde nas décadas de 1950 a 2015;
- Levantar o número de grupos de pesquisas de docentes dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* da UFPE registrados no CNPq, apontando a representação de gênero nas lideranças dos grupos de trabalho.

Pesquisar sobre as relações de gênero na Universidade é ainda levar em consideração as diferenças existentes na sociedade, para que possamos compreender a importância de uma sociedade na qual mulheres e homens sejam iguais efetivamente, tanto em direitos quanto na percepção social de seus papéis e comportamentos.

Diante desse objetivo, há um desafio epistemológico ao escolher investigar as relações de gênero dentro da Universidade, na perspectiva da produção do conhecimento articulando com outros discursos, tais como gênero, raça, classe social e outros. Esses estudos buscam explicar a reprodução das relações sociais entre grupos e os papéis sociais e sexuais, o que leva, conseqüentemente, ao entendimento de outras relações, como a construção do entendimento sobre as relações de poder, a diferença sociocultural que hierarquiza os grupos sociais, bem como o entendimento da importância da igualdade na diferença².

² Sobre a igualdade na diferença, Manuela Silva afirma que “a afirmação do direito à igualdade não apaga o reconhecimento das diferenças inerentes ao gênero; antes as reconhecer e valorizar, considerando que,

Sendo assim, o fundamento para a nossa pesquisa está na busca de tentar articular a nossa militância feminista, enquanto luta política por novas relações de gênero, com a exigência epistemológica de debater gênero e ciência e suas relações dentro da Universidade, utilizando para tanto a ideia de gênero como uma categoria analítica, nos termos de Scott (1989) e de Harding (1993).

Nesse sentido, o presente discurso ganha mais relevância, na medida em que identificamos, em nossos estudos preliminares, a carência de pesquisas acadêmicas com esse foco, especialmente na área de educação, conforme apresentaremos no Estado da Arte.

Estado da arte sobre a produção científica, na área de Educação, relacionada à questão de gênero na ciência

Ao refletirmos sobre as produções científicas realizadas no âmbito da categoria gênero nas ciências, consideramos as tensões que historicamente marcam essas produções. Tensões que põem, de um lado, pesquisas que se centram apenas em teorias positivistas, com intencionalidades pré-estabelecidas, que não abrem espaço para novas pesquisas, e, de outro, novas metodologias que visam denunciar desigualdades nas relações de gênero no campo científico.

Sabemos que a categoria gênero vem sofrendo reconsiderações do seu uso em pesquisas científicas. Inicialmente, o seu uso estava ligado apenas a termos gramaticais que buscavam, unicamente, abordar traços de caráter e personalidade ou traços sexuais e biológicos. A partir da década de 1970, os estudos feministas e as teorias começaram a utilizar a palavra gênero para compreender a sociedade na relação entre os sexos. No seu uso, mais recentemente, Joan Scott (1989) revela:

O “gênero” parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual” (SCOTT, 1989, p. 3).

na complementariedade dos gêneros, reside um factor muito positivo do desenvolvimento humano e sustentável das sociedades” (Silva, 1999, p. 16).

Nessa perspectiva, trabalhar com as categorias das relações sociais de gênero nas análises dos estudos é procurar novas compreensões das relações de poder, que dentro da história se constituiu pela invisibilidade das mulheres, paralelamente à presença hegemônica dos homens.

Os estudos a partir de outros sujeitos implicam não só no surgimento de novos temas, como também impôs uma reavaliação crítica dos critérios utilizados dos trabalhos científicos, que possibilitou o alargamento das noções tradicionais “do que é historicamente importante, para incluir tanto as experiências pessoais e subjetivas quanto as atividades públicas e políticas” (SCOTT, 1989, p. 4) desses outros sujeitos.

Diante da consideração dos avanços e das contradições que o estudo das relações de gênero, articulando com as questões da ciência, traz para o campo educacional, fizemos um levantamento em cima da produção da ANPED e dos Cadernos PAGU – periódico da UNICAMP que estuda as relações de gênero há mais de vinte anos, sendo referência nesse tema – para identificar o caráter de inovação das produções científicas ao longo dos últimos dez anos. Escolhemos esse transcurso de tempo da pesquisa porque entendemos que ele nos permitirá, também, identificar o lugar da nossa pesquisa e qual a contribuição do nosso estudo para refletir o tema abordado. Com base nesses instrumentos, esse levantamento teve por finalidade conhecer: quais os principais temas e/ou experiências que estão sendo investigados; as concepções de gênero das pesquisas que envolvem as categorias gênero e ciência; e a participação dos autores nos trabalhos por sexo.

Para dar conta desse propósito, selecionamos inicialmente a ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, especificamente o Grupo de Trabalho 23 – Gênero, sexualidade e educação, por considerar que essa seja uma das mais importantes associações e um lugar de excelência do debate na área educacional. Nessa perspectiva, delimitamos o estudo nos últimos dez encontros realizados pela Associação, analisando os artigos produzidos, conforme Tabela 1.

TABELA 1 – Delimitação do Estudo do Estado da Arte - ANPED

REUNIÃO DA ANPED	Nº DE TRABALHOS	Nº DE AUTORES
ANPED 2004 – GT 23	13	14
ANPED 2005 – GT 23	13	17
ANPED 2006 – GT 23	12	17

ANPED 2007 – GT 23	16	17
ANPED 2008 – GT 23	11	16
ANPED 2009 – GT 23	12	13
ANPED 2010 – GT 23	15	18
ANPED 2011 – GT 23	15	19
ANPED 2012 – GT 23	18	20
ANPED 2013 – GT 23	17	24

Diante do levantamento inicial que fizemos, foi possível a identificação de 142 trabalhos que traziam de alguma forma o estudo das relações de gênero, sexualidade e educação. No GT 23, encontramos trabalhos com temáticas diversificadas, com um predomínio de trabalhos que trazem a temática “gênero e sexualidade”, no entanto não encontramos nenhum trabalho acerca da temática “gênero e ciência”, conforme apresentação dos resultados abaixo.

Dos trabalhos investigados nesse GT, podemos perceber que há uma forte tendência aos estudos que envolvam o gênero, a sexualidade e o corpo. Do total dos trabalhos analisados, 22 trazem como temática de estudo essa perspectiva. Podemos perceber também que esses trabalhos possuem objetos de estudo diversificados. O trabalho de Campos (2005), por exemplo, traz uma discussão sobre o corpo e a sexualidade da pessoa com deficiência, através de uma pesquisa realizada na internet sobre o que os internautas pensam a respeito de seu próprio corpo e acerca da sexualidade. O artigo de Balestrin (2007) traz uma análise das representações de sexualidade presentes num curso Normal noturno de uma escola particular católica em Porto Alegre. O trabalho de Silva (2011) busca identificar o corpo veiculado no ensino de Biologia em escolas públicas estaduais, no texto de um livro didático de biologia e nos documentos curriculares que orientam este campo de ensino no Brasil, buscando os abalos que os discursos biológicos sobre corpo provocam em professores/as e estudantes. Já o trabalho de Silva (2012) aborda o que professoras e professores em salas de aula, no trabalho com a disciplina ciências, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, apontam como “problemas” no diálogo com as crianças sobre corpo e sexualidade.

O trabalho de Schwengber (2012) analisa como imagens de um encarte jornalístico do Rio Grande do Sul apresentam a experiência do envelhecimento,

trazendo a análise do corpo, no qual as imagens investem na direção de uma velhice mais ativa, saudável, produtiva, tanto a masculina quanto a feminina, a partir dos vocábulos ativa e muscular. Outro trabalho de Schwengber (2013) procurou identificar como as campanhas publicitárias tematizam e/ou fortalecem as formações corporais de feminilidade e de masculinidade. Na ocasião, a autora investiga uma campanha publicitária, concluindo que há um movimento que atrela fortemente as mulheres (meninas) às questões relativas à aparência – como magreza, beleza e erotização – e uma campanha identitária que investe nos meninos um ar moderno, potente, viril e malandro. Nesse estudo, a autora ainda aponta a importância de a escola afinar o senso crítico sobre os percursos da educação e generificação dos corpos. Autores como Foucault, Jean-Jacques Courtine, Deleuze, Guattari e Guacira Lopes Louro aparecem como principais referências nos trabalhos que abordaram gênero, sexualidade e corpo.

Dos trabalhos analisados nesse GT, há também uma significativa representação de outros artigos que têm como temáticas dominantes gênero e diversidade sexual (18); neles, os estudos abordam temáticas como homossexualidade, transexualidade, teoria *Queer*, homofobia, políticas públicas para grupos LGBTs, dentre outros; gênero e currículo (10); gênero, educação sexual e educação física (9); gênero e identidade (8); gênero e livro didático (6); gênero e saúde (5); gênero e maternidade (4); gênero e formação docente (3); gênero e literatura (3); gênero e movimentos sociais (1), dentre outros, como gênero e a gestão escolar, relações entre gênero e arte, gênero e educação do campo e gênero e educação de jovens e adultos, no qual ambos apresentaram apenas um artigo.

Com o objetivo de identificar trabalhos que abordassem a categoria gênero e ciência, ou a relação entre a mulher e a produção do conhecimento na academia, analisamos também onze trabalhos sobre gênero e trabalho docente. No entanto, pudemos perceber que boa parte dos trabalhos investigados trazem as jornadas e os ritmos de trabalho docente na educação infantil e no ensino fundamental. Outros trabalhos, como o de Almeida e Mota (2009), chamam a atenção para as principais dificuldades enfrentadas por professores e professoras gays, travestis e lésbicas, tendo em vista o lugar ocupado pela profissão docente, quando suas identidades sexuais e de gênero são evidenciadas e interpretadas pelos diversos sujeitos que compõem a escola, sobretudo o corpo docente. Na mesma perspectiva, o trabalho apresentado por Rizzato (2012) aborda a homofobia, buscando entender de que modo esse tema é tratado pelo

corpo docente na escola. O trabalho de Monteiro e Altmann (2013) traz como foco de discussão o homem como docente da educação infantil.

Com base no exposto, concluímos nosso estudo reafirmando hipóteses iniciais de que não há trabalhos publicados, nos últimos encontros da ANPED no GT 23, que tragam como temática o estudo e a articulação da categoria gênero e ciência. Os trabalhos encontrados apontam apenas para análises da disciplina de ciências e de outras disciplinas, não os articulando de forma ampla, como por exemplo, o gênero e a produção do conhecimento ou gênero e a docência no ensino superior enquanto pesquisadores.

Cabe observar que, de modo geral, os trabalhos apresentados no GT 23 vão no sentido de superar ideias sobre as relações de gênero no mesmo sentido de trabalhos anteriores, que viam essas relações apenas como posições binárias. Os estudos abrem espaço para perspectivas diversificadas de entender a construção de gênero. Em alguns artigos foi possível encontrar abordagens teóricas dos estudos *Queer*, por exemplo.

Quando analisamos a participação das/dos autoras/es nos artigos da ANPED (conforme a Tabela 2), podemos concluir que, apesar de a educação ser convencionalizada como uma profissão feminina, quando partimos para estágios mais elevados da profissão, como o nível de pesquisadoras/es pós-graduandos na área de educação, percebemos que há um percentual considerável de presença masculina, se levarmos em consideração que a educação, de modo geral, foi sendo convencionalizada como uma profissão feminina.

TABELA 2: Participação nos Artigos Segundo o Sexo (ANPED)

TRABALHOS	SEXO			
	Mulheres		Homens	
	Quant.	%	Quant.	%
ANPED 2004	12	85,7	2	14,3
ANPED 2005	13	76,5	4	23,5
ANPED 2006	14	82,3	3	17,7
ANPED 2007	12	70,5	5	29,5
ANPED 2008	14	87,5	2	12,5
ANPED 2009	9	69,2	4	30,8
ANPED 2010	14	77,8	4	22,2
ANPED 2011	14	73,7	5	23,3
ANPED 2012	16	80,0	4	20,0

ANPED 2013	17	70,8	7	29,2
------------	----	------	---	------

Embora a maioria dos trabalhos produzidos tenham sido produzidos por mulheres, podemos observar que os trabalhos produzidos pelos homens trazem como principais temáticas questões que envolvem as relações de gênero presentes no esporte, na gestão escolar, bem como pesquisas que envolvem as relações de gênero e a diversidade sexual. O que nos faz refletir que as questões relacionadas às (des) igualdades entre a mulher e o homem não entram no rol das preocupações acadêmicas para os homens, mas sim questões de diversidade sexual, onde se encontram questões sobre sexualidades dos homens.

Para ampliação dos estudos sobre a produção existente nas categorias gênero e ciência, também selecionamos os Cadernos Pagu, por considerarmos que este representa um importante periódico na área. As publicações nos Cadernos Pagu da UNICAMP iniciaram-se em 1993, dez anos antes do GT de Gênero da ANPED, e vem trazendo importante contribuição para os estudos de gênero no Brasil. Este foi criado em um momento no qual os estudos sobre a temática não estavam consolidados no país. Nesse sentido, o periódico almejava difundir os estudos sobre gênero, trazendo também textos ainda não traduzidos no Brasil. Nesse contexto, fizemos um recorte dos últimos dez anos de publicações desse periódico, obedecendo aos mesmos objetivos traçados inicialmente na análise dos artigos da ANPED.

TABELA 3 – Delimitação do Estudo do Estado da Arte - Cadernos Pagu

CADERNOS PAGU	Nº DE TRABALHOS	Nº DE AUTORES
Cadernos PAGU 24 e 25 – 2005	17	22
Cadernos PAGU 26 e 27 – 2006	6	6
Cadernos PAGU 28 e 29 – 2007	8	11
Cadernos PAGU 30 e 31 – 2008	16	20
Cadernos PAGU 32 e 33 - 2009	19	26
Cadernos PAGU 34 e 35 - 2010	9	10
Cadernos PAGU 36 e 37 – 2011	11	12
Cadernos PAGU 38 e 39 - 2012	10	12
Cadernos PAGU 40 e 41– 2013	20	27
Cadernos PAGU 42 e 43– 2014	17	23

Dos trabalhos apresentados nos periódicos de 2005 a 2014, optamos por analisar apenas os artigos. Nesse sentido, fizemos um levantamento de dados a partir de 133 trabalhos, conforme mostra a Tabela 3. Inicialmente, podemos perceber que há, da mesma forma que nos artigos analisados da ANPED, uma predominância maior de trabalhos com a temática gênero, corpo e sexualidade. Dos trabalhos analisados, 23 apresentaram de alguma forma como o seu principal objetivo de pesquisa estas categorias. Um significativo número de trabalhos abordava estudos sobre gênero, prostituição, tráfico de pessoas e trabalho sexual (17); gênero e relações raciais (11); gênero e diversidade sexual (13); feminismo e a política (8); outros trouxeram temáticas como gênero e a mídia (9); gênero e violência (8); gênero e literatura (7); gênero e esporte (4). Temáticas como gênero e infância, gênero e família, gênero e direitos humanos, aparecem representados com apenas um artigo.

Entre os trabalhos analisados, apenas dois contemplam com a temática gênero e ciência. O trabalho de Elza Vasconcellos e Sandra Brisolla (2009) buscou trazer um levantamento da situação das mulheres na ciência através de um estudo de caso dos alunos e docentes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). No trabalho, as autoras justificam a escolha da instituição por ser a única no país que tem dois terços dos cursos, dos alunos e dos docentes lotados nas áreas de exatas, tecnológicas e biológicas. Estas chegam a analisar também a ocupação e a presença das/dos docentes por sexo, chegando à conclusão de que os cargos de direção ainda estão concentrados nas mãos dos homens.

No que se refere à concepção de gênero, as autoras, em seu trabalho, trazem uma abordagem em oposição ao conceito de sexo, incluindo as relações sociais que permeiam esta discussão. Embora o artigo traga importantes dados sobre a presença das mulheres a partir do seu ingresso, lotação por área de conhecimento e por curso, dentre outros dados, os trabalhos são mais fortes no estudo de caso do que na reflexão teórica, a partir de pensadores da área.

O artigo apresentado por Oliver e Figueirôa (2007) traz como foco de debate um panorama geral da mulher na sociedade e nas atividades científicas no início do século XX, analisando os quadros de formatura, em quatro escolas superiores de agricultura no Brasil, onde buscaram identificar o perfil de algumas alunas e alguns aspectos do processo de emergência das ciências agrícolas no país, a partir da incorporação das

mulheres e do feminino na análise. O artigo traz uma significativa discussão teórica sobre a temática, com a abordagem da educação nas décadas de 1930 e 1940. O mesmo se propõe a fazer uma análise a partir de imagens, poemas e poesias da época para entender as influências que levaram essas mulheres a ingressarem em cursos, naquele período, fazendo um *link* das influências do ingresso na atualidade. Nesse sentido, consideramos que o estudo foi bastante inovador, chegando, este, a concluir que, mesmo com a presença feminina simbólica e mesmo difusa da época, foi possível notar uma presença constante e crescente nesse campo profissional e disciplinar. “Apesar de pequena, contingente e orientada para uma dada atuação, a participação dessas primeiras mulheres no campo das ciências agrícolas foi efetiva e abriu um viés profissional que se estende até os dias de hoje” (OLIVER E FIGUEIRÔA, 2007, p. 397).

Quando analisamos os artigos, segundo o sexo (ver Tabela 4), podemos perceber que há uma forte presença feminina, assim como observamos nos artigos analisados da ANPED. Nesse sentido, podemos refletir que a presença maior das mulheres em pesquisas que envolvem relações de gênero pode estar ligada à condição histórica que a mulher sempre assumiu de invisibilidade e submissão, podendo ver na pesquisa e na reflexão sobre o tema uma possibilidade de mudança.

TABELA 4: Participação nos Artigos Segundo o Sexo (Cadernos Pagu)

TRABALHOS	SEXO			
	Mulheres		Homens	
	Quant.	%	Quant.	%
Cad. PAGU 2005	16	72,7	6	27,3
Cad. PAGU 2006	6	100,0	0	0
Cad. PAGU 2007	9	81,8	2	18,2
Cad. PAGU 2009	15	75,0	5	25,0
Cad. PAGU 2009	23	88,5	3	11,5
Cad. PAGU 2010	7	70,0	3	30,0
Cad. PAGU 2011	11	91,7	1	8,3
Cad. PAGU 2012	10	83,4	2	16,6
Cad. PAGU 2013	20	74,0	7	26,0
Cad. PAGU 2014	15	65,2	8	34,8

Nessa perspectiva, cabe observarmos, também, que, apesar de os artigos publicados pelo sexo masculino nos Cadernos Pagu possuírem uma maior diversidade de temas do que os publicados na ANPED, a maioria dos artigos ainda estão centrados em temas como gênero e diversidade sexual (11); gênero e violência (2); Gênero e políticas públicas para grupos LGBTs (2); gênero e saúde (2); e gênero e heteronormatividade (2).

Diante do exposto, podemos concluir que todo esse contexto nos pressiona a explorar ainda mais o potencial das categorias de estudo de gênero na ciência. Cabe observar também que a análise de alguns encontros não corresponde à totalidade de pesquisas realizadas sobre os temas, mas nos possibilitou entender, mesmo em menor proporção, quais as temáticas mais abordadas pelos estudos sobre as relações de gênero e quais as lacunas que ainda precisamos superar.

Sendo assim, o nosso trabalho está subdividido em duas partes, que visam dar conta de nossa problemática supracitada. A primeira parte dedica-se ao estudo teórico, o **Item 1. Relações de Gênero**, que discute gênero e suas relações na sociedade, abordando desde a origem do conceito de gênero, com abordagens de autoras como Dagmar Meyer e Guacira L. Louro, bem como com Joan Scott, que propõe gênero como uma categoria útil para análise histórica. Ainda no primeiro capítulo, discutimos sobre o gênero e o poder, como essa perspectiva permeia na sociedade, seja de forma efetiva ou através do discurso. O **Item 2. A mulher e a educação** traz um percurso histórico do magistério e os principais motivos para que este passe a ser entendido como um trabalho feminino, trazendo uma trajetória da mulher na Educação Básica até a sua entrada na Universidade. O último capítulo do nosso estudo teórico, o **Item 3. Reflexões sobre a ciência**, busca refletir sobre quais as principais críticas feministas da ciência, além dos debates criados em torno do que foi chamado de epistemologia feminista, nos termos de Helen Longino, por exemplo.

Chamamos a segunda parte do nosso trabalho de Estudo empírico. Neste pudemos explorar quais os caminhos metodológicos, que está expresso no **Item 4. Metodologia da Pesquisa**, com a delimitação do tipo de estudo, a apresentação do local da pesquisa, dos sujeitos e fontes de informação, das técnicas de coleta de dados e do método utilizado. Já no **Item 5. Um olhar sobre a Universidade Federal de Pernambuco**, fizemos uma apresentação mais detalhada do nosso campo de pesquisa, com uma breve apresentação dos dados utilizados para a nossa análise. No **Item 6.**

Análise e sistematização de dados, refletimos sobre os dados encontrados nos quatro Centros e nas quatro áreas de conhecimento da UFPE selecionados para a pesquisa, apresentando gráficos que expressam esse resultado. Por fim, no capítulo **Item 7. Considerações finais**, trazemos as principais considerações do estudo em questão, reflexão sobre quais as implicações deste estudo na atualidade, buscando responder a nossa pergunta inicial, além de apontar quais desenhos de gênero são configurados, em termos comparativos, em outros espaços ou em outras Universidades.

Primeira Parte: Estudo Teórico



1. Relações de Gênero

A nossa pesquisa, de forma singular, tem a intencionalidade de contribuir com as lutas epistemológicas feministas. Para tanto, optamos por um referencial teórico baseado nos estudos feministas com teóricas/os que estudam e defendem a educação e que discutem as relações de gênero presentes na sociedade.

Avançaremos, baseados na concepção de que a mudança social deve estar voltada para o rompimento da ideia de subalternidades, invisibilidades e hierarquias entre os sexos e entre papéis sexuais, pondo-nos, educadoras/es, como sujeitos capazes de repensar acerca dos problemas e limites de uma educação tradicional voltada para a mecanização dos sujeitos e a reprodução do sexismo. Na visão de Lage (2009), pensar em algo radicalmente melhor implica numa rebeldia do nosso próprio pensar, capaz de romper com as crenças imobilizadoras que geram o pensar submisso, que nos fazem renunciar a nossa capacidade de pensar, questionar, comparar, decidir, sonhar por um mundo melhor (LAGE, 2009, p. 8).

Estudar as expressões das relações de gênero presentes na trajetória das mulheres docentes na Universidade constitui-se numa possibilidade de ampliar a capacidade de compreensão crítica dos sujeitos que estão inseridos nesse contexto, levando-os a perceber papéis sociais impostos de modo diferenciado para mulheres e para homens, que, na maioria das vezes, subalterniza o papel social da mulher em prol de uma visão patriarcal de sociedade.

Nessa direção, centramos a nossa pesquisa no pensamento teórico de Joan Scott, Sandra Harding, Marcela Lagarde, Helen Longino, Walter Mignolo, Boaventura de Sousa Santos e outras/os, no que se refere às questões das relações de gênero e da ciência e; da mesma forma, no pensamento de JuneHahner, Margareth Rago, Dagmar Meyer e Guacira Lopes Louro, para pensarmos gênero e educação.

Refletir historicamente sobre a subordinação feminina e sobre as relações de gênero é antes de tudo um exercício que pressupõe uma análise a partir de três fenômenos: o androcentrismo, o sexismo e o patriarcado.

O termo androcentrismo foi inicialmente debatido pela autora Charlotte Perkins, em 1911, que trazia como referência o estudo de “um sistema de pensamento centrado nos valores e identidade masculinos, no qual a mulher é vista como um desvio à norma, tomando como referência o masculino” (MACEDO e AMARAL, 2005, p. 3). Nesse sentido, o homem é o centro das decisões políticas e toda a organização social é pensada a partir da perspectiva masculina.

Se tomarmos como exemplo as instituições religiosas, percebemos que essas sempre estiveram sob o domínio masculino, ou seja, que “o lugar de destaque continua a ser o nome do pai, responsável pelo nome de família, perpetuando-se, pois, na descendência”. Nas representações que a igreja traz da imagem de Deus, “o ‘Nome do Pai’ é a expressão simbólica do nome de Deus” (MACEDO e AMARAL, 2005, p. 3, grifo do autor).

Conforme Macedo e Amaral (2005), o androcentrismo paira também sobre outras instituições, como no militarismo, pois para elas

As guerras e os conflitos internacionais são tradicionalmente decididos por homens e quando, mais recentemente, as mulheres ganham acesso ao poder e decidem o futuro de uma nação ou de um possível conflito, internalizam muitas vezes as atitudes e os comportamentos masculinos (pense-se, por exemplo, em Margaret Thatcher e no epíteto pelo qual ficaria conhecida: “dama de ferro”, expressão com conotações de “masculinidade” (MACEDO e AMARAL, 2005, p. 3, grifos das autoras).

As mulheres também se valiam de várias estratégias para ter acesso a espaços públicos e políticos que lhes eram negados. Como exemplo temos a utilização de pseudônimos masculinos na publicação de artigos em jornais e revistas produzidos por elas, com a intenção de que seus textos fossem aceitos e credibilizados pela sociedade.

No tocante ao termo sexismo, segundo as mesmas autoras, essa expressão aparece por volta de 1965. O termo está no âmbito do sexo como o racismo está no âmbito da raça. É através do sexismo que mulheres e homens são definidos de acordo com o sexo, sendo-lhes atribuído um estereótipo para cada sexo. À mulher impõe-se, convencionalmente, características de sensibilidade, compaixão, cuidar, dentre outras, ou até mesmo caracterizadas segundo duas posições binárias: no âmbito do sagrado que extrapola para o social, a mulher ou é um exemplo, acompanhando a imagem da virgem

Maria, sendo, portanto, idealizada; ou é a pervertida, assumindo a imagem de Eva³. Nesse sentido, “Não parece haver um meio termo. De acordo com esse ideal, a mulher é julgada não por suas qualidades pessoais como competência profissional, a inteligência e a criatividade” (MACEDO e AMARAL, 2005, p. 176), mas pelo ideal que se construiu dela.

O patriarcado, por sua vez, é uma ideologia que busca organizar a sociedade sob a autoridade masculina, pelo exercício do poder designa e legitima papéis de homem e de mulher na sociedade, subalternizando o papel social delas em relação ao dos homens. Diante dessa ideologia, percebemos que esse poder “que reside durante séculos produz saber e transforma-se numa ação normalizadora sutil do poder” (COLLING, 2004, p. 21), que nos faz pensar que a função destinada à mulher, por exemplo, como mãe, boa esposa e dona de casa, seja naturalizada como a sua condição humana. Sendo assim, resta-nos concluir que essas formulações sociais de papéis são frutos das relações de poder exercidas entre mulheres e homens. Logo, “os papéis sexuais, tanto masculinos como femininos, são produtos na configuração do poder, são lugares ocupados em uma situação estratégica complexa, que dotam o masculino de um maior exercício de poder que a mulher” (COLLING, 2004, p. 21).

Para Saffioti (2004), o conceito de patriarcado engloba a discussão acerca do androcentrismo e do sexismo, no qual este funcionaria para dar conta de explicar toda a exploração/dominação sofrida pelas mulheres, na medida em que aquele está impregnado na sociedade como uma instituição que possui força “de uma máquina bem azeitada, que opera sem cessar e, abrindo mão de muito rigor, quase automaticamente” (SAFFIOTI, 2004, p. 101). A presença do patriarca, por sua vez, não seria fundamental para que a “máquina do patriarcado” funcione, ou seja, ela poderia ser acionada por qualquer um, inclusive por mulheres. Essa máquina, no entanto, serviria para dar aos

³ Nesse sentido, segundo Gebara (2007), a Igreja Católica muitas vezes buscou justificar a dominação feminina através de preceitos da religião. Assim, o confinamento das mulheres estava ligado ao papel que o Deus patriarcal lhes havia dado. Por analogia, na imagem da Virgem Maria no catolicismo, a mulher aparece sempre como mãe protetora que ouve, protege, acalenta e intercede junto a seu filho pelos pecadores. Entretanto, para a autora, “quando se trata da criação e da salvação da humanidade, então as imagens masculinas é que prevalecem. O Deus criador, embora assexuado, tem socialmente o gênero masculino e é experimentado imaginativamente como masculino. Por sua vez, Jesus, o salvador, é sexuado e pertence ao gênero masculino. Apesar da necessidade da Mãe, são o Pai e o Filho que aparecem como centrais na teologia e na iconografia cristã, sendo a Mãe sempre submissa à vontade deles e louvada por essa submissão à vontade suprema, expressa de forma trinitária masculina: o Pai, o Filho e o Espírito Santo” (GEBARA, 2007, p. 21-22).

homens o poder de dominar as mulheres, mesmo que a figura humana investida de poder não seja ele, mas a própria mulher:

Quer se trate de Pedro, João ou Zé Ninguém, a máquina funciona até mesmo acionada por mulheres. Aliás, imbuídas da ideologia que dá cobertura ao patriarcado, mulheres desempenham, com maior ou menor frequência e com mais ou menos dureza, as funções do patriarca, disciplinando filhos e outras crianças ou adolescentes, segundo a lei do pai. Ainda que não sejam cúmplices deste regime, colaboram para alimentá-lo (SAFFIOTI, 2004, p. 102).

O patriarcado, segundo Saffioti (2004), não deve apenas ser resumido a um adjetivo de uma ideologia, mas como uma forma de dominação que perpassa pelo esquema do humano enquanto ser, pelo “pensar/sentir/agir”. Além disso, para a autora, faz-se necessário, através da valorização do fenômeno que Lerner (1986) chamou de dialética da história das mulheres, valorizar o caráter histórico do patriarcado, pois o conhecimento da história delas se apresenta como um caminho para isso. Cabe, dessa maneira, uma análise mais criteriosa desse poder exercido sobre as mulheres, pois, apesar de não termos elementos que comprovem a existência de sociedades inteiramente matriarcais⁴, “há evidências apreciáveis, sobretudo de natureza arqueológica, de que existiu outra ordem de gênero, distinta da mantida pela dominação masculina” (SAFFIOTI, 2004, p. 104).

Sendo assim, o conceito de patriarcado na concepção de Saffioti “ancora-se em uma maneira de os homens assegurarem, para si mesmos e para seus dependentes, os meios necessários à produção diária e à produção da vida” (SAFFIOTI, 2004, p. 105). Portanto, podemos dizer que existe uma espécie de solidariedade masculina em prol da gerência e da manutenção da vida. No entanto, podemos concluir que, embora as mulheres sejam exploradas enquanto categoria, isso não pode ser entendido de forma permanente, tal como as contradições de classe e o racismo (Ibid., p. 105)

Neste regime, as mulheres são objetos da satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros, de força de trabalho e de novas reprodutoras. Diferentemente dos homens como categoria social, a

⁴ Em contrapartida, existem relatos históricos na Europa antiga da liberdade que as mulheres Celtas tinham em seus povos, estas eram criadas livremente como os homens. A elas eram dado o direito de escolher seus parceiros e nunca poderiam ser forçadas a uma relação que não queriam. As mulheres Celtas também eram guerreiras na defesa de suas aldeias e algumas delas eram chefes destas. JeanMarkale aponta em seu livro *La mujer celta: mito y sociología* que a sexualidade do povo Celta, principalmente a feminina, era tratada com naturalidade, pois ela é inerente à natureza humana e não podia ser reprimida.

sujeição das mulheres, também como grupo, envolve prestação de serviços sexuais a seus dominadores. Esta soma/mescla de dominação e exploração é aqui entendida como opressão [...] [...] como não se trata de fenômeno quantitativo, mas qualitativo, ser explorada e dominada significa uma realidade nova (SAFFIOTI, 2004, p. 105).

Segundo Connell (1990), para refletirmos sobre o patriarcado, faz-se necessário que algumas questões sejam postas em debate, refletindo a partir de perspectivas defendidas pelo feminismo radical e em contrapartida pelo feminismo marxista:

Derivar o conceito de patriarcado de uma divisão sexual do trabalho significa que existe uma dificuldade séria em integrar questões de sexualidade e de formação pessoas – a não ser através de algum tipo de funcionalismo. Por outro lado, derivar o poder social a partir da diferenciação biológica cria sérias dificuldades em explicar as relações de poder dentro de um dado sexo (p. ex., a opressão dos homossexuais), assim como em descrever e explicar a história das relações entre eles (CONNELL, 1990, p. 87).

Além disso, para Connell (1990), algumas objeções devem ser colocadas quando discutimos o conceito do patriarcado, não devendo tratar “o patriarcado como uma estrutura truncada, seja como não fazendo parte da esfera da produção de forma alguma, ou combinada a tipos muito limitados de produção” (CONNELL, 1990, p. 88), apesar de termos em mente que existe uma estruturação patriarcal da produção, como também, “as exigências da produção são suficientemente materiais; mas elas não exigem absolutamente, é óbvio, uma hierarquia sexual e opressão” (CONNELL, 1990, p. 88). Nesse contexto, outra questão fundamental para essa objeção é que “a teoria da reprodução em geral é a-histórica e funcionalista; ela se escora num essencialismo indefensável, numa teoria de classes; ela elide a questão histórica chave se as tentativas de reprodução terão realmente êxito” (Ibid., p. 88). Por fim, “ela produz uma teoria do patriarcado que se baseia numa periodização de classe da história, que suprime a possibilidade de investigar o patriarcado como tendo origem com uma nova periodização da história da própria produção” (Ibid., p. 88).

Segundo Connell (1990), algumas alternativas podem ser criadas a fim de superarmos os reducionismos nas discussões sobre o patriarcado. Para a autora, a abordagem de Mitchell (1971) em seu livro *Woman's Estate* é um esforço para tanto, na medida “em que a situação das mulheres em qualquer época particular é definida pela interseção de quatro diferentes estruturas (produção, reprodução, sexualidade, e

socialização das crianças)” (CONNELL, 1990, p. 90). Para além disso, o que a autora defende como credível nessa reflexão é a intencionalidade de estarmos criando uma luta “para impor vários tipos de ordem e de unidade nas relações sociais” (Ibid., p. 90). Nesse sentido, novas formas de organização sociais devem ser valorizadas para que não seja necessário termos que aceitar a família nuclear com a figura do pai dominante.

Na perspectiva de Connell, a este estudo cabe também procurar entender as “turbulências resultantes da interação com outras dinâmicas sociais” (Ibid., p. 91), sabendo que essas turbulências se devem ao comportamento como um todo da sociedade, que ao tentar impor uma forma hegemônica de masculinidade como sendo a definição social ideal de homem, acaba subalternizando as pessoas homossexuais.

1.1. Origem do conceito de gênero

Podemos considerar que o movimento feminista contribuiu para intensificar os estudos sobre a mulher na sociedade, identificando a subordinação destas em diversos setores sociais, na vida pública ou privada. Algumas feministas, como Guacira L. Louro (1997) e Dagmar Meyer (2008), definem que o movimento feminista pode ser estudado sob dois grandes marcos temporais. O primeiro estaria ligado ao movimento sufragista, que buscou garantir às mulheres o direito ao voto. Esse movimento teve início no final do Século XIX e se intensificou na década de 1930. No Brasil, o movimento teve como sua principal representante Bertha Lutz, que conquistou, junto com outras feministas, o direito ao voto em 1934. Apesar da grande visibilidade desse movimento, podemos refletir que ele esteve liderado por mulheres inseridas nas classes burguesas, dando início a um movimento que tinha como referência um feminismo liberal ou burguês.

As principais reivindicações das mulheres no movimento sufragista estavam ligadas aos seus interesses na garantia do direito ao voto e à educação superior, por exemplo; o que fez dele um movimento ainda singular e elitista. Poucas eram as que lutavam pela educação das mulheres pobres, bem como pela melhoria das suas condições de trabalho. Maria Lacerda de Moura foi uma das primeiras mulheres que não via no direito ao voto a principal bandeira de luta que elas deveriam se engajar. Apesar de inicialmente contribuir com Bertha Lutz para a construção do movimento sufragista,

ela o abandona, uma vez que considerava que outras questões precisavam ainda ser superadas, pois só o direito ao voto não significaria uma mudança social em favor das mulheres, já que essas viviam em uma sociedade patriarcal.

O segundo momento do movimento feminista no Brasil iniciou-se na década de 1970, após o período de ditadura militar. O movimento feminista esteve influenciado pelas manifestações ocorridas na Europa, nos Estados Unidos e no âmbito das inúmeras efervescências do movimento contracultura, no qual a pílula anticoncepcional concretizou a ideia de liberdade e direito ao prazer para as mulheres. Esse movimento também foi influenciado por outro que ficou conhecido na França como Maio de 1968.

No Brasil, a segunda onda do movimento feminista também teve uma efervescência na década de 1980, no momento da redemocratização do país. Segundo Dagmar Meyer (2008), esse período foi marcado por grandes mudanças no movimento feminista:

Fundamentalmente, no âmbito dos movimentos feministas, a segunda onda remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção de conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas (MEYER, 2008, p. 12).

Cabe observar que as lutas contra a invisibilidade das mulheres vêm de muito antes desse período. Muitas mulheres camponesas, escravas, trabalhadoras lutavam por novas relações sociais. Algumas mulheres, ainda no século XIX e início do século XX, conquistaram novos espaços sociais, conseguindo maior escolarização e novas oportunidades de emprego. No entanto, “suas atividades eram, quase sempre, controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias ou de apoio, ligadas à assistência social, ao cuidado de outros ou à educação” (MEYER, 2008, p.13). Posteriormente, foram surgindo estudos em diversos países, que buscavam investigar mais sobre o trabalho feminino, até o surgimento de outros grupos de estudos com o mesmo propósito. Sendo assim, a segunda onda do movimento feminista é marcada pela necessidade de “colocar as mulheres, seus interesses, necessidades e dificuldades em discussão” (MEYER, 2008, p.13).

Tais estudos levantaram informações antes inexistentes, produziram estatísticas específicas sobre as condições de vida de diferentes grupos de mulheres, apontaram falhas ou silêncios nos registros oficiais, denunciaram o sexismo e a opressão vigentes nas relações de trabalho e nas práticas educativas, estudaram como esse sexismo se produzia nos materiais e nos livros didáticos e, ainda, levaram para a academia temas então conhecidos como temas menores, quais sejam, o cotidiano, a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, etc. (MEYER, 2008, p. 13).

Os estudos que tinham as mulheres como foco foram realizados sob diversas metodologias e linhas de pesquisas, que seguiram a própria diversidade que o movimento começou a demonstrar. Nessa perspectiva, foram realizados estudos sobre a condição feminina sob a ótica da psicanálise e de teorias do feminismo marxista, também surgiram estudos embasados em novas teorias, como a teoria do patriarcado.

Os estudos feministas também foram carregados de muitas tensões. Muitas teorias ligadas ao feminismo tradicional centravam suas discussões no âmbito biológico, no qual buscavam justificar as relações de dominação e de poder sob uma ótica do sexo. Em contrapartida, outras teorias, influenciadas pelo marxismo, concentravam suas bases na questão das classes sociais.

Nesse contexto, percebeu-se a necessidade de pensar para além dessas teorias, pois refletir as relações sociais femininas apenas pelo âmbito biológico limitava o debate a mera naturalização do papel social feminino. De igual modo, o debate em torno da luta de classes deixava de lado as relações de poder que permeavam na sexualidade, na vida doméstica, na família, valorizando mais as questões ligadas ao capitalismo e ao trabalho produtivo.

Nesse sentido, algumas feministas começam a pensar em um termo que pudesse dar conta de definir o homem e a mulher por outras perspectivas, que não incluíssem apenas características biológicas da diferença. Essa busca resultou, na década de 1970, na utilização do termo gênero para enfatizar que a desigualdade entre homens e mulheres era social e culturalmente dada e não biologicamente determinada. Alvo de muitas críticas e sendo utilizado sob diversas perspectivas, o termo gênero foi incorporado por grande parte dos estudos feministas. De acordo com Colling (2004)

A história do *gender* das norte-americanas, do *genre* francês, do *genere* italiano, do *geschlecht* alemão, e do gênero português tem um só objetivo: introduzir na história global a dimensão da relação entre

os sexos, com a certeza de que esta relação não é um fato natural, mas uma relação social construída e incessantemente remodelada, efeito e motor da dinâmica social (COLLING, 2004, p. 28).

O termo gênero, através da influência de feministas pós-estruturalistas, começa a ser ressignificado e pensado além das relações de oposição unicamente binárias. Ele tem como suas principais influências o pensamento de Michel Foucault e Jaques Derrida, privilegiando a sua discussão “a partir de – ou com debates em – abordagens que enfocam a centralidade da linguagem (entendida aqui em sentido amplo) como *locus* de produção das relações que a cultura estabelece entre corpos, sujeitos, conhecimento e poder” (MEYER, 2008, p. 16).

Nessa perspectiva, ainda para Meyer (2008), o detalhamento do modo de teorizar o gênero aponta para importantes implicações de seu uso como ferramenta teórica e política:

1) Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos construímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo; 2) o conceito também acentua que, como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade; 3) Gênero introduziu mais uma mudança que continua sendo, ainda hoje, alvo de polêmicas importantes no campo feminista (...) análises e as intervenções empreendidas devem considerar, ou tomar como referência, as relações – de poder – entre mulheres e homens e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como “sujeitos de gênero”; 4) Por último, o conceito de gênero propõe (...) um tratamento de análises que repousam sobre uma idéia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem, para aproximar-nos de uma abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são construídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação (MEYER, 2008, p. 16-18, grifo da autora).

Ao refletirmos sobre as questões das relações de gênero, tomando por base todas as perspectivas enunciadas por Dagmar Meyer, percebemos que as leis, as doutrinas cristãs e as normas sociais vão além no que diz respeito às implicações das desigualdades de gênero, pois todos esses princípios e regulamentos contribuem para

outras construções sociais desiguais, como as desigualdades raciais, religiosas e de classe social.

Joan Scott também representa uma grande influência para pensar a ideia de gênero de forma a ressignificar seu termo. A autora defende o gênero como uma categoria útil para analisar a história da subordinação e dominação feminina. Visando rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual, Scott discute o gênero através da linguagem, buscando valorizar “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1990, p. 5).

Por gênero me refiro ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se relaciona simplesmente às idéias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas como aos rituais, e tudo o que constitui as relações sociais. O discurso é o instrumento de entrada na ordem do mundo, mesmo não sendo anterior à organização social, é dela inseparável. Segue-se, então, que o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (SCOTT, 1990, p. 15).

Em relação ao conceito de gênero, Scott determina que essa definição ainda perpassa por duas partes que estariam ligadas entre si: “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 14). Nesse sentido, “as mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único” (Ibid., p. 14).

Assim como Meyer, para Scott, a definição de gênero opera ainda sob quatro partes que podem ser interligados entre si: a primeira delas estaria ligada aos símbolos “que evocam representações múltiplas (frequentemente contraditórias)” (Ibid., p. 15). Como exemplo temos a relação binária que se estabelece entre a representação de Eva e Maria, na qual a uma seria atribuída a corrupção e a outra a inocência

A segunda definição refere-se aos conceitos normativos, “que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas” (SCOTT, 1990, p. 15). Esses conceitos estariam exemplificados nas doutrinas religiosas, nas regras sociais, científicas e políticas. Eles

remetem, por sua vez, a afirmações dominantes dependentes da rejeição ou repressão de possibilidades alternativas. Nesse aspecto, “a posição que emerge como dominante é, apesar de tudo, declarada a única possível. A história posterior é escrita como se essas posições normativas fossem o produto de um consenso social e não de um conflito” (Ibid., p. 15). Nesse sentido, o desafio das pesquisas seria o de revelar o debate por trás da aparência de uma “permanência eterna na representação binária e hierárquica de gênero” (Ibid., p. 15). Segundo a autora:

Um exemplo desse tipo de história fornecido pelo tratamento da ideologia Vitoriana da mulher no lar, como se ela fosse criada num bloco só, como se ela só tivesse sido colocada em questão posteriormente, enquanto que ela foi tema permanente de divergências de opinião (SCOTT, 1990, p. 15).

A terceira definição está ligada à política. Para Scott seria necessário que incluíssemos nesse debate não só categorias como o gênero no parentesco, mas também na economia e na política.

Precisamos de uma visão mais ampla que inclua não só o parentesco, mas também (em particular, para as sociedades modernas complexas) o mercado de trabalho (um mercado de trabalhos sexualmente segregado faz parte do processo de construção de gênero), a educação (as instituições de educação socialmente masculinas, não mistas ou mistas fazem parte do mesmo processo), o sistema político (o sufrágio masculino universal faz parte do processo de construção de gênero). [...] o gênero é construído através do parentesco, mas não exclusivamente; ele é construído igualmente na economia, na organização política e, pelo menos na nossa sociedade, opera atualmente de forma amplamente independente do parentesco (SCOTT, 1990, p. 15).

O quarto e último aspecto está ligado à identidade subjetiva. Nesse sentido, “conferências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do poder em si” (SCOTT, 1990, p. 14-16). Nesse aspecto, a expressão do poder e a função de legitimação do gênero funcionam de várias maneiras. O poder, segundo a autora, está ligado à política:

O gênero é, portanto, um meio de codificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana. Quando os(as) historiadores(as) procuram encontrar as maneiras como o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e das formas particulares, situadas em contextos

específicos, como a política constrói o gênero e o gênero constrói a política (SCOTT, 1990, p. 16).

A política é, portanto, apenas um exemplo de onde a categoria gênero pode ser analisada. Segundo a autora, é na política que encontramos um território pouco explorado na perspectiva do gênero, pois essa categoria foi entendida como “antitética aos negócios sérios da verdadeira política” (SCOTT, 1990, p. 18). Cabe observar também que é na história da política onde encontramos maiores resistências à inclusão de questões ligadas às mulheres e ao gênero. Refletindo sobre o papel da política na transformação das relações de gênero, Scott sinaliza ainda que a política pode acontecer a partir de considerações sobre a necessidade do Estado (SCOTT, 1990). Um exemplo disso está na intervenção do Estado com as construções de políticas de pós-guerra, realizando políticas de natalidade, interferindo também nas estruturas de emprego e estratégias de casamento; construindo, desse modo, novas formas de subjetividade.

As considerações de Scott são exemplos da ligação existente entre o gênero e o poder. Para ela, “frequentemente, a ênfase colocada sobre o gênero não é explícita, mas constitui, no entanto, uma dimensão decisiva da organização, da igualdade e da desigualdade” (Ibid., p. 18). Sendo assim, as estruturas de hierarquias baseiam-se em perspectivas de naturalização da relação entre a mulher e o homem.

Para Judith Butler é necessário levarmos em consideração as tensões existentes no conceito de gênero e na categoria mulheres, debatidas pelos movimentos feministas, pois na intencionalidade de representar as mulheres, para a garantia de seus direitos, os movimentos podem criar também uma visão ideal e universal de mulher. Nesse sentido, a autora distingue dois lados:

Por um lado, a *representação* serve como termo operacional no seio de um processo político que busca estender visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeitos políticos; por outro lado, a representação é a função normativa de uma linguagem que revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro sobre a categoria das mulheres (BUTLER, 2008, pág. 18, grifo da autora).

A crítica de Butler nos faz refletir que o sujeito mulheres não pode ser entendido com concepções estáveis ou permanentes. Assim, o que se pretende defender não pode ser uma concepção única de mulher, nem mesmo um sujeito que tenha uma

visão de mundo única ou universal, pois, para Butler, as opressões sofridas pelas mulheres não são as mesmas em diferentes culturas e contextos sociais.

A presunção política de ter de haver uma base universal para o feminismo, a ser encontrada numa identidade supostamente existente em diferentes culturas, acompanha frequentemente a ideia de que a opressão das mulheres possui uma forma singular, discernível na estrutura universal ou hegemônica da dominação patriarcal ou masculina (BUTLER, 2008, pág. 20).

Nos termos de Butler, a teoria feminista também deve levar em consideração a categoria mulher, pois em diferentes contextos sociais, “o sujeito do feminismo” pode, por vezes, ser reprimido pelas mesmas estruturas de poder das quais buscou-se a emancipação. Nesse sentido, a autora esclarece que a estabilidade dos sujeitos acaba contribuindo para o pensamento de gênero a partir apenas do sexo binário, não decorrendo daí que a construção de “homens” não se aplique exclusivamente a corpos masculinos ou o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos.

1.2. Gênero e Poder

Refletir sobre as relações de gênero e suas perspectivas históricas é, sem dúvida, pensar sobre as relações de poder, que socialmente pode de um lado ser democraticamente partilhado e de outro produzir desigualdades. Nesse sentido, as relações sociais entre homens e mulheres são dominadas por uma estrutura de poder, que historicamente exclui a mulher do campo político, naturalizando o seu papel de mãe no âmbito da vida doméstica.

Os homens exercem poder sob a vida das mulheres, fazendo delas o outro, ou seja, o não homem que precisa ser dominado. Desse modo, exercem o poder de controle não só sobre mulheres como também sobre outros homens que não se adéquam ao modelo hegemônico masculino. Segundo Colling (2004, p. 25) “o poder pode exercer-se de duas maneiras: como poder repressor ou como poder normativo. No primeiro caso, proíbe, nega, mata, anula; no segundo, o normativo, nos incita a atuar, a produzir, a falar, gerando uma rede de dominação, um entramado poder/saber”. Sobre a manutenção do poder, Foucault (1979) esclarece:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como a força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (p. 8).

Quanto ao poder repressor, Colling (2004) afirma que ele se dá através da exclusão, na medida em que precisa se separar daquele que se quer dominar. Sobre o poder normativo, ele existiria através dos discursos do saber, configurando a subalternização das mulheres através de discursos, como nos discursos políticos. Em relação aos discursos, Colling explica:

Os discursos jurídicos-políticos, o psiquiátrico com histerização do corpo feminino, o pedagógico, o médico com sua postulação ginecológica, criaram o que hoje se entende por maternidade. Mas também a moral, a filosofia e a arte produziram “a mulher”, ordenando-a em suas estratégias políticas, convertendo-a a alguém definido pelo outro – o homem (COLLING, 2004, p. 26, grifo da autora).

Ao mesmo tempo, o exercício do poder é repressivo e normativo, tomando como referência a superioridade masculina. Assim sendo, todas as questões jurídicas ou sociais serão explicadas sob uma visão masculina, com base num estatuto de direitos que, criados a favor dos homens, não foram reconhecidos à mulher, gerando assim a consciência de sua diferença. Diferença que culmina em desigualdade (COLLING, 2004, p. 26).

Para Guacira Lopes Louro (1997), refletir sobre as relações de poder trouxe para o debate de gênero a perspectiva da denúncia, que foi imprescindível para que se visibilizasse aquelas/es que histórica e linguisticamente estiveram excluídas/os ou secundarizados na sociedade. Entretanto, para a autora, essa denúncia também permitiu, por vezes, a vitimização feminina ou, em alguns momentos, que se culpasse as mulheres por sua condição de submissão. Sobre isso, Louro afirma que “a concepção que atravessou grande parte dos Estudos Feministas foi (e talvez ainda seja) a de um homem dominante versus uma mulher dominada – como se essa fosse uma fórmula única, fixa e permanente” (LOURO, 1997, p. 37). Logo, na análise da autora, essa concepção já não se fundamenta mais e algumas teorias vêm problematizando essa discussão. Louro considera que “por um lado, são enfatizadas as formas e locais de resistência feminina;

por outro lado, são observadas as perdas ou os custos dos homens no exercício de sua ‘superioridade’ social” (Ibid., p. 37, grifo da autora).

Com base nessa percepção, também podemos concluir que considerar uma relação de poder apenas polarizado linear não dá conta de toda a complexidade que gira em torno das relações, ao mesmo tempo em que outros grupos também se encontram igualmente subalternizados por um ideal de sociedade universalistas, como os gays e lésbicas, por exemplo. Além disso, na compreensão de Louro (1997), não podemos considerar que as relações de poder ocorram de forma amistosa ou permanente, pois:

Fica extremamente problemático aceitar que um polo *tem* o poder – estavelmente – e outro não. Em vez disso, deve-se supor que o poder é exercido pelos sujeitos e que tem efeitos sobre suas ações. Torna-se central pensar no *exercício do poder*; exercício que se constitui por “manobras”, “técnicas”, “disposições”, as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas (LOURO, 1997, p. 38-39, grifos da autora).

Conforme demonstra a autora, as relações entre os sujeitos ocorrem de diferentes formas, “constituem relações em que há, constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças” (LOURO, 1997, p. 39-40). Desse modo, o exercício de poder também pressupõe resistências, além de poder ser apresentado de várias formas e, aquela que convencionalmente é vista como uma categoria subalterna, também pode, na mesma proporção, exercer poder sobre outras categorias.

Nos termos de Marcela Lagarde (2005), as mulheres, de um modo geral, vivem em um estado de cativo no mundo patriarcal. Ela utiliza esse princípio para discutir a existência de uma relação concreta política no envolvimento das mulheres com o poder. A partir dessa noção, entende-se que as mulheres se encontram em cativos, pois são privadas de autonomia, de independência para viver, do governo de si mesmas, da possibilidade de escolher e decidir sobre suas vidas.

No âmbito social, as transformações das mulheres são vistas como atentados aos homens, aos outros e até mesmo para as mulheres, enfrentando as mudanças com agressões diretas e veladas. Segundo a autora, os homens fazem uso, muitas vezes, da sedução ou da violência para não perder os benefícios e os privilégios que obtêm em suas relações com as mulheres. Benefícios também materiais, fruto de um trabalho

invisível, afetivo, que se desdobra em seus cuidados e em sua dependência e nos símbolos derivados de sua inferiorização (LAGARDE, 2005, p. 157 – 158).

Para Lagarde, as mulheres vivem em cativeiros patriarcais como indivíduos e como gênero nas mais diversas formas e nos mais variados graus e níveis. Os alcances do poder de sujeição das mulheres se reduzem ou acrescentam-se de acordo com a sua posição social. Segundo a autora, a mulher aprisionada se encontra privada de sua liberdade pelas normas da nossa sociedade hegemônica, classista e patriarcal, na qual possuem plena liberdade apenas aqueles que estão incluídos nos grupos dos burgueses, machistas, heterossexuais e misógino. Lagarde (2005) expande ainda mais essa lista. Para ela

Son libres además quienes pertenecen a territorios dominantes (urbanos, en particular de fechos frente a los provincianos y rurales), también son libres quien tienen adscripción nacional privilegiada, por ejemplo los norteamericanos o los europeos frente a los mexicanos. Así como son libres aquellos que pertenecen a instituciones y sistemas dominantes, por ejemplo el partido en el poder, el sistema corporativo de sindicatos, las organizaciones campesinas, etcétera. Libres son también quienes desarrollan trabajos valorizados y valorados, por ejemplo quienes producen, frente a quienes reproducen; quienes hacen trabajo intelectual frente a quienes hacen trabajo manual; como son libres quienes tienen conocimientos especializados frente a quienes carecen de ellos: desde las personas alfabetas frente a las analfabetas o quienes manejan la tecnología de punta como la informática y la robótica frente a quienes la desconocen (LAGARDE, 2005, p. 152-153).

Sobre o poder, Lagarde (2005) afirma que ele está na essência do cativo vivido pelas mulheres, presente em todas as relações sociais. O poder está expresso nas mais variadas instituições sociais e estatais, como também afirmou Colling. Ele consiste na capacidade de decidir sobre a vida do outro e, com essa intervenção, impedir que o outro exerça sua plena liberdade. Para Lagarde, quem exerce o poder sente-se no direito de violar bens materiais e simbólicos de outros, nessa posição domina, acusa, sentencia e perdoa, e, nesse fazer, acumula e reproduz poder. A posse unilateral de bens e valores, a estrutura social e cultural excludente, que gera a diferença e as dependências, estruturam o poder desde sua origem, fazendo com que este se reproduza (LAGARDE, 2005, p. 154).

Assim como para Louro (1997), para Lagarde (2005), o poder não é absoluto e unidirecional. Nesse sentido, a autora busca refletir sobre outras formas possíveis de

poder, que não sejam só domínio e submissão, mas uma ação positiva, como a capacidade de decidir sobre a própria vida e, como tal, ser um ato que transcende ao indivíduo e que se configura nos espaços sociais, materializando-se como autoafirmação, satisfação de suas necessidades e como alcance de objetivos.

Cabe observar também que alguns grupos e indivíduos submetidos ao poder podem exercê-lo sobre outros grupos e indivíduos. Segundo Lagarde, pessoas que se encontram submetidas ao poder, em alguns aspectos da vida, contraditoriamente, podem dominar outros grupos, em outros aspectos, como também já assinalamos. Assim sendo, mulheres oprimidas por gênero podem ser opressoras de mulheres mais novas, de classe social diferente, de etnia diferente, etc. (LAGARDE, 2005, p. 156).

Ainda para Lagarde (2005), o poder se mantém pela hegemonia, pela dialética de consenso e coerção, sendo esse o método de construção dessa hegemonia. Assim, a participação das mulheres na hegemonia cultural e política está embasada no consenso e na aceitação da feminilidade construída patriarcalmente. Nessa perspectiva, conforme a autora, a relação de poder com as mulheres, por vezes, é consensual, “aunque el consenso de las mujeres es de carácter coercitivo porque el mundo y su condición les son presentados con la fuerza divina o natural, emanados de un poder supremo que les confiere la cualidad de ser inmutables” (LAGARDE, 2005, p. 156).

Saffioti (2004) nos faz refletir como é importante pensarmos sobre a natureza qualitativa dessa relação. Na visão da autora, “trata-se mesmo da necessidade de um salto de qualidade para pôr as mulheres no mesmo patamar que os homens, não esquecendo, porém, de humanizar os homens” (SAFFIOTI, 2004, p. 117). Esse raciocínio nos leva a considerar a necessidade de valorização das duas categorias, mulher e homem, como diferentes e não desiguais.

A autora Manuela Silva (1999) acredita que considerarmos a importância da igualdade entre os gêneros, essa ideia de igualdade não extingue o reconhecimento das diferenças inerentes ao gênero. Ao contrário disso, devemos valorizar e reconhecê-los, considerando que, na complementaridade dos gêneros, reside um fator muito positivo do desenvolvimento humano. Assim sendo, “a igualdade de gênero implica que às mulheres seja conferido poder suficiente (“*empowerment*”) de modo a que possam real capacidade para afirmar na sociedade” (SILVA, 1999, p 16, grifo da autora). As

mulheres precisam adquirir poder para que, em paralelo com os pares masculinos, e não só, possam gerir suas vidas.

Sobre essa égide, percebemos que o fundamental nessa discussão é o fato de que possamos garantir uma igualdade não forjada por princípios que procuram tornar as mulheres iguais aos homens. Pois a igualdade de gênero não é sinônimo de igualdade entre o sexo feminino e o masculino nem tão pouco adotar como norma o homem, o estilo e as suas condições de vida, mas a busca de igualdade política, direitos e deveres, cidadania por igual.

No entanto, ao longo dos anos, as sociedades constroem paradigmas a serem seguidos e alcançados por cada indivíduo, causando uma representação social do sexo biológico, que é determinada pela ideia das tarefas, funções e papéis atribuídos às mulheres e aos homens na sociedade e na vida pública e privada. Trata-se, pois, de uma definição da feminilidade e da masculinidade que é específica de uma cultura e, por isso, varia no tempo e no espaço, determinando comportamentos idealizados para homens e mulheres, que, por sua vez, dirão como eles/elas devem ser e como devem se comportar perante a sociedade.

Lutar pela presença, pelo lugar, pelo papel ou pela missão das mulheres na sociedade é abrir, em simultâneo, o debate acerca de todas as questões pertinentes ao presente, ao passado e ao futuro de todas as culturas sociais, em todas as classes. Logo, não devemos tratar a problemática de igualdade de gênero como um direito da minoria, pois em números as mulheres são mais da metade da população, todavia, ao refletirmos sobre as relações de poder, nos damos conta de que esse poder não pertence à maioria no nível social, político e cultural.

2. A MULHER E A EDUCAÇÃO

A educação, no início do século XX, caracterizou-se como um processo que visou canalizar a conquista dos direitos das mulheres na busca de emancipação. No entanto, esse processo, até ser uma garantia, não foi uma construção fácil. Em meados do século XIX, o Brasil, ainda império, permanecia com práticas de trabalho concentrados na costa litorânea, mantendo como principal fonte de renda o cultivo nas terras, por meio de técnicas rudimentares. Nesse período, “o estereótipo comum da família patriarcal brasileira consistia no marido autoritário, cercado de concubinas escravas, que dominava os filhos e sua mulher submissa” (HAHNER, 2003, p. 38).

Nessa época, podiam ser observadas algumas características comuns às mulheres de classe alta: boa parte delas eram obesas, viviam sempre de mau-humor, apresentavam baixa expectativa de vida e tinham uma aparência que evidenciava envelhecimento precoce. Por outro lado, as mulheres livres e de classes menos favorecidas, “atravessavam sem restrições praças e ruas públicas, agregavam-se nas fontes, nos tanques de lavar roupa, ou na beira dos rios, para exercer seu trabalho como lavadeira” (HAHNER, 2003, p. 40-41). Essas mulheres, geralmente, tinham como atividade remunerada empregos como cozinheiras, amas-de-leite, empregadas domésticas e costureiras. As escravas, apesar de ainda permanecerem como propriedades, podiam transitar pela cidade, trabalhando como vendedoras ambulantes, embora sofressem fortes repressões.

Ainda nesse período, mesmo dentro da elite, algumas mulheres tinham suas vidas para além da esfera privada. Algumas viúvas, por exemplo, dirigiam suas fazendas ou comércios familiares, outras podiam exercer algumas atividades comerciais de dentro de casa, como venda de alimentos derivados da criação de animais ou da produção de doces, confecção de roupas, dentre outros.

Essa época também tinha como característica o casamento como um negócio. Às mulheres não era dado o direito de escolher seus companheiros ou mesmo o direito de escolher não casar. Essa decisão ficava a cargo de seus pais ou dos homens de sua família. As meninas casavam-se novas com homens bem mais velhos. Os critérios para a escolha do futuro marido, na maioria das vezes, estavam atrelados a um casamento para o aumento das riquezas da família. Já para as mulheres mais pobres, os casamentos

eram raros. Segundo JuneHahner (2003), “o casamento legal servia como um indicador das diferenças sociais, mesmo entre segmentos da população com pequena propriedade a transmitir” (HAHNER, 2003, p. 48).

Com a independência, o Brasil entra para uma nova fase com ideais ainda maiores de mudança nacional. Com a abertura dos portos brasileiros ao comércio estrangeiro, com a imprensa real, com mais atividades culturais – através da criação de espaços públicos, escolas – modificações nas estruturas urbanas, com pavimentação de ruas, tudo isso contribuiu para a intensificação da vida na cidade. Nesse contexto, a partir da influência da vida das europeias, as mulheres brasileiras de classe alta começam a frequentar espaços públicos, como o teatro e as bibliotecas públicas, e a adotar um vestuário também influenciado pelo estilo europeu, que tendiam a revelar a posição social que ocupavam.

Embora nesse período o país tenha vivenciado ideais de progresso, nele se intensificaram ainda mais as desigualdades, pois apenas uma pequena parte da população estava inserida na alta sociedade; a outra iniciava os inchaços das grandes cidades, sem que houvesse um planejamento urbano para tanto. Mulheres e homens se alojavam em moradias precárias como os cortiços; as mulheres tinham como principal fonte de renda o trabalho doméstico, o trabalho como vendedoras ambulantes, costureiras, na indústria têxtil e no comércio de frutas e verduras. O comércio de carnes e peixes ficava geralmente a cargo dos homens. Conforme JuneHahner (2003),

De acordo com o Censo brasileiro de 1872, o número de escravas fazendo serviço doméstico (129.816) excedia de longe o de escravos (45.561). Entre as ocupações fora da agricultura, o serviço doméstico ultrapassava todos os outros no emprego de escravas, seguido pela costura (40.766), uma profissão que os escravos não exerciam, e depois a indústria têxtil (12.354) (HAHNER, 2003, p. 54-55).

O trabalho nas indústrias, que cresceu muito no final do século XIX e início do século XX, era ocupado em sua maioria por mulheres estrangeiras. Segundo Margareth Rago (2008), desde meados do século XIX, “o governo brasileiro procurou atrair milhares de imigrantes europeus para trabalhar no país, substituindo a mão-de-obra escrava, especialmente depois da promulgação da Lei do ventre Livre e da Abolição dos Escravos”(RAGO, 2008, p. 580). Para a autora, a vinda de imigrantes para o Brasil estava atrelada ao sonho de esses saírem das condições desfavoráveis de vida em seus

países: vinham para o Brasil sonhando com o “*fare l’America* (fazer a América)”(Ibid., p. 580), seduzidos por um ideal de futuro promissor. Ainda, segundo a autora, em 1894:

De modo geral, um grande número de mulheres trabalhava nas indústrias de fiação e tecelagem, que possuíam escassa mecanização; elas estavam ausentes dos setores como metalurgia, calçados e mobiliário, ocupado pelos homens (...) Na indústria têxtil (em São Paulo), encontravam-se 569 mulheres, o que equivale a 67,62% da mão-de-obra feminina empregada nesses estabelecimentos fabris (RAGO, 2008, p. 580-581).

Além de trabalhadoras na indústria – apesar de boa parte do serviço ser também realizado por crianças, pois em 1901 a soma desses dois grupos representou 72,74% dos trabalhadores da indústria de tecidos – muitas mulheres eram também costureiras, complementando o orçamento doméstico, trabalhando em casa, às vezes 18 horas por dia, para fábrica de chapéus ou alfaiataria (RAGO, 2008, p. 581).

Cabe observar, também, que o trabalho vivenciado pelas mulheres fora do lar sofreu grandes retaliações. Esses embates sofridos por elas referem-se ao ideal que ainda se tinha da vida das mulheres, pois, no imaginário social, elas deveriam ocupar apenas os espaços tidos como naturais a ela em uma vida privada, destinadas a serem preparadas para o matrimônio e para a maternidade. Nesse cenário, muitos questionavam a capacidade intelectual das mulheres ao exercerem atividades que não estivessem ligadas à “sua natureza”.

Mesmo após algumas décadas, a vida no campo e na cidade continuava com uma concentração de riquezas nas mãos de uma pequena elite burguesa, que detinha o poder político no Brasil. A educação continuava sendo um privilégio da elite e dos homens. Apesar de haver um número considerado de mulheres da classe alta, só uma pequena minoria era escolarizada. Segundo JuneHahner (2012, p. 57), “de acordo com o primeiro Censo nacional de 1872, somente 19,8% da população masculina e 11,5% da população feminina sabia ler e escrever”. Nessa época a educação para as mulheres servia apenas para “aumentar o valor da moça no mercado matrimonial” (HAHNER, 2012, p. 57).

Segundo Jane Soares de Almeida (2000), a educação para as mulheres era considerada o abandono da missão destinada a elas. Predominava o entendimento de que o excesso de instrução poderia torná-la infértil, interferindo na capacidade de dar

herdeiros homens, comprometendo o futuro do país (ALMEIDA, 2000, p. 6). Essa visão reforçava as teorias dominantes para o lugar da mulher dentro da sociedade como resultado da escolha entre família e trabalho. Esses argumentos estavam centrados em perspectivas que buscavam naturalizar o papel social da mulher na sociedade.

Esse período foi marcado por um silêncio das mulheres, já que não foram possíveis os registros históricos de ações concretas realizadas em prol da defesa dos seus direitos. No entanto, Nísia Floresta Brasileira Augusta foi uma exceção. Nísia nasceu no Rio Grande do Norte, era uma mulher de classe alta e foi forçada a casar-se jovem. Após pouco tempo, já separada do marido, Nísia se muda para Olinda-PE e, depois de alguns anos, tornou-se professora. Ela fez outra mudança, indo para o Rio de Janeiro, onde fundou uma escola que existiu por setenta anos. Essa feminista se destacou por defender “uma educação mais ampla e uma postura social mais justa e respeitosa para as mulheres, assim como a liberdade religiosa e a abolição da escravatura” (HAHNER, 2003, p. 59).

Em luta a favor das mulheres, Nísia interferiu, através de seus escritos, afirmando que a escolarização feminina só traria benefícios para a sociedade. Nísia Floresta (1853) destacou-se pelo seu livro, o *Opúsculo Humanitário*, no qual a escritora reclama a educação para as mulheres:

Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado – emancipação da mulher - nossa débil voz se levanta na capital do império de Santa Cruz, clamando: educai as mulheres! Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizeis liberal! Onde está a doação mais importante dessa civilização, desse liberalismo? (FLORESTA, 1853, p. 2).

Com a independência do Brasil, o debate sobre a importância da educação ganha força. A educação assumiu um papel de aliada para uma função que se tornava necessária para os interesses da elite: o de modernização do país. Neste sentido, o discurso oficial contribuía para pôr fim às características de um país “colonial, atrasado, inculto e primitivo” (LOURO, 2008, p. 443). Nesse contexto, as mulheres assumiriam um papel importante para o progresso do país, pois seriam elas que estariam à frente da educação de seus filhos e, para tanto, necessitavam se educar. A educação serviria para que aprendessem como cuidar melhor de seus lares, cabendo-lhes a função de promover a felicidade de seus maridos. Dessa forma, “aliando maternidade ao progresso e

patriotismo, os brasileiros da modernização ofereciam às mulheres um papel mais significativo na vida da nação”(HAHNER, 2003, p. 124-125). Para cumprir esse papel, que deveria ser exercido nos lares, a educação passa a ser necessária também para elas, pois, através desse acesso, elas poderiam ser melhores mães e companheiras para os maridos, “fornecendo bons cidadãos para o país”(Ibid., p. 124-125). Essa nova perspectiva impulsionou um avanço considerável das “escolas de primeiras letras”(Ibid., p. 124-125), que, no caso, eram diferenciadas para meninos e meninas.

No Brasil, esse período também esteve marcado por uma organização de grupos de trabalhadores que contribuíram para o nascimento de ideais políticos socialistas e anarquistas, e traziam como bandeira de luta a educação como libertação feminina. Cabe observar que algumas mulheres, como Maria Lacerda de Moura e Berta Lutz, através de suas publicações em revistas e jornais, bem como os movimentos feministas, conquistaram de forma positiva uma abertura maior para o acesso das mulheres à educação. Entretanto, os princípios de dominação estavam arraigados nessa concessão, como também as concepções de educação eram diversas, existindo ainda a permanência da ideia de educação como instrução e formação moral. Nessa perspectiva, a educação não serviria à emancipação feminina, mas sim ao controle social e reprodução da sua submissão. Para Almeida:

[...] a natureza feminina, sua doçura e submissão não eram questionadas, mas aceitas; das mulheres se esperava que em vez de inteligência, tivessem alma, em vez de ideais, professassem a fé, e nisso a Igreja Católica desempenhava um papel determinante através do apelo à aproximação com o arquétipo da Virgem (ALMEIDA, 2000, p.7).

De fato, da mulher se esperava a fé, a religiosidade, para tanto, a Igreja Católica, mas não apenas ela, contribuía fortemente para que a mulher continuasse submissa, exercendo o seu papel, tendo que alcançar um patamar de serenidade e compaixão como o da Virgem Maria. Assim, a educação era vista como disciplinadora, e não mais como sua perdição, conforme se acreditava em décadas anteriores (ALMEIDA, 2000, p.8). Quanto a essa contribuição, Louro (2008) explica que, embora “a República formalizasse a separação da Igreja católica e o Estado, permaneceria como dominante a moral religiosa, que apontava para as mulheres a dicotomia entre Eva e Maria” (LOURO, 2008, p. 447).

O acesso à educação de meninas negras ou indígenas, por exemplo, não possuía as mesmas características de outros grupos sociais. Para esses grupos, a única possibilidade de acesso estava também atrelada a algumas atividades filantrópicas, realizadas, na maioria das vezes, exercidas sob os preceitos da Igreja Católica. No entanto, o ingresso delas, nas escolas públicas recém-criadas, era negado.

De modo geral, as professoras e os professores teriam de ser pessoas de uma moral impecável; suas casas, ambientes saudáveis; as mulheres tinham de ser cristãs, cuidar da família e ter uma moral ainda mais inquestionável, uma vez que as famílias confiariam seus filhas/os (Louro, 2008, p. 444). De acordo com Louro,

As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas ao longo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura. (LOURO, 2008, p. 444).

Se pensarmos a mulher e a educação na perspectiva atual, perceberemos que em muito se conseguiu avançar, desde o início da república. Hoje as mulheres são mais livres para decidirem seus caminhos, podendo fazer escolhas pessoais, sociais e políticas. No entanto, a sociedade ainda define papéis diferenciados para mulheres e homens, esperando de cada uma/um comportamento diferenciado. Os papéis impostos pela sociedade induzem os gêneros a assumirem estereótipos.

A imagética social, ao alocar papéis sexuais diferenciados para homens e mulheres, induz à estereotipia sexual, onde se esperam de cada sexo comportamentos predeterminados. Isso se reflete principalmente quando a criança chega à escola; e no ambiente escolar meninos e meninas desenvolvem atividades lúdicas e artísticas voltadas para esse desempenho. As professoras esperam das meninas comportamentos de ordem, asseio e obediência, o mesmo não acontece em relação aos meninos, aos quais atribuem características de maior agressividade, impulsividade e desobediência (ALMEIDA, 2000, p.9).

De fato, ao aceitarmos como natural comportamentos diferenciados para meninas e meninos no âmbito escolar, estamos, mesmo que, ingenuamente, reforçando o que a autora chama de estereotipia sexual, que pode, de certo modo, reforçar a desigualdade entre os sexos.

Nesse sentido, segundo Carvalho (2003), “a desigualdade sexual e a iniquidade de gênero se manifestam em muitos aspectos das relações escolares” (CARVALHO, 2003, p. 57), o que nos leva a crer que, de fato, as questões relacionadas aos papéis diferenciados para homens e para mulheres ainda perpassam na realidade escolar. Discutir as relações de gênero no ambiente escolar é de fundamental importância quando se pensa em construir uma educação democrática que possibilite, a todas e a todos, igualdade de acesso e de oportunidades.

A escola vem desempenhando papéis que tendenciam comportamentos de meninas e de meninos. Ao impor e legitimar modelos de comportamentos diferentes para eles e para elas, a escola pode influenciar nas escolhas na vida dos estudantes, como também, até mesmo, nas escolhas profissionais dos/as mesmos/as.

Assim, considerar o poder de influência desta percepção na prática exercida dentro da sala de aula, que pode ser tendenciosa e reprodutora de uma realidade de hierarquias e comportamentos submissos, talvez seja um caminho para desconstruir a reprodução secular de papéis conservadores. Para Carvalho e Casagrande (2006), é importante ressaltar que a escola não é a única responsável pela formação das meninas e dos meninos: outras instituições como a família também contribuem significativamente na constituição das identidades dos/as mesmos/as. Ainda, segundo essas autoras, mulheres e homens, muito provavelmente, são o reflexo do que lhes foi ensinado na escola, na família, nos momentos de lazer e na sociedade em geral (CARVALHO e CASAGRANDE, 2006, p. 4).

Nesse contexto, podemos perceber, através dessa análise, que alguns fatores carregam ainda uma herança do ideal de educação para as mulheres vistas em séculos anteriores. Um fator está relacionado à articulação da educação das mães e a educação dos seus filhos, ainda permanecendo ideais, mesmo que de forma sutil, de que mães mais educadas teriam filhos mais educados.

Nas últimas décadas, lideranças mundiais se reuniram, influenciados pelas pressões de movimentos sociais, com o objetivo de pensar as desigualdades entre grupos sociais e países. Na reunião da Cúpula do Milênio, no ano 2000, líderes se comprometeram em atingir oito metas de desenvolvimento até o ano de 2015. Dentre essas metas, duas estiveram ligadas ao aumento da oportunidade educacional e à igualdade de gênero, unidas em um só grupo de trabalho. Essa união, segundo Barroso

(2004), foi realizada, pois “os principais indicadores da igualdade de gênero era a igualdade no acesso à educação, e, de outro lado, um dos indicadores principais da universalização da educação era a paridade entre os sexos”(BARROSO, 2004, p. 574). No entanto, essa articulação, conforme a autora, não foi tão exitosa, “uma vez que os problemas educacionais não só incluem, mas também transcendem a desigualdade entre os gêneros e vice-versa” (Ibid., p. 574).

Uma questão fundamental, no relatório apresentado sobre a educação em articulação com o gênero, foi que, em todas as partes do mundo, níveis mais elevados de escolaridade estão associados ao empoderamento das mulheres, visto que o processo sustentável em direção à universalização da educação requer o empoderamento das mulheres e das meninas. Essa informação permite inferir que mulheres com níveis educacionais mais altos geralmente têm mais capacidade de decisão na vida pessoal e profissional, implicando na sua qualidade de vida e de suas famílias. Isso ocorre porque os indicadores do empoderamento feminino estão ligados tanto ao nível educacional, como à maior participação no mercado de trabalho.

Outra questão importante observada refere-se aos dados apresentados no relatório da Cúpula do Milênio referente à América Latina, nele o percentual de meninas que completam o curso primário, 85%, é maior que a de meninos, 81%. Esses dados, na concepção de Barroso (2004, p. 576), fazem parecer “que não temos problemas quanto à equidade de gênero na educação. Mas é preciso ir além da representação desses dados, não os avaliando isoladamente. Além disso, é preciso refletir o que significa ter apenas o curso primário numa sociedade que cada vez mais exige educação de qualidade com mais anos de estudo.

Nas sociedades em que a estratificação sexual é maior, a probabilidade de as mulheres terem acesso a recursos é muito menor que a dos homens e o exercício de sua autonomia é vetado; a educação por si só não será necessariamente transformadora, na ausência de outras mudanças nas normas e nas relações de poder. Em tais circunstâncias, um patamar mais alto de educação será necessário para qualquer mudança (BARROSO, 2004, p. 576).

No Brasil, as desigualdades “regionais, étnicas e de classe social fazem com que as desigualdades de gênero pareçam relativamente menos importantes, quando de fato todas as desigualdades se reforçam mutuamente, agravando exponencialmente seus efeitos” (BARROSO, 2004 p. 578-579). Acrescentemos a falta de sensibilidade das

questões das relações de gênero no currículo escolar, nos livros didáticos, os estereótipos de papéis e comportamento de meninos e meninas na sala de aula, que ainda afetam, em grandes proporções, a educação brasileira e está longe de ser superado, e a universalização da educação, apesar de ser um importante passo, não esgota em si.

Nesse sentido, as escolas estão até então fortemente ligadas a ideais androcêntricos, assim como todo o Sistema Educacional do Brasil ainda carrega forte influência da visão masculina de mundo. Apesar de as mulheres serem maioria como docentes, a alta instância da educação, de um modo geral, continua sendo geridas pelos homens. Um exemplo disso é que, nos 125 anos de vida da república e nos 77 anos do Ministério da Educação, tivemos apenas uma ministra da educação, Esther de Figueiredo Ferraz (1915-2008), no governo de João Batista Figueiredo.

Sendo assim, podemos concluir que a universalização da educação e a maior presença das mulheres na educação ainda não são garantia de igualdade entre os gêneros, nem representa igualdade de oportunidade entre mulheres e homens. Nessa perspectiva, percebemos que a segregação sexual deixou marcas na educação, apesar de não estarem explícitas, pois os meninos ainda são influenciados a seguir cursos e profissões ligadas às Ciências Exatas e meninas se voltam para as Ciências Humanas, Letras.

2.1. O Magistério como Trabalho Feminino

O Brasil República também esteve marcado por um período no qual se inicia com mais fervor a circulação de materiais impressos, como jornais e revistas, o que contribuiu para a criação de uma nova mentalidade social e a educação exerceria papel fundamental para essa mudança. Nesse sentido, era fundamental a formação de novas/os mestras/es para assumir as salas de aula, pois, para muitos, o abandono da educação na época estava relacionado à falta de uma boa formação profissional. Em atendimento a essas demandas, foram criadas, em meados do século XIX, as primeiras escolas normais.

Historicamente, a atividade docente no Brasil foi exercida, inicialmente, apenas por homens, principalmente religiosos, como os jesuítas, no período inicial da colonização e que prosseguiu por um longo tempo, entre 1549 e 1759. Contudo, com a ampliação da educação, a mulher se ocuparia das salas de aula destinadas ao ensino das meninas, sendo necessário que estas estivessem aos cuidados de uma mestra com uma moral impecável, pois acreditava-se que pouco contato dessas moças com o sexo masculino iria prevenir que fossem desvirtuadas de seus caminhos.

As instituições normalistas foram abertas para ambos os sexos. Acriação de escolas mistas se deu por razões econômicas, pois era muito caro para o Estado manter dois sistemas de ensino. Muitas vezes, em decorrência disso, mulheres e homens estudavam nas mesmas salas de aula, apesar de os regulamentos preverem a separação. Inicialmente a segregação sexual era fortemente praticada pelas escolas, e no caso de Pernambuco, era passado um muro no meio da sala, “à frente o professor, permitia que ele desse sua aula simultaneamente a alunos e alunas, mas não permitindo, entretanto, que esses dois grupos se enxergassem” (ROSEMBERG, 2013, p. 336). Também eram tomadas iniciativas como horários diferenciados de entrada para meninos e meninas, para que ambos não se encontrassem nos pátios das escolas.

Apesar dos regulamentos preverem escolas normalistas separadas para homens e mulheres, essa prática foi se tornando inviável ao longo dos anos, pois percebeu-se que havia uma entrada em maior quantidade de mulheres do que de homens, conforme demonstra Louro (2008).

Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens (p. 449).

Ao refletirmos sobre essa questão, podemos perceber que alguns fatores contribuíram para o aumento significativo da presença de mulheres nos cursos de magistério, movimento que daria origem à feminização da profissão. Cabe observar que, na época, eram poucos os espaços que as mulheres podiam ocupar, de modo que pudessem ser aceitas socialmente e que não representassem uma ameaça a sua moral. Outra questão fundamental foi a necessidade que as mulheres encontraram de exercer alguma atividade que lhes garantisse remuneração, pois muitas tinham a incumbência de

sustentar suas famílias. Outro fator igualmente importante foi o abono, em algumas regiões, do magistério por parte dos homens que, por questões ligadas ao crescimento urbano e à crescente industrialização do Brasil, tiveram novas oportunidades de emprego; sobrando, assim, mais vagas no magistério para as mulheres.

Ao contrário do que podemos imaginar, conforme Louro (2008), o processo de “feminização do magistério” não se deu sem resistências críticas, apesar de hoje termos em mente que esse processo de “identificação da mulher com a atividade docente” foi uma construção natural e que se deu de forma espontânea, quando na verdade foi alvo de muitas disputas e discussões. “Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças” (LOURO, 2008, p. 450, grifo da autora). Em contrapartida, muitos advogavam a favor, mantendo a ideia, antes discutida, de que a mulher teria vocação para o magistério e poderia, através dele, continuar exercendo sua função de cuidar e, com sua doçura e amor, serem boas mestras.

A profissão era ligada a características como paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda mais a idéia de que a docência deve ser percebida mais como “sacerdócio” do que como uma profissão (LOURO, 2008, p. 450, grifo da autora).

Discurso como esse, que vê a docência como um “sacerdócio” e não como uma profissão, contribuíram para que a mulher pudesse exercê-la, como para o afastamento dos homens. Esses, por sua vez, abdicaram das salas de aula nos níveis mais básicos do ensino, mas mantiveram-se em postos de maior prestígio, como direção e inspeção, e em funções técnicas e administrativas. Vale ressaltar também que as principais características dessas mestras para a sociedade eram de “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras” (LOURO, 2008 p. 450), fato que dificulta, posteriormente, a reivindicação, por parte dessas docentes, por salários mais dignos e pela superação da precariedade das escolas, dentre outras questões.

A crescente presença das mulheres no magistério e a simultânea escassez de homens nesse ramo culminou no ingresso das mulheres nas escolas para rapazes. No entanto, essa inclusão foi cercada de precauções, visto que era preciso preservar a

sexualidade de ambos. Assim, a atividade docente das mulheres perpassa por uma perspectiva de controle, para não desvirtuar de sua função de ser esposa e mãe.

Uma questão fundamental que perpassa esse processo de feminização do magistério foi o fato de ser considerado como uma ocupação transitória, visto que, ao contrair matrimônio, as mulheres não exerceriam mais a atividade docente. Na maioria das vezes, o trabalho que era exercido em apenas um horário, não prejudicando o trabalho exercido pela mulher no lar. Para Louro, é também esse caráter transitório da docência que contribuiu para que seus salários continuassem baixos. Nesse contexto, o lar e a maternidade eram considerados a verdadeira carreira da mulher e tudo que era exercido fora dele era considerado passageiro ou um “desvio de regra” (LOURO, 2008, p. 454).

Cabe observar também que, embora o magistério tenha sido marcado como profissão feminina, outras profissões foram sendo, ao longo da história, também, naturalizadas femininas. A exemplo disso está a enfermagem, que, assim como a docência, carrega concepções da profissão como um sacerdócio ligadas ao amor, ao cuidado e à sensibilidade que se quis convencionar como características próprias da natureza feminina.

Se pensarmos a mulher e a docência na atualidade, podemos perceber que estamos ainda coibidas de determinados comportamentos dentro e fora da sala de aula. De nós se espera ainda uma postura de cuidar, de afetividade e que sejamos exemplos de moral impecável para nossos estudantes, o que fica ainda mais evidenciada se olharmos para a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental das séries iniciais. Nesse sentido, a profissão de docente não pode se chocar com a feminilidade e, portanto, dentro das escolas, a mulher deve assumir uma postura de neutralidade nos seus comportamentos. Nessa perspectiva, podemos concluir que tais condições se refletem no fato de que apesar de as mulheres serem maioria na educação básica, os planos e currículos permanecerem sob a égide patriarcal, no âmbito regimental e social.

2.2. A Mulher e o Ensino Superior

A crescente universalização da educação no Brasil e o avanço da ciência e da tecnologia, nos últimos anos, foram fundamentais para a emancipação da mulher. Com o avanço na educação das mulheres, estas puderam garantir mais oportunidades de emprego, exercendo profissões que lhes garantissem, além do sustento, novas relações sociais. No entanto, apesar de percebermos os avanços na entrada das mulheres nas Universidades, podemos refletir que historicamente este não foi um percurso fácil, bem como esta entrada em números não significa que há uma igualdade entre os gêneros no âmbito das profissões e nas ciências.

Historicamente, as mulheres da classe alta brasileira reivindicaram o direito de se formarem e exercerem profissões de maior prestígio social. Exemplos de países estrangeiros fizeram com que o debate da inserção da mulher nas Universidades do Brasil tomasse fôlego. Hahner (2003) ressalta que 1875 foi o período de início desses debates, quando professores da escola de medicina no Rio de Janeiro consideraram a possibilidade da admissão de estudantes femininas, tendo como principal argumento as ideias de progresso do país, afirmando que, a exemplo da Europa e dos Estados Unidos, o Brasil não poderia ficar na “vanguarda da civilização”. No entanto, o debate de alguns ainda esbarravam na perspectiva de que para as mulheres restavam apenas o seu mundo restrito de “filha, esposa e mãe” (HAHNER, 2003, p. 130).

Neste período, foram muitas as manifestações de escritores e intelectuais que estiveram a favor ou contra a educação superior para as mulheres ou da formação profissional. No entanto, poucos incluíam a necessidades de mulheres de classe mais baixa ter acesso a esta educação. Mas o diplomata e escritor Joaquim Nabuco foi um dos poucos a argumentar que a mulher deve tomar consciência “das aptidões que ela tem para diversas carreiras nas quais nunca pensaram em penetrar” e neste sentido, estas deveriam “aparecer como concorrentes e não como enjeitadas” (HAHNER, 2003, p. 133).

No Brasil, a educação superior era destinada apenas aos rapazes, sendo esta um pré-requisito de entrada destes na elite que dominava a vida política do país. As profissões que mais influenciavam na época eram principalmente a medicina e o direito.

Nesse contexto, também não era qualquer homem que tinha acesso aos cursos, estes ainda estavam fortemente concentrados nas mãos daqueles que fossem bem nascidos de berço ou que tivesse uma riqueza suficiente para bancar os estudos.

Hahner (2003) destaca o papel fundamental de algumas mulheres no debate sobre a educação superior. A autora cita as obras de Christine de Pizan e da professora do Rio Grande do Sul Luciana de Abreu, que em 1873, através de seus textos literários e da participação em debates políticos, denunciavam as relações desiguais entre homens e mulheres. Assim, ainda segundo Hahner (2003), essas mulheres, apesar de apresentarem pioneirismo na luta pela educação superior, na maioria das vezes, empregavam também argumentos semelhantes aos utilizados pelos homens de mente progressistas do país:

Usando a retórica do patriotismo e o desejo de desenvolvimento econômico, elas argumentavam que o progresso de um país dependia de suas mulheres. Os Estados Unidos, dizia Amélia da Silva Couto no *Echo das Damas*, forneciam “os mais aproveitáveis exemplos dos melhoramentos morais e materiais” que ocorriam, porque eram um país onde se cultivava a inteligência das mulheres. Em *O Sexo Feminino*, Francisca Dinis descrevia a mulher nos Estados Unidos como “uma co-participante zelosa do engrandecimento e prosperidade da sociedade”, pois as nações nas quais as mulheres recebiam a mais completa educação eram as mais desenvolvidas e civilizadas. As mulheres podiam ser cidadãs, “na extensão mais grandiosa da palavra”, e não apenas filhas, esposas e mães (HAHNER, 2003, p. 136, grifo da autora).

As mulheres acabavam por assumir discursos masculinos para justificar as suas entradas em patamares mais altos da educação. Algumas ainda justificavam que a educação superior para elas iria contribuir para que estas educassem seus filhos corretamente. Nesse contexto, muitas tiveram o apoio de alguns estudantes brasileiros que estudavam em universidades nos Estados Unidos e que viram o acesso das mulheres serem concretizados lá e, para dar fôlego a este apoio, escreviam em importantes jornais e revistas feministas que exerciam importante papel para a militância da época⁵.

Apesar da militância de alguns brasileiros, a primeira mulher a ter um diploma universitário no Brasil foi Maria Augusta Generosa Estrela, que se graduou nos Estados

⁵ De fato, jornais, como por exemplo, *O Sexo Feminino*, de Francisca Senhorinha; *O Domingo*, de Violante Ximenes de Bivar e Valesco; e *O Jornal das Damas* e o *Echo das Damas*, de Amélia Carolina da Silva Couto, no Rio de Janeiro (1879); e o *Myosotis*, de Maria Heráclia, em Recife (1875) tiveram um papel importante para a disseminação das idéias feministas da época.

Unidos em 1877, no *New York Medical College and Hospital for Women*. Filha de comerciante, ela teve a permissão para estudar fora do país ainda menor de idade. E, após dificuldades financeiras de seu pai, D. Pedro II foi responsável por custear suas despesas na universidade. “O progresso de Maria Estrela em Nova York não deixou de ser comentado na imprensa brasileira”, na ocasião, alguns jornais publicaram trechos de cartas da estudante que fora enviadas para casa, entre estas a carta em que ela descreve a cerimônia de colação de grau (HAHNER, 2003, p. 139).

Em Pernambuco, logo após a ida de Maria Estrela para os Estados Unidos, Josefa Águeda Felisbela Mercedes de Oliveira também recebeu permissão para estudar medicina no exterior, após uma petição enviada ao legislativo.

Em março de 1878, a Assembléia Provincial de Pernambuco discutiu a capacidade das mulheres para atividades científicas, com o, então, bastante conhecido cirurgião Malaquias Gonçalves, opondo-se a Tobias Barreto, um distinto jurista e pensador responsável, entre outros, pela difusão das idéias filosóficas do materialismo alemão no Brasil. Malaquias Gonçalves afirmava que a fraqueza física e o cérebro anatomicamente inferior das mulheres lhes impediam o entendimento abstrato, estudos sérios e o ingresso em profissões tais como a medicina (HAHNER, 2003, p. 141).

Diante disto, Tobias Barreto criticava as questões teóricas da fisiologia que estavam baseadas no tamanho do cérebro e citava exemplos de mulheres europeias que tiveram sucesso nos estudos de medicina, como também outras mulheres que se dedicaram a outras profissões na Europa e nos Estados Unidos. Em contrapartida, outra questão discutida no campo da medicina era a necessidade de o Brasil formar mulheres na medicina, pois estas são “vítimas de cruéis enfermidades [...] preferindo a morte a patentear a um homem uma parte do seu corpo” (HAHNER, 2003, p. 141), de certa forma, Maria Estrela e Josefa de Oliveira também acabavam por se utilizar desses argumentos para justificar que “homens e mulheres têm necessidades e comportamentos distintos, para justificar seus argumentos relativos à expansão das oportunidades profissionais as mulheres” (Ibid., p. 141).

No ano de 1879, após forte pressão social, o governo brasileiro abriu as portas das instituições de ensino superior para as mulheres, através da lei Leôncio de Carvalho, no entanto, mesmo com essa abertura, poucas foram as mulheres que entraram na universidade. Algumas estudiosas da área atribuem essa não entrada das mulheres ao fato da exigência da educação secundária, pois neste período eram poucas as moças que

tinham acesso a esta modalidade de ensino, devido ao fato de as escolas secundárias particulares para meninas serem caras e as escolas públicas não abriam espaço para que estas frequentassem, além de que ambas ofereciam um nível baixo de qualificação.

Relacionado a isto esteve o advento da “segregação sexual” nas escolas que possibilitava um ensino diferenciado para homens e mulheres, o que, na maioria das vezes, não preparava estas para a educação secundária. Nessa perspectiva, para Arend (2013), é apenas a partir da transformação das escolas em mistas que possibilitaram o maior acesso feminino à educação superior:

A transformação da grande maioria das escolas públicas e privadas brasileiras em mistas foi um dos importantes resultados do processo de modernização iniciado a partir dos anos 1960. Meninas e meninos, desde tenra idade, passaram a dividir os bancos escolares, possibilitando, assim, que ambos os sexos tivessem trajetórias similares nos estudos. Já na década de 1960, as mulheres brasileiras dos setores médicos levantaram a bandeira em prol de seu ingresso no mercado de trabalho qualificado. Assim a conclusão do ensino médio secundário e a posterior entrada na universidade tornou-se o objetivo de uma grande quantidade de meninas. (ARENDA, 2013, p. 77).

Apesar das barreiras impostas à educação das mulheres no Brasil, é possível perceber que algumas se destacaram nesta luta ainda no século XIX. Setenta e nove anos após a primeira instituição de ensino superior ter sido criada no país, Rita Lobato graduou-se na Faculdade de Medicina da Bahia 1887, como uma das primeiras mulheres da América Latina. Um ano antes, duas chilenas receberam o diploma de médica. No entanto, devemos considerar que estas três mulheres, que alcançaram o diploma superior naquela época, estavam inseridas na elite de seus países. Quase trinta anos depois, em 1926, Maria Rita de Andrade, uma mulher negra, obteve o título de bacharel pela Faculdade de Direito da Bahia e, oitenta anos depois, em 2006, “Maria das Dores de Oliveira, da etnia pankararu, foi a primeira mulher indígena a obter o título de doutora, tendo defendido a tese ofayé, a língua do povo do mel: fonologia e gramática, no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Alagoas” (ROSEMBERG, 2013, p. 337).

De modo geral, foi a partir da década de 1960 que a entrada das mulheres no ensino superior foi visto com mais frequência. Este foi um período de grandes mobilizações feministas, o que contribuiu para despertar nas mulheres o desejo de novos caminhos através do ensino superior. Podemos refletir, também, que a criação da

pílula anticoncepcional foi mais um dos fatores que mudou o cenário da época, pois as mulheres passaram a ter mais autonomia na gestação de seus filhos, já que muitas consideravam que “ter uma criança nessa etapa da vida certamente criaria muitos obstáculos à almejada carreira profissional por parte do jovem, incluindo-se aqui as jovens” (AREND, 2013, p. 78). Além disso, como já citamos anteriormente, a pílula anticoncepcional concretizou o direito da mulher ao prazer, o que foi revolucionário na época.

Outra questão fundamental para pensarmos o acesso da mulher no ensino superior foi a abertura concedida, em 1971, pela Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB), que atribuiu equivalência entre os cursos secundários. Nesse sentido, “a partir de então, o curso normal médio secundário [...] não mais foi discriminado por ser “apenas” um curso profissionalizante, mas passou a possibilitar, também, o acesso ao ensino superior”. Nessa perspectiva, a LDB possibilitaria que “as inúmeras normalistas poderiam ingressar na academia. E foi o que fizeram” (ROSEMBERG, 2013, p. 334).

A entrada da mulher na Universidade também foi fundamental para os estudos sobre as relações de gênero, pois foram nestas instituições, na maioria das vezes lideradas por docentes mulheres, que os debates criaram força. Com a ampliação, na década de 1980, das pós-graduações, estimuladas por propostas de modernização do país, os estudos sobre a mulher ganham ainda mais integrantes. O Brasil vivia em um contexto de ditadura militar, o que dificultava o avanço de estudos, mas também foi neste período que houve, no país, um maior engajamento destas em Movimentos Sociais, ONG's e em projetos de Educação Popular, trazendo questões de debate com o foco na mudança da sociedade.

Nessas quatro últimas décadas vimos se expandirem os campos de estudos sobre educação das mulheres, educação e gênero, estudos feministas na educação – expansão associada, também, ao número crescente de mulheres educadas (estudantes, professoras e pesquisadoras na pós-graduação), seja na área específica de educação, seja nas diversas áreas de conhecimento (ROSEMBERG, 2013, p. 349).

Foi também nesta década, a partir da criação de associações nacionais em Ciências Sociais, que o estudo da condição da mulher na sociedade ganhou fôlego, como, por exemplo, a ANPOCS (Associação Nacional de Pós-graduação em Ciências Sociais), que criou um grupo de trabalho para ocupar-se questões dedicadas aos estudos

feministas. Nesse sentido, em 1987, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher criou, juntamente com a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), um programa de apoio a teses sobre a questão da mulher e a campanha nacional “Discutindo na escola o papel da mulher na sociedade”, “que se configurou como uma intervenção antissexista no currículo escolar dos então primeiro e segundo graus do sistema público de ensino” (ROSEMBERG, 2013, p.340 - 345). Sobre isto, podemos concluir que a presença das mulheres, especialmente as acadêmicas feministas, nas universidades, contribuiu significativamente para que estas estivessem tanto na condição de sujeito como na de objeto de pesquisa, o que foi importante para pensar alternativas de transformação da ciência que vem se configurando historicamente androcêntrica.

3. REFLEXÕES SOBRE A CIÊNCIA

Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.

Boaventura de Souza Santos

Os séculos XVI e XVII, com a revolução científica, foi um marco para o que hoje entendemos como ciência, período marcado por uma crise de paradigmas, que pode ser considerado como um dos principais fatores para o desencadeamento do pensamento da Modernidade. Nessa perspectiva, este período não representa apenas uma crise científica de confrontos entre modelos, como o modelo heliocêntrico de sistema solar pensado por Nicolau Copérnico e o modelo geocêntrico da tradição aristotélica, representou também uma mudança de visão de mundo, da concepção da natureza e o lugar do ser humano.

A formulação do conhecimento da modernidade passa então a assumir um caráter epistemológico que buscou suas referências tanto na tradição racionalista, pensada a partir de Descartes, como na tradição empirista, pensada a partir de Bacon. Nesse sentido, segundo Marcondes (1996), é no próprio indivíduo, com a sua natureza racional, que os pensamentos vão buscar os fundamentos para as novas teorias científicas (MARCONDES, 1996, p. 19). Assim, a modernidade se caracterizou por uma ruptura com tradições anteriores – levando o sujeito pensante como o centro, inaugurando o paradigma subjetivista – na qual o conceito de verdade estaria nas mãos dos homens.

A ciência adquiriu um poder de explicar o mundo, assumindo um caráter de sinônimo de verdade, o que atualmente parece ser aceito de forma natural. Segundo Lage (2008),

Diante destes preceitos, foi se processando uma taxionomia sobre a forma de se conhecer o mundo, colocando de um lado tudo o que é científico e, portanto, relevante e do outro, tudo o que é não-científico e, portanto, marginal. As consequências desta dicotomia hierarquizante foram desastrosas sob o ponto de vista da diversidade

cognitiva da nossa humanidade, pois provocou a ocultação e a desqualificação de uma infinidade de conhecimentos por todo o mundo, segregando-lhes do direito de também se fazerem verdade (LAGE, 2008, p. 195-196).

Deste modo, podemos identificar que o que ocorreu com a ciência foi a imposição de um conhecimento sob o outro, baseado em um ideal universalizante, que está expresso na tentativa de infundir nas outras formas de conhecer e compreender o mundo alheio a estas, subalternizando outras formas locais de percebê-lo (LAGE, 2008, p. 196). Nessa perspectiva, as promessas da modernidade e da ciência não se cumpriram, apesar de considerarmos que o advento da ciência trouxe grandes contribuições. O que assistimos é uma forte relação da produção do conhecimento e o poder, que, segundo Lage, tem provocado um verdadeiro holocausto:

A simbiótica relação entre poder e conhecimento tem se traduzido num verdadeiro holocausto, protagonizado pela ciência, sobre todas as outras formas de conhecimento. Dentro desta perspectiva inscreve-se a idéia da competição epistemológica. Uma competição predatória, onde o ocidente civilizado canibaliza culturas e conhecimentos numa acirrada e desigual disputa por espaços e poder. Assim, a imposição desta supremacia tem limitado as possibilidades cognitivas do mundo, na medida em que se constrói como universalidade uma única forma de conhecimento [...] (LAGE, 2008, p. 198).

A racionalidade foi negada a todas outras formas de conhecimento que não estivessem pautadas na filosofia e na ciência tradicional. No entanto, historicamente, podemos perceber que houve algumas tentativas de quebra de paradigmas. A filosofia Kantiana, por exemplo, foi a tentativa de superar a oposição entre o racionalismo e o empirismo, formulando a noção de sujeito transcendental. Segundo Marcondes (1996, p. 21) “o sujeito transcendental kantiano é um sujeito formal e abstrato, uma espécie de estrutura universal da subjetividade, contendo as condições de possibilidade do conhecimento”.

Além da filosofia de Kant, outros pensamentos também surgem com a intencionalidade de superar os paradigmas anteriores. Nessa perspectiva, o século XVIII foi conhecido como o século das luzes, pois o tipo de pensamento que predominou na época foi o iluminismo. Para Marcondes (1996, p. 21-23) “o grande instrumento do iluminismo é a consciência individual, autônoma em sua capacidade de conhecer o real; suas armas são, portanto, o conhecimento, a ciência, a educação”. Entretanto, para o

autor, o paradigma subjetivista começa a entrar em crise, pois não consegue dar conta de explicar o real, apontando como principal causa o *solipsismo*, que significaria que o sujeito pensante estaria isolado do real, ou seja, fechado em si mesmo.

Conforme Boaventura de Sousa Santos (2009), é só no século XIX que o modelo de racionalidade, que está posto, denominado por ele de paradigma dominante, estende-se às ciências sociais emergentes. Nesse sentido é que podemos falar de um modelo global de racionalidade, que estaria em oposição a duas formas de conhecimento não científico: “o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos”. Por ser um modelo que se pretende global, “a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2009, p. 21).

Esse paradigma, segundo Santos, estaria fundamentado na teoria heliocêntrica de Copérnico, nas leis de Kepler sobre as órbitas dos planetas, nas leis de Galileu sobre a queda dos corpos, na ordem cósmica de Newton e na consciência filosófica de Bacon e Descartes. Essa nova epistemologia está baseada, ao contrário do pensamento da ciência aristotélica, na desconfiança das evidências da nossa experiência imediata, pondo em dois polos opostos a ciência e o senso comum e a natureza e a pessoa humana. Nesse panorama, o pensamento de Descartes tem grande influência para esse paradigma, no qual a construção do conhecimento vai das “idéias para as coisas e não das coisas para as idéias” (SANTOS, 2009, p 22-27), estabelecendo a prioridade da metafísica enquanto fundamento da ciência. O que prevalece também nas formas de conhecimento é o pensamento matemático que fornece à ciência moderna, segundo Santos, “não só o instrumento privilégio de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da sua própria estrutura da matéria”(SANTOS, 2009, p 22-27). Assim sendo, conhecer significaria quantificar, oferecendo um rigor científico que estaria ligado à comprovação através de medições, com métodos eficazes, como o pensado por Descartes, pelo qual conhecer significa dividir e classificar.

Também no século XIX surge, em decorrência da modernidade, as ciências sociais. Essa emerge num contexto de expansão da industrialização e da crescente urbanização, necessitando de novas formas de pensar a sociedade. No entanto, as ciências sociais tendiam a assumir características da ciência natural, pois, segundo

Santos (2009), a vertente dominante científica tendia a aplicar aos estudos da sociedade os princípios epistemológicos e metodológicos dos estudos da natureza, logo, fez-se necessário a reivindicação de metodologias próprias às ciências sociais, com base na especificidade do ser humano e sua distinção em relação à natureza (SANTOS, 2009, p. 33-34).

Diante disso, ainda para Boaventura de Sousa Santos (2009), as questões acima descritas provocaram a crise do paradigma dominante, crise essa irreversível e que pôde ser refletida a partir das condições sociais e teóricas. Conforme o autor, o aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda, um exemplo disso está na perspectiva defendida por Heisenberg e Bohr, que vai de encontro ao pensamento de Einstein, demonstrando que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir no mesmo, ou no exemplo do teorema da incompletude e o avanço nos domínios da microfísica, da química e da biologia, que são também condições teóricas para a crise do paradigma (SANTOS, 2009, p. 43-45).

Nessa perspectiva, Santos (2009) aponta o paradigma emergente como possibilidade de reflexão para a transformação do paradigma dominante. Faz reflexão sobre um “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”(SANTOS, 2009, p. 60), desde que esse paradigma não seja apenas científico, mas também social. Para isso, Santos apoia-se em quatro teses: 1) todo conhecimento científico-natural é científico-social; 2) todo conhecimento é local e total; 3) todo conhecimento é autoconhecimento; e 4) todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum (SANTOS, 2009, p. 60).

Ao afirmar que “todo conhecimento científico-natural é científico-social”, Santos (2009) aborda a necessidade de superarmos o caráter dicotômico da ciência tradicional, pois, para esse autor, o caráter dicotômico no paradigma emergente deixa de ter sentido e utilidade. A concepção mecanicista deixa de ter sentido, o conhecimento passa a introduzir uma consciência trazendo consequência para a distinção entre o sujeito e o objeto. Nesse sentido, para Santos (2009)

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial,vivo/inanimado,mente/matéria, bservador/observado, subjectivo/objectivo, colectivo/individual, animal/pessoa (p. 64).

Nessa perspectiva, a superação dessa dicotomia tende a revalorizar os estudos humanísticos, que também pressupõe a transformação profunda da humanidade, tendo que preferir a compreensão do mundo a manipulá-lo. Assim sendo, na compreensão de Santos, ao contrário das humanidades tradicionais, o paradigma emergente coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa (SANTOS, 2009, p. 70-72).

A afirmação de que “todo o conhecimento é local e total”, por sua vez, traz intrínseca a ideia de que haja uma personificação do trabalho científico.

Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adoptados por grupos sociais concretos como projectos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, constituir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc. a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma actual, o conhecimento avança à medida que o seu objecto se amplia, a ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces (SANTOS, 2009, p. 76).

Conforme o exposto, entendemos que o conhecimento pós-moderno, na visão de Santos (2009, p. 77-78), “sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre condições de possibilidade”. Desse modo, as condições são pensadas sob o espaço e o tempo local e, nesse cenário, o conhecimento é relativamente imetódico, pois não pressupõe um método único e sim uma pluralidade de metodologias. Cada língua tem suas próprias perguntas, ou seja, as perguntas que vão dizer o método e essa pluralidade de métodos só seria possível mediante a “transgressão metodológica” (SANTOS, 2009, p. 77-78).

Nessa perspectiva, Boaventura (2009) considera que “todo conhecimento é autoconhecimento”. Com essa afirmação, o autor pretende romper com a questão da neutralidade na produção do conhecimento, pois não é possível pensarmos as questões sociais longe dos nossos valores, crenças e preconceitos. Com base nesse entendimento, entende-se que “todo o conhecimento científico é socialmente construído, que o seu rigor tem limites inultrapassáveis e que sua objectividade não implica a sua neutralidade” (SANTOS, 2009, p. 9). Santos, parafraseando Clausewitz, diz ainda que “podemos afirmar hoje que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Logo, todo conhecimento científico é autoconhecimento” (Ibid., p. 83). Para o mesmo autor, “a

explicação científica dos fenômenos é a autojustificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiografia” (Ibid., p. 84). Ao realizar tais afirmações, o paradigma emergente rompe inteiramente com a noção de neutralidade científica, da necessidade de metodologias que afastem o pesquisador/a do sujeito pesquisado/a.

Por fim, a afirmação de que “todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”, quer trazer para a ciência a ideia de procurar “reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo”(SANTOS, 2009, p. 90). Apesar do conhecimento do senso comum ser, por vezes, mistificado, este também tem uma dimensão utópica e libertadora que, para Santos, pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. Nestes termos, o senso comum reproduz-se espontaneamente no cotidiano, pois também é imetódico e ainda é retórico e metafórico, porque não ensina, persuade.

Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum (SANTOS, 2009, p. 91).

Na perspectiva dos estudos pós-coloniais, Walter Mignolo (2003) diz que a racionalidade negada a outras formas de conhecimento parte da ideia de que hoje existe uma forma de colonialidade entre os poderes e os saberes. Para o autor, a descolonização já não é um processo de libertação das colônias, com vista à formação de Estados independentes, “mas sim o processo de descolonização epistêmica e de socialização do conhecimento” (MIGNOLO, 2003, p. 632). Dessa maneira, assim como aponta Santos (2009) outras formas de conhecimento e de racionalidade devem ser pensadas a fim de criarmos formas e saberes para uma vida decente, buscando uma diversidade epistêmica nesse novo paradigma, no qual os saberes subalternizados são valorizados.

A colonialidade do poder e do saber, por sua vez, segundo Mignolo (2003), seria ainda uma questão a ser discutida na América Latina, pois, historicamente, com a colonização europeia, as línguas de origem dos colonizadores foram impostas como

padrão, sobre todas aquelas que não se enquadravam no contexto da racionalidade. Para esse autor, a língua tem um papel fundamental nessa dominação, já que a ciência não pode ser separada da língua, uma vez que não são apenas fenômenos culturais, são também o lugar em que o conhecimento está inscrito. Ele prossegue, dizendo que as línguas não são algo que os seres humanos têm, “mas algo que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser” (MIGNOLO, 2003, p. 632-633). Nessa direção, a forma de tratamento como inferiores não estaria apenas ligado à racialização cultural, mas também epistêmica. Segundo Mignolo

O poder da modernidade oculta, ao mesmo tempo, a colonialidade (do poder, do saber, do se). A colonialidade do poder abre uma porta analítica e crítica que revela o lado obscuro da modernidade e o facto de nunca ter havido, nem poder haver, modernidade sem colonialidade. Da mesma forma que a <<ciência>> e o <<conhecimento científico>> estão imbricados na equação, o conceito moderno de conhecimento e de ciência foi concebido e usado para descartar conhecimentos e formas de saber inscritas em línguas vernáculas não ocidentais e coloniais e nas suas origens clássicas (grego e latim). A colonialidade (do poder, do conhecimento e do ser) aponta, por outras palavras, para a sempre oculta implicação de negação e repúdio em nome dos valores da modernidade ocidental (valores cristãos, entenda-se de base católica e protestante: a fé, a ciência, a liberdade, a democracia, justiça, os direitos humanos, etc.) (MIGNOLO, 2003, p. 634).

Em face disso, a modernidade pressupõe a colonialidade, ou seja, só existe a modernidade se comparada à colonialidade, ao atraso, como se esta fosse necessária àquela para se sustentar e aparece como a única realidade existente, credível. Conforme aponta Santos (2000) e Mignolo (2003), o conceito de ciência na modernidade é totalitário, e esta ainda pode ser tanto regulatória como emancipatória. Regulatória, pois tem servido como padrões para avaliar todas as formas de conhecimento que não se enquadram nos limites da “supremacia epistêmica”. A nosso ver, emancipatória, quando vistas por paradigmas emergentes. Para Mignolo (2003), por muito tempo, a colonialidade permaneceu invisível, pois se considerava que o colonialismo seria um passo para a modernidade, para a civilização e ainda continua sendo invisível hoje sob a justificativa de que aquele tenha acabado e de que só resta a modernidade. Entretanto, o que existe é a explicação da realidade apenas por um lado e “uma das razões para só ver metade da história é que essa sempre foi contada do ponto de vista da modernidade. A colonialidade era o espaço sem voz (sem ciência, sem pensamento, sem filosofia) que a

modernidade tinha, e ainda tem, de conquistar, de dominar” (MIGNOLO, 2003, p. 639-640).

Edgardo Lander (2005) amplia essa compreensão da modernidade, quando afirma que a visão de mundo da modernidade pressupõe uma visão universal da história associada à ideia de progresso, nesse sentido é que se justifica a classificação e hierarquização dos povos, dos continentes e as experiências históricas. Pressupõe também a naturalização das relações sociais como da natureza humana da sociedade capitalista, a naturalização das múltiplas separações da sociedade e a necessária superioridade dos conhecimentos que a sociedade produz, em detrimento a todos os outros conhecimentos (LANDER, 2005, p. 8).

Para Mignolo (2003), as razões para a manutenção ainda hoje e da negação histórica dessa outra parte negada, a colonialidade, estaria ligada ao triunfo disfarçado de determinados grupos que, através do poder e do conhecimento, classifica, domina o resto da humanidade. A isso, Mignolo denominou de colonialidade do poder. Nessa perspectiva, a superação do totalitarismo epistêmico implicaria antes a superação da dualidade modernidade/colonialidade à superação de dualidades do tipo ciência/mito ou da modernidade/atraso. Em face disso, o que se quer abordar, segundo o autor, é que não pode haver apenas uma direção, mesmo que esta seja considerada boa, ou seja, não significa dizer que apenas o olhar da colonialidade seja mais viável, mas que possa haver várias direções, pois uma única direção levaria ao totalitarismo. Nas palavras de Mignolo (2003, p. 642) “o problema é que não pode haver um caminho, uni-versal. Tem de haver muitos caminhos, pluri-versais. Esse é o futuro que pode ser alcançado a partir da perspectiva da colonialidade com a contribuição dada pela modernidade, mas não de modo inverso”.

3.1. Crítica Feminista da Ciência

A crítica feminista da ciência vem no sentido de superar formas excludentes do mundo moderno, questionando a noção de neutralidade e objetividade na produção de conhecimento, refletindo sobre o conhecimento como um campo marcado por valores e perspectiva masculina, funcionando como um veículo que buscou, por muito tempo,

justificar e sustentar a dominação masculina. No campo das ciências naturais, por exemplo, pesquisas buscaram justificar a dominação masculina por questões referentes ao sexo, tentando comprovar que mulheres são por natureza menos inteligentes ou mais frágeis ou não demonstram habilidades no campo da matemática. Tais questões podem estar justificadas pela ausência histórica das mulheres na ciência, pois, por muitos séculos, a ciência foi vista como uma atividade exclusivamente masculina, atribuindo às mulheres apenas papéis secundários. Com respeito a essa situação, Jacqueline Leta (2003) comenta:

Não obstante suas qualidades e competências, não lhes era permitido o acesso às intensas e calorosas discussões que aconteciam nas sociedades e academias científicas, que se multiplicaram no século XVII por toda a Europa e tornaram-se as principais instituições de referência da ainda reduzida comunidade científica mundial. No século XVIII, essa situação pouco se modificou e o acesso das mulheres a essa atividade, com poucas exceções, deveu-se principalmente à posição familiar que elas ocupavam: se eram esposas ou filhas de algum homem da ciência podiam se dedicar aos trabalhos de suporte da ciência, tais como, cuidar das coleções, limpar vidrarias, ilustrar e/ou traduzir os experimentos e textos (LETA, 2003, p. 271).

Apesar de o debate sobre a mulher na ciência ter se intensificado a partir da década de 1960, antes disso, é possível identificar as primeiras mulheres a se engajarem nessa luta. Segundo Leta (2003), foi em 1913 que surgiu a primeira obra mais detalhada sobre a presença das mulheres na ciência, *Women in Science*, escrita por H. J. Mozans, um padre católico. Entretanto, a autora também menciona que foi só a partir da segunda metade do Século XX que essa temática ganha mais fôlego, sendo “analisada e discutida por estudiosos de diferentes áreas, sejam eles historiadores, sociólogos, biólogos, críticos culturais e filósofos e historiadores da ciência. Esse tema tornou-se, em pouco tempo, uma linha de pesquisa de múltiplas abordagens”(LETA, 2003, p. 272). Nesse sentido, Leta (2003) também destaca o importante papel de órgãos internacionais, como a Unesco, que, “desde a década de 1990, vem realizando estudos, pesquisas e, também, atividades, tal como conferências, que visam discutir e propor ações para a maior inclusão das mulheres nas atividades de ciência e tecnologia (C&T)” (Ibid., p. 272).

Para Jacqueline Leta (2003), um dos primeiros estudos publicados em um importante periódico Norte Americano, *Science*, foi o de Aline Rossi, em 1965. Segundo Leta (2003), nesse estudo, a autora discute a participação de mulheres trabalhando em atividades de C&T nos Estados Unidos, nos anos de 1950 e 1960, chegando à conclusão

da pouca participação das mulheres nas atividades de ciência e tecnologia, pois, nas engenharias, as mulheres representavam apenas 1% , nas ciências naturais 10%, em física 5% e em biologia 27%. Nessa perspectiva, Leta também aponta o que Rossi traz como as principais questões que justificavam a participação reduzida das mulheres nesses campos:

Diante desse quadro, a autora discutia o papel de alguns aspectos sociais e/ou psicológicos que poderiam explicar a baixa participação de mulheres em C&T naquele país, são eles: (a) a prioridade do casamento e da maternidade diante da escolha profissional, (b) a influência dos pais na escolha da carreira de seus filhos, determinando o que devem ser atitudes e comportamentos “femininos” e “masculinos” e (c) incompatibilidades ou diferenças de cunho biológico e/ou social entre homens e mulheres, tal como nas habilidades cognitivas, na questão da independência, de persistência e do distanciamento do convívio social. (LETA, 2003, p. 272, grifo da autora).

Além disso, Leta (2003) demonstra que cientistas do sexo feminino, quando comparado com os de sexo masculino, em geral:

(a) têm desempenho/produzitividade inferior, (b) têm menor acesso aos altos cargos acadêmicos, (c) recebem recursos menores para pesquisa e (d) recebem salários mais baixos. Obviamente, as causas para tamanhas diferenças e discrepâncias são muito complexas e envolvem múltiplos fatores, sejam eles de ordem social, cultural ou econômica (LETA, 2003, p. 272).

De fato, apesar do ingresso de algumas mulheres no meio científico, fica evidente as desigualdades entre homens e mulheres, que permanece ainda na atualidade. Com relação à literatura brasileira sobre a mulher na ciência e na tecnologia, Leta (2003) argumenta que essa ainda é bastante escassa na atualidade, pois dados sistemáticos, como os apresentados nas pesquisas de Rossi, são inexistentes no Brasil, sendo difícil encontrar elementos sobre as pesquisas realizadas pelas mulheres no país, até mesmo nos Diretórios de Grupos de Pesquisas. Segundo a autora, tais dificuldades podem revelar que “(a) há poucos estudos e estudiosos nessa temática no Brasil ou (b) há muitos estudos e estudiosos nessa temática no Brasil, mas que estão fora da academia e/ou não utilizam essa ferramenta (a base de dados) para tornar acessível a informação sobre seus estudos” (LETA, 2003, p. 273).

Nessa perspectiva, a crítica feminista da ciência, que se intensificou apenas por volta da década de 1960, a partir do crescimento dos Movimentos Feministas, buscou

romper com a ciência androcêntrica, na qual possui metodologias orientadas pela experiência masculina. Entretanto, com isso, não se quer dizer que devemos construir agora uma ciência apenas feminina, mas que essa crítica buscou trazer contribuições para se pensar as desigualdades em torno das ciências, a partir do momento em que evidencia algumas dimensões excludentes da ciência. Para Mignolo (2003), é possível considerarmos três dimensões que a crítica feminista aponta. A primeira está ligada à visão da ciência moderna, na qual foi e é uma construção epistêmica a partir de uma perspectiva masculina; outra questão fundamental para refletirmos é que, ao considerarmos a visão masculina de ciência, tornam-se invisíveis outros tipos de conhecimento e outras perspectivas de compreensão do mundo. Por fim, a crítica feminista da ciência serviu para desalojar o mito de que a ciência estaria “purificada e vacinada contra a infecção sexual e da diversidade” (MIGNOLO, 2003, p. 649).

Diante disso, a contribuição da crítica feminista trouxe novas possibilidades para pensar a produção de conhecimento em um campo hierarquizante que é a ciência. Nesse sentido, conforme Lage (2008) apresenta, os estudos feministas

Impulsionam o surgimento de espaços para questionar e desconstruir identidades subalternizadas, que sempre foram utilizadas para justificar ausências dentro do mundo científico, pondo fim aos silenciados questionamentos sobre os rumos da ciência e dos seus projetos, interesses e compromissos. Dentro desta perspectiva, fica claro que o caminho trilhado pela ciência tem sido marcadamente sexista, pois a generalização da raça humana, enquanto uma categoria masculina assume uma universalidade que não representa nem no mínimo, a metade da humanidade (LAGE, 2008, p. 203).

Ademais disso, se levarmos em consideração que a ciência tem como referência não apenas uma visão masculina, mas também branca e eurocêntrica, fica ainda mais evidente o caráter excludente da mesma, que segrega outros tipos de conhecimento que não se enquadram no padrão determinado.

A crítica feminista, sobretudo, contribuiu para a reflexão da ciência na sua perspectiva binária, pois foi sempre essa perspectiva que buscou justificar desigualdades em sociedades divididas entre dominantes e subalternos. Nessa direção, a ciência serve como uma expressão de sua ideologia que, por sua vez, representa a maneira de pensar necessária à preservação da hegemonia de um grupo. Conforme esse entendimento, Jaggar (1997) considera que o conhecimento separa mente/corpo, razão/emoção, desse

modo a emoção e o corpo são considerados prejudiciais ao conhecimento. Segundo esse autor, com o desenvolvimento da ciência moderna:

As esferas da natureza e dos valores foram separadas: a primeira foi despojada de qualquer valor e reconceitualizada como um mecanismo inanimado sem mérito intrínseco. Os valores foram deslocados para os seres humanos e enraizados em suas preferências e respostas emocionais. A separação entre fatos supostamente naturais e os valores humanos significava que a razão, a fim de poder fornecer um entendimento fidedigno da realidade, deverá ser abstraída desses valores para não ser por eles contaminada (JAGGAR, 1997, p. 158).

A crítica feminista questiona a neutralidade na ciência, considerando que o/a pesquisador/a não vai ao campo de pesquisa sem seus valores e sua moral pré-estabelecida. Na perspectiva de Jaggar, o pensamento feminista contribui para acabar com o mito da investigação imparcial, pois, como a razão tem sido associada a grupos dominantes, esse mito serviria para reproduzir suas autoridades epistêmicas, visto que “o ideal do investigador imparcial é, portanto, um mito classista, racista e, sobretudo, masculinista” (JAGGAR, 1997, p. 172).

Para algumas feministas, uma nova forma de produção de conhecimento deve superar o método, a metodologia e a epistemologia da ciência moderna. Nessa direção, Mary Gergen (1993) aponta cinco aspectos da metodologia tradicional que também devem ser superados, para possibilitar a construção de outras metodologias, que tivessem em vista caminhos pluriversais na ciência. O primeiro desses está ligado à superação da ideia de objetividade da ciência, entendida na perspectiva tradicional. Essa concepção acredita que “na medida em que o cientista está distante, não-envolvido e neutro, os objetos não serão influenciados pelo cientista e dados confiáveis serão recolhidos” (GERGEN, 1993, p. 112-114). Outro aspecto levantado por Gergen (1993) vai no sentido de superar a descontextualização das pesquisas, que muitas vezes realizam estudos, sobretudo, estudos sobre as mulheres de forma isolada de suas circunstâncias pessoais. Esse tipo de pesquisa, por sua vez, passa por cima de importantes fatores sociais e culturais, na medida em que apoiam-se em fatores androcêntricos. Um exemplo disso seria uma pesquisa realizada no âmbito psicológico, que, ao considerar as causas de uma possível depressão feminina, atribui essas causas a fenômenos biológicos, em vez de uma situação social difícil (GERGEN, 1993, p. 112-114). Ainda segundo Gergen:

Não é possível “descontextualizar” um fenômeno sem modificar a sua significação. Desse modo, a pesquisa deveria ser conduzida, na medida do possível, de tal forma que não viole a situação social do objeto. Além disso, os cientistas deveriam levar em conta a contingência histórica dos fenômenos e na medida em que os objetos e resultados da pesquisa dependem das circunstâncias pessoais do cientista (GERGEN, 1993, p. 114, grifo da autora).

Uma terceira hipótese questionável, para Gergen (1993), é o tradicional paradigma de que o cientista pode e deve produzir pesquisa isenta de valor. Segundo a autora, “ao contrário disto, as cientistas feministas rejeitam a hipótese de que o conhecimento e sua criação possam estar isentos de valor”(GERGEN, 1993, p. 114-115). Indo de encontro à ciência moderna, o feminismo nos desafia a articular nossos valores para desenvolvermos novas teorias e formular novas práticas de pesquisa.

A quarta hipótese está ligada à ideia que a ciência moderna compreende de como se todos os fatos fossem independentes do cientista que os estabelecem. Com relação a essa hipótese, Gergen (1993) considera que esse paradigma, dentro da pesquisa, permite pensar que o mundo é do jeito que é independente do observador, e que todos os pesquisadores que utilizarem métodos científicos apropriados chegarão à mesma conclusão (GERGEN, 1993, p. 115). No entanto, as críticas feministas vão de encontro a essa questão.

Em vez disso, uma perspectiva feminista mantém que todos os aspectos do método científico requerem atos de interpretação. As interpretações são necessárias para selecionar ou criar um vocabulário relevante e um modelo teórico, para se fazer distinções entre objetos, para se formular sistemas de explicação e resumir as descobertas. Assim, o que se transforma em fato estabelecido não reflete o mundo como ele é, mas o mundo submetido a um modelo linguístico *a priori* (GERGEN, 1993, p. 115).

Por fim, a ciência moderna, conforme abordado anteriormente, mantém que a única maneira de estabelecer conhecimento válido é através do conhecimento científico. Nesse sentido, para Gergen, todas as outras formas de conhecimento são negadas e vistas como inferiores. Essa questão estaria expressa numa variedade de práticas metodológicas em comum. Em primeiro lugar, o/a pesquisador/a assume o seu papel de superioridade com relação ao objeto de pesquisa, não se interessando sobre o que o objeto pesquisado sabe em relação ao tema ou é capaz de fazer. Em segundo lugar, tudo é controlado pelo/a pesquisador/a, desde o contexto até os métodos, procedimentos, etc.

Em terceiro lugar, o/a pesquisador/a jamais compartilha com o objeto pesquisado a que resultado se chegou ou o que se pretendeu pesquisar, para não contaminar os resultados da pesquisa (GERGEN, 1993, p. 116-117).

Para Londa Schiebinger (2001), o feminismo trouxe grandes avanços para a ciência, pois tempos atrás era impossível imaginar que as mulheres pudessem ocupar cargos convencionados masculinos como o de cientista-chefe da NASA, ou não se esperava que uma importante revista norte-americana, como a *Science*, debateria em um artigo se existe um “estilo feminino” na ciência. Entretanto, para a autora, o feminismo é um fenômeno social complexo, que sofreu adversidades e deparou-se com vários “becos sem saída”, que podem ser observados na crítica feita ao feminismo liberal, pois o que se buscava com a igual oportunidade de acesso, segundo Schiebinger (2001), já não é mais suficiente nos dias atuais, pois, “na tentativa de estender os direitos do ‘homem’ às mulheres, os liberais tenderam a ignorar diferenças de gênero, ou a negá-las completamente”(SCHIEBINGER, 2001, p. 19-23, grifo da autora). Nesse sentido, buscou-se igualdade entre ambos, mas sem considerar as especificidades de cada um, chegando algumas vezes a ser questionado se a maternidade das mulheres podia interferir no trabalho, ou a tomar medidas como as do exército dos Estados Unidos que “introduziu o ‘Sistema Freshette’, uma biqueira de plástico projetada para dar às mulheres igual oportunidade de urinar em pé durante exercícios” (Ibid., p. 19-23, grifo da autora). Nessa mesma direção, Londa Schiebinger, questiona o caráter de uniformidade que a ciência assume no feminismo liberal, pois:

Um segundo problema com o feminismo liberal (também chamado "feminismo científico", "empirismo feminista", ou "feminismo de igualdade") é que ele procura adicionar as mulheres à ciência normal, deixando esta imperturbada. Espera-se que as mulheres assimilem a ciência, ao invés de vice-versa; supõe-se que nada na cultura ou no conteúdo das ciências, precise mudar para acomodá-las (SCHIEBINGER, 2001, p. 24, grifo da autora).

Divergindo do feminismo liberal, surge na década de 1980, o que ficou conhecido como feminismo da diferença, que foi entendido, segundo Schiebinger, a partir de três princípios:

Primeiramente, o feminismo de diferença divergia do liberalismo ao enfatizar a diferença, não a uniformidade, entre homens e mulheres. (Ele diferia da tradição mais antiga e mais profundamente arraigada do determinismo biológico, ao afirmar que as mulheres eram

fundamentalmente diferentes dos homens, por força da cultura, não da natureza.) O feminismo de diferença também tendia a reavaliar qualidades que nossa sociedade desvalorizava como "femininas", tais como subjetividade, cooperação, sentimento e empatia. E a nova corrente de feminismo argumentava que, para as mulheres se tornarem iguais na ciência, eram necessárias mudanças, não apenas nas mulheres, mas também nas aulas de ciência, nos currículos, laboratórios, teorias, prioridades e programas de pesquisa (SCHIEBINGER, 2001, p. 24, grifo da autora).

Diante disso, Schiebinger (2001) destaca como principal contribuição do feminismo para a ciência, a reflexão de que estanho é de gênero neutro, conforme havíamos abordado anteriormente. Mas o feminismo da diferença pode ser vulgarizado, podendo ser nocivo tanto para as feministas como para a ciência, pois, como vêm salientando algumas escritoras pós-modernas como Donna Haraway e Judith Butler, o feminismo tem, por vezes, influenciado a existência de uma “mulher universal”.

O feminismo de diferença tendeu também a romantizar aqueles valores tradicionalmente considerados femininos. O estudo da construção histórica das diferenças de gênero pode fornecer uma oportunidade para compreender o que os cientistas desvalorizaram e por que; dever-se-ia reconhecer, contudo, que em culturas onde as mulheres são subordinadas, os celebrados "feminino" ou "maneiras de as mulheres conhecerem" representam geralmente pouco mais que o lado irreverente de práticas culturalmente dominantes. Ao romantizar a feminilidade, o feminismo de diferença pouco faz para superar estereótipos convencionais de homens e mulheres (SCHIEBINGER, 2001, p. 26, grifo da autora).

Como bem pontua Schiebinger (2001), não é possível afirmar que existe estilo feminista ou feminino de fazer ciência, mas devemos considerar que o feminismo trouxe grandes mudanças na forma de pensarmos a ciência. Nesse sentido, segundo a autora, ao invés de buscarmos indícios de que há uma ciência feminista, “é tempo de voltar-se, ao invés disso, para instrumentos de análise pelos quais a pesquisa científica possa ser desenvolvida, bem como criticada em linhas feministas”, incorporando, assim “uma consciência crítica de gênero na formação básica de jovens cientistas e no mundo rotineiro da ciência” (SCHIEBINGER, 2001, p. 31). Além disso, para a autora:

(...) a ciência moderna é um produto de centenas de anos de exclusão das mulheres, o processo de trazer mulheres para a ciência exigiu, e vai continuar a exigir, profundas mudanças estruturais na cultura, métodos e conteúdo da ciência. Não se deve esperar que as mulheres alegremente tenham êxito num empreendimento que em suas origens foi estruturado para excluí-las. O modelo assimilacionista de feminismo liberal é inadequado. Ao mesmo tempo, o modelo

"feminista de diferença" que sugere que as mulheres – por terem sido socializadas diferentemente dos homens – trazem as sementes da mudança consigo para o laboratório, não é suficiente. Algo do desejo de atribuir os sucessos do feminismo diretamente a mulheres deriva do fato de que, historicamente, as mulheres como um grupo foram excluídas sem nenhuma outra razão que não seu sexo. Parte da confusão deriva do fato de que muito mais mulheres que homens têm sido feministas. Ainda mais confusão deriva do fato de mulheres não-feministas se beneficiarem de batalhas ganhas por feministas (SCHIEBINGER, 2001, p. 37, grifo da autora).

Em face dessas discussões, Lage (2008) defende que a superação da condição histórica de subalternização de grupos exige uma ciência militante que faça do ato de produzir conhecimentos um ato político e socialmente responsável e o compromisso com a transformação social. Para esse fim, segundo a autora, a militância científica exige competência e paixão.

Competência para produzir conhecimentos de alta qualidade, com profundidade e embasamento teórico e prático. Paixão pelo esforço intelectual exigido para a transgressão das amarras da colonialidade do saber, que impõe limite para o avanço das reflexões pós-coloniais que desmascaram a farsa da universalidade do saber e da subalternidade dos outros conhecimentos. Nessa direção, a militância dentro da ciência colonial tem inúmeros desafios a ultrapassar, que vão desde o questionamento de sua credibilidade até a quebra do silenciamento de seu compromisso social e ético. Por isto faz-se necessário atingir sua hegemonia, vulnerabilizando-a (LAGE, 2008, p. 211).

Sendo assim, as discussões feministas em torno da ciência inaugura uma perspectiva crítica que busca superar a ideia de ciência universal e de uma ciência totalitária, que historicamente excluiu grupos sociais do mundo da ciência, considerando esses como incapazes de produzir conhecimento. Nessa direção, a concepção feminista de conhecimento constitui um passo importante para a superação da ciência androcêntrica e para a criação de novas formas de perceber o mundo e de romper os silenciamentos. Devemos considerar que, ao romper com formas tradicionais de construção de conhecimento, a criação de outras epistemologias, como a feminista, permitiu também uma reflexão maior sobre outros grupos subordinados que estavam inferiorizados pelo discurso da modernidade, como grupos étnicos raciais e geograficamente diferentes.

3.2. Epistemologia Feminista

No século XIX assistimos a um período no qual foram inauguradas perspectivas de construção de conhecimento, que levavam em consideração a ideia de subjetividade nessa construção. Onde antes predominava uma herança mecanicista do período do modelo cartesiano inaugurado por René Descartes, passamos, através de filósofos como Foucault e Derrida, a pensar o conhecimento em caráter parcial e provisório, pondo também em discussão o modo de produzir conhecimento único e eurocêntrico (CALVALLI e LOPES, 2012, p. 350).

É nessa perspectiva que surgem outras epistemologias, que, influenciadas por pensadores contemporâneos, rompem com a ideia de que os conhecimentos credíveis são apenas aqueles produzidos por cientistas que, trancados em seus laboratórios, constroem, através de métodos únicos, os conhecimentos.

Nesse contexto é que a teoria feminista encontra um caminho fértil para pensar em uma ruptura epistemológica, criando novas relações com o conhecimento. A epistemologia feminista parte de uma crítica aos aspectos ideológicos, racistas e patriarcais da ciência. Carrega também uma ruptura com um conceito de homem universal, que remete àqueles sujeitos paradigmáticos das teorias que tem como referência um objeto ou um sujeito branco, heterossexual, civilizado, do primeiro mundo.

Nessa direção, a epistemologia feminista visa romper também com a pretensão da objetividade e da neutralidade heranças do positivismo, que por tempo foi considerado como uma forma única e credível de produção de conhecimento, impregnadas por valores masculinos. Assim, para essa nova noção de epistemologia, questões como o sujeito do conhecimento devem ser consideradas como efeito de determinações culturais, inseridas em um campo complexo de relações sociais e sexuais. Nesse sentido, também ao ser incorporado um modo feminista de pensar a sociedade, esse modo de pensar assume a dimensão subjetiva, intuitiva na construção do conhecimento, com o objetivo de abandonar as noções antes entendidas de neutralidade e objetividade.

Contudo, podemos dizer que algumas estudiosas como Sandra Harding, Joan Scott e Guacira Lopes Louro e Helen Longino trouxeram, através de seus estudos, não apenas a reivindicação da necessidade de colocar as mulheres como sujeitos de estudo, ou dar-lhes voz na história; suas problematizações trouxeram, como necessidade, a mudança na forma de se fazer ciência, que até então se apresentava como hegemônica. Segundo Louro (1997), as questões postas pelas feministas não teriam mostrado apenas insuficiências ou incompletudes nos paradigmas teórico-metodológicos; as questões postas por elas teriam abalado radicalmente os paradigmas (LOURO, 1997, p. 144).

Sandra Harding (1993) reflete sobre as tentativas de muitas feministas em discutir as relações de gênero sob a luz de algumas teorias, como, por exemplo, a teoria política liberal e sua epistemologia empirista, o marxismo, a teoria crítica e a psicanálise. Para a autora, “essas tentativas fizeram com que elas entendessem que nem as atividades das mulheres, nem as relações de gênero podem ser simplesmente acrescentadas aos discursos sem distorcê-los e sem deturpar nossos próprios temas”(HARDING, 1993, p. 7-8). Nesse sentido, as reflexões teóricas sob essas égides podem se aplicar ou não às mulheres e ao esclarecimento de seus temas. Desse modo, devemos entender os limites que essas teorias impõem para pensar as relações de gênero. De acordo com Harding:

Quando começamos a pesquisar as experiências femininas em lugar das masculinas, logo nos deparamos com fenômenos como a relação emocional com o trabalho ou os aspectos “relacionais” positivos da estrutura da personalidade, cuja visibilidade fica obscurecida nas categorias e conceitos teóricos tradicionais (HARDING, 1993, p. 8, grifo da autora).

De fato, ao dialogar com outras teorias, vistas como tradicionais, sem levar em consideração questões que a epistemologia feminista defende como fundamentais, esses deslocamentos podem acabar valorizando aspectos patriarcais dessas teorias (HARDING, 1993, p. 8).

As reflexões de Harding (1993) apontam para outra questão fundamental: ao aceitarmos dialogar com essas teorias, percebemos que elas foram construídas para se pensar a vida do homem, já que por muito tempo a mulher não aparecia como sujeito histórico. Cabe ressaltar que essas teorias também não foram criadas para pensar sobre a vida de todos os homens, mas exclusivamente dos heterossexuais, brancos, burgueses e

ocidentais. Ao assumirmos os deslocamentos, acabamos correndo o risco de entender a mulher também como universal, conforme abordamos anteriormente. Nessa perspectiva, Harding (1993) esclarece:

Uma vez entendido o caráter arrasadoramente mítico do “homem” universal e essencial que foi sujeito e objeto paradigmáticos das teorias não-feministas, começamos a duvidar da utilidade de uma análise que toma como sujeito ou objeto uma mulher universal – como agente ou como matéria do pensamento. Tudo aquilo que tínhamos considerado útil, a partir da experiência social de mulheres brancas, ocidentais, burguesas e heterossexuais, acaba por nos parecer particularmente suspeito, assim que começamos a analisar a experiência de qualquer tipo de mulher (HARDING, 1993, p. 8-9, grifo da autora).

O que se propõe, segundo a autora, é a discussão das relações de gênero, a partir da consideração da instabilidade das categorias analíticas, “encontrar nelas a desejada reflexão teórica sobre determinados aspectos da realidade política em que vivemos e pensamos, usar as próprias instabilidades como recurso de pensamento e prática”(HARDING, 1993, p. 11), pois para Harding:

Não passa de delírio imaginar que o feminismo chegue a uma teoria perfeita, a um paradigma de “ciência normal” com pressupostos conceituais e metodológicos aceitos por todas as correntes. As categorias analíticas feministas devem ser instáveis – teorias coerentes e consistentes em um mundo instável e incoerente são obstáculos tanto ao conhecimento quanto às práticas sociais (HARDING, 1993, p. 11, grifo da autora).

Conforme a autora, não há “ciência normal”. Para Thomas Kuhn, o que ele chamaria de ciência normal seria o mesmo que “ciência madura”, na qual os pressupostos e metodologias são compartilhados. Nessa direção, como bem pontua Louro (1997, p.145), “na vertente que entendemos como mais fértil e crítica dos Estudos Feministas não há possibilidade do esclarecimento de um conjunto de conceitos teórico-metodológicos assentados, estáveis, mais ou menos indiscutíveis e aceitos por todas/os”. Logo, as categorias analíticas instáveis, movimentam-se em um campo teórico que está em constantes transformações, “que acolhe a crítica como parte de sua construção” (Ibid., p. 145).

Para Helen Longino (2008), a epistemologia feminista é tanto um paradoxo como uma necessidade. Para a autora, a epistemologia “investiga o significado das afirmações e atribuições de conhecimento, as condições de possibilidade de

conhecimento, a natureza da verdade e da justificação”, enquanto o feminismo “é um conjunto de posições e investigações caracterizados por interesses sociopolíticos comuns centralizados na abolição da desigualdade de sexo e gênero”(LONGINO, 2008, p. 505-506). Nesse sentido, a teoria feminista teria como princípio persuadir não feministas e também outras feministas. Nesse contexto, para a autora, essa persuasão poderia haver sem que conceitos gerais de conhecimento e de racionalidade, amplamente compartilhados, estabelecessem os regulamentos básicos para a ocorrência dessa persuasão. Ela também procura saber como poderia ser mais do que uma epistemologia geral e uniformemente aplicável. É nesse sentido que a epistemologia feminista se apresenta como um paradoxo.

Por outro lado, Longino (2008) também aponta que acadêmicos feministas “demonstram o preconceito de gênero infiltrado na maioria das outras disciplinas acadêmicas – um preconceito de gênero que é expresso em determinadas afirmações e facilitado pelos princípios disciplinares básicos”(LONGINO, 2008, p. 506). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a epistemologia é um paradoxo também é uma necessidade, pois como as disciplinas acadêmicas, de um modo geral, se apoiaram historicamente em pressupostos filosóficos que são sexistas e androcêntricos, é fundamental que tenhamos novas formas de pensar a produção do conhecimento e, para tanto, a epistemologia seria um caminho.

A consideração da epistemologia feminista como um paradoxo pode estar ligada à questão do que Louro abordou em seu texto *Epistemologia Feministas* (1997). Nele, a autora afirma que se admitirmos como padrão de produção de conhecimento e de filosofia uma ação regida por paradigmas teóricos e por ordenados procedimentos metodológicos, caracterizada pela atitude desinteressada, objetiva e isenta, “e se, ao mesmo tempo, entendemos que o feminismo implica num posicionamento interessado, comprometido e político”(LOURO, 1997, p. 142), logo estaríamos num impasse: ou se é feminista ou pesquisadora.

Na contramão desse pressuposto, devemos antes de tudo considerar que nenhuma pesquisa assume uma neutralidade e não é desinteressada. Segundo Longino (2008, p. 506), “feministas não devem deixar de ser feministas quando começam a exercer a filosofia, mas também não podem desistir inteiramente em vista das restrições e aspirações filosóficas”. Para a autora, o significado dessas restrições e aspirações é

também uma questão filosófica, ou seja, não devemos esperar que filosofar como feminista deixe intocado conceitos da filosofia e dos seus termos-chave.

Segundo Longino (2008), a epistemologia feminista carrega uma bagagem teórica que começou a ser pensada após filósofas feministas darem conta de que alguns conceitos filosóficos, que eram tomados como verdades, possuíam falhas na ética e na filosofia social e política. Nesse direção, são várias as influências e as origens na discussão de uma nova epistemologia que levasse em consideração as críticas feministas. As influências estão interligadas com a crítica às ciências, aos trabalhos da psicologia educacional e à história da filosofia (LONGINO, 2008, p. 507).

No tocante à crítica às ciências naturais, Longino nos diz ainda que a maioria das estudiosas centrou seus estudos sobre as ciências da vida. Ela cita como exemplo os trabalhos de Donna Haraway, Ruth Bleier, Anna Fausto-Sterling e Ruth Hubbard, nos quais foram analisados o preconceito de gênero em estudos de primatas, a etologia e a biologia humana. Nesses trabalhos, as autoras apresentam como um dos primeiros tópicos de preocupação “a representação consistente dos machos de uma espécie como dominantes e como possuidores de características cujo valor social tem grau superior ao das fêmeas” (LONGINO, 2008, p. 507). Em relação a essa representação, Longino(2008) destaca a crítica feita pelas autoras às metodologias utilizadas, pois que acabam validando estas concepções:

Se essas representações foram resultado da “boa ciência”, então, certamente, dizia o argumento, deve haver algo errado com a “boa ciência”. A metodologia aceitável estava gerando esses resultados ou os preconceitos sociais e políticos estavam impedindo cientistas de empregar boas metodologias de modo efetivo? (LONGINO, 2008, p. 508, grifo da autora)

Nas ciências sociais, o trabalho de Dorothy Smith serviu para exemplificar o que se pretendia criticar através da epistemologia feminista. Nesse sentido, Longino (2008) aponta que o trabalho da autora demonstrou que homens e mulheres estavam experimentando um mundo de modo diferente e, nesse aspecto, “os homens encontravam um mundo já manipulado, quer seja na forma de refeições prontas e roupas lavadas, quer na forma de dados ordenados e estatísticas sumariadas, ao passo que o trabalho das mulheres é processar a matéria-prima do mundo” (LONGINO, 2008, p. 509).

Assim, as principais discussões nesse campo geram em torno de que existe entre homens e mulheres uma diferença fundamental em suas experiências, na maioria das vezes, existe uma relação de dominação entre eles, seja no tocante às relações da divisão do trabalho ou nas relações sociais. As cientistas políticamentesentiram a necessidade de “uma teoria do conhecimento que os tornasse capazes de rejeitar teorias políticas que sancionassem a dominação das mulheres e desenvolver teorias que demandassem a igualdade” (LONGINO, 2008, p. 509). Para além disto, Longino também aponta que:

A noção de que conceitos epistemológicos estavam corrompidos por ideologias masculinas foi sustentada por outros trabalhos na história da filosofia. As mulheres não foram somente excluídas do cânone; os filósofos que nele ocupavam lugar central tanto ridicularizaram a capacidade intelectual feminina como ofereceram análises de conceitos, como a racionalidade, que recorriam a estereótipos de masculinidade (LONGINO, 2008, p. 510-511).

O trabalho da psicologia educacional foi a última disciplina que a autora apontou como pano de fundo para a construção das críticas feministas e para a criação de uma epistemologia feminista. Estudos como o da psicóloga Carol Gilligan apontam para a crítica de que o desenvolvimento moral apoia-se demasiadamente em um padrão determinado, a partir de referências masculinas, não levando em conta amostras femininas (LONGINO, 2008, p. 511).

Diante do exposto, percebemos que não podemos repensar a construção do conhecimento sem levar em consideração as principais críticas realizadas no âmbito das abordagens filosóficas. Nesse sentido, a partir dessas influências, a autora diz que não existe uma epistemologia feminista única, “o que existe é uma superabundância de idéias, aproximações e argumentos que têm em comum somente o comprometimento de seus autores com a exposição e a reversão a derrogação das mulheres e do preconceito de gênero das fórmulas tradicionais” (LONGINO, 2008, p. 513).

Helen Longino nos aponta ainda que um dos temas fundamentais que está na gênese do pensamento da epistemologia feminista é a corporificação do sujeito. Esta ideia do corpo na perspectiva do conhecimento parte da crítica ao pensamento de Descartes, que, segundo Longino:

Descartes encontrou a fonte da autoridade na razão, mas uma razão purificada e descorporificada. O corpo, tanto como fonte de dúvida quanto como sujeito da dúvida, é amputado do eu essencial, como Descartes argumenta, por exemplo, na passagem sobre a bola de cera,

na Segunda Meditação. Suas propriedades sensíveis são instáveis, portanto, menos conhecíveis do que suas propriedades quantitativas e inteligíveis, mostrando assim o corpo como fonte não-confiável de conhecimento, e sendo em si, como substância material, análoga ao corpo de Descartes no que pode ser conhecido a seus respeito (LONGINO, 2008, p. 514).

Nessa perspectiva, “o eu corporificado é propenso a decepção e complicações. O eu descorporificado pode realizar atos de pura razão, como no Cogito” (LONGINO, 2008, p 514). O sujeito longe do corpo seria um sujeito longe da sensibilidade, além disso, esse seria um sujeito universal e único, centrado em perspectivas do homem (masculino) enquanto europeu, branco. Sobre isto, Longino afirma que:

Em vez de rotular uma forma de distorcida e uma de mais objetiva ou produtora de conhecimento, poderíamos dizer que nosso conhecimento de objetos é mediado de modo parcial por nossa orientação afetiva, seja ela o medo, o desejo, o amor ou a indiferença. Nossa orientação afetiva torna-se outro aspecto ou outra dimensão – juntamente com o lugar, o momento, a localização social – de nossa situacionalidade (LONGINO, 2008, p. 520).

Dessa maneira, o “repúdio a separação do corpo” das feministas permitem a análise de questões epistemológicas diferentes da refutação do ceticismo. Nesse aspecto, Helen Longino aponta três perspectivas para pensarmos a corporificação do saber: a primeira está ligada à ideia de situacionalidade, a segunda ao sujeito e objeto, e a terceira à dependência e interdependência.

A primeira perspectiva, que é a situacionalidade, na qual a corporificação significa localização, ou seja, segundo Longino (2008, p. 516-521), “corpos estão em determinados lugares, em determinados momentos, orientados de determinadas formas em seu ambiente circundante”. Para ela, essa questão colocaria limites à ideia de universalidade. A segunda perspectiva está ligada ao sujeito e ao objeto, no qual a dimensão da “corporificação do conhecedor é a negação de qualquer diferença essencial entre os sujeitos e os objetos do conhecimento”(Ibid., p. 516-521). A terceira e última – a dependência e interdependência – está ligada em dimensões epistemológicas, nessa perspectiva, para a autora, outra consequência da aceitação do caráter corporificado dos conhecedores explorada por feministas é a dependência e a interdependência dos conhecedores, “a dependência epistêmica é considerada uma consequência desse tipo,

pois as afirmações de autonomia feitas em prol dos conhecedores estão fundamentadas em sua caracterização enquanto descorporificados” (Ibid., p. 516-521).

Diante do exposto, entendemos que a epistemologia feminista, assim como nas palavras de Louro (1997), que supõe revolucionar o modo consagrado de fazer ciência, aceitando o desconforto de ter certezas provisórias, inscrevendo no próprio processo de investigação a autocrítica constante, mas sem fazer tudo isso de tal forma que não provoque o imobilismo ou o completo relativismo. Nessa direção, o que está em jogo não é a adoção de um metodologia, com procedimentos e estratégias únicas, podendo haver, em contrapartida, possíveis aproximações com estudos e debates teórico-metodológicos. No entanto, o que se pretende sobretudo, é “a busca de uma nova disposição epistemológica e política, um novo modo de ser pesquisadora/pesquisador (LOURO, 1997, p. 145-146).

Segunda Parte: Estudio Empírico



4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Diante do objetivo a que nos propusemos pesquisar, nossa metodologia esteve pautada em uma pesquisa quantitativa, na qual utilizamos esta perspectiva para analisarmos como vêm se desenhando as relações de gênero no corpo docente da Universidade Federal de Pernambuco, no que toca o lugar acadêmico de mulheres e homens. Para tanto, analisamos o número de mulheres docentes na pós-graduação *stricto sensu* a partir da década de 1950 a 2015, em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Ciências da Saúde. Além disso, a nossa pesquisa fez um levantamento sobre o número de grupos de pesquisas de docentes do Programa de Pós-graduação da UFPE registrados no CNPq, identificando a representação de gênero nas lideranças desses.

Os dados utilizados na análise quantitativa da nossa pesquisa, como os dados cedidos pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPE (Propesq) e pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (Progepe) foram guias para uma análise com mais consistência qualitativa.

Ao refletirmos sobre a pesquisa com dados quantitativos na educação, podemos concluir que existem resistências. Bernadete Gatti (2004), citando Falcão e Régnier (2000, p. 232), busca discutir o papel da quantificação na pesquisa educacional, quando aponta:

[...] a análise de dados quantitativos constitui-se em um trabalho que propicia que “a informação que não pode ser diretamente visualizada a partir de uma massa de dados poderá sê-lo se tais dados sofrerem algum tipo de transformação que permita uma observação de um outro ponto de vista”. [...] “a quantificação abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder à(s) pergunta(s) que o mesmo estabeleceu como objetivo(s) de seu trabalho” (GATTI, 2004 apud FALCÃO RÉGNIER, 2004, p. 14).

Utilizamos o método quantitativo para buscar indícios do que pretendíamos analisar, mas sem incorrer no risco de tentar fazer dessas verdades, comprovação e afirmação. É neste sentido que buscamos ter uma ampla visão sobre a realidade pesquisada no contexto das Universidades Federais do Brasil e, no caso de estudo, na UFPE, com vista para um aprofundamento da compreensão das relações de gênero. A

partir deste estudo, e dos diálogos que foram realizados com os sujeitos da pesquisa, optamos também por considerar em igual proporção a essência da pesquisa qualitativa.

Sendo assim, um trabalho que tenha como foco a pesquisa qualitativa visa não apenas a descrição de fatos, do que é visto dentro do campo, mas busca refletir as relações presentes em dados encontrados no campo. Para Lage (2013)

[...] a pesquisa é um caminho seguro para o processo de construção do conhecimento sobre mundo, e do autoconhecimento, na medida em que contribui para a organização de estruturas cognitivas, por meio da compreensão de métodos que asseguram não a reprodução do conhecimento, mas sua a (re) elaboração, a partir das experiências de seus sujeitos (p. 46).

Em face disto, e a partir das experiências vivenciadas do estudo das relações de gênero é que buscamos (re)elaborar conhecimentos sobre gênero na docência do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, trabalhando com a essência da pesquisa qualitativa. Segundo Deslandes (1994, p.21), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser à operacionalização de variáveis.

4.1. Tipo de Estudo

Tomando como base a pesquisa quantitativa, a nossa pesquisa foi do tipo exploratória e explicativa. Esta foi exploratória, pois segundo Gil (2002):

Têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de instituições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao estudado (GIL, 2002, p. 41).

Nesse sentido, foi exploratória, primeiro porque exploramos o que havia de produção sobre o tema na produção da ANPED e dos Cadernos Pagu; em segundo lugar, porque diante do contexto de estudo das relações de gênero e da ciência, tivemos

o propósito de desvelar e compreender vários aspectos dentro do tema, explorando o campo de pesquisa, que foi inicialmente o sitio do CNPq, após esse e, por vezes, em paralelo os dados coletados na Progepe e na Propesq, explorando, também, o contexto social na qual a instituição está inserida.

Quanto à pesquisa explicativa, Gil (2002) diz que:

Têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo, é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente (p. 42).

Assim, buscamos fatores que pudessem explicar o contexto sobre as relações de gênero no cotidiano da Universidade, investigando a maneira como vem se desenhando as relações de gênero no corpo docente da pós-graduação *stricto sensu*, tendo por referência a presença e/ou ausências das mulheres.

4.2. Delimitação e Local da Pesquisa

Em busca de delimitar ainda mais o estudo para maior aprofundamento, selecionamos, a partir das quatro áreas de conhecimento, inicialmente, quatro cursos: Física, Engenharia Civil, Medicina Tropical e Educação. No entanto, a fim de enriquecer ainda mais a pesquisa a que nos propusemos, também coletamos dados na pós-graduação *stricto sensu* de Matemática, Engenharia de Produção, Cirurgia e Sociologia. A escolha desses programas se deu principalmente pela referência em termos sociais desses na Universidade, como também por estarem entre um dos primeiros programas a serem criados na instituição.

A escolha como campo de investigação da Universidade Federal de Pernambuco se deu em primeiro lugar por esta ser uma das referências em graduação, pós-graduação e pesquisa no Nordeste e por ser considerada uma das melhores do país. Em segundo lugar, a escolha do campo de pesquisa se deu por essa estar entre as dez Universidades do país com maior número de grupos de pesquisas, a partir dos dados do Conselho

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), obtendo uma quantidade superior de quatrocentos e cinquenta grupos de pesquisa.

Outros fatores que nos influenciaram na escolha da UFPE como campo de pesquisa se deu, na mesma proporção, pelo seu processo de interiorização, pois, no ano de 2006, houve uma expansão da sua atuação, com a criação de mais dois campi, localizados em Vitória de Santo Antão e em Caruaru, criando novos cursos em atendimento às demandas sociais e econômicas locais.

Com a interiorização da UFPE, também foram criados novos grupos de pesquisa e nos últimos anos foi aprovado, para os campos de Vitória de Santo Antão e Caruaru, a criação de turmas de pós-graduação em Educação Contemporânea, Engenharia Civil, Engenharia Ambiental, Engenharia de Produção, Pós-graduação em Economia e outros, possibilitando um aumento no número de pesquisas nas regiões.

4.3. Sujeitos da Pesquisa e Fontes de Informação

Os sujeitos da nossa pesquisa foram as/os docentes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), através dos seus registros funcionais, para buscar analisar a trajetória das mulheres enquanto docentes dentro da pós-graduação *stricto sensu*, bem como as relações de gênero entre estes.

Nesse sentido, o trabalho de coleta de dados foi realizado a partir das seguintes fontes de informação:

- Os arquivos históricos da Progepe e da Propesq;
- Sítio do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

A Tabela 5 apresenta as principais características dos cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu*, que foi nosso foco de pesquisa, delimitando o nosso estudo às pós-graduações ligadas ao Programa de Física, Matemática, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Medicina Tropical, Cirurgia, Sociologia e Educação.

TABELA 5: Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFPE Seleccionamos Para a Pesquisa

PROGRAMA		CARACTERÍSTICAS GERAIS	LINHAS DE PESQUISA
1.	CIRURGIA	Mestrado: início 1973 Doutorado: início 1998 Nota Capes (2013): 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicação Clínica e Experimental de Biopolímeros da Cana-de-açúcar; 2. Esquistossomose Mansônica Clínica e Experimental; 3. Infecção em Cirurgia; 4. Malformações Congênitas; 5. Tratamento Cirúrgico da Incontinência Urinária
2.	MEDICINA TROPICAL	Mestrado: início 1973 Doutorado: início 2000 Nota Capes (2013): 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aids e Doenças Sexualmente Transmissíveis; 2. Análises Epidemiológica e Antigênica do CHV, HTLV-1, HHV-6, HPV, EBV, Dengues e Hepatites Virais; 3. Doenças Exantemáticas; 4. Defesa do Hospedeiro, Papel de Células Imunocompetentes; 5. Esquistossomose; 6. Infecção Hospitalar; 7. Leishmaniose; 8. Quadro Clínico e Etiologia das Gastroenterites; 9. Tuberculose.
3.	EDUCAÇÃO	Mestrado: início 1978 Doutorado: início 2002 Nota Capes (2013): 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Didática de Conteúdos Específicos; 2. Teoria e História e Teoria da Educação; 3. Política Educacional, planejamento e Gestão da Educação; 4. Formação de Professores e Prática Pedagógica.
4.	SOCIOLOGIA	Mestrado: início 1967 Doutorado: início 1995 Nota Capes (2013): 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cultura Política, Identidades Coletivas, Representações Sociais; 2. Família e gênero; 3. Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia; 4. Processos Sociais Rurais e Novas Tendências na Agricultura; 5. Organizações, Espacialidade e Sociabilidade; 6. Teoria e Pensamento Social.
5.	ENGENHARIA CIVIL	Mestrado: início 1992 Doutorado: início 2000 Nota Capes (2013): 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise Experimental; Análise Não Linear; 2. Análise Teórica e Experimental; 3. Comportamento de Solos Saturados e Não-Saturados; 4. Economia de Transportes; Estruturas de Concreto; 5. Estruturas e Petróleo; 6. Geotecnia Ambiental; 7. Gestão Ambiental; 8. Otimização Estrutural; 9. Novos Materiais para Construção Civil; 10. Modelagem e Simulação Numérica; 11. Planejamento dos Transportes e Engenharia de Tráfego; 12. Tecnologia Ambiental; Recursos Hídricos; 13. Sistemas de Gerência de Pavimentos.
6.	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	Mestrado: início 1998 Doutorado: início 2001 Nota Capes (2013): 6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sistemas de Informação e Decisão; 2. Planejamento e Gestão de Competitividade; 3. Confiabilidade, Manutenção e Riscos em Sistemas de Produção; 4. Otimização de Sistemas e Processos.

7.	FÍSICA	Mestrado: início 1973 Doutorado: início 1975 Nota Capes (2013): 6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Física da Matéria Condensada: Física de Materiais e Dispositivos Semicondutores; 2. Materiais Magnéticos e Propriedades Magnéticas; 3. Nanoestruturas e Nanodispositivos Semicondutores; 4. Polímeros Não-Convencionais; 5. Propriedades Térmicas da Matéria Condensada; 6. Ressonância Magnética Nuclear; 7. Supercondutividade - Dinâmica de Vórtices e Materiais Nanoestruturados; 8. Óptica: Biofotônica, Dinâmica Não Linear de Lasers; 9. Espectroscopia Não Linear em Sistemas Atômicos e Moleculares; 10. Óptica Integrada em Fibras Ópticas e Guias de Ondas; 11. Óptica Quântica e Espectroscopia de Átomos Frios; 12. Processos Ópticos em Matéria Condensada; 13. Nano Óptica; Física Teórica e Computacional: Caos e Sistemas Complexos; 14. Fractais e Fraturas; 15. Dinâmica de Fluidos; 16. Estatística de Caminhadas Aleatórias e Polímeros; 17. Física Biológica; 18. Física Computacional e Física Não-Linear; 19. Fluidos Magnéticos; 20. Magnetismo de Sistemas Desordenados e Elétrons Fortemente Correlacionados. 21. Teoria da Supercondutividade; 22. Teorias de Campos em Física Estatística e Matéria Condensada; 23. Transições de Fase e Fenômenos Críticos; 24. Transporte Quântico e Física Mesoscópica; 25. Teoria de Cordas; 26. Relatividade Geral e Teorias de Campos em Espaços Curvos.
8.	MATEMÁTICA	Mestrado: início 1967 Doutorado: início 1984 Nota Capes (2013): 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Álgebra; 2. Álgebra Comutativa; 3. Combinatória; 4. Combinatória e Otimização; 5. Completude Geodésica; 6. Equações Diferenciais Parciais; 7. Geometria de Variedade com Curvatura Constante; 8. K-Teoria; 9. O Problema de Yamabe; 10. Projeto Isolado; 11. Sistemas Dinâmicos em Mecânica Clássica e Mecânica Celeste; 12. Topologia e Geometria; 13. Topologia Geométrica.

Fonte: página web da UFPE -<https://www.ufpe.br/ufpenova/>

Sendo assim, esses primeiros dados serviram como ponto de partida para a nossa pesquisa, sendo fundamental para nossas primeiras considerações, mostrando a sua diversidade.

4.4. Técnica de Coleta de Dados

Para dar conta ao que nos propusemos a pesquisar, utilizamo-nos da técnica de coleta de dados de pesquisa documental, considerando a análise nos documentos e fontes de informação nos dados da Propesq, Progepe e no sítio do CNPq.

Nessa perspectiva, como a nossa pesquisa teve a intencionalidade de investigar a trajetória da presença das mulheres docentes na UFPE com o olhar na pós-graduação *stricto sensu* da década de 1950 a 2015, o estudo através do documento ofereceu excelente apoio no sentido de contextualizar historicamente nossa pesquisa, pois para levantarmos dados e resgatarmos as relações de gênero na trajetória das mulheres é imprescindível a análise de documentos da época. Nesse sentido, segundo Cellard (2008):

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador [...]. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (p. 295).

Nessa perspectiva, através da pesquisa documental foi possível acrescentar a dimensão do tempo na compreensão do fato pesquisado e a pesquisa documental possibilitou fazer relações entre o período que se quer pesquisar olhando para os grupos, conceitos, conhecimentos, práticas, etc. (CELLARD, 2008, p. 295).

Nessa direção, o documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, a exemplo de filmes, slides, pôsteres, fotografias ou vídeos. Esses servem para comprovar hipóteses formuladas ou até mesmo para desvendar novos conhecimentos. São “utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador” (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 5).

4.5. Caminhos Metodológicos

Começamos a nossa coleta de dados a partir do sítio da UFPE, onde buscamos identificar todas/os as/os docentes inseridas/os nos Programas de Pós-Graduações dessa Instituição. Nossas primeiras considerações referem-se à análise do quantitativo de mulheres e de homens dos Programas selecionados, construindo, inicialmente, um quadro com as informações sobre o sexo, a titulação destas/es e as linhas de pesquisa em que atuam.

A partir dessas informações, iniciamos a coleta de dados na Plataforma Lattes no sítio do CNPq, no campo do Diretório de Grupos de Pesquisa. Neste diretório, procuramos identificar em quais grupos de pesquisa as/os docentes estão inseridas/os, com o objetivo de identificar quem são as/os líderes dos grupos, e analisando, em termos comparativos, a quantidade de líderes mulheres e homens. A Tabela 6 exemplifica o levantamento que realizamos de todos as/os docentes dos Programas e dos Centros que nos propusemos a investigar.

Tabela 6: Exemplificação do levantamento inicial realizado no sítio da UFPE em conjunto com o sítio do CNPq pelo nome, titulação/ano, linhas de pesquisa e grupos de pesquisa das/os docentes da UFPE

	NOME	TITULAÇÃO/ ANO	LINHA DE PESQUISA	GRUPOS DE PESQUISA
1	ALEXANDRE SIMÃO DE FREITAS	Doutorado em Sociologia – UFPE/ 2005	Educação e Espiritualidade	Grupo de pesquisa: Educação e Espiritualidade Vínculo: Pesquisador Líder: homem. Grupo de pesquisa: Oficina de Pensamento Poéticas do Cuidado e Ontologias da Resistência Vínculo: líder
2	ALEXSANDRO DA SILVA	Doutorado em Educação - UFPE/ 2008	Educação e Linguagem	Grupo de pesquisa: Didática da Língua Portuguesa. Vínculo: Pesquisador Líder: homem
3	ANA PAULA CABRAL SEIXAS COSTA	Pós-Doutorado - Instituto Tecnológico de Aeronáutica, ITA/ 2007	Pesquisa Operacional	Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Sistemas de Informação e Decisão; Vínculo: líder Grupo de pesquisa: Centro de Desenvolvimento em Sistemas de Informação e Decisão

				Vínculo: Pesquisadora Líder: homem
4	KENIA VALENÇA CORREIA	Doutorado em ciências - universidade nacional autônoma do México/ 1992	Monitoramento ambiental	Sem grupo

Com base na Tabela, pudemos identificar as/os docentes por áreas de conhecimento e, posteriormente, por Programas de Pós-graduação. De modo geral, além de analisarmos a titulação e a linha de pesquisa de cada docente, também analisamos as/os líderes de cada grupo de pesquisa, sendo possível elencarmos ainda em quais grupos essas/esses estavam inseridas/os apenas como pesquisador/a, criando assim duas categorias:

- Pesquisador (a) – que participa de algum grupo de pesquisa, mas não é líder deste;
- Líder – que exerce a liderança do grupo de pesquisa.

A construção desse primeiro levantamento no sítio da UFPE exigiu uma busca criteriosa, uma vez as páginas eletrônicas dos Programas não possuem um padrão, entretanto é um campo repleto de informações que nos auxiliaram em todas as etapas dessa investigação.

A pesquisa no sítio do CNPq foi bastante satisfatória, pois este possui dados concisos e de fácil entendimento. Na Plataforma Lattes, no Diretório de Grupos de Pesquisa, é possível encontrar de forma detalhada dados de cada docente, dados sobre a área de atuação, linhas de pesquisa e grupos de pesquisa em que atuam. A única barreira que tivemos que superar foi o fechamento do sítio realizado em janeiro para coletas de dados para o Censo, o que adiou em alguns dias a conclusão do nosso levantamento.

O segundo momento da coleta consistiu na busca de dados em campo. Fizemos os primeiros contatos na Progepe da UFPE e, após alguns contatos, tivemos acesso a informações históricas sobre as/os docentes das áreas do Centro de Ciências da Saúde (CCS), do Centro de Educação (CE), do Centro de Tecnologia e Geociências (CTG) e do Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN). Entretanto, com esses dados, ainda não foi possível responder aos nossos objetivos, pois os mesmos estavam organizados de modo geral, exigindo uma categorização criteriosa dos docentes por

década, por sexo e por área. Feito isto, foi possível fazer algumas considerações sobre a presença de mulheres e homens na Universidade. Entretanto não foi possível determinar quais docentes lecionavam nos Programas de Pós-Graduação, pois ainda não existia na Universidade, até o momento da coleta de dados, um tratamento das informações e um registro de forma detalhada dos Departamentos e dos Programas.

Após esse momento, buscamos investigar nas Secretarias dos Programas de Pós-Graduação quais registros estavam disponíveis. Assim, constatamos que existiam poucos registros sobre a memória dos Programas de Pós-Graduação nas secretarias dos mestrados e doutorados. Diante das dificuldades encontradas, iniciamos a investigação a partir dos dados do arquivo da Propesq da UFPE. A Propesq vem realizando desde 2005 um levantamento das/dos docentes da pós-graduação em cada programa. Nesse sentido, a coleta dos dados anteriores a 2005 tiveram que ser realizadas nos arquivos históricos dessa Pró-Reitoria, arquivos estes que não estavam organizados por ano ou por década, o que nos exigiu um trabalho ainda mais criterioso. Os nossos elementos foram coletados a partir dos projetos de abertura dos cursos, dos cadastros de conferência de digitação da Capes, dos regimentos iniciais dos cursos, dos currículos iniciais e das atas das reuniões (ver exemplo em anexo II).

Apesar de termos encontrado algumas dificuldades para a coleta dos dados, consideramos que o material coletado nos deu uma boa base para a análise, atendendo aos objetivos propostos no início da nossa pesquisa.

4.6. Método da Pesquisa e Análise dos Dados

O método utilizado nesta pesquisa foi o Método de Caso Alargado. Este método surge dentro do estudo de caso e ao final busca alargar suas implicações ao olhar de toda a sociedade. Nesse sentido, segundo Gil (2002, p. 57), o estudo de caso é “o estudo aprofundado e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”. Assim, o estudo de caso visa o aprofundamento do cotidiano na pesquisa, dos seus sujeitos, procurando, a partir destes aprofundamentos exaustivos, conhecer melhor a realidade pesquisada.

O Método do Caso Alargado vai além das implicações do estudo de caso, pois parte da necessidade de compreender a partir de um caso suas implicações perante a sociedade. Nesse sentido, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (1983),

Em vez de reduzir os casos às variáveis que os normalizam e tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhes descritivo, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de diferente ou de único. A riqueza do caso não está no que é generalizável, mas na amplitude das incidências estruturais que nele se denunciam pela multiplicidade e profundidade das interacções que constituem (SANTOS, 1983, p. 11).

Boaventura de Sousa Santos, em pesquisas realizadas na década de 1980, em Recife, buscou trazer a junção de duas dimensões analíticas – a dimensão morfológica e a dimensão estrutural – recorrendo à teoria da dialética para articular as perspectivas analisadas de Estado, renda fundiária e propriedade fundiária. O autor chega a refletir que

É sabido hoje que as análises estruturais (para já não falar das morfológicas) estão longe de esgotar o universo social cientificamente apropriável e que, por si sós, correm o risco de reduzir o campo das práticas sociais às suas dimensões “físicas”, assim negando duplamente o ser humano no que tem de auto-interpretativo e de activo (SANTOS, 1983, p. 9, grifo do autor)

Neste contexto, ainda segundo este autor, para evitar esse risco de reduzir o campo das práticas sociais às suas dimensões físicas, “é necessário combinar a análise estrutural com a análise fenomenológica de molde a captar, por via desta, a inteligibilidade das práticas sociais”(SANTOS, 1983, p 10). Com esta combinação, não significa dizer que, com a análise fenomenológica, não se trata de descer a análise a um nível empírico, “trata-se antes de captar uma outra constelação de relações sociais à luz de um outro cogito teórico, pelo que só nos termos deste poderá a análise ser dita mais ou menos empírica” (Ibid., p 10).

A combinação destas análises, estrutural e fenomenológica, rompe com distinções consideradas positivistas no campo das pesquisas sociais, que são aquelas perspectivas dualistas que põem em oposição o subjetivo e o objetivo, sujeito e o objeto e o público e o privado, entre outras dicotomias. Diante destas considerações, Santos (1983) reflete sobre qual seria “o método mais adequado para realizar, no trabalho científico concreto, a combinação das análises?” (p.11). Nessa perspectiva, o autor

propõe, ao que vem chamar de alternativa metodológica de análise, o que designou por Método de Caso Alargado.

Ele opõe à generalização positivista, pela qualidade e pela uniformização, a generalização pela qualidade e pela exemplaridade. Em vez de fixar a quantidade de casos (observações) adequada, o método de caso alargado escolhe um caso ou um número limitado de casos em que se condensam com particular incidência os vectores estruturais mais importantes das economias interaccionais dos diferentes participantes numa dada prática social sectorial (SANTOS, 1983, p. 11).

O que se pretende buscar no caso estudado, segundo Santos (1883), não se trata de variáveis que tornam o caso semelhante, ou as semelhanças do caso, mas procura analisar a complexidade do caso, buscando captar o que há nele de diferente ou de único. “Em vez de delinear por fases ou graus sucessivos de abstracção o acesso dos ‘dados’ à teoria, o método de caso alargado propõe o salto da imaginação sociológica entre o mais detalhado e minucioso e o mais geral e indeterminado” (SANTOS, 1983, p. 12, grifo do autor).

Para Lage (2013, p. 56), este método “propicia uma conclusão de maior profundidade sobre a investigação realizada, incidindo não apenas os casos estudados – isoladamente ou comparados – mas porque oferece uma estrutura metodológica capaz de ampliar o espectro das reflexões”. Ainda, segundo esta autora, ao nos utilizarmos do método de caso alargado este, “amplia o universo da análise, de modo que esta possa discorrer acerca de questões importantes relacionadas com o tema e presentes na sociedade” (LAGE, 2013, p. 56). É neste sentido que ancoramos a análise da nossa pesquisa, buscando a partir da complexidade do caso analisar as suas implicações sociais de modo geral.

Em nossa pesquisa, este método é importante para refletirmos em que lugar da ciência as mulheres têm maior presença. Em suma, realizamos uma análise da evolução do número de mulheres em quatro áreas do conhecimento (Ciências humanas, Ciências da Saúde, Engenharias e Ciências Exatas e da Natureza) e nos Programas de Pós-Graduação da UFPE nestas mesmas áreas, sendo ambos no recorte temporal de 1950 a 2015. Além disso, pesquisamos o número de grupos de pesquisa desses Programas de Pós-Graduação, identificando as lideranças, coleta essa realizada com a referência do ano de 2015. Com esses três estudos, fizemos uma reflexão numa perspectiva alargada, extrapolando a análise restrita ao caso, apontando seus elementos estruturantes de tal

maneira que construímos uma observação a partir do caso da UFPE, com a projeção de algo efetivo na sociedade pela sua especificidade e não pela sua generalização.

5. UM OLHAR SOBRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

A Universidade do Recife, que foi fundada em 11 de agosto de 1946, reunia a Faculdade de Direito do Recife, a Escola de Engenharia de Pernambuco, a Faculdade de Medicina do Recife, escolas anexas de Odontologia e Farmácia, a Escola de Belas Artes de Pernambuco e a Faculdade de Filosofia do Recife. Em 1965 a Universidade do Recife é integrada ao grupo de instituições federais na proposta de um novo sistema de educação no país, que, vinculada ao Ministério da Educação, criado na primeira metade do século XX, recebe o título de autarquia e o nome de Universidade Federal de Pernambuco⁶.

Em 1948, ainda antes de se tornar a UFPE, seu primeiro campus universitário começa a ser construído no local que hoje é conhecido como Cidade Universitária. Antes da construção, vários lugares foram cogitados, no entanto, a atual localização do Campus de Recife, foi escolhida por ser um lugar que estava em desenvolvimento com a previsão da construção de estradas. O projeto arquitetônico foi pensado pelo arquiteto veneziano Mário Russo e teve como o seu primeiro reitor Joaquim Ignácio de Almeida Amazonas, que também foi diretor da Faculdade de Direito. Em 2015, após o processo de revisão do Estatuto da UFPE, o Campus de Recife foi designado de Campus Joaquim Amazonas.

Atualmente, a administração da UFPE é exercida pela reitoria, em parceria com o Conselho Universitário, formado por dois conselhos, o de Administração, Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão e pelo Conselho de Curadores, órgão de fiscalização econômica e financeira. Além da Reitoria, existem, na Universidade, seis Pró-Reitorias: Reitoria para Assuntos Acadêmicos (Proacad), para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesq), de Extensão (Proext), Planejamento, Orçamento e Finanças (Proplan), Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (Progepe) e, por fim, a Gestão Administrativa (Progest).

⁶ Utilizamos como referência a página eletrônica da UFPE para buscar dados sobre sua história: <http://www.ufpe.br/ufpenova>

- **Campus Agreste**

Em março de 2006, a UFPE concretizou o seu processo de interiorização, ocasionando a criação do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), instalado na cidade de Caruaru, sendo o primeiro campus da UFPE no interior do estado. Inicialmente, o CAA funcionou nas dependências do Polo Comercial de Caruaru, e, em 2010, fez a sua transferência para o campus recém-construído nas margens da BR 101. O Centro iniciou suas atividades com cinco graduações, nas áreas de Administração, Economia, Engenharia Civil, Pedagogia e Design, que integram quatro Núcleos de Ensino (Gestão, Design, Formação Docente e Tecnologia). Atualmente, funcionam também as licenciaturas em Química, Física e Matemática, os cursos de Engenharia de Produção e a Licenciatura Intercultural, direcionada à população indígena de Pernambuco. Em 2011, o Centro Acadêmico do Agreste iniciou suas primeiras turmas de pós-graduação e em 2014 deu início à sua primeira turma de medicina.

- **Campus Vitória de Santo Antão**

O Centro Acadêmico de Vitória (CAV), criado em 2007, está localizado em Vitória de Santo Antão, importante região de Pernambuco que está crescendo. Recebe atualmente os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Nutrição e Saúde Coletiva, fruto, também, do processo de interiorização das Universidades. o CAV também conta com um campus próprio.

No tocante aos cursos oferecidos pela Universidade Federal de Pernambuco, a mesma conta com 90 cursos de graduação em seus três campi e 106 cursos de pós-graduação. Oferece também cursos à distância, com vagas distribuídas entre as cidades de Ipojuca, Limoeiro, Pesqueira e Trindade.

Diante do exposto, a nossa pesquisa se propôs a investigar apenas o Campus de Recife (Campus Joaquim Amazonas), tendo por referência o tempo de sua criação, o que nos possibilitaria uma coleta de dados mais ampla. Também levamos em consideração a quantidade de docentes lotados nos Centros, Departamentos e Programas de Pós-Graduação analisados. A Tabela 6 demonstra os primeiros levantamentos da evolução do número de docentes (da graduação e da pós-graduação) da UFPE a partir dos Centros de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Tecnologia e Geociências (CTG), Centro de Educação (CE) e o Centro de Ciências Exatas e da Natureza, tomando por

referência o sexo e o recorte temporal da década de 1940 até o ano de 2015.

TABELA 7: Evolução do Número de Docentes da UFPE Por Centro, por sexo e por década.

CENTROS	DÉCADAS															
	1941 a 1950		1951 a 1960		1961 a 1970		1971 a 1980		1981 a 1990		1991 a 2000		2001 a 2010		2011 a 2015	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Centro de Ciências da Saúde (CCS)	0	12	8	76	51	188	191	395	209	417	218	388	217	359	264	353
Centro de Tecnologia e Geociências (CTG)	1	5	7	59	13	151	41	298	52	308	49	301	64	351	76	374
Centro de Educação (CE)	0	0	2	3	12	9	53	18	55	22	60	27	82	35	91	36
Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN)	0	2	0	12	4	27	10	76	13	95	17	116	25	154	31	157

Fonte: Levantamento feito a partir de arquivos históricos cedidos pela Progepe.

Apesar de inicialmente termos como intenção utilizar o recorte temporal a partir da década de 1950, sentimos a necessidade de incorporarmos dados coletados anteriores a esta década identificados na análise dos documentos cedidos pela Progepe, a fim de enriquecermos ainda mais nosso trabalho. Sendo assim, os dados expressos na Tabela 6 servirão de base para a nossa análise.

5.1. Pós-Graduação Universidade Federal de Pernambuco

Segundo dados da página eletrônica da UFPE, a Universidade Federal de Pernambuco apresenta 79 programas de pós-graduação, oferecendo 128 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 69 mestrados acadêmicos, 49 doutorados e 10 mestrados profissionais. A Tabela 7 apresenta as Áreas de conhecimento e os programas de pós-graduação existentes na Universidade Federal de Pernambuco.

TABELA 8: Programas de pós-graduação da UFPE por área de conhecimento

ÁREAS DO CONHECIMENTO	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPE
Ciências Biológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-graduação em Biologia Animal • Programa de Pós-graduação em Biologia Aplicada à Saúde • Programa de Pós-graduação em Biologia de Fungos • Programa de Pós-graduação em Biologia Vegetal • Programa de Pós-graduação em Bioquímica e Fisiologia • Programa de Pós-graduação em Biotecnologia Industrial • Programa de Pós-graduação em Ciências Biológicas • Programa de Pós-graduação em Genética • Programa de Pós-graduação em Saúde Humana e Meio Ambiente • Programa de Pós-graduação em Oceanografia
Ciências da Saúde	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde • Programa de Pós-graduação em Ciências Farmacêuticas • <u>Programa de Pós-graduação em Cirurgia</u> • Programa de Pós-graduação em Enfermagem • Programa de Pós-graduação em Fisioterapia • Programa de Pós-graduação em Inovação Terapêutica • Programa de Pós-graduação Integrado em Saúde Coletiva • <u>Programa de Pós-graduação em Medicina Tropical</u> • Programa de Pós-graduação em Morfotecnologia • Programa de Pós-graduação em Nanotecnologia Farmacêutica • Programa de Pós-graduação em Neuropsiquiatria e Ciências do comportamento • Programa de Pós-graduação em Nutrição • Programa de Pós-graduação em Nutrição, Atividade Física e Plasticidade Fenotípica • Programa de Pós-graduação em Odontologia • Programa de Pós-graduação em Patologia • Programa de Pós-graduação em Saúde da Criança e do Adolescente
Ciências Exatas e da Terra	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-graduação em Ciências da Computação • Programa de Pós-graduação em Ciências Geodésicas e Tecnologias da Geoinformação • Programa de Pós-graduação em Estatística • Programa de Pós-graduação em Ensino de Física • <u>Programa de Pós-graduação em Física</u> • Programa de Pós-graduação em Geociências • <u>Programa de Pós-graduação em Matemática</u> • Programa de Pós-graduação em Química
Ciências Humanas	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-graduação em Antropologia • Programa de Pós-graduação em Arqueologia • Programa de Pós-graduação em Ciências Políticas • <u>Programa de Pós-graduação em Educação</u>

	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea • Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática • Programa de Pós-graduação em Filosofia • Programa de Pós-graduação em Geografia • Programa de Pós-graduação em História • Programa de Pós-graduação Integrado em Filosofia • Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas • Programa de Pós-graduação em Psicologia • Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva • <u>Programa de Pós-graduação em Sociologia</u>
Ciências Sociais Aplicadas	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-graduação em Administração • Programa de Pós-graduação em Ciências da Informação • Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis • Programa de Pós-graduação em Comunicação • Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Urbano • Programa de Pós-graduação em Design • Programa de Pós-graduação em Direito • Programa de Pós-graduação em Economia • Programa de Pós-graduação em Economia - Campus Agreste • Programa de Pós-graduação em Ergonomia • Programa de Pós-graduação em Gestão e Economia da Saúde • Programa de Pós-graduação em Serviço Social
Engenharias	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-graduação em Engenharia Biomédica • <u>Programa de Pós-graduação em Engenharia Civil</u> • Programa de Pós-graduação em Engenharia Civil e Ambiental • <u>Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção</u> • Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção – Campus Agreste • Programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica • Programa de Pós-graduação em Engenharia Mecânica • Programa de Pós-graduação em Engenharia Mineral • Programa de Pós-graduação em Engenharia Química • Programa de Pós-graduação em Tecnologias Energéticas e Nucleares
Linguística, Letras e Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-graduação em Artes Visuais • Programa de Pós-graduação em Letras • Programa de Pós-graduação em Letras (Profletras)
Multidisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-graduação em Ciências de Materiais • Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente • Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos • Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica

- Programa de Pós-graduação em Gerontologia
- Programa de Pós-graduação em Gestão de Riscos e Desastres Naturais
- Programa de Pós-graduação em Gestão para Desenvolvimento do Nordeste

Notas: 1. Os Programas sublinhados são os selecionados por nossa pesquisa para análise.

2. Para informações mais detalhadas sobre cada Programa ver ANEXO 1.

Os programas de pós-graduação da UFPE têm obtido, de modo geral, uma boa avaliação, de acordo com a Avaliação Trienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁷. Segundo o sítio da instituição, na última avaliação, um terço dos programas de pós-graduação da UFPE ganhou os conceitos 5 e 6, representando umas das notas mais altas conferidas a programas de pós-graduação no Brasil. Essas são calculadas numa escala que varia de 1 a 7⁸, sendo assim, o nosso critério de escolha dos Programas a serem investigados tomaram como referências essa avaliação. A Tabela 8 demonstra o primeiro levantamento realizado a cerca dos Programas de Pós-Graduação selecionados para a pesquisa, no qual apontamos a evolução do número de docentes da UFPE por Programa de Pós-Graduação considerando o sexo, o nosso recorte temporal e as áreas de conhecimento que nos propusemos a investigar.

TABELA 9: Evolução do número de docentes da UFPE por Programa de Pós-graduação, por sexo e por década.

Programa de Pós-graduação	DÉCADAS															
	1941 a 1950		1951 a 1960		1961 a 1970		1971 a 1980		1981 a 1990		1991 a 2000		2001 a 2010		2011 a 2015	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
CIÊNCIAS HUMANAS																
Educação	–	–	–	–	–	0	9	12	10	10	14	9	49	31	29	20
Sociologia	–	–	–	–	–	6	2	10	2	21	4	19	10	15	10	14
ENGENHARIAS																
Engenharia Civil	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	7	17	17	51	11	33
Engenharia de Produção	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	4	9	16	5	10
CIÊNCIAS DA SAÚDE																

⁷ Em 2014, a CAPES definiu que a avaliação dos Programas de Pós-Graduação será realizada quadrienalmente.

⁸ Informações obtidas na página eletrônica da UFPE no link da Propesq – Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação: <http://www.ufpe.br/propesq>.

Cirurgia	-	-	-	-	-	0	3	0	5	0	6	0	12	2	13	
Medicina Tropical	-	-	-	-	-	7	17	7	17	12	4	9	2	12	3	
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA																
Matemática	-	-	-	-	0	6	0	10	1	16	3	18	1	21	1	28
Física	-	-	-	-	-	0	5	0	8	1	28	2	41	3	41	

Fonte: arquivos históricos da Propesq.

Os dados da Tabela 8, coletados a partir da nossa pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em documentos históricos da Propesq serviram de base para uma análise mais ampla das relações de gênero presentes na Universidade.

Além disso, também buscamos olhar a Universidade Federal de Pernambuco como um importante espaço onde há a construção de novos conhecimentos científicos. Nesse sentido, a nossa pesquisa também pretendeu investigar o número de grupos de pesquisa de docentes do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFPE, registrados no CNPq, apontando as representações de gênero nas suas lideranças. A Tabela 9 representa uma síntese desses grupos a partir das áreas de conhecimento e do sexo da/o líder de cada grupo.

TABELA 10: Grupos de pesquisa da UFPE registrados no CNPq por área de conhecimento

ÁREA	GRUPOS DE PESQUISA	SEXO – LÍDER
Ciências Humanas	Ciência, Tecnologia e Sociedade	Homem
	Cooperativas agrícolas, inovação organizacional e produtiva e desenvolvimento local.	Mulher
	Didática da Língua Portuguesa	Homem
	Direitos Humanos, Poder e Cultura em Gênero e Sexualidade	Homem
	Educação e Sociedade	Mulher
	Epistemologia e Teoria Feminista	Mulher
	Estudo das Organizações Educativas	Mulher
	FAGES - Núcleo de Família, Gênero e Sexualidade.	Homem
	Formação de Professor e Profissionalização Docente	Mulher
	Formação e atuação profissional de professores de música	Mulher
	Globalização e Agricultura	Mulher
	Grupo de Estudo em Religiosidades, Educação, Memórias e Sexualidades.	Mulher
	Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Arte e Inclusão - GEFAL.	Mulher

	Grupo de Pesquisa em Saúde, Sociedade e Cultura – GRUPESSC	Homem
	Grupo de pesquisas de educação em direitos humanos, diversidade e cidadania.	Mulher
	História da educação e das práticas de educabilidade no mundo ibero-americano.	Mulher
	LABGESPP - Laboratório em Gestão do Esporte e Políticas Públicas	Homem
	Laboratório de Observação Permanente sobre as transformações do mundo rural do Nordeste	Mulher
	Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (Lappes)	Homem
	Narrativas e Educação	Mulher
	NUCEM / Núcleo de Cidadania, Exclusão e Processos de Mudança.	Homem
	Núcleo de Estudos e Pesquisas Arte e Sociedade (NEAS)	Homem
	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Criminalidade, Violência e Políticas de Segurança Pública (NEPS).	Homem
	Núcleo de Pesquisa de Relações Raciais	Mulher
	Núcleo sobre Epistemologias do Sul Global	Homem
	Oficina de Pensamento Poéticas do Cuidado e Ontologias da Resistência	Homem
	Políticas Públicas de Educação	Mulher
	Pós-estruturalismo, política e construção de identidades.	Homem
	Psicologia e Educação	Mulher
	Qualificação Profissional e Relações entre Trabalho e Educação	Homem
	Redes, Sociabilidades e Poder	Homem
	Representações Sociais e Educação	Mulher
	Sociedade Brasileira Contemporânea: cultura, democracia e pensamento social.	Mulher
Engenharias	Centro de Desenvolvimento em Sistemas de Informação e Decisão	Homem
	Civil/ Geotecnia/Solos Não Saturados	Homem
	Construção Civil e Análise Estrutural	Homem
	Engenharia Geotécnica de Encostas e Planície	Homem
	Estudo e Aplicação de Tecnologia de Materiais para o Desenvolvimento do Ambiente Construído	Homem
	Geotecnia Ambiental / Grupo de Resíduos Sólidos	Homem
	Gestão e Negociação de Recursos Hídricos (DNW)	Mulher
	GPEMAT - Grupo de Pesquisa em Estruturas e Materiais	Homem
	Grupo de Apoio a Gestão Econômico-Integrada	Mulher

	Grupo de Estudos em Modelagem e Simulação de Processos Produtivos	Homem
	Grupo de Mecânica Computacional do DEMEC-UFPE	Homem
	Grupo de Pesquisa em Planejamento e Análise de Sistemas de Produção de Bens e Serviços – PLANASP	Mulher
	Grupo de Pesquisa em Sistemas de Informação e Decisão	Mulher
	Grupo de Processos e Tecnologias Ambientais	Homem
	Grupo de Recursos Hídricos	Homem
	Grupo de Saneamento Ambiental	Mulher
	Laboratório de Métodos Computacionais em Geomecânica	Homem
	Matemática Aplicada e Métodos Numéricos em Engenharia	Homem
	Métodos Computacionais em Engenharia	Homem
	PMD - Project Management and Development	Mulher
	Processamento de Alto Desempenho em Mecânica Computacional	Homem
	RANDOM - Risco e Análise de Decisão em Operações e Manutenção	Homem
	Rede de Estudos de Engenharia e Socioeconômicos de Transportes	Homem
	Tecnologias para o Semiárido	Mulher
Ciências da Saúde	Avaliação da etiologia das infecções e dos mecanismos de produção de doença dos patógenos	Mulher
	Bases fisiopatológicas do tratamento cirúrgico da obesidade mórbida e da síndrome metabólica	Homem
	Biopolímero de Cana de Açúcar	Homem
	Centro de Pesquisas Endocrinológicas de Pernambuco	Homem
	Epidemiologia de doenças infecciosas	Homem
	Epidemiologia e controle da tuberculose	Mulher
	Epidemiologia para a Saúde Pública	Mulher
	Epidemiologia, manifestações clínicas, complicações da terapia anti-retroviral e resistência viral na infecção pelo HIV/Aids	Mulher
	Esquistossomose hepatoesplênica	Homem
	Estudos microbiológicos, epidemiológicos e moleculares de bactérias de interesse médico.	Mulher
	Imunologia das Doenças Parasitárias e da Esquistossomose Experimental – LIKA	Mulher
	Nutrição, Imunidade e Atividade Física	Mulher
	Tecnologias da Informação em Saúde	Mulher
	Viroses Humanas	Mulher
Ciências Exatas e da Terra	Biofotônica	Homem
	Biomatemática Analítica	Mulher

Calorimetria, Transportes e Magnetometria por SQUID	Homem
Dinâmica Evolucionária	Homem
Dinâmica Não Linear e Lasers	Homem
Física Atômica e Ótica Não-Linear	Homem
Física de Fenômenos de Não-Equilíbrio, Dinâmica de Fluidos e Sistemas Complexos.	Homem
Física de materiais e dispositivos semicondutores.	Homem
Física de Sistemas Biológicos, de Redes e de Sistemas Magnéticos Frustrados.	Homem
Física Estatística, Teoria de Campos e Simulação Numérica em Matéria Condensada.	Homem
Instabilidades Hidrodinâmicas	Homem
Nanofotônica	Homem
Neurociência de Sistemas e Computacional	Homem
Óptica não linear	Homem
Óptica Não Linear, Optoeletrônica e Aplicações da Fotônica	Homem
Óptica Quântica e Metrologia	Homem
Sistemas coloidais e dusty plasma.	Homem
Supercondutividade e Magnetismo em Nanoescala	Homem
Supercondutividade e Materiais Avançados	Homem
Transporte Quântico e Caos Ondulatório	Homem

Fonte: Levantamento realizado a partir do sitio do CNPq, Plataforma Lattes.

Nessa perspectiva, os dados coletados na Tabela 9 foram realizados tomando como base os Programas de Pós-Graduação explicitados na Tabela 8. Sendo assim, essa Tabela também nos auxiliou para uma análise mais aprofundada do caso.

6. ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS

Se pensarmos a mulher e o ensino superior atualmente, logo percebemos que as mulheres estão em maior número como concluintes nas universidades. De acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), percebemos que no Censo de 2010, na pós-graduação, há, em termos proporcionais, uma quantidade maior de mulheres que de homens no corpo discente. Entretanto, a ampliação do acesso das mulheres aos cursos superiores não se deram da mesma forma em todas as áreas de conhecimento. Com a ampliação da educação superior no Brasil, há também a formação de guetos, que reproduzem questões antes discutidas quanto à “feminização do magistério” no qual as mulheres assumem a maioria das vagas em cursos com profissões menos valorizadas socialmente, como abordamos anteriormente. Neste campo estariam incluídos cursos como Enfermagem e os cursos das Ciências Humanas, por exemplo. Em contrapartidas, também análises mais recentes, a partir da década de 2010, apontam uma tendência à redução dos diferenciais entre homens e mulheres, com relação às áreas de conhecimento. Tem-se observado a maior entrada das mulheres em carreiras convencionadas “masculinas”, porém, em termos proporcionais, ainda não podemos dizer que existe uma igualdade nessas carreiras. Assim, apesar do aparente acesso da mulher na educação superior, mulheres e homens, atualmente, nos diversos setores das universidades, sejam em nível docente, discente e administrativo não possuem acesso equivalente.

Ao refletirmos sobre a presença da mulher docente na Universidade, bem como sua atuação nos Programas de Pós-Graduação, também observamos que este cenário vem sendo modificado ao longo das décadas no Brasil e no mundo, reflexo de sua entrada como docente nos mais altos níveis de escolaridade, fruto de luta de movimentos sociais. Segundo Jacqueline Leta (2003), estudos da Unesco mostraram que a participação das mulheres em instituições superiores tem crescido significativamente desde as últimas décadas do século passado. Entretanto, cabe observar que este crescimento não se dá de forma igualitária em todos os países. Na América Latina, Ásia e Europa Ocidental, este crescimento tem se evidenciado cada vez mais, no entanto, a autora nos aponta que “apesar de ser verdadeiro para todos os países (não há mudança no quadro, principalmente nos países da África)”(Ibid., p. 273), pois para Leta também cabe observar que “esse crescimento aponta para uma maior entrada

de mulheres no sistema de Ciência e Tecnologias, se considerarmos essas instituições, as universidades, como aquelas responsáveis por grande parte da ciência mundial” (Ibid., p. 273).

Sendo assim, a partir desses pressupostos, a nossa análise, baseada no Método do Caso Alargado, articula os dados quantitativos sistematizados por tabelas com perspectivas teóricas. Dessa maneira, mostraremos a especificidade do caso da UFPE e, a partir deste, apontaremos as conclusões voltadas para uma realidade amplificada.

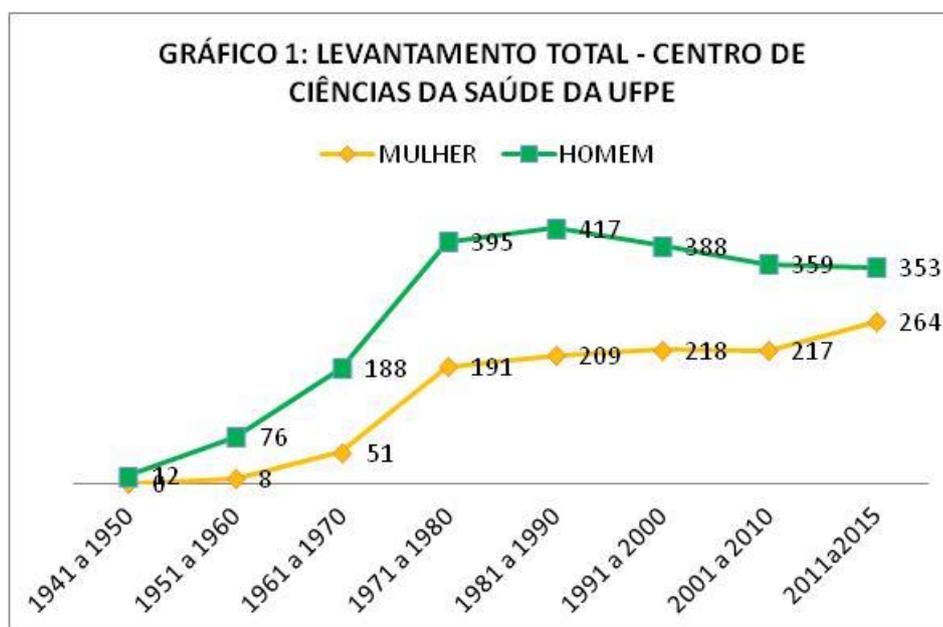
6.1. Análise da Evolução do Número de Mulheres Docentes por Centros da UFPE

Tomando como referência a Universidade Federal de Pernambuco, a nossa pesquisa buscou investigar de que maneira vem se desenhando as relações de gênero no corpo docente da pós-graduação *Stricto Sensu*, tendo por referência a presença das mulheres docentes, dentro da UFPE. Nesse sentido, iniciamos a nossa investigação a partir de um levantamento da evolução do número de mulheres e homens docentes em quatro Centros: Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Tecnologia e Geociências (CTG), Centro de Educação (CE), Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN), a partir da década de 1950 a 2015. Inicialmente, buscamos coletar dados de forma geral, do número de mulheres e homens nesses quatro Centros, considerando também a evolução da presença das/os docentes da graduação e da pós-graduação, a fim de ter um panorama geral dessa evolução na UFPE.

6.1.1. Mulheres docentes no CCS da UFPE

O Centro de Ciências da Saúde (CCS) é formado pelos departamentos de Medicina Clínica, Prótese e Cirurgia Buco-Facial, Ciências Farmacêutica, Cirurgia, Fisioterapia, Medicina Social, Patologia, Materno Infantil, Clínica Odontológica Preventiva, Enfermagem, Nutrição, Educação Física, Medicina Tropical, Neuropsiquiatria, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e outros. No Gráfico 1, fica

evidenciado a evolução, em termos quantitativos, da presença da mulher enquanto docente nesse Centro. De 1941 a 1950 não existem registros de presença feminina nesse, mas é a partir de 1951 que os primeiros registros de sua presença começam a aparecer, no entanto, estas representavam apenas 9,5% do total de docentes mulheres.

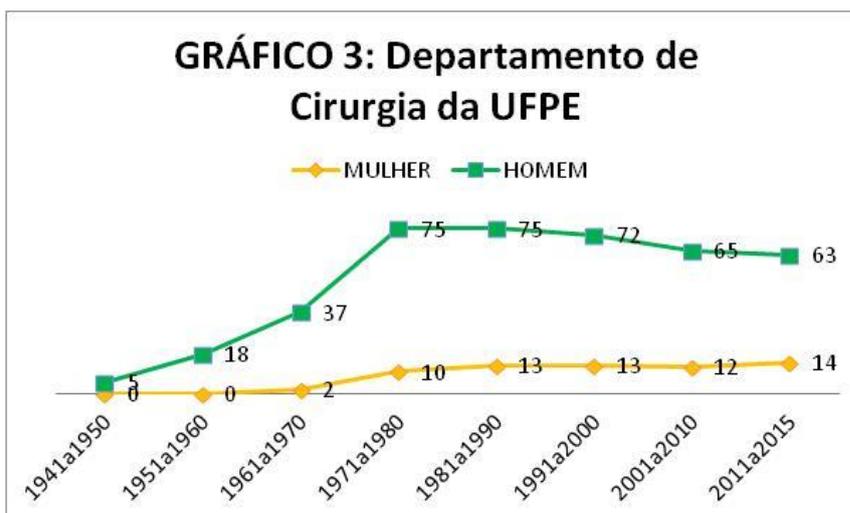
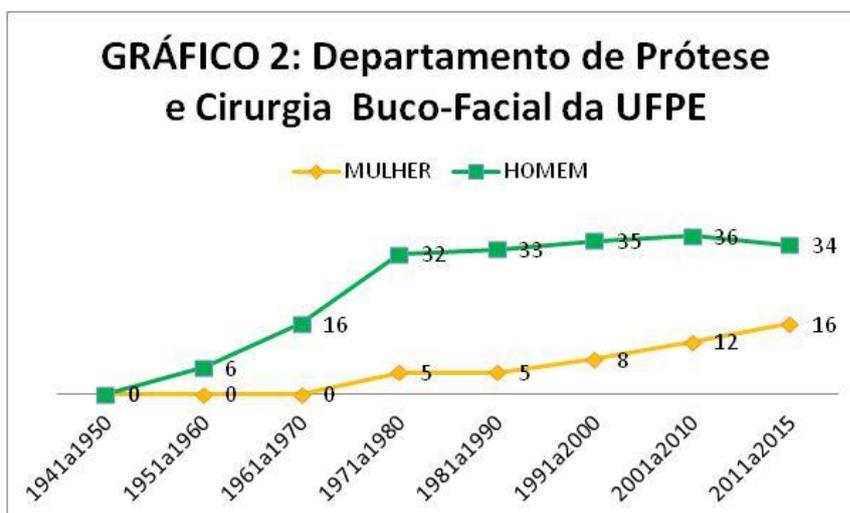


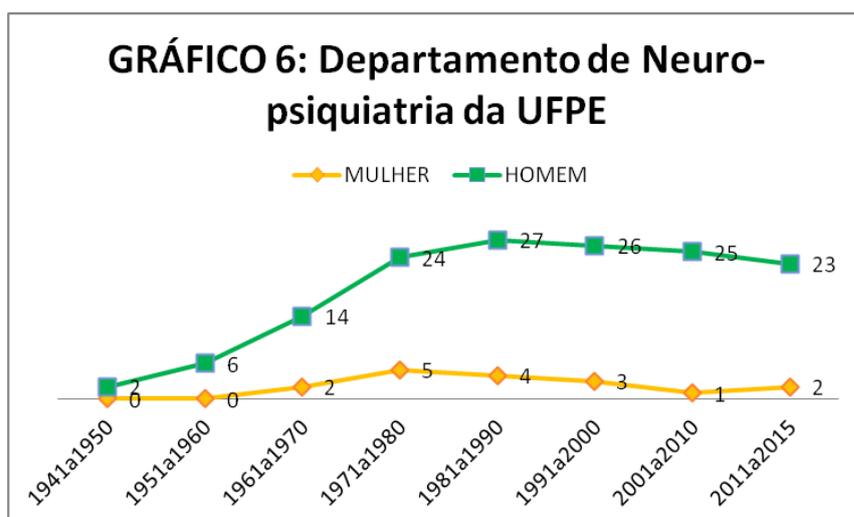
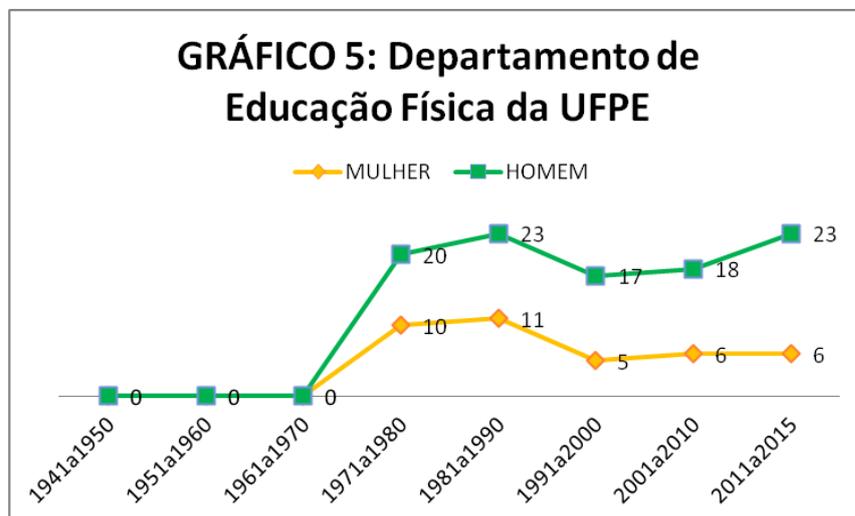
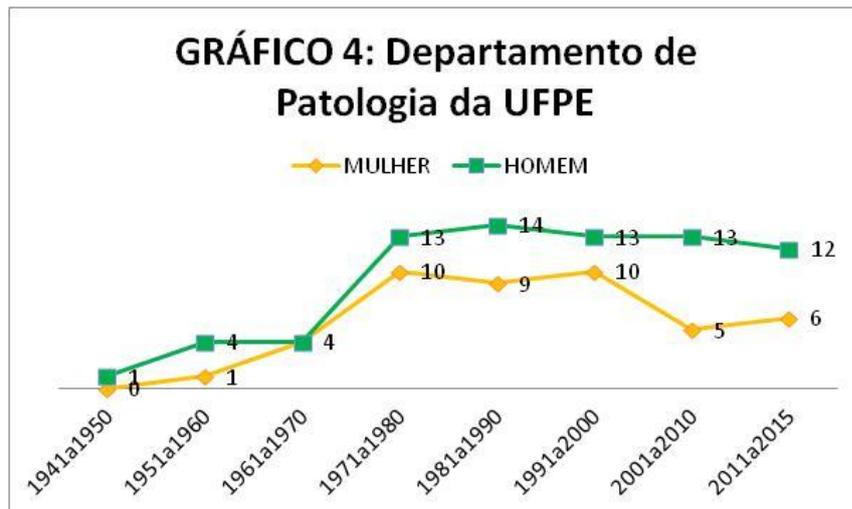
A partir da década de 1970, o quantitativo de mulheres docentes no CCS, aumenta significativamente, passando de 51 na década de 1960 para 191 na década seguinte. Este aumento pode estar ligado à criação de novos cursos, a exemplo de Nutrição, Farmácia e Terapia Ocupacional. A presença feminina representava, apesar do avanço, apenas 27% do total dos docentes neste período. Todavia este percentual vem avançando ao longo das décadas, pois na década de 1990 representou 33,2% de docentes mulheres e atualmente este corresponde a 42,7% do total de docentes. Apesar desse avanço, não podemos ainda afirmar que existe igualdade nas relações de gênero entre docentes da UFPE, cabendo analisar se esse avanço aconteceu da mesma forma em todas as áreas ou departamentos do CCS e se existe a formação de “guetos” nesses.

- **Departamentos do CCS da UFPE**

Para ampliar ainda mais nossa investigação, fizemos um levantamento da presença de mulheres e homens docentes por cada departamento, tomando como referência os Centros investigados. Essa análise nos possibilitou perceber, de modo geral, os departamentos onde a mulher está inserida em maior proporção e onde há a

ausência dessas. Os Gráficos abaixo representam o levantamento a partir dos departamentos do CCS, realizado com base nos dados cedidos pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (Progepe).





Podemos perceber que nos Gráficos 2, 3, 4, 5 e 6 as quantidades de homens docentes em todas as décadas superam o número de mulheres docentes. Apenas no Gráfico 4, nos dados sobre o Departamento de Patologia, na década de 1960, o número de mulheres e homens chegam a se igualar, no entanto, nas demais décadas, seja nesse departamento ou nos Departamentos de Prótese e Cirurgia Buco-facial, Departamento de Cirurgia, Departamento de Educação Física e no Departamento de Neuro-psiquiatria, o número de homens chega a ser em, muitas vezes, o dobro do de mulheres na docência.

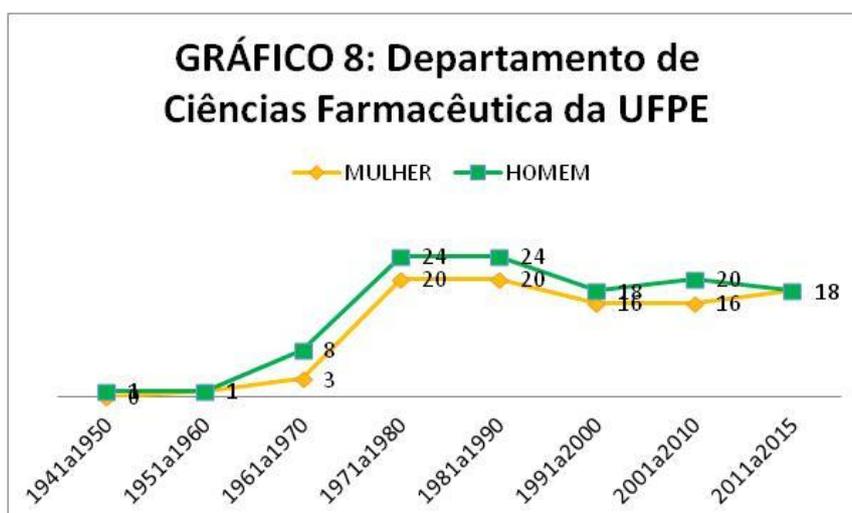
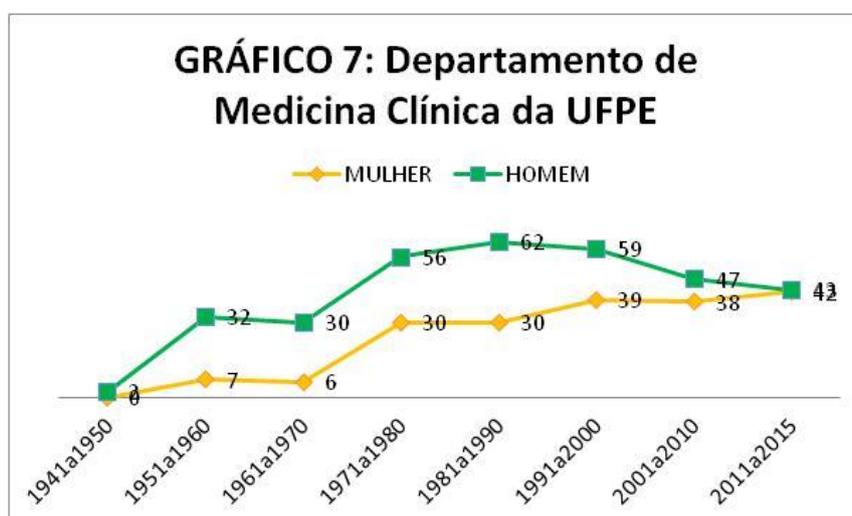
Nas décadas de 1950 e 1960, no Departamento de Prótese e Cirurgia Buco-facial, existiam apenas docentes homens; na década de 1970, a presença das mulheres passa a ser 13,5% e permanece quase que a mesma na década seguinte. Na década de 1990, essa assume um percentual um pouco maior, de 18%, e nos últimos cinco anos passam a ser quase um terço do total, com 32%. No Departamento de Cirurgia, o percentual é menor, pois as mulheres ingressam no departamento apenas na década de 1960, representando 5,1%. Na década de 1980, essas passam a assumir 14% das vagas, e, nas décadas seguintes permanece quase que o mesmo, e atualmente essas representam apenas 18,1% do total.

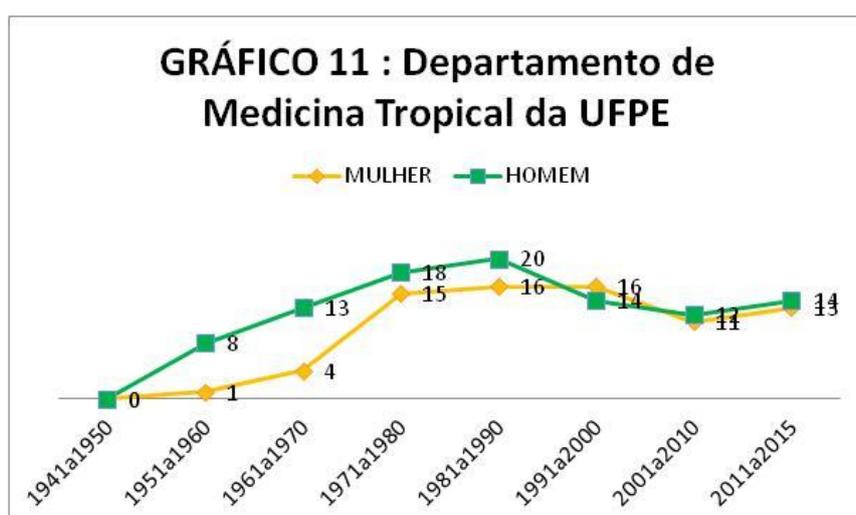
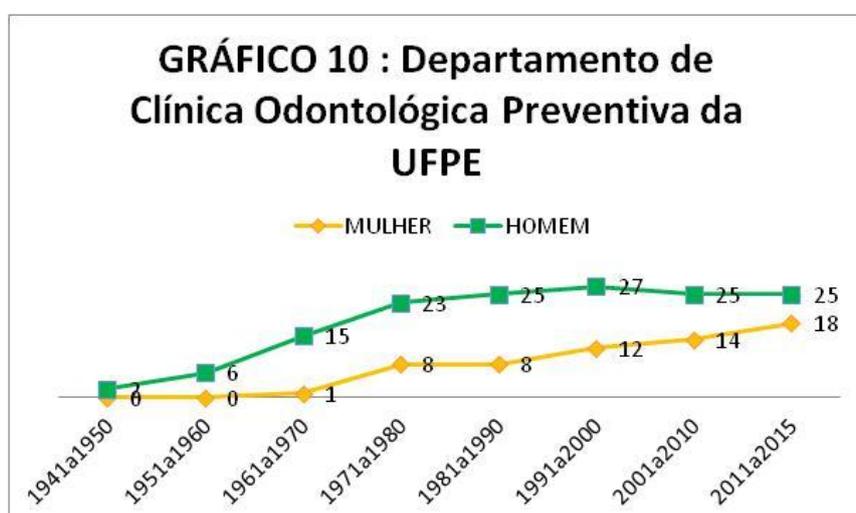
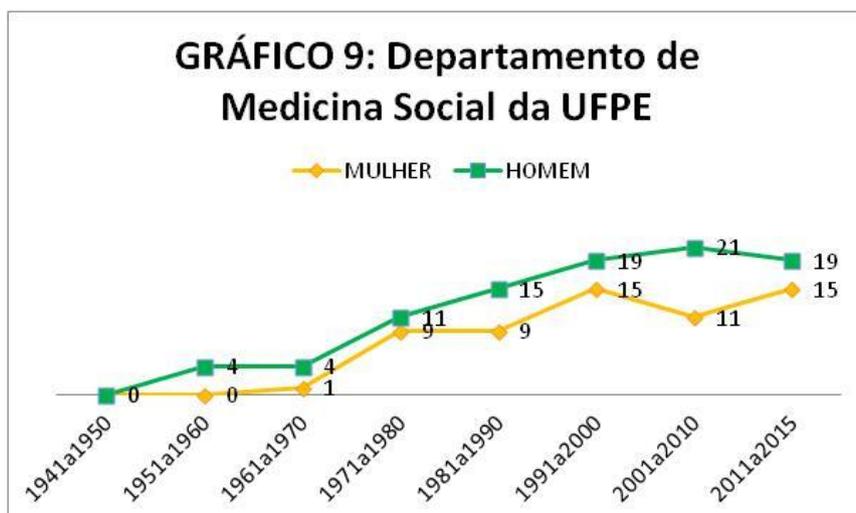
Nos Departamentos de Educação Física e de Patologia, a presença feminina é um pouco maior. Em Educação Física, na década de 1970, essas representaram 33,3%, mas essa presença foi diminuindo ao longo dos anos e, atualmente, representa apenas 20,6%. No tocante ao Departamento de Patologia, por duas décadas o percentual de mulheres e homens chegou a quase igualar, pois na década de 1970 e na de 1990 o quantitativo de mulheres chegou a 43,4%, entretanto, atualmente, significa apenas um terço do total de docentes, ou seja, 33,3%. Já o Departamento de Neuro-psiquiatria, na década de 2000, o percentual era de apenas 4%, e hoje este passou a ser de 8%, pois dentre o total de 25 docentes, apenas duas são mulheres.

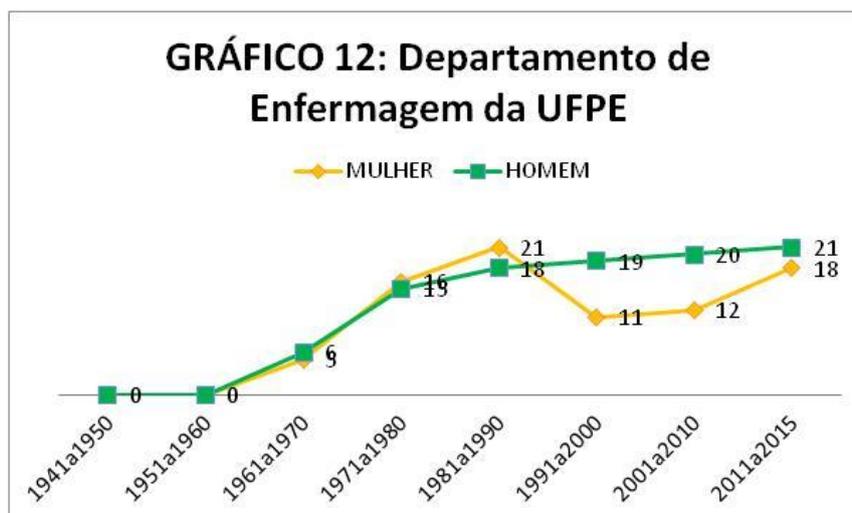
De modo geral, a pouca participação feminina ou a ausência destas em algumas décadas pode estar ligada à essência dessas disciplinas, pois conhecimentos de maiores prestígio social sempre estiveram a cargo dos homens. Outra questão fundamental que podemos perceber é que a maior parte dos Departamentos acima analisados são tradicionalmente ligados à pesquisa científica, como as áreas de Cirurgia e de Neuro-psiquiatria, que historicamente excluíram as mulheres. Cabe observar, inclusive, que as diferenças encontradas no Departamento de Educação Física, dizem respeito também a

questões históricas, no qual estudos ligados ao corpo e ao esporte sempre foram convencionados aos homens dentro das Universidades.

Nos Gráficos 7, 8, 9, 10, 11 e 12 observamos a entrada e a permanência de mulheres e homens nos Departamentos de Medicina Clínica, Ciências Farmacêuticas, Medicina Social, Clínica Odontológica Preventiva, Medicina Tropical e Enfermagem. Apesar de na maioria das vezes o percentual de docentes homens serem maiores que o de mulheres, podemos perceber, através desses Gráficos, que há uma maior equivalência em termos quantitativos entre mulheres e homens.

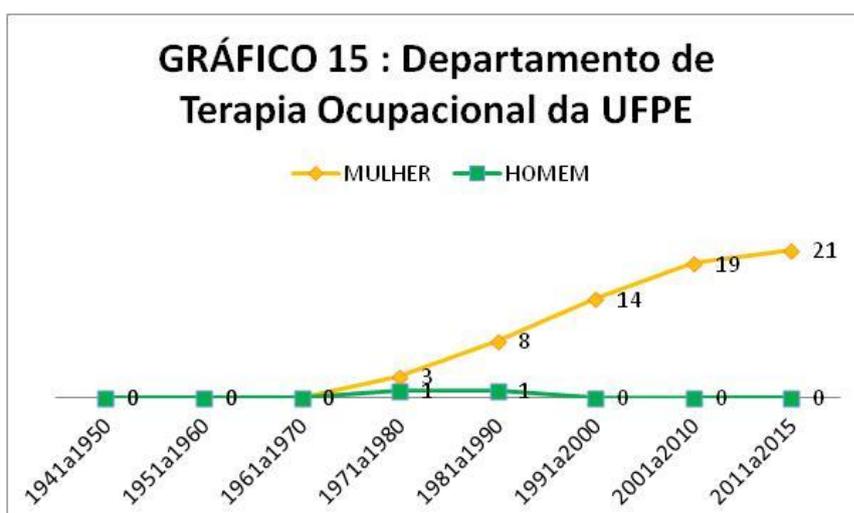
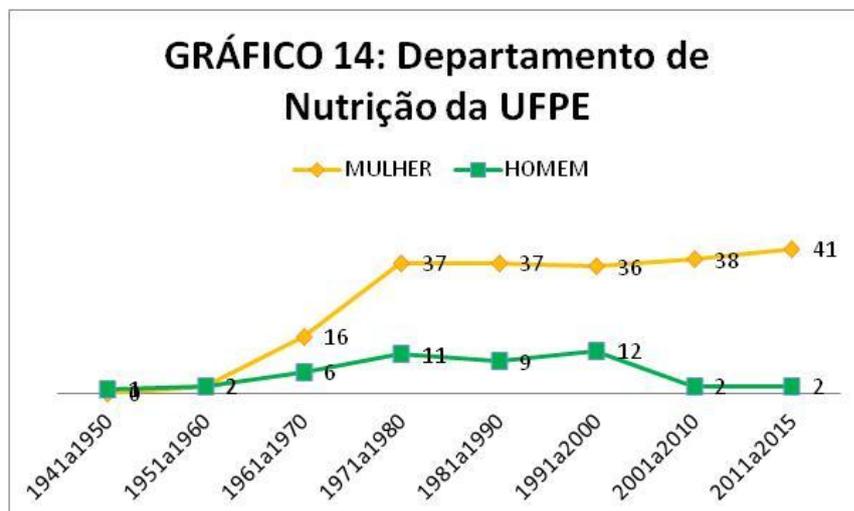
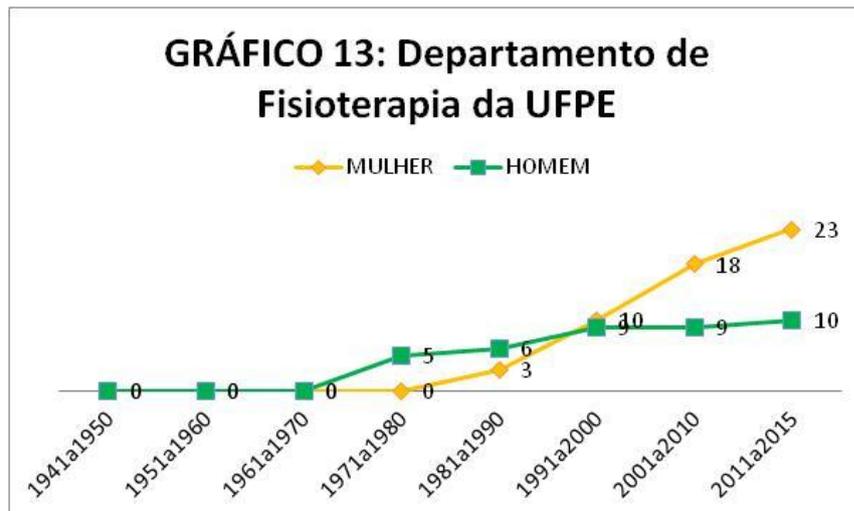


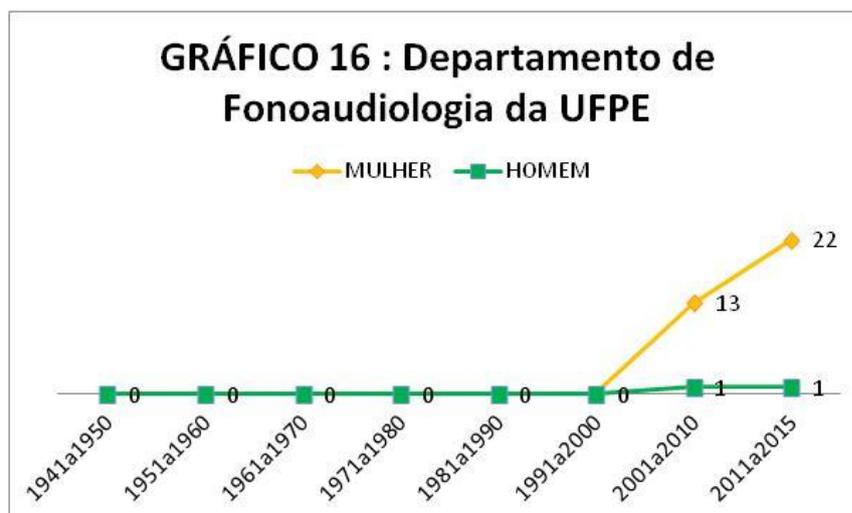




Na década de 1990, o Departamento de Medicina Clínica era ocupado com 39,7% de mulheres; esse número cresceu na década seguinte 44,7% e atualmente representa 49,4%. Nas Ciências Farmacêuticas, os resultados foram similares: nas décadas de 1970 e 1980 o percentual era de 45,4%, cresceu em 1990, passando para 47% e representa, na atualidade, 50%. Já na Medicina Social este diminuiu da década de 1970, passando de 45% para 37,5% em 1980, 34,3% em 2000, mas volta a crescer nos últimos cinco anos, representando 44,1% do total. No Departamento de Clínica Odontológica preventiva, apesar de inicialmente ser um departamento com maior predominância de docentes masculinos, a partir da década de 1990 a presença feminina passou a ser de 30,7% e atualmente representa 41,8%. Em Enfermagem, ainda que na graduação o número de estudantes mulheres seja superior ao número de homens, no grupo docentes das graduações e pós-graduações percebemos que este, apesar de nas décadas de 1960, 1970 e 1980 tenham um percentual bastante equivalente, nas décadas de 1990 e 2000 a presença masculina é maior que a feminina, pois as mulheres equivalem 36,6% em 1990 e 37,5% em 2000, no entanto o percentual avança e atualmente representa cerca de 46% do total.

Compreendemos que os elementos da análise destes Gráficos nos faz refletir que a presença feminina nesses departamentos também reforça que, em instâncias maiores da docência, as mulheres ainda ocupam lugares que estão ligados ao social e ao cuidar, como está ainda mais evidente nos Gráficos abaixo:





No tocante aos departamentos representados nos Gráficos acima, percebemos que estes são campos convencionados femininos, mesmo se tratando da docência no ensino superior, possuem as mesmas características observadas de modo global em suas disciplinas, que por serem vinculadas ao cuidar, tendo essa historicamente como missão, possui um número elevado de docentes mulheres. No campo da Fisioterapia (Gráfico 13), apesar de na década de 1970 os homens terem ocupado a totalidade das vagas, nas décadas posteriores o número de mulheres cresceu significativamente e na década de 1990 estas passaram a assumir mais da metade das vagas, ou seja, 52,6% do total. Esse número só vem crescendo e, atualmente, as mulheres assumiram 69,6%. Já nos departamentos de Nutrição (Gráfico 14), Terapia Ocupacional (Gráfico 15) e Fonoaudiologia (Gráfico 16) a presença feminina sempre foi maior. Atualmente, em nutrição e em fonoaudiologia, supera os 95%, e em terapia ocupacional, desde a década de 1990, o departamento é ocupado apenas por docentes mulheres.

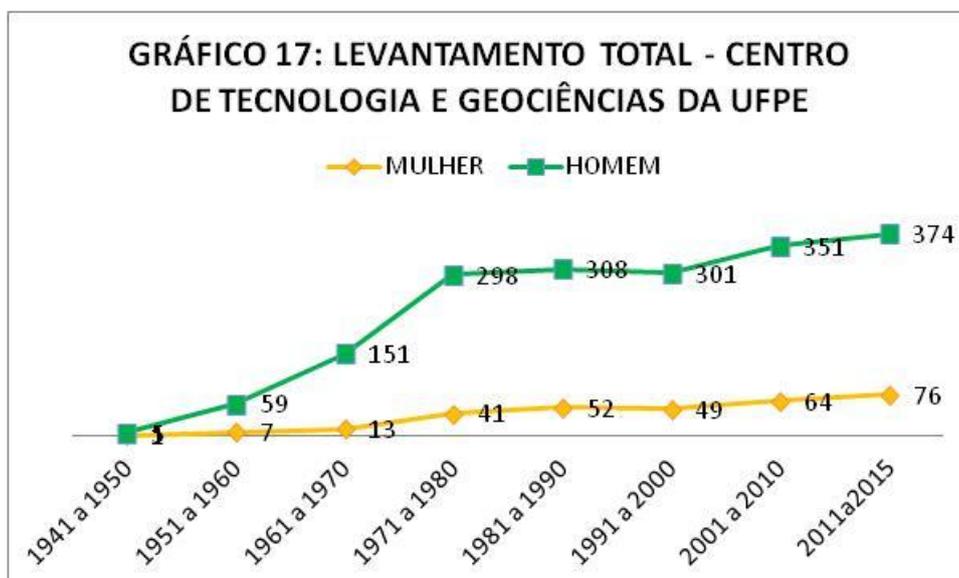
Segundo Londa Schiebinger (2001), os estudos sobre a saúde e o bem-estar das mulheres, que iniciaram nas décadas de 1960 e 1970, contribuíram para aumentar o debate sobre a entrada das mulheres no campo das ciências e da saúde, pois para a autora essas pesquisas não visavam apenas o debate sobre a saúde feminina, mas também a necessidade de se haver estudos que levassem em consideração o corpo feminino, “a ‘ciência sexual’ - o exame minucioso da diferença sexual - desempenhou um importante papel nas tentativas de resolver debates acerca do papel adequado das mulheres na sociedade e nas profissões” (SCHIEBINGER, 2001, p. 207, grifo da autora). Para a autora:

Ativistas destes grupos questionavam o controle masculino das profissões de saúde, encorajavam mulheres a se matricular em escolas médicas, desafiavam o sexismo em currículos médicos tradicionais e lutavam para licenciar parteiras e para melhorar o conhecimento das mulheres em relação a seus corpos (SCHIEBINGER, 2001, p. 233).

Nesse sentido, podemos considerar que, a partir das lutas de ativistas e movimentos sociais, a mulher começa a ocupar espaços antes impossíveis a elas. Entretanto a esfera ocupada pelas mulheres na Universidade está ainda fundamentalmente ligada à noção histórica social a que se destina o lugar e o papel social das mulheres, não levando em consideração o processo histórico de exclusão, mas o imaginário social que as relacionam como física e mentalmente frágeis, limitando seu campo de atuação, o que por muito tempo foi validado por pesquisas de diversas áreas, sobretudo no campo da biologia. Assim, para Londa Schiebinger (2001), os questionamentos feitos por historiadoras, sociólogas e antropólogas foi fundamental, pois “contestaram a noção de que, especialmente para as mulheres, ‘biologia é destino’; elas enfraqueceram as imagens que consideram mulheres como física e mentalmente frágeis; analisaram concepções históricas acerca de mulheres e seu lugar na sociedade” (SCHIEBINGER, 2001, p. 234, grifo da autora).

6.1.2. Mulheres Docentes no CTG da UFPE

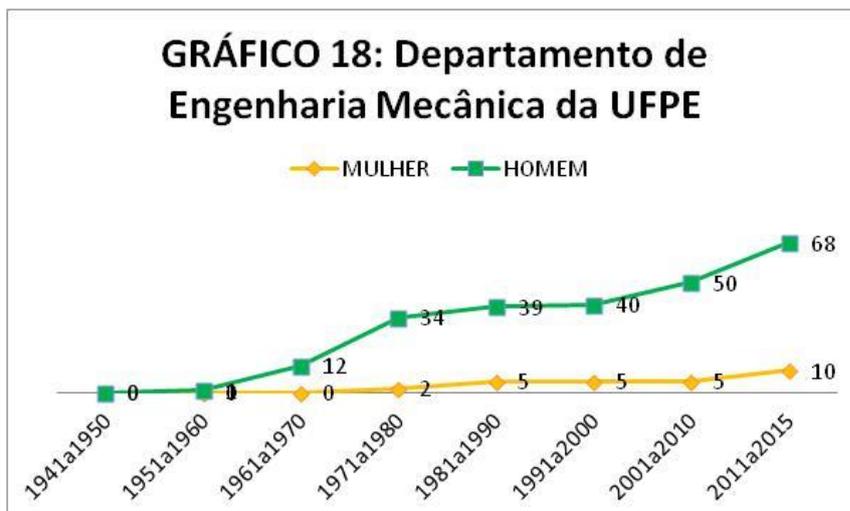
Ao analisarmos o quantitativo de docentes do Centro de Tecnologia e Geociências (Gráfico 2), logo percebemos que o acesso das mulheres a este Centro não aconteceu da mesma forma como observada no Centro de Ciências da Saúde. O Centro que é formado pelos Departamentos de Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Geologia, Engenharia Civil, Engenharia Cartográfica, Engenharia de Minas, Engenharia Nuclear, Oceanografia, Engenharia Eletrônica e Sistemas, de Engenharia Elétrica, Sistema e Potência, Engenharia de Produção, Engenharia Biomédica, e outros carrega historicamente uma tradição masculina. São consideradas áreas com um maior nível de complexidade e, conseqüentemente, mais valorizadas socialmente. Nos cursos de Engenharias, o número de docentes mulheres é crescente nas Universidades, entretanto o número de homens é muito maior em termos proporcionais.



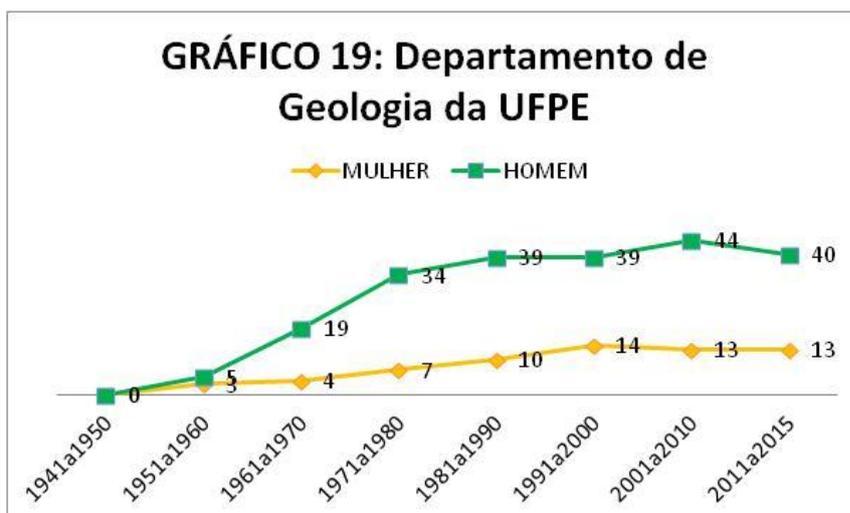
Diante disto, na década de 1950, as mulheres docentes no CTG representavam apenas 10%; na década de 1980, quase 30 anos depois, o percentual de mulheres representa apenas 14,4%; na década de 1990, esse reduz para 14% e, atualmente, essas representam apenas 16,8% do total que atuam enquanto docente nos departamentos de graduação e pós-graduação na UFPE.

- **Departamentos do CTG da UFPE**

A nossa investigação também nos propiciou a coleta de dados sobre os Departamentos do Centro de Tecnologia e Geociências (CTG), que é composto pelos Departamentos de Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Geologia, Cartografia, Engenharia Nuclear, Engenharia Elétrica, Sistema e Potência, Engenharia Biomédica, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Oceanografia, Engenharia Eletrônica e Sistemas e Engenharia de Produção.

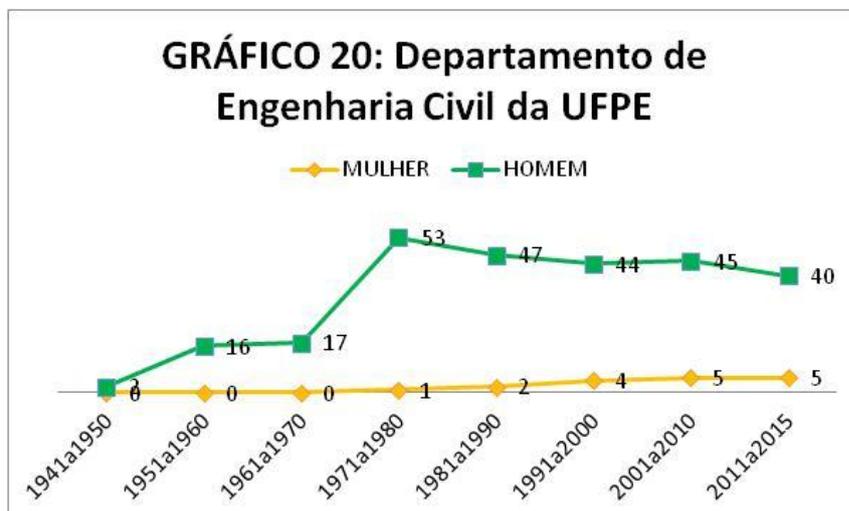


O Gráfico 18, representa os dados sobre o corpo docente de Engenharia Mecânica. Na década de 1960 não existiam mulheres docentes no quadro deste departamento, pois começam a ingressar apenas na década de 1970, no entanto a representação feminina é muito pequena, pois apenas 5,5% eram mulheres. Nas décadas de 1980 e 1990 estas equivalem a apenas 11%; na década de 2000, essas assumem um percentual ainda menor: de apenas 9%. Nos últimos cinco anos as mulheres docentes representam um pouco mais dos registrados anteriormente, mas esse fica apenas em 12,8%.

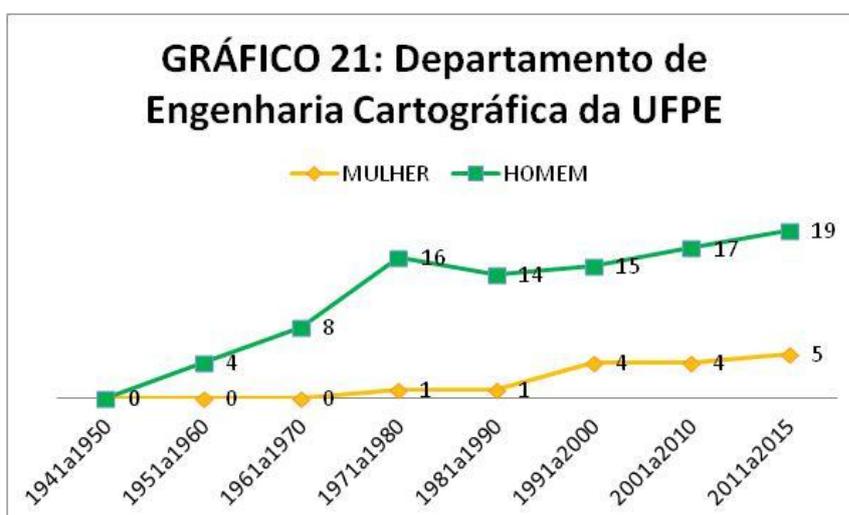


No Departamento de Geologia (Gráfico 19), a participação feminina, enquanto docente, é um pouco mais expressiva, mas ainda constitui menos de um terço dos docentes, com exceção na década de 1950, pois observamos uma equivalência na

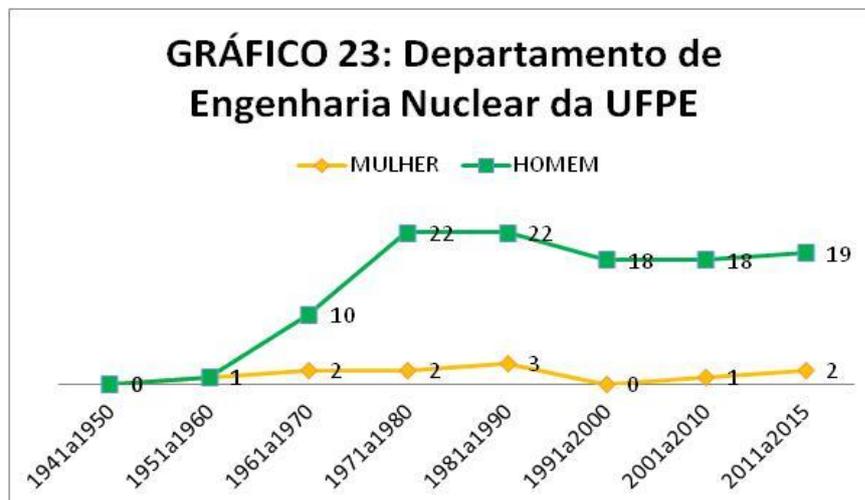
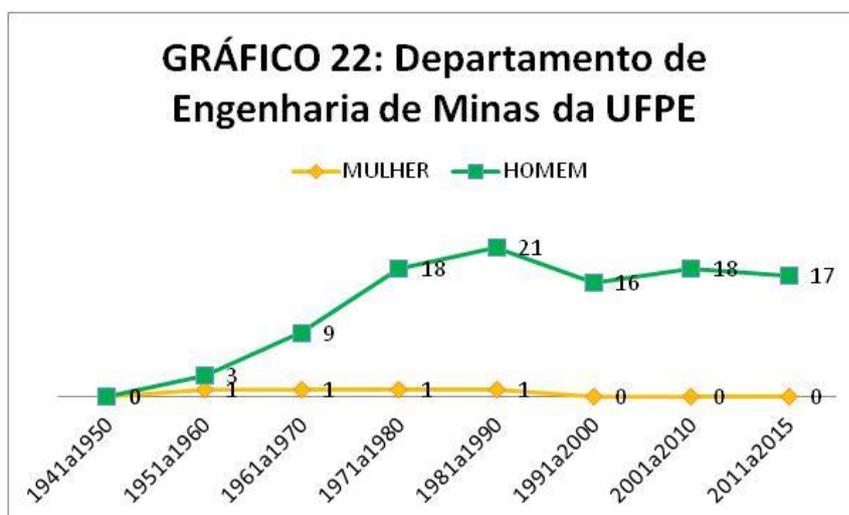
quantidade de homens docentes. Nas décadas posteriores, as mulheres não chegam a superar os 30%; na década de 1970, as mesmas representaram apenas 17%; na década de 1990 passam para 26,4% e, nos últimos cinco anos, este percentual caiu para 24,5%.



O Departamento de Engenharia Civil (Gráfico 20), um dos mais tradicionais da UFPE, é historicamente um campo caracterizado com maior presença masculina. No CTG da UFPE não é diferente, visto que a presença de mulheres docentes é muito pequena. Só é possível registrar a presença feminina na década de 1970, mas esta representava 1,8% do total de docentes no período, ou seja, dos cinquenta e quatro docentes apenas uma era mulher. Em 1990 este percentual passou para 8,3% e, atualmente, apesar de ter evoluído, é de apenas 11,1%.

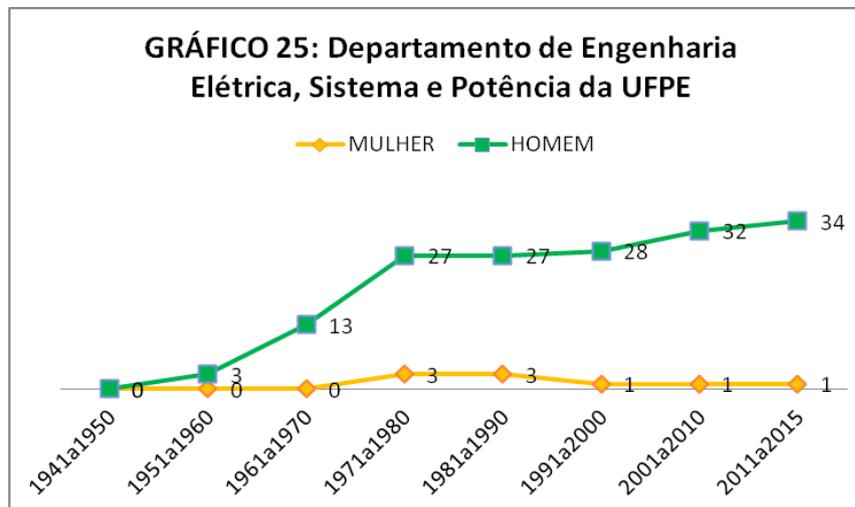
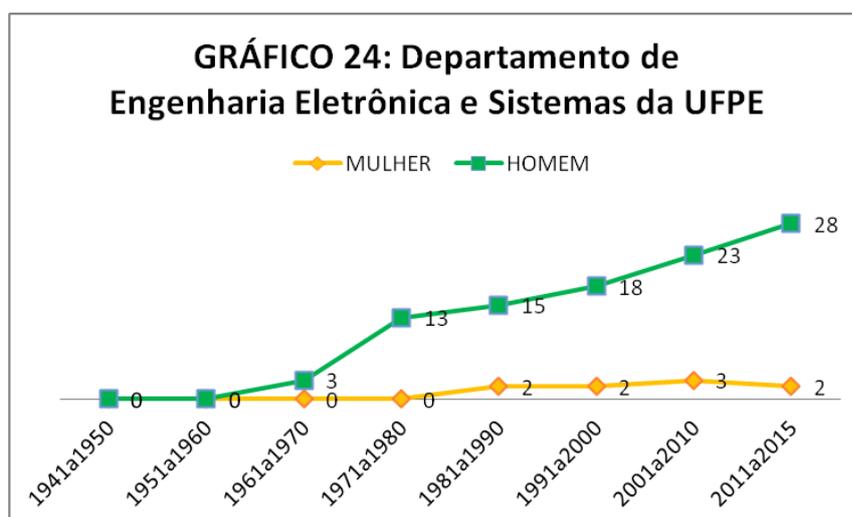


Em Engenharia Cartográfica (Gráfico 21), os dados são similares, na década de 1970 as mulheres representaram apenas 5,8% do total de docentes. Já na década de 2000, este cresceu para 19% e, nos últimos cinco anos, este passou a representar 20,8%, apesar dos avanços da presença das mulheres, fica claro que este departamento é hegemonicamente masculino.



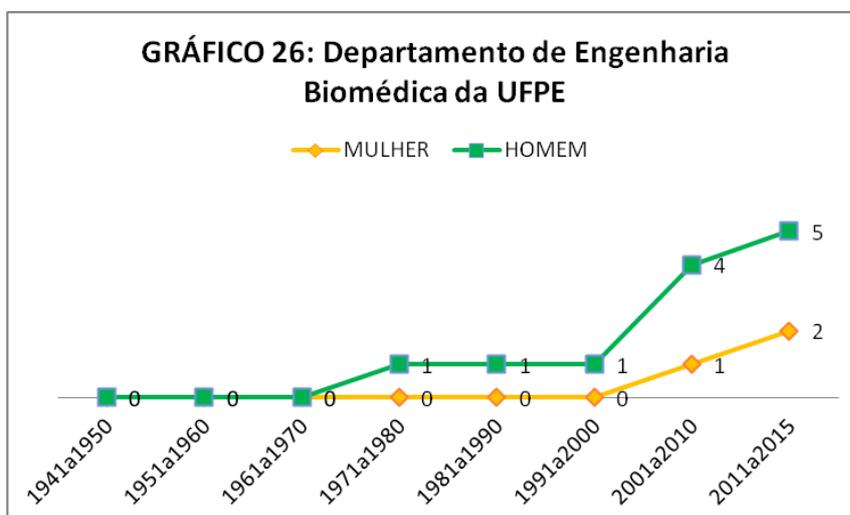
Nos Departamentos de Engenharia de Minas (Gráfico 22) e de Engenharia Nuclear (Gráfico 23), a participação das mulheres docentes é ainda menor. Nas décadas de 1950 a 1980, no curso de Engenharia de Minas só existia apenas uma mulher no departamento; a partir da década de 1990, após sua saída, o departamento foi ocupado apenas por docentes homens. Já em Engenharia Nuclear, na década de 1960, as mulheres chegam a representar 16,6% do total de docentes; nas décadas seguintes há um

maior ingresso de homens no departamento e o mesmo não acontece com as mulheres. Na década de 1970, as mesmas não ultrapassam os 9% e na década seguinte há um aumento para 12%, no entanto nos anos 2000 a presença feminina é de apenas 5,2% e atualmente é de 9,5%, ou seja, do total de vinte e um docentes apenas duas são mulheres.

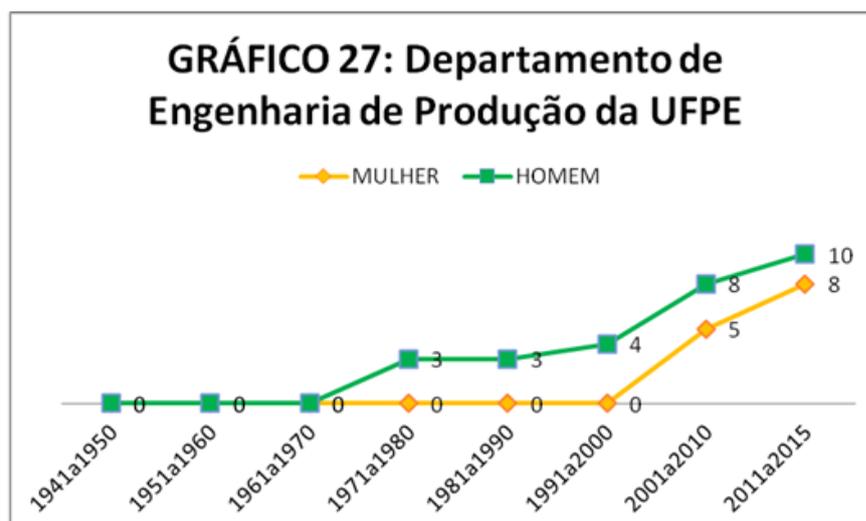


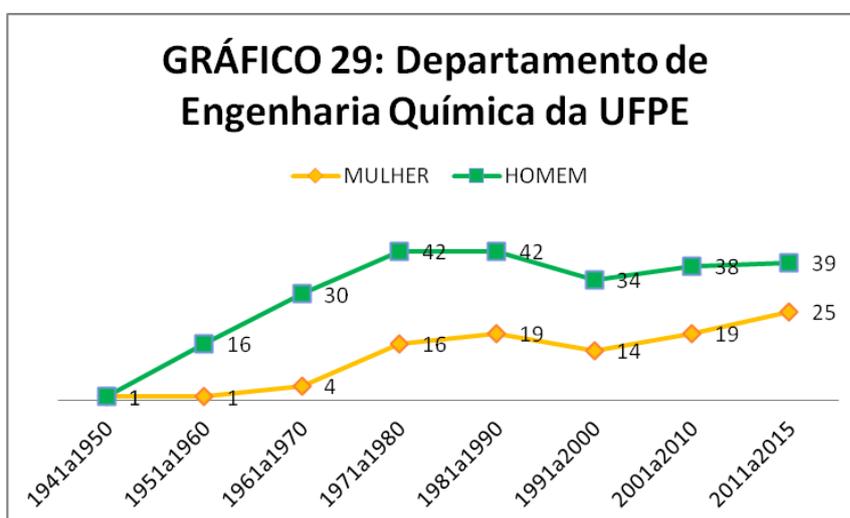
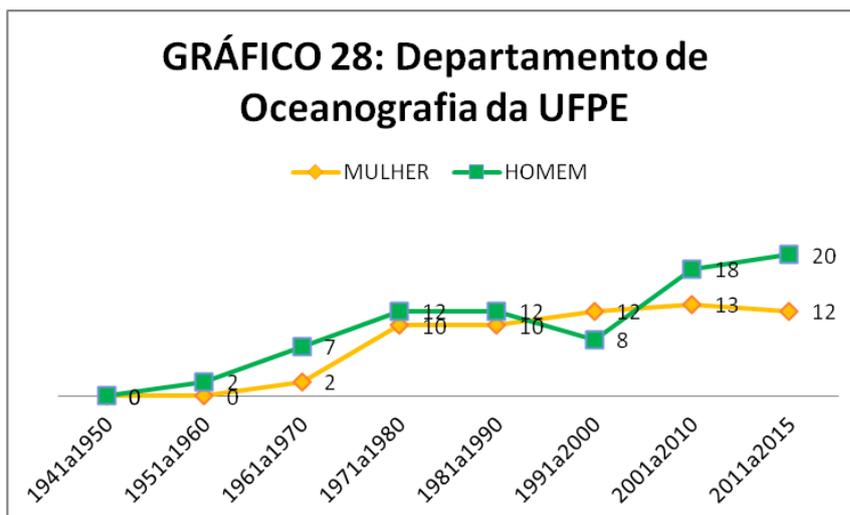
O Departamento de Engenharia Eletrônica e Sistemas (Gráfico 24) registra, na década de 1980, as primeiras docentes dos cursos de graduação e pós-graduação, que constituem o percentual de 11,7%. Este cai na década de 1990, pois há uma maior entrada de docentes homens, passando a ocupar apenas 10% e, nos últimos cinco anos, estas representam somente 6,6%. No departamento de Engenharia Elétrica, Sistemas e Potência (Gráfico 25) também observamos uma queda no número de

mulheres docentes. Em 1970 e 1980, essas ocupavam 10%, atualmente este percentual é de apenas 2,8%.



O departamento de Engenharia Biomédica, que é em termos quantitativos o menor departamento do CTG, teve a entrada da primeira mulher na década de 2000, passando a ocupar 20% das vagas e nos últimos cinco anos este percentual passou para 28%.



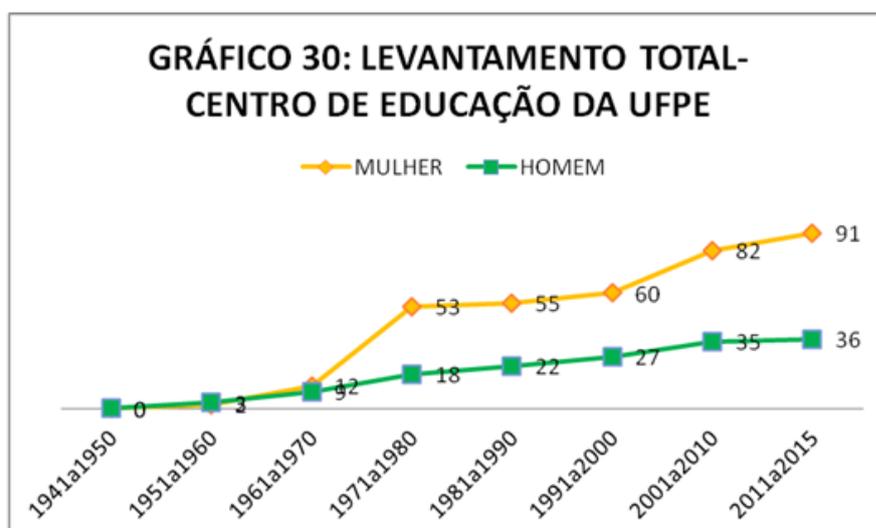


Os Departamentos de Engenharia da Produção (Gráfico 27), Oceanografia (Gráfico 28) e Engenharia Química (Gráfico 29) são os setores onde encontramos no CTG a maior presença de mulheres enquanto docentes. Esta abertura maior para presença feminina pode estar justificada por serem áreas com campos de atuação diversos. A Engenharia da produção, por exemplo, está ligada também ao administrativo das indústrias e empresas; a oceanografia trabalha com pesquisas animais e vegetais no ambiente marinho e está ligada ao cuidar, gestão e preservar e o seu campo de atuação além de setores públicos e privados também podem ser vistos com frequência em ONGs. Já a Engenharia Química não tem um campo de atuação restrito apenas às indústrias petroquímicas, estes também estão nos setores de cosméticos, perfumes, produtos de limpeza, higiene, farmacêuticos, entre outros. Nesse sentido, nos anos 2000, quando foram registradas a entrada das primeiras mulheres no departamento

de engenharia de produção, estas passaram a representar cerca de 38,4% e os últimos cinco anos estas já são 44,4% do total de docentes. Já em oceanografia, nas décadas de 1970 e 1980, este era de 45,4%, tornou-se maior que os homens em 1990, ou seja, 60% e atualmente esse cai para 37,5%. Com relação ao Departamento de Engenharia Química, a presença das mulheres começa a crescer a partir da década de 1970, representando 27,5% e atualmente expressa 39% do total de docentes.

6.1.3. Mulheres Docentes no CE da UFPE

Os dados apresentados no Gráfico 30, referentes ao levantamento feito sobre o Centro de Educação nos revela que as mulheres estão mais presentes em termos proporcionais nos departamentos de Educação, dados estes que nos possibilitou entender que também em níveis mais elevados de atuação docentes, apesar de haver uma presença considerável masculina, se compara com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental primeiros anos, há uma presença maior feminina, que serviu para revalidar o que está posto socialmente que ver a educação como um espaço socialmente feminino.

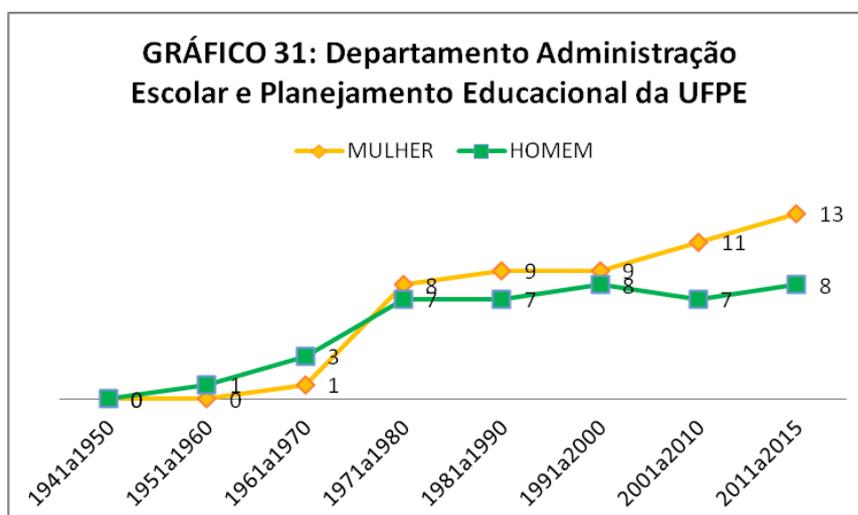


Na década de 1950, quando da iniciação do processo de construção dos cursos, o quantitativo de mulheres e de homens era quase equivalente. Na década de 1960, as mulheres representaram 57,1% do total de docentes, que, apesar de ser maior, faz-nos refletir que a chegada das mulheres a níveis mais altos de escolaridade ainda não era tão

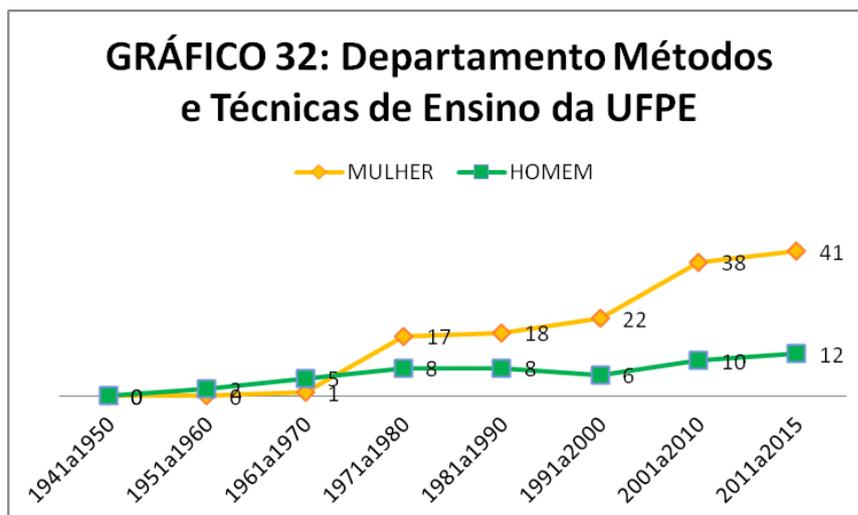
comum no Brasil. Na década de 1970, o percentual de mulheres passa a ser 74,6% e, atualmente, este permanece quase o mesmo: 71,6%, apesar de esse percentual se apresentar de forma diferenciada nos departamentos do Centro de Educação: Administração Escolar e Planejamento Educacional, Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação, Métodos e Técnicas de Ensino e Psicologia e Orientação Educacional.

- **Departamentos do CE da UFPE**

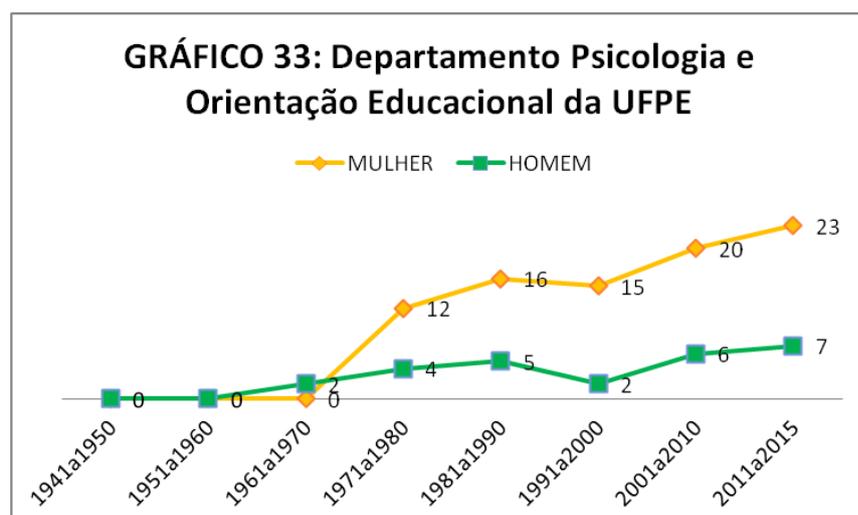
Embora a educação tenha sido convencionada feminina, é possível encontrar, nas instâncias mais elevadas da educação, como a Universidade, uma boa presença masculina, podendo chegar até mesmo a superar a feminina. Esses dados estão expressos nos Gráficos 31, 32, 33 e 34.



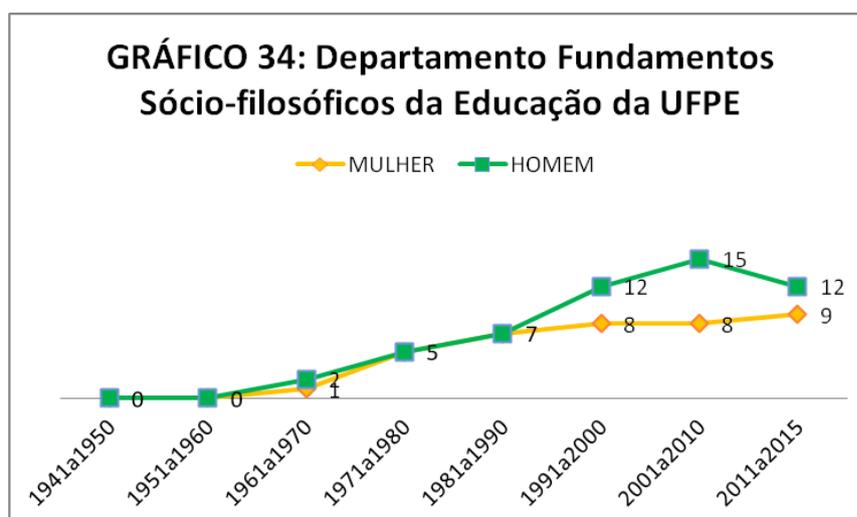
Inicialmente, nas décadas de 1950 e 1960, o departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional (Gráfico 31) era ocupado em sua maioria por docentes homens. A partir da década de 1970, este campo começa a se modificar. Os dados pressupõem quase que uma igualdade entre a presença de docentes mulheres e homens: neste período as mulheres ocuparam 53,3%. Na década de 1980, a presença das mulheres passa a ser 56,2% e, em 1990, este percentual cai para 52,9%. Nos anos 2000, o percentual feminino cresce para 68,7%, mas volta a cair nos últimos cinco anos para 61,9%.



No Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (Gráfico 32), a presença das docentes mulheres é mais acentuada, mas, assim como observamos no departamento de Administração Escolar e Planejamento, nas décadas de 1950 e 1960 havia ainda uma predominância de docentes homens. A maior participação feminina acontece a partir da década de 1970. A elevação do número de mulheres pode estar ligada à quantidade de mulheres que, em meados do século XX, começam a buscar mais qualificação profissional nos mestrados e doutorados, já que na década de 1970 as mulheres já representavam 68% do total de docentes. Na década de 1980, esse percentual cresce para 69,2%; na década de 1990, para 78,5%; passa para 79% na década de 2000 e nos últimos cinco anos o percentual reduz, mas ainda é de 77,3%.



No departamento de Psicologia e Orientação Educacional (Gráfico 33), exceto pela década de 1960, no qual existiam apenas dois docentes e estes eram homens, em todas as outras décadas há uma presença maior feminina. A partir de 1970, as mulheres ocupavam 75% do total de docentes; na década de 1980, o quantitativo era de 76,1% de mulheres; nos anos 2000 este passou a ser 76,9% e atualmente representa 76,6%.

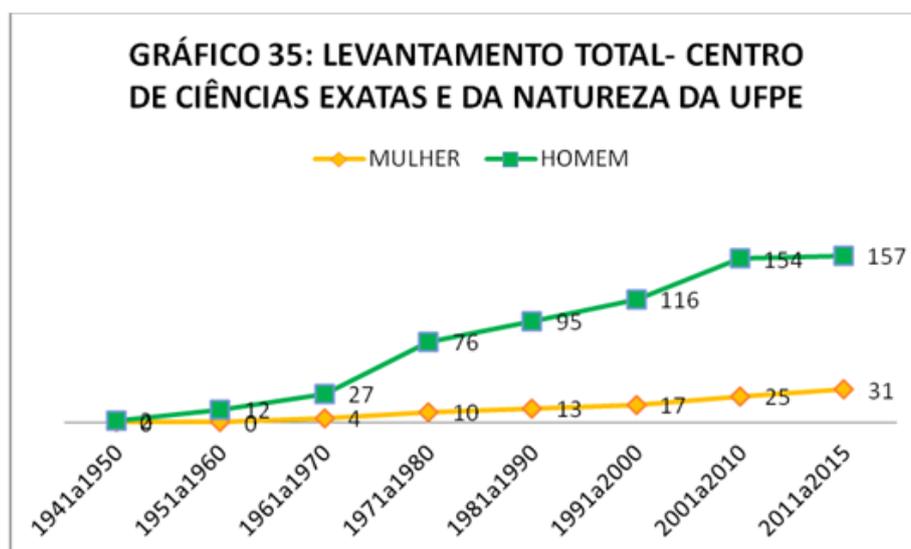


Já no Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação (Gráfico 34), o quantitativo de homens é mais elevado, apesar de nas décadas de 1970 e 1980 esse ter sido os mesmos. Em 1990 a mulher passa a ocupar apenas com 40% das vagas de docente; em 2000 esta participação reduz para 34,7% e nos últimos cinco anos este volta a subir, ficando 42,8%. Tal constatação pode estar justificada pelo maior interesse de atuação das docentes mulheres no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e no Departamento de Psicologia e Orientação Educacional, que estão mais ligados à educação básica, ao desenvolvimento infantil e a áreas ligadas à prática, o que expressa novamente a ideia de que existem a produção de hierarquias mesmo em campos considerados já segregados socialmente.

6.1.4. Mulheres Docentes no CCEN da UFPE

Já com relação ao Centro de Ciências Exatas e da Natureza, representado no Gráfico 35, observamos que acontece o mesmo que o observado no Centro de

Tecnologia e Geociências, onde a presença masculina supera consideravelmente a feminina. Na década de 1940 e 1950, o Centro era formado de 100% docentes homens. Na década de 1960, o percentual foi de 12%, que se repete em 1980. Já nos dias atuais, do total de docentes do CCEN, apenas 16% dos docentes são mulheres.

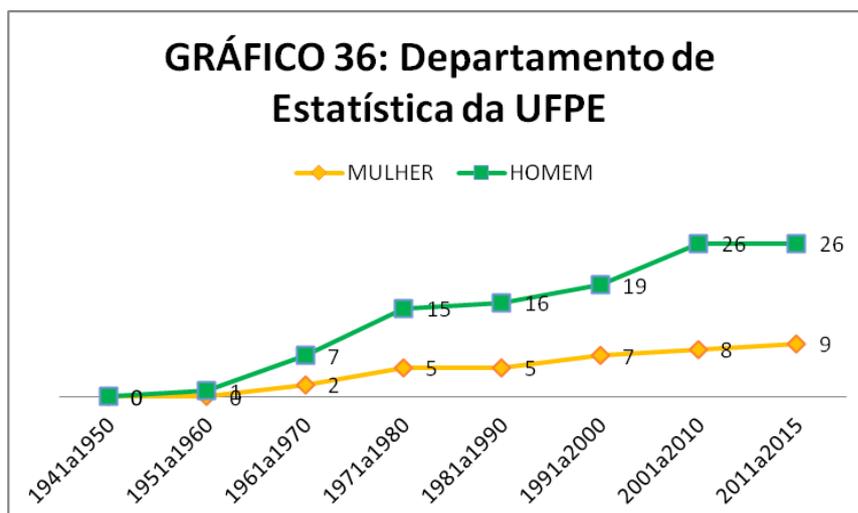


Nesse sentido, a partir desses primeiros dados, podemos observar que a escolha das áreas de atuação estão ligadas ao processo histórico de escolha profissional que direciona mulheres e homens para campos opostos do conhecimento, o que pode, atualmente, ainda influenciar na escolha destes. Assim, percebemos que há uma distribuição dos sexos nas diferentes áreas e os dados apontados nos fazem perceber que existe um processo de segregação com relação ao sexo feminino, que sugere estereótipos sexuais, que dividem socialmente as áreas em femininas e masculinas, de forma que as áreas que apresentam maior valor social, as mais credibilizadas, são aquelas convencionadas masculinas.

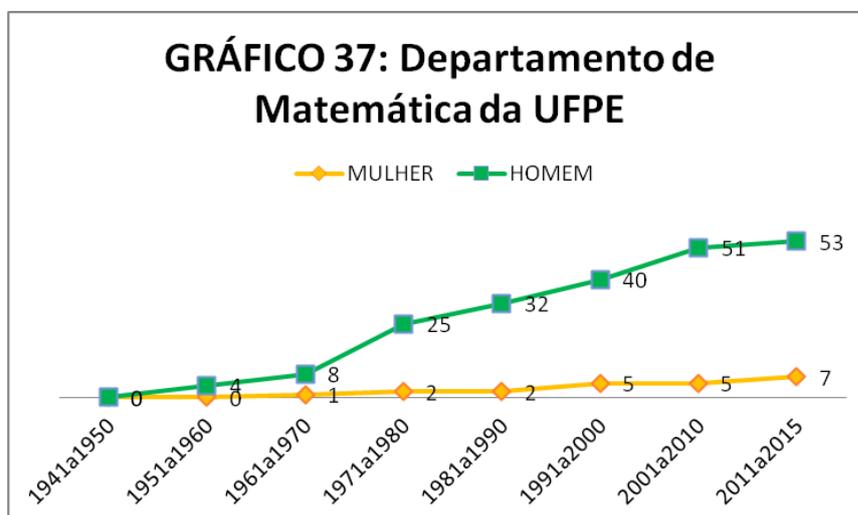
- **Departamentos do CCEN**

O Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) é formado por apenas quatro departamentos: Estatística, Matemática, Física e Química Fundamental. Ainda que a presença masculina seja maior, assim como analisamos no CTG, observamos que a quantidade de mulheres docentes vem crescendo gradativamente nesses departamentos, exceto no de departamento de física, que pouco mudou ao longo dos

últimos anos. Os Gráficos 36, 37, 38 e 39 validam essas afirmações.

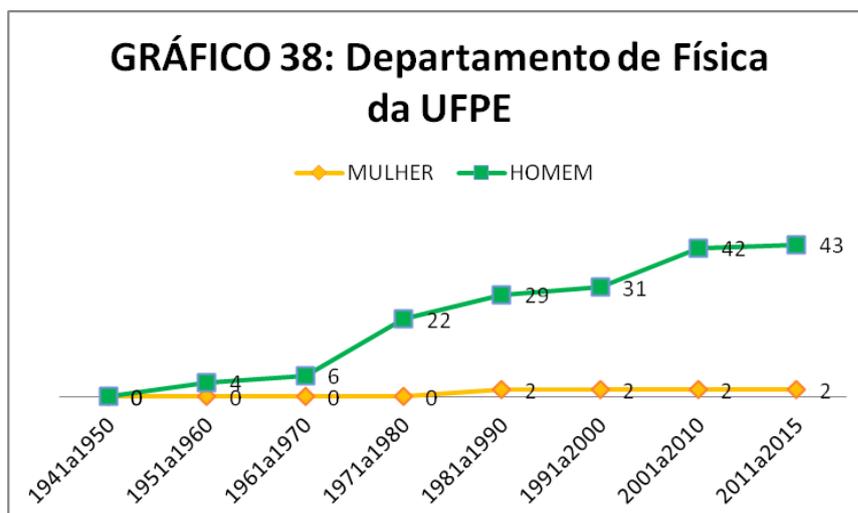


Podemos observar que na década de 1960, a partir da entrada das mulheres no departamento de Estatística (Gráfico 36), essas significaram 22,2% do total de docentes. Na década de 1980, esse percentual passou a ser 23,8%; em 1990 cresce para 26,9% e atualmente é de cerca de 25,7%.

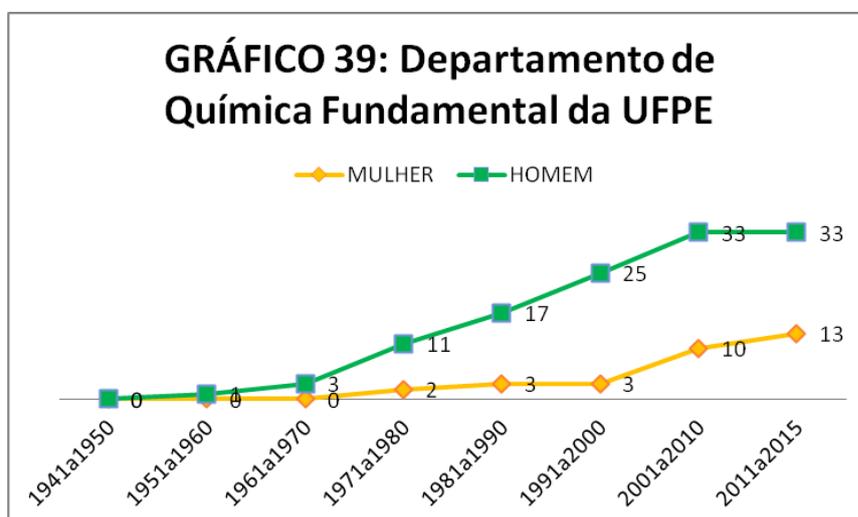


No departamento de Matemática (Gráfico 37), a entrada feminina foi após a década de 1960, quando elas ocupavam 11% do total de vagas. O número torna-se um pouco mais expressivo na década de 1990, entretanto, proporcionalmente, as mulheres ainda continuavam sendo apenas 11%, pois se observa que há um aumento considerável no número de docentes homens. Atualmente, só 11,6% são mulheres, não obtendo

grandes mudanças no quadro.



No Departamento de Física (Gráfico 38) o quadro é ainda menor. Em 1980, marco inicial da entrada das mulheres neste departamento da UFPE, essas significavam apenas 6,4% do total; na década de 1990 só 6%; na década de 2000 ainda menor com 4,5% do total de docentes e nos últimos cinco anos representa 4,4%.



O Departamento de Química Fundamental (Gráfico 39) é o setor onde pode ser visto um maior número de mulheres no CCEN. Na década de 1970 as mesmas totalizaram 15,3%; na década de 1980 esse percentual reduziu para 15%, mas, a partir da década 2000, a presença feminina, enquanto docentes, chega a 23,2% e na atualidade é um pouco mais elevada, ou seja, 28,2%.

A partir da análise da presença das mulheres docentes nos quatro centros analisados, podemos perceber que a ausência ou a pouca participação das mulheres em alguns departamentos desses Centros nos remete ao que já abordamos anteriormente, que determinadas áreas, principalmente as ligadas às ciências exatas estão convencionadas como natural aos homens. Além disso, segundo Londa Schiebinger (2001), é possível observarmos que a análise de gênero conseguiu mais progresso em algumas áreas científicas do que em outras, pois para a autora, nas pesquisas realizadas a partir das ciências médicas e das ciências sociais, os objetos são facilmente identificados como tendo sexo ou gênero, o que não acontece nas ciências exatas:

Efeitos de gênero podem ser documentados nas humanidades, ciências sociais e ciências médicas e da vida, em que os objetos de pesquisa são sexuados ou facilmente imaginados como tendo sexo e gênero. As ciências físicas e a engenharia, porém, têm resistido mais à análise feminista. Isto pode ser devido ao número extremamente pequeno de pessoas formadas em ambos, física (ou química) e estudos de gênero. Ou seria devido ao fato de que as ciências físicas são, como alega Steven Weinberg, tão impessoais e livres de valores humanos como as regras da aritmética? (SCHIEBINGER, 2001, p. 44).

Diante disto, Schiebinger (2001), a partir dos estudos de Margaret Rossiter (1982), conclui que existe não só apenas poucas reflexões feministas nessas áreas, mas existe também um processo de “segregação hierárquica” e a “segregação territorial”; a primeira estaria justificada pelo fenômeno:

Conforme se sobe a escada do poder e prestígio, cada vez menos rostos femininos são vistos. Esta noção é talvez mais útil do que a do teto de vidro – a barreira supostamente invisível que impede as mulheres de atingirem o topo – porque a noção de disparidades hierárquicas chama a atenção para as múltiplas etapas das quais as mulheres são excluídas ao tentarem subir escadas acadêmicas ou industriais (SCHIEBINGER, 2001, p. 76).

Assim sendo, os departamentos de maior prestígio dentro da Universidade sempre foram aqueles com maior nível de complexidade, ligados a setores econômicos e industriais. Aqueles ligados ao social estiveram sempre em segundo plano na hierarquia da universidade, o que justifica a maior presença das mulheres.

A segregação territorial, segundo a autora, tem como o mais notável exemplo a territorialidade ocupacional, que “costumava ser o de que as mulheres ficavam em casa e os homens iam trabalhar. Hoje, com as mulheres constituindo quase metade da força

de trabalho civil, isto já não mais se aplica”(SCHIEBINGER, 2001, p. 77-78). Entretanto, as mulheres ainda estão nas áreas mais mal remuneradas. Ocupam, em mais de 60%, cargos de menor prestígio social como enfermagem, diarista e professoras de séries iniciais. Outro dado importante, segundo a autora, é o de que metade das mulheres afro-americanas trabalham como arrumadeiras, ajudantes de enfermeiras, faxineiras, etc. “Todos nós sabemos que as mulheres tendem mais a ensinar e pesquisar em humanidades e ciências sociais do que em ciências naturais e engenharia” (Ibid., p. 77-78).

Ainda segundo a autora, disparidades territoriais são encontradas no interior das ciências. Atualmente, as mulheres estão concentradas nas ciências que a autora denominou de ciência *soft*. Na tradução da língua, *soft* seria suave. E os homens, conseqüentemente, estariam mais ligados à ciência *hard*, ou seja, a ciência dura ou de maior complexidade. Nesse sentido, segundo Londa Schiebinger (2001), a ciência *soft* estaria ligada:

[...] as ciências da vida e do comportamento e as ciências sociais, em que os salários são relativamente baixos, independente de sexo. Poucas mulheres são encontradas nas ciências *hard* ou físicas, cujo prestígio e pagamento são altos. Isto pode explicar por que apenas 9 por cento dos físicos nos EUA são mulheres: até o fim da Guerra Fria a física era tida como o campo mais prestigioso na ciência americana. As mulheres podem ser facilmente encontradas em certas especialidades, como pediatria ou ginecologia em medicina; e a "feminilização" de certos campos, como estudos de mulheres, pode ameaçar seu financiamento e status (SCHIEBINGER, 2001, p. 78, grifo da autora).

Nesse sentido, as duas formas de segregação apontadas pela autora podem ser observadas na análise à qual nós submetemos os dados encontrados no campo sobre as/os docentes da UFPE.

Segundo Londa Schiebinger (2001), devemos levar em consideração que a segregação também pode ser ocasionada pelas mulheres, pois estas podem se concentrarem em certos campos porque se sentem à vontade neles e são capazes de se tornarem líderes, mas esta hipótese não descarta as segregações existentes (SCHIEBINGER, 2001, p. 79).

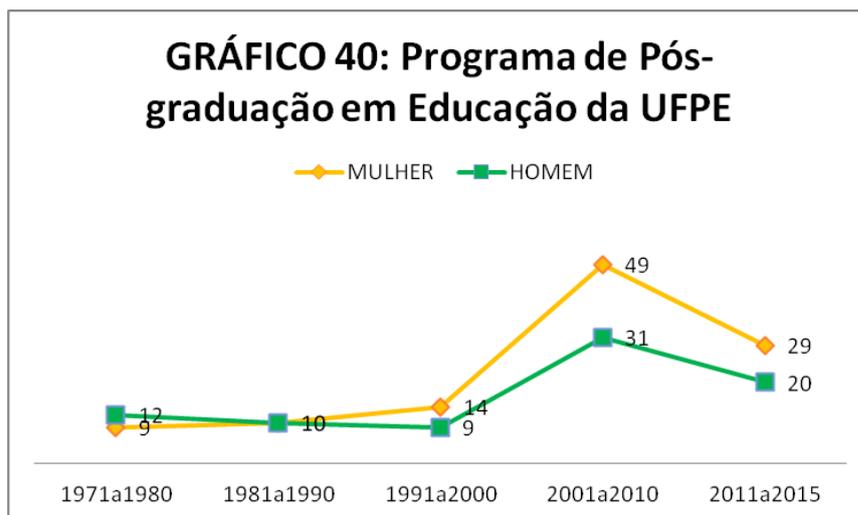
6.2. Mulheres nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFPE

Buscando dar conta do objetivo a que nos propusemos investigar, que é a presença das mulheres nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, após o levantamento geral que realizamos nos centros selecionados, a nossa pesquisa buscou analisar os dados dos Programas de Pós-Graduação, tomando também como referência as quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Ciências da Saúde. Assim sendo, delimitamos o nosso trabalho a oito Programas, são eles:

- Programa de Pós-Graduação em Educação;
- Programa de Pós-Graduação em Sociologia;
- Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil;
- Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção;
- Programa de Pós-Graduação em Cirurgia;
- Programa de Pós-Graduação em Medicina Tropical;
- Programa de Pós-Graduação em Matemática;
- Programa de Pós-Graduação em Física.

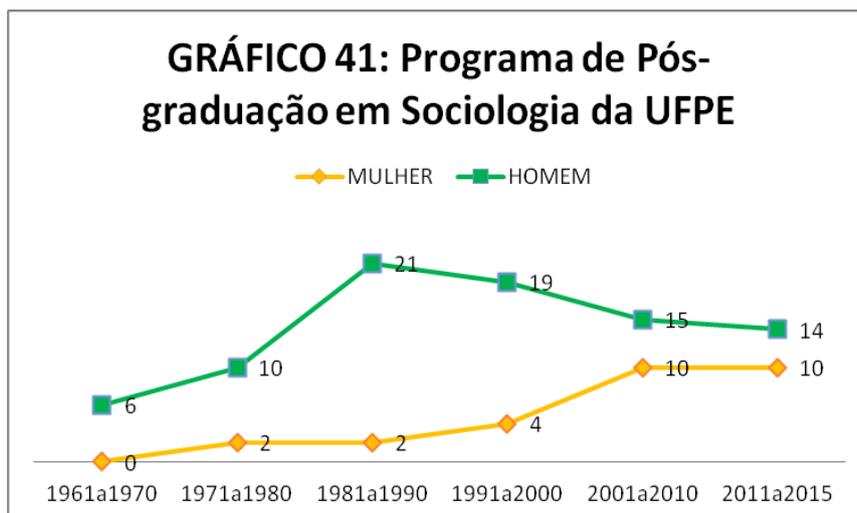
A escolha desses Programas se deu principalmente por serem um dos mais antigos dentro de suas áreas de conhecimento, bem como por ser um dos mais atuantes dentro na Universidade e nos grupos de pesquisa.

O Programa de Pós-Graduação em Educação iniciou em 1978 com o nível de mestrado e em 2002 com o doutorado e possui como linhas de pesquisa: Didática de Conteúdos Específicos; Teoria e História da Educação; Política Educacional, Planejamento e Gestão Educacional; Formação de Professores e Prática Pedagógica. O Gráfico 40 apresenta o estudo comparativo entre as/os docentes considerando o sexo, desde o início deste Programa na UFPE.



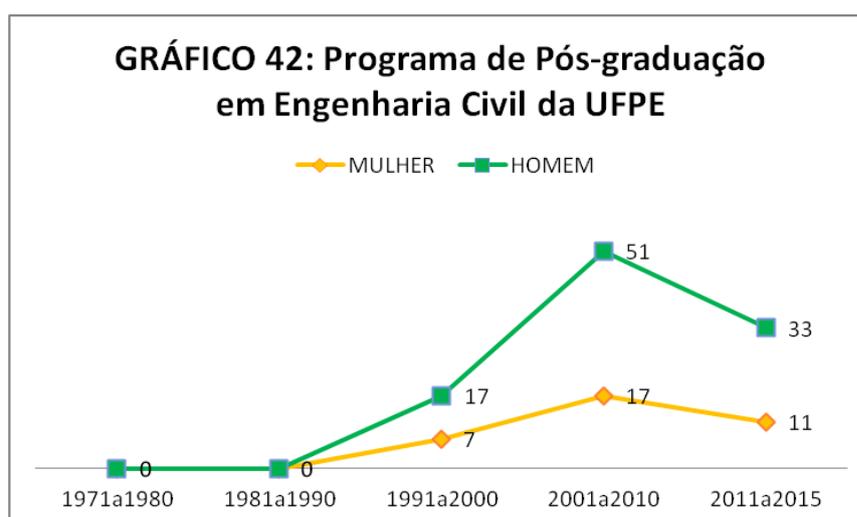
Na década de 1970, podemos observar que há um maior número de homens do que de mulheres – estas representavam 42,8% do total; na década de 1980, a presença desses se torna equivalente e, a partir da década de 1990, as mulheres passam a ocupar mais espaço no Programa, ou seja, passam a ocupar 60,8% do quadro de docentes. Na década de 2000, após o início do doutorado, o Programa recebe uma quantidade ainda maior de docentes, no entanto as mulheres continuam sendo maioria, representando 61,2%. Dados mais recentes sobre a presença das/os docentes do Programa, mostram que as mulheres ainda são a maioria, em 2011 representaram 59,1%. Entretanto, estamos caminhando para uma presença mais equilibrada entre os sexos. Cabe observar também que, diferentemente dos dados gerais coletados do Centro de Educação, quando passamos para instâncias consideradas de maior prestígio na Universidade, mesmo em áreas convencionadas femininas, vemos uma maior presença masculina.

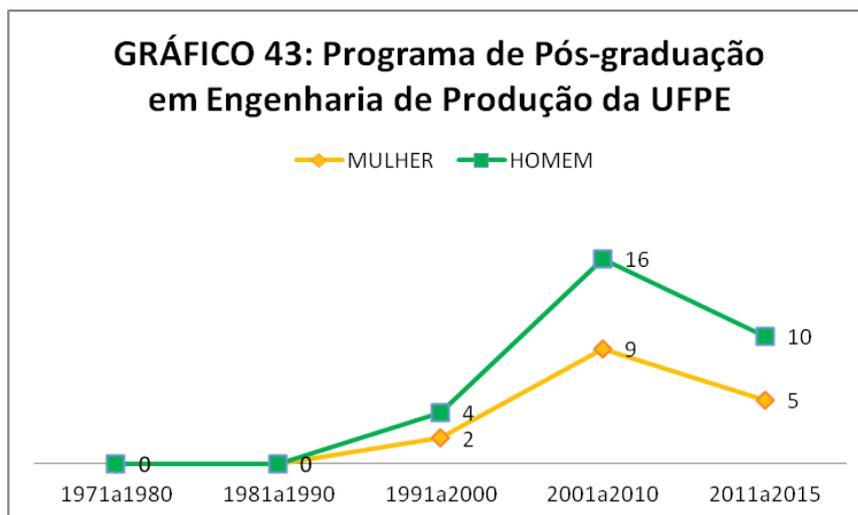
Também na área de conhecimento das ciências humanas selecionamos o Programa de Pós-Graduação em Sociologia, que iniciou com turma de mestrado em 1967 e em nível de doutorado em 1995. Possuem as linhas de pesquisa Cultura Política, Identidades Coletivas, Representações Sociais; Família e gênero; Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia; Processos Sociais Rurais e Novas Tendências na Agricultura; Organizações, Espacialidade e Sociabilidade; Teoria e Pensamento Social. Diferente dos dados apresentados no Programa de Educação, este possui uma presença maior de docentes homens, embora a presença feminina seja crescente, como está expresso no Gráfico 41.



Podemos observar que na década de 1970 a presença feminina significou apenas 16,6% do total de docentes neste Programa. Na década seguinte, esse número é ainda menor, pois apenas 8,6% eram mulheres. Nos anos 2000, em decorrência da ampliação deste com o doutorado, as mulheres passam a ocupar mais vagas no programa, assumindo 40% e nos últimos cinco anos assumiu 41,6%.

A segunda área de conhecimento selecionada para a nossa pesquisa foram as engenharias. Diferentemente das Ciências humanas, as engenharias são áreas, também na Pós-Graduação da UFPE, ocupadas em sua maioria por docentes do sexo masculino. Os Gráficos 42 e 43 ilustram essa afirmação.





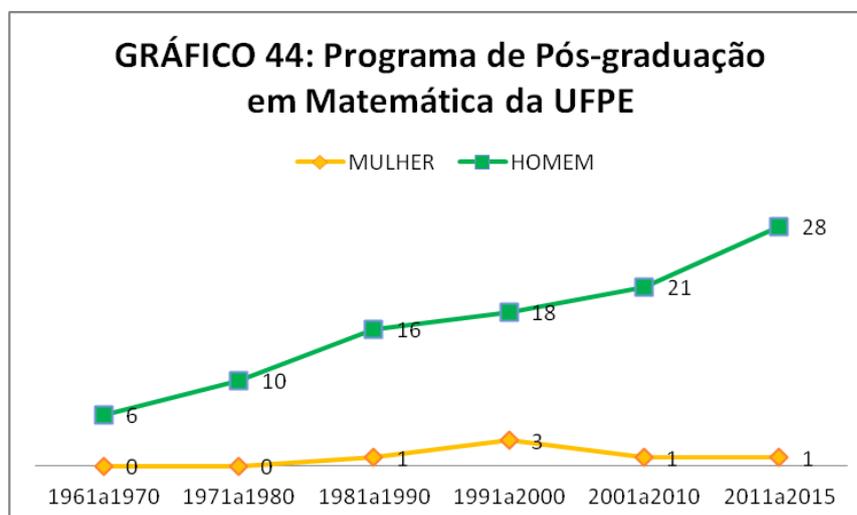
O Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil da UFPE (Gráfico 42) iniciou a partir de 1992 e possui diversas linhas de pesquisa, são elas: Análise Experimental; Análise Não Linear; Análise Teórica e Experimental; Comportamento de Solos Saturados e Não Saturados; Economia de Transportes; Estruturas de Concreto; Estruturas e Petróleo; Geotecnia Ambiental; Gestão Ambiental; Otimização Estrutural; Novos Materiais para Construção Civil; Modelagem e Simulação Numérica; Planejamento dos Transportes e Engenharia de Tráfego; Tecnologia Ambiental; Recursos Hídricos; Sistemas de Gerência de Pavimentos. Na década de 1990, as mulheres representavam 29,1% do total de docentes; na década seguinte, a presença feminina cai para 25% e na atualidade o percentual permanece o mesmo. Esses dados evidenciam que mesmo nos Programas de Pós-Graduação houve pouco crescimento das mulheres, pois, assim como analisamos anteriormente, em áreas consideradas, na Universidade, como de maior prestígio ainda sofrem, na atualidade, um processo de segregação territorial e hierárquica.

No Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (Gráfico 43), percebemos que as diferenças existem, mas são em menor proporção. Este Programa, que também foi criado na década de 90, mais precisamente em 1998, com turmas de mestrado e, pouco tempo depois, em 2001, com o doutorado, possui quatro linhas de pesquisa: Sistemas de Informação e Decisão; Planejamento e Gestão de Competitividade; Confiabilidade, Manutenção e Riscos em Sistemas de Produção; e Otimização de Sistemas e Processos. No início do programa, as mulheres ocuparam um

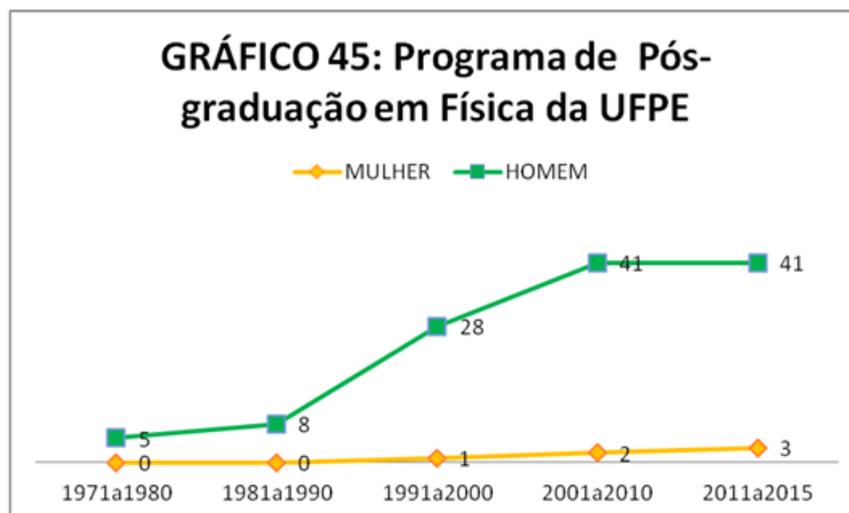
terço das vagas de docentes; uma década depois, essa presença cresce para 36% e nos últimos cinco anos as mulheres voltam a ocupar apenas um terço do total de docentes.

Na área de conhecimento Ciências Exatas e da Terra a ausência da mulher é ainda maior, pois, apesar de serem programas com maior tempo de criação, ainda não é possível registrar uma presença relevante feminina, seja devido à falta de interesse dessas em ingressar nesse Programa ou pela segregação histórica que convencionou lugares a serem ocupados por ambos.

O Programa de Pós-Graduação em Matemática, que foi criado em 1967 em nível de mestrado e em 1984 em nível de doutorado, possui as seguintes linhas de pesquisa: Álgebra; Álgebra Comutativa; Combinatória; Combinatória e Otimização; Completude Geodésica; Equações Diferenciais Parciais; Geometria de Variedade com Curvatura Constante; K-Teoria; O Problema de Yamabe; Projeto Isolado; Sistemas Dinâmicos em Mecânica Clássica e Mecânica Celeste; Topologia e Geometria; e Topologia Geométrica. O Gráfico 44 expressa, em termos quantitativos, a diferença entre a trajetória de mulheres e homens dentro do Programa.



Observamos que, só a partir da década de 1980, três décadas após ter iniciado o Programa que a primeira mulher ingressa nesse, mas, na década de 1990, esse número cresce, entretanto, o mesmo representa apenas 14,2% do total de docentes. Nos anos 2000, a presença feminina reduz para 4,5% e nos últimos cinco anos essa representação é ainda menor, ocupando apenas 3,4%, ou seja, dos vinte e oito docentes do programa, apenas uma é mulher.

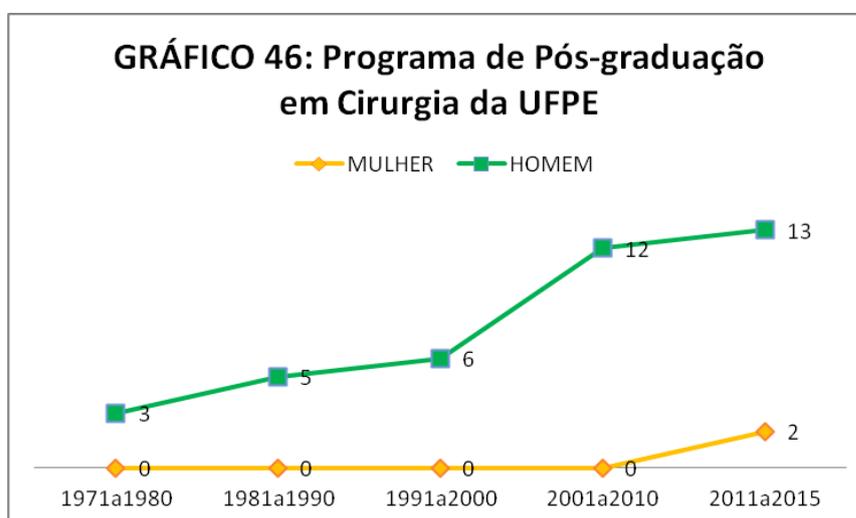


A análise em torno do Programa de Pós-Graduação em Física ocorre de forma similar, pois, apesar de ter se passado quatro décadas da criação do Programa, este ainda é muito marcado pela ausência das docentes mulheres. Suas linhas de pesquisa são: Física da Matéria Condensada: Física de Materiais e Dispositivos Semicondutores, Materiais Magnéticos e Propriedades Magnéticas, Nanoestruturas e Nanodispositivos Semicondutores, Polímeros Não Convencionais, Propriedades Térmicas da Matéria Condensada, Ressonância Magnética Nuclear, Supercondutividade - Dinâmica de Vórtices e Materiais Nanoestruturados; Óptica: Biofotônica, Dinâmica Não Linear de Lasers, Espectroscopia Não Linear em Sistemas Atômicos e Moleculares, Óptica Integrada em Fibras Ópticas e Guias de Ondas, Óptica Quântica e Espectroscopia de Átomos Frios, Processos Ópticos em Matéria Condensada, Nano Óptica; Física Teórica e Computacional: Caos e Sistemas Complexos, Fractais e Fraturas, Dinâmica de Fluidos, Estatística de Caminhadas Aleatórias e Polímeros, Física Biológica, Física Computacional e Física Não Linear, Fluidos Magnéticos, Magnetismo de Sistemas Desordenados e Elétrons Fortemente Correlacionados, Teoria da Supercondutividade, Teorias de Campos em Física Estatística e Matéria Condensada, Transições de Fase e Fenômenos Críticos, Transporte Quântico e Física Mesoscópica, Teoria de Cordas, Relatividade Geral e Teorias de Campos em Espaços Curvos. A entrada da mulher neste programa ocorreu apenas na década de 1990, no entanto, dos vinte e nove docentes, apenas uma era mulher. Na década de 2000, esse quadro ainda permanece quase o mesmo, pois mesmo após quase quatro décadas do início do Programa apenas duas

mulheres faziam parte desse, representando apenas 4,6%. Atualmente esse número cresceu, mas ainda equivale a 6,8%.

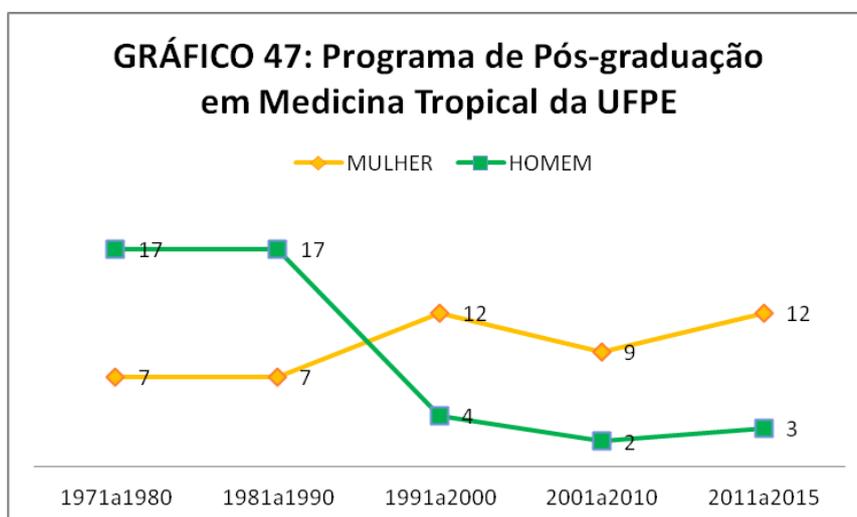
A quarta e última área de conhecimento que selecionamos para a análise foi a de Ciências da Saúde. Nessa perspectiva, assim como observado anteriormente no levantamento total do Centro de Ciências da Saúde, os dados nos levam a concluir que os lugares ocupados pelas mulheres são aqueles ainda ligados ao cuidar e no campo da saúde; são aqueles ligados também ao social, com um nível de complexidade mais baixo. Os Gráficos 46 e 47 expressam em termos quantitativos essa análise.

O Programa de Pós-Graduação em Cirurgia (Gráfico 46) é formado por quatro linhas de pesquisa: Aplicação Clínica e Experimental de Biopolímeros da Cana-de-açúcar; Esquistossomose Mansônica Clínica e Experimental; Infecção em Cirurgia; Malformações Congênitas; Tratamento Cirúrgico da Incontinência Urinária, que foi criada em 1973. Ao longo das últimas quatro décadas, o Programa foi formado exclusivamente por homens. apenas nos últimos cinco anos é que foi possível registrar a presença feminina, entretanto essas somam, ainda, 13,3%, percentual menor se compararmos com o levantamento realizado em todo o Centro.



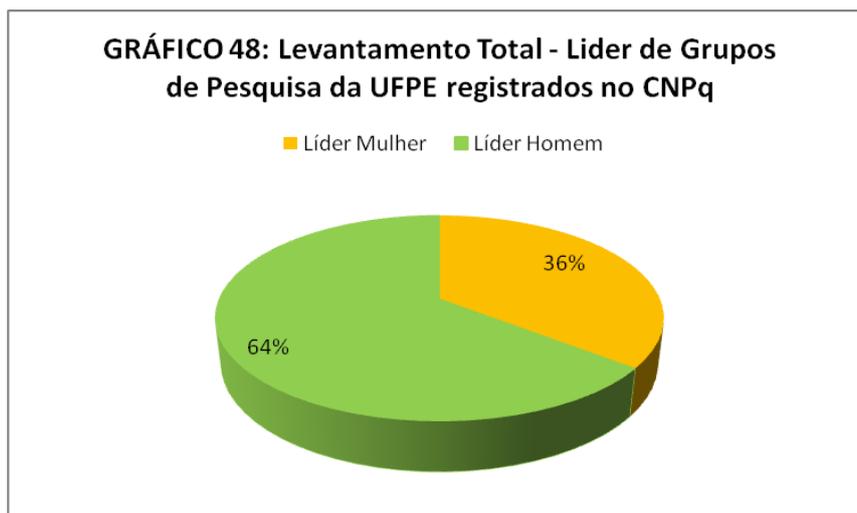
Já no Programa de Pós-Graduação em Medicina Tropical (Gráfico 47), formado pelas linhas de pesquisa: Aids e Doenças Sexualmente Transmissíveis; Análises Epidemiológica e Antigênica do CHV, HTLV-1, HHV-6, HPV, EBV, Dengues e Hepatites Virais; Doenças Exantemáticas; Defesa do Hospedeiro, Papel de Células Imunocompetentes; Esquistossomose; Infecção Hospitalar; Leishmaniose; Quadro

Clínico e Etiologia das Gastroenterites; Tuberculose, vimos que, diferentemente do observado na análise geral dos Centros, a partir da década de 1990, cresceu no Programa a presença feminina, passando a assumir 75% do total de docentes. Nos últimos cinco anos este cresceu para 80%.



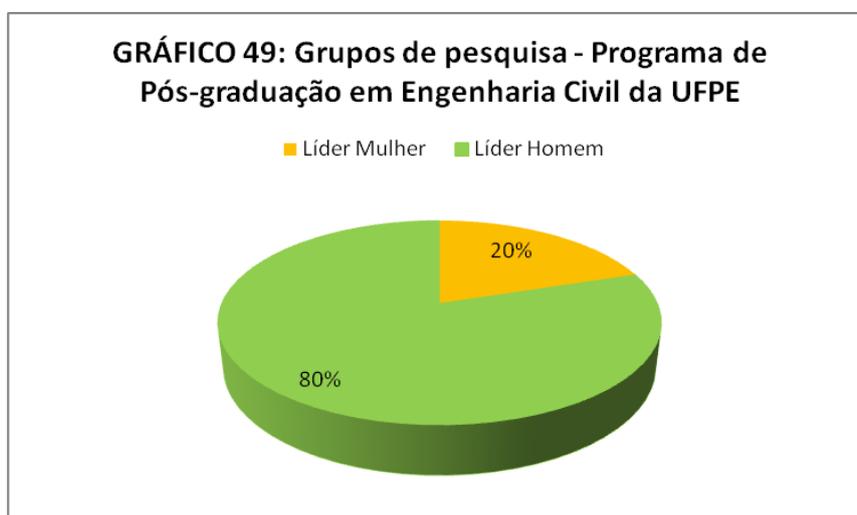
6.3. Representação de Gênero nos Grupos de Pesquisa da UFPE Registrados no CNPq

A nossa pesquisa também tencionou traçar o número de grupos de pesquisas das/os docentes dos Programas de Pós-Graduação da UFPE registrados no CNPq, identificando o percentual de líderes mulheres e homens. Desse modo, analisamos os grupos de pesquisa, tomando como referências os oito programas investigados anteriormente. Assim, refletir sobre o quantitativo de líderes nos grupos de pesquisa nos possibilita compreender ainda mais as relações de gênero presentes na universidade. Esta escolha se deu por entendermos que esses são os que escolhem seus pesquisadores, bem como concebe as concepções trazidas para o grupo e possuem maior visibilidade. O Gráfico 48 sinaliza o levantamento geral realizado a partir dos grupos de pesquisa selecionados.

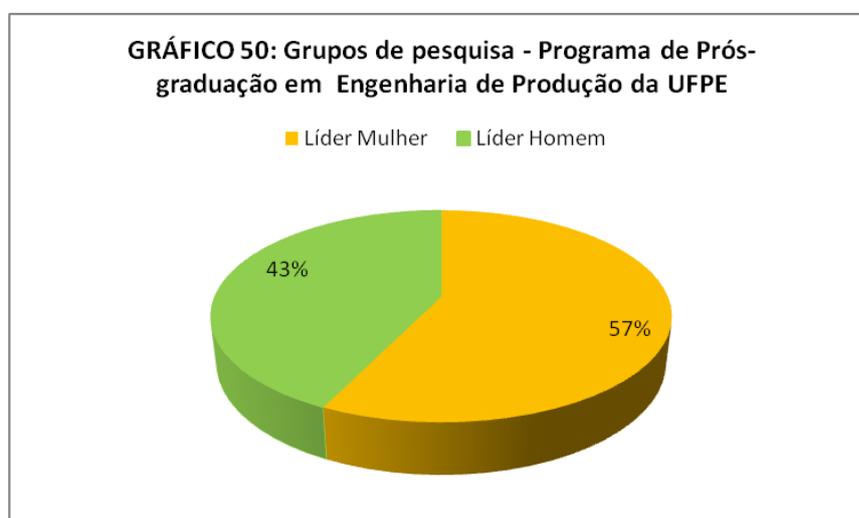


Diante disto, investigamos um total de 101 grupos de pesquisa (ver Tabela 9), a partir dos Programas de Pós-Graduação em Educação; Pós-Graduação em Sociologia; Pós-Graduação em Engenharia Civil; Pós-Graduação em Engenharia da Produção; Pós-Graduação em Cirurgia; Pós-Graduação em Medicina Tropical; Pós-Graduação em Matemática; e Pós-Graduação em Física. Desses, apenas 35 tinham como líder uma mulher, o que nos leva a compreender que a concessão de financiamento para pesquisas ainda assume um caráter hierarquizante e que este muda de acordo com a área de conhecimento.

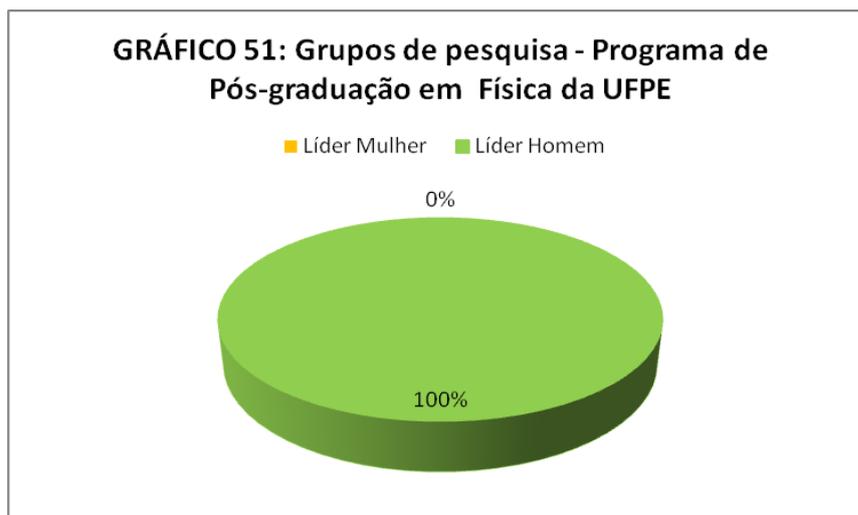
Ao analisarmos os grupos de pesquisa em cada área, observamos que a presença masculina como líder de pesquisa é maior nos programas de maior prestígio na universidade. O Gráfico 49, expressa o levantamento realizado nos grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil.



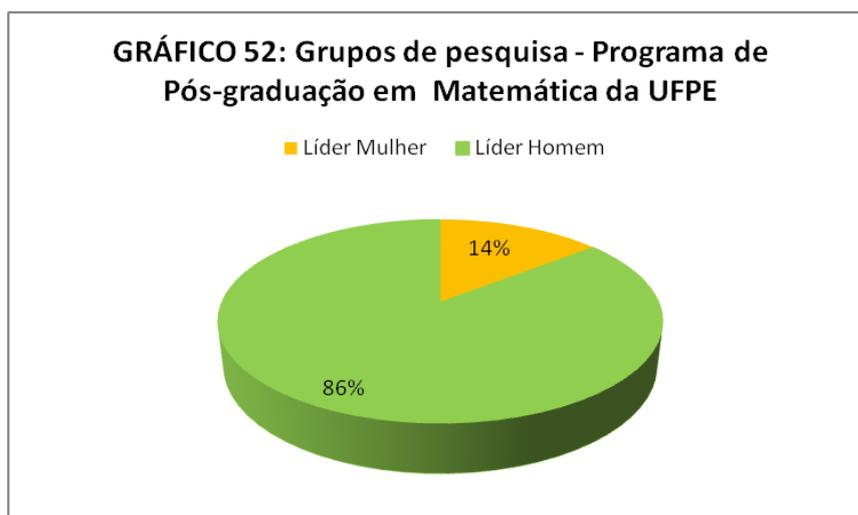
Observamos que dos 20 grupos de pesquisa registrados no CNPq, apenas 4 grupos tinham como líder uma mulher, ou seja, apenas 20%. Entretanto, o mesmo não é observado nos grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Neste, as mulheres estavam na liderança de 57% dos grupos. Dos 7 grupos de pesquisa registrados no CNPq, 4 são liderados por mulheres e 3 são liderados por homens, o que pressupõe que este caminha para uma maior igualdade nas pesquisas, como mostra o Gráfico 50. Todavia, também observamos que os grupos liderados por mulheres eram aqueles ligados à preservação de domínio da prática, como por exemplo o Grupo de Saneamento Ambiental e o Grupo de Gestão e Negociação de Recursos Hídricos.



Os Gráficos 51 e 52 demonstram os resultados obtidos a partir da análise dos grupos de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Física e do Programa de Pós-Graduação em Matemática. Nestes, diferentemente do observado no Gráfico 50, fica claro que os programas, além de ter uma presença maior de homens docentes, as lideranças dos grupos de pesquisa também estão a cargo dos mesmos.



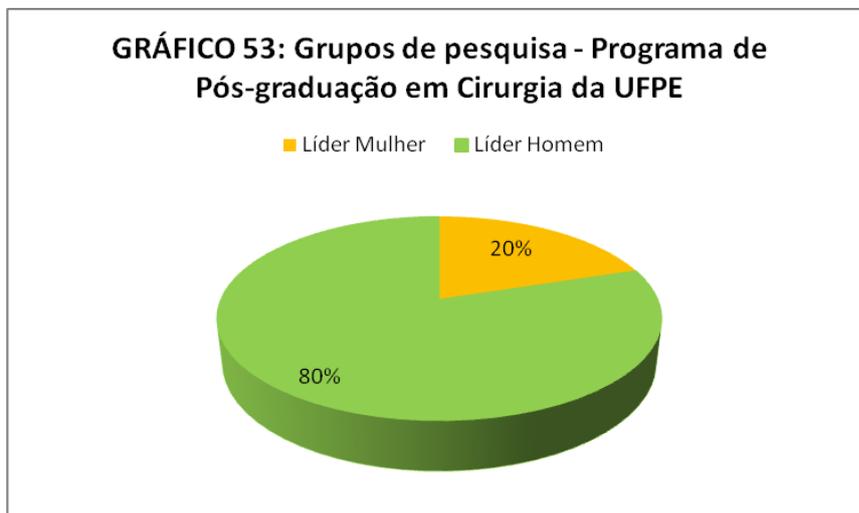
Nessa perspectiva, nos grupos de pesquisa registrados no CNPq do Programa de Pós-Graduação em Física, dos 20 grupos pesquisados, nenhum tem como líder uma mulher.



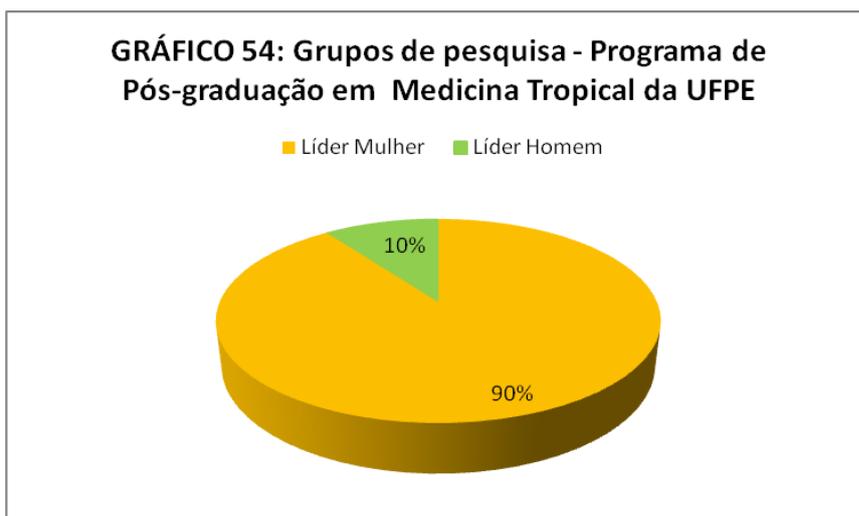
Dos 7 grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Matemática, apenas 1 é liderado por mulher, o que em termos percentual representa apenas 14% do total.

No tocante aos grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Cirurgia, observamos que este, assim como analisado de modo geral na docência da graduação e

do Programa de Pós-Graduação, possui um percentual maior de homens líderes em grupos de pesquisa. Dos 5 grupos de pesquisas registrados no CNPq, apenas 1 tem como liderança uma mulher, como podemos observar no Gráfico 53.

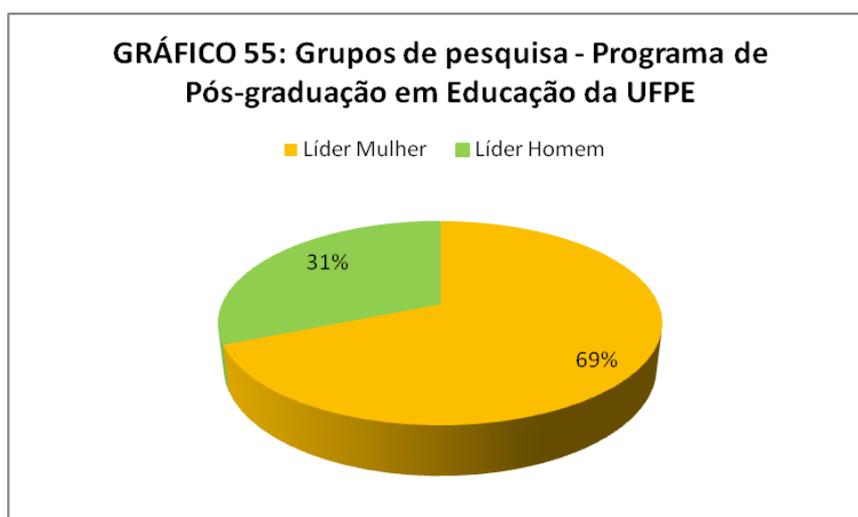


No entanto, os grupos de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Medicina Tropical (Gráfico 54) são liderados, em sua maioria, por mulheres, pois 90% dos grupos de pesquisa têm como líder uma mulher; dos 10 grupos de pesquisa, 9 são liderados por mulheres.

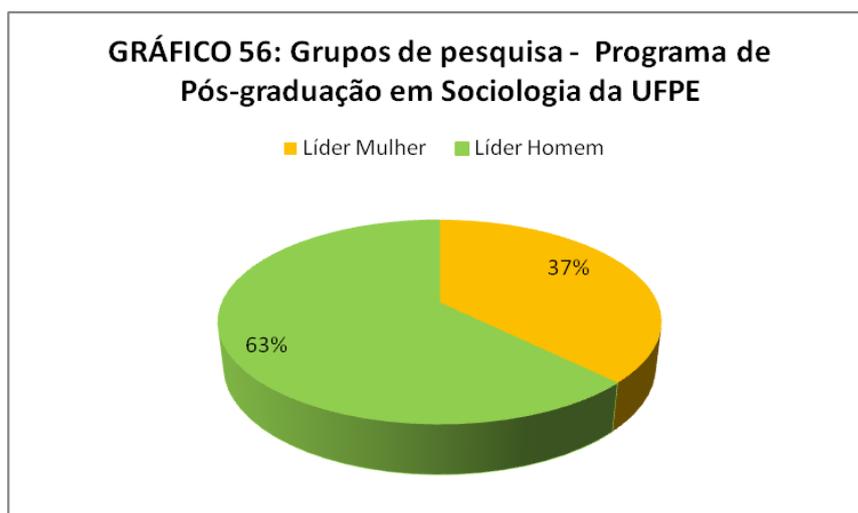


Por fim, buscamos analisar os dados que expressavam o quantitativo de grupos liderados por mulheres e por homens nos Programas de Pós-Graduação em Educação e

em Sociologia. Nessa direção, identificamos, assim como mencionamos anteriormente, que, apesar de a educação historicamente ter sido convencionada como uma área de atuação feminina, percebemos que em níveis mais elevados de atuação docente há também uma presença considerável de homens, se compararmos com a Educação infantil e a Educação Fundamental, por exemplo.



Ao analisarmos do Gráfico 55, concluímos que 69% das mulheres são líderes de grupos de pesquisa vinculados ao CNPq no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Nesse sentido, dos 16 grupos, 11 são liderados por mulheres e 5 são liderados por homens.



Entretanto, nos grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em

Sociologia (Gráfico 56) acontece o contrário do observado no Programa de Educação, pois apenas 37% tem como líder uma mulher, o que em número representa 6 dos 10 grupos registrados no CNPq.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nós, para os outros, apenas criamos pontos de partida”.

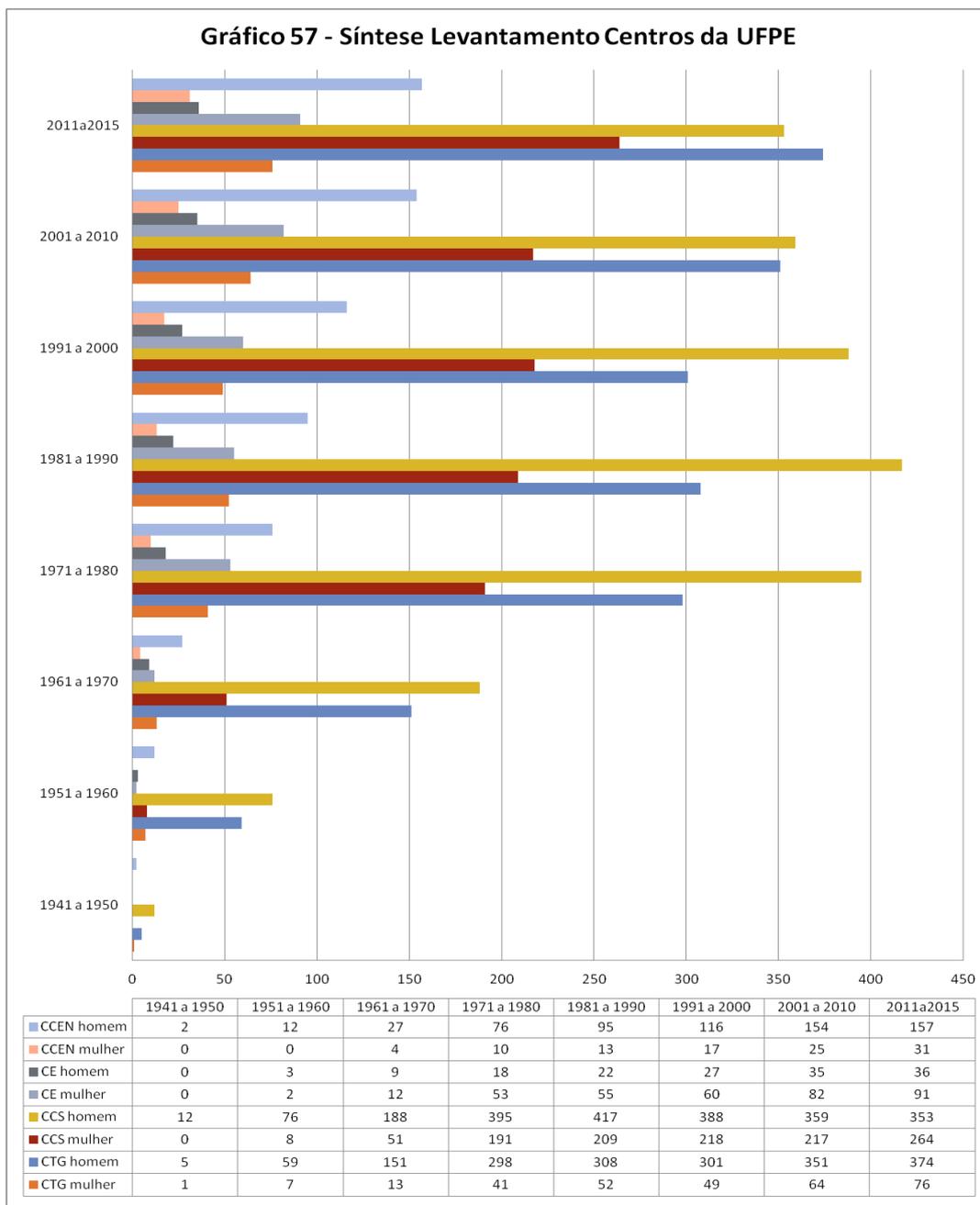
Simone de Beauvoir

A nossa investigação foi bastante exigente no sentido de levantar, sistematizar e analisar dados. As dificuldades, principalmente as iniciais, que foram superadas à medida que íamos encontrando os dados e produzindo a sistematização, revelavam-se como informações preciosas para compreender a configuração sobre as relações de gênero no quadro docente da Universidade Federal de Pernambuco. Apesar de deixarmos claro que a nossa pesquisa não possui respostas prontas, essa caminhou para um aprofundamento do tema dentro da Universidade. Nesse sentido, a nossa investigação realizada dentro de oito Programas de Pós-Graduação da UFPE fez com que a universidade voltasse o seu olhar e seus esforços para dentro de si mesma; como olhar num espelho onde se vê a própria imagem, mas sem a ilusão dos contrários que o reflexo mostra, porque fomos profundas pelos dados e sistematizações que realizamos.

Foi querendo romper com a ilusão de que a ciência não tem sexo, que desnudamos a nossa própria universidade, como uma amostra das Universidades Federais do Brasil, em busca de conhecer:

De que maneira vêm se desenhando as relações de gênero no corpo docente da pós-graduação *stricto sensu*, tendo por referência a presença das mulheres docentes, dentro das Universidades Federais?

Sobre a evolução do número de mulheres docentes na UFPE – graduação e pós-graduação – nas áreas de conhecimento de Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Ciências da Saúde nas décadas de 1950 a 2015, os dados e informações obtidas nos revelaram que, dos quatro Centros selecionados para a pesquisa (CCS, CE, CTG e CCEN), apenas um (CE) possui, no levantamento geral, uma maior quantidade de mulheres docentes. Essa constatação nos levou a perceber que ainda existe dentro da universidade diferenças e lugares definidos por sexo, conforme se delineiam as relações de gênero, mesmo após quase sete décadas de sua fundação. O Gráfico 57 representa uma síntese dos Centros analisados.



Apesar do aumento do acesso das mulheres na docência do ensino superior, em termos proporcionais elas/nós ainda são/somos minoria. A presença feminina tem sido ainda mais efetiva em áreas convencionadas como “femininas”, conforme observamos no Centro de Educação. Este fato sugere que as mulheres fazem a sua escolha profissional considerando um conjunto de fatores, que podem estar ligados principalmente a questões culturais internalizadas pela mulher e pelas pessoas que a influenciam sobre o seu lugar social nas diversas áreas de atuação.

O levantamento total que fizemos do Centro de Educação nos revelou que essa é uma área na UFPE predominantemente feminina, pois nas últimas cinco décadas é possível vermos mais que o dobro de mulheres docentes. Entretanto, apesar de ser uma área predominantemente feminina, também observamos que em alguns departamentos do CE é possível vermos um número considerável, e até mesmo superior, de homens.

No Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação há uma quantidade maior de docentes homens, e o departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional caminha para uma equidade, que pode estar justificada por essas serem áreas que preparam para a inserção em diferentes níveis de poder e de tomada de decisões. Além disso, o fato de as mulheres estarem em maior número nos Departamentos de Psicologia e Orientação Educacional e no Departamento de Métodos e Técnica de Ensino, reforça a afirmativa de que, mesmo na Educação, as mulheres dominam campos relacionados à prática e ao cuidado e aconselhamento e os homens estariam em campos ligados à reflexão teórica e a tradição filosófica, como observado no Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos.

No centro de Ciências da Saúde, ao analisarmos os dados totais sobre as/os docentes da graduação e da pós-graduação da UFPE, constatamos que, ao longo das sete décadas, a superioridade masculina em termos quantitativos foi uma constante. Apesar de a presença da mulher docente ser crescente, também há a reprodução de hierarquias e segregação feminina, pois existem departamentos, assim como observamos no CE, ligados a área de maior prestígio acadêmico, que possui uma maior presença masculina e aquelas ligadas à prática e ao cuidar, com uma presença maior feminina.

No CCS a mulher docente está concentrada em áreas como Fisioterapia, e Nutrição, assumindo mais que a metade do total de professoras/es. Em Terapia Ocupacional, todas são mulheres. Já em outros Departamentos, como o de Cirurgia

eNeuro-Psiquiatria, que dentro da área de saúde são mais valorizados, considerados de maior complexidade, especificidade e que exige um trabalho mais refinado, há mais que o dobro de homens.

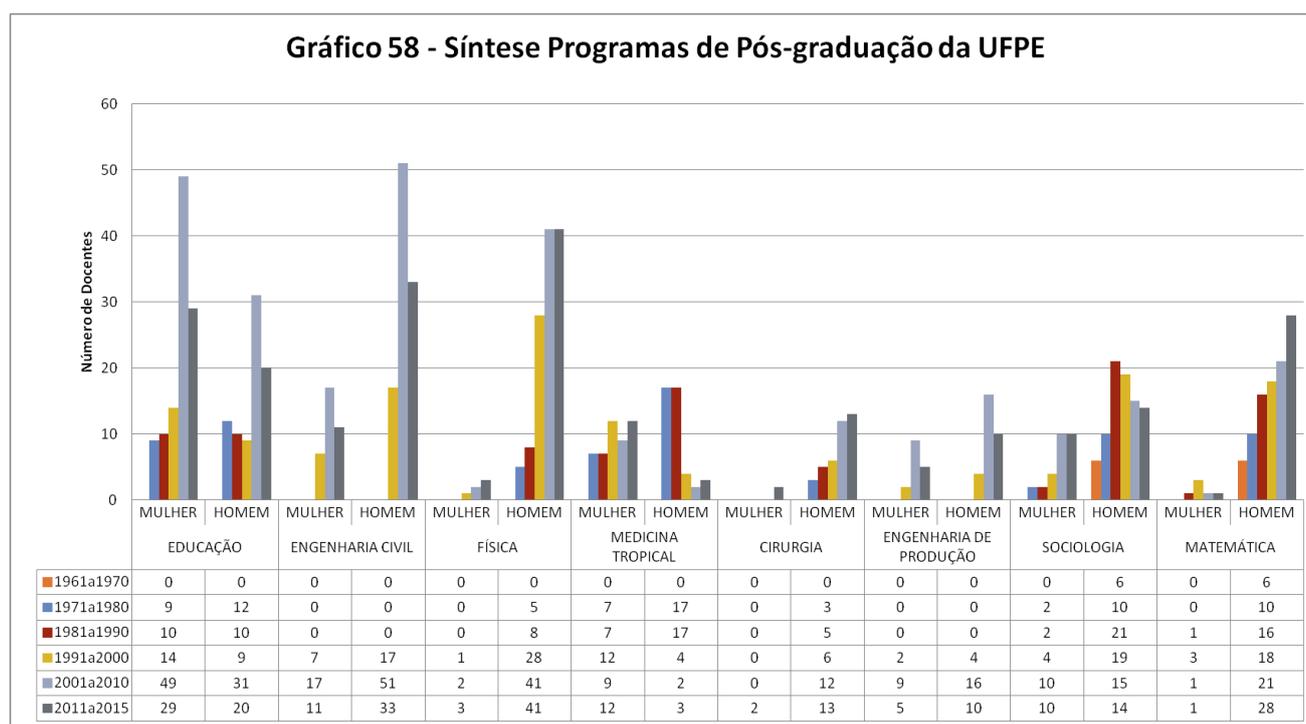
Na trajetória das docentes mulheres no Centro de Tecnologia e Geociências, percebemos que esse não aconteceu da mesma forma como analisamos no CCS e no CE. Apesar de o número de mulheres ser crescente ao longo das décadas, em termos quantitativos, há mais homens, que também foi crescente, mas, em termos proporcionais, manteve-se em número superior, vincando uma desigualdade crescente. Isso nos leva a observar que, na UFPE, o CTG é um campo hegemonicamente masculino, pois, nos dias atuais, dos doze departamentos, todos possuem uma quantidade superior de homens.

No CTG, a presença feminina está limitada a poucas áreas, sendo possível ver um número expressivo destas apenas nos Departamentos de Engenharia de Produção, Engenharia Química e Oceanografia. Uma abertura maior para a presença feminina nesses departamentos podese justificar por esses serem campos de atuação diversas. A Engenharia da produção, por exemplo, está ligada, também, ao administrativo das indústrias e empresas; a Oceanografia trabalha com pesquisas animais e vegetais no ambiente marinho e está ligada à biologia e zoologia, e ao cuidado, à gestão e à preservação do meio ambiente e o seu campo de atuação, além de setores públicos e privados, também podem ser em ONGs. Já a Engenharia Química não tem um campo de atuação restrito apenas às indústrias petroquímicas, essa atuação também se estende aos setores de cosméticos, perfumes, produtos de limpeza, higiene, farmacêuticos, entre outros.

Diante disto, constatamos que, mesmo inconscientemente, as mulheres ainda escolhem áreas de atuação que tenham um âmbito educativo e afetivo, que se relacionam de algum modo com o âmbito doméstico, concebido por muito tempo como próprio à mulher. Já os homens são influenciados a selecionar profissões relacionadas com a produção externa ou que lhes permitem atingir cargos de liderança e de condução. Assim, a existência de uma quantidade maior de mulheres docentes em Departamentos como Métodos e Técnicas de Ensino, Psicologia e Orientação Educacional, Terapia Ocupacional e Nutrição e Fisioterapia e de uma quantidade maior de homens em Departamentos como Neuro-psiquiatria, Cirurgia, em todas as Engenharias e em todos os departamentos do Centro de Ciências Exatas e da Natureza, são exemplos disso.

Além disso, observamos também que a presença feminina diminuiu em vários cursos, a exemplo do curso de Patologia, Educação Física, Neuro-Psiquiatria, Engenharia Eletrônica e Engenharia Elétrica, que vai de encontro à ideia de que, ao passar dos anos, a questão de gênero será solucionada, ou que gerar mais presença vai haver equidade de gênero nos áreas: os dados mostram que não.

No que se refere à evolução do número de docentes mulheres em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na UFPE, nas quatro áreas do conhecimento que estudamos, nas décadas de 1950 até 2015, constatamos que, dos oito Programas que analisamos, apenas dois têm um maior número de mulheres. Esses dados nos fazem crer que, assim como o observado nos Centros, também na docência da pós-graduação há uma tendência à formação de “Guetos” e conseqüentemente da reprodução de hierarquias. O Gráfico 58 expressa essa afirmação.



Existem nesses Programas, assim como já referenciamos no debate de LondaSchiebinger, formas de segregação hierárquica ou vertical, que exclui as mulheres dos níveis mais elevados da ciência ou da tomada de decisão. Em nossa pesquisa, também nos Programas de Pós-Graduação, ao analisarmos Programas vistos como de maior prestígio na universidade, principalmente por estarem na área das ciências exatas, identificamos cada vez menos a presença feminina, como é o caso dos Programas de

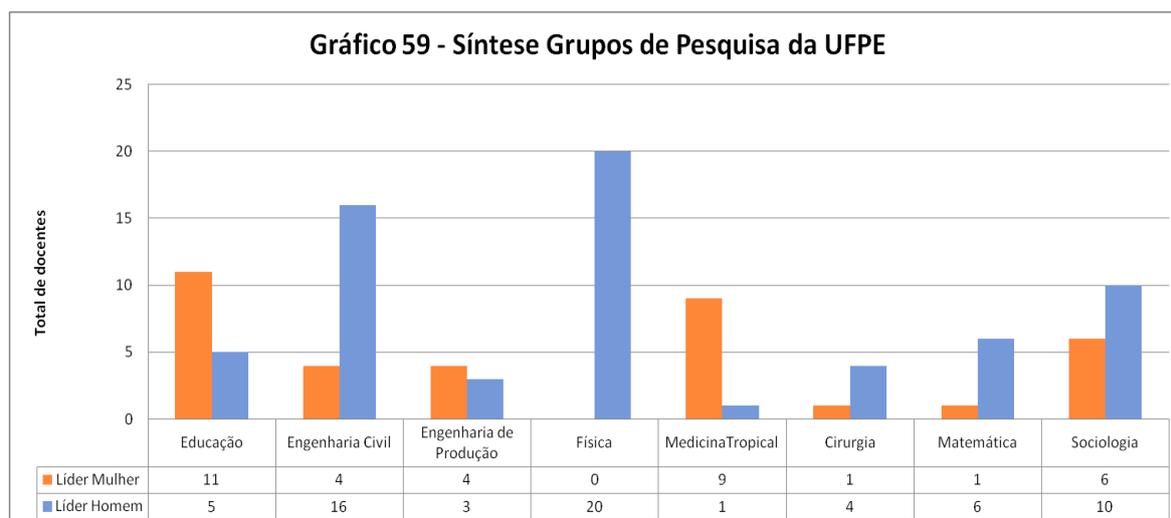
Pós-Graduação em Engenharia Civil, Cirurgia e Física. A presença feminina é maior nos Programas de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Medicina Tropical.

Da mesma forma, também observamos que há um processo de segregação territorial ou horizontal, no qual as mulheres se encontram majoritariamente em poucas áreas, todas tendo como denominador comum aspectos considerados como “femininos”, ligados também à prática, ao cuidado, sendo, portanto, de menor prestígio social. As situações descritas permitem considerar que na UFPE existem áreas do conhecimento “femininas” e áreas “masculinas”.

Assim, os resultados relativos a essa pesquisa demonstram que as relações de gênero em diferentes setores acadêmicas da UFPE não é equitativa. A pesquisa oferece um conjunto de dados e informações no qual se manifestam os processos de segregação do sexo feminino. Esses sugerem que os estereótipos sexuais que dividem as áreas em masculinas e femininas ainda mostram que as mulheres participam muito menos de áreas científicas consideradas de maior prestígio acadêmico, como a área das exatas.

Cabe observar que esse processo de segregação não é explícita. A concentração feminina em determinadas áreas e sua ausência em outras não está sustentada em limitações objetivas, pelo contrário: são argumentos mais subjetivos, como a escolha e da afinidade acadêmica, do gosto e do jeito mais para uma área do que para outra. Essa é uma força tão poderosa, impregnada socialmente, que pode ocorrer processos de auto exclusão a partir da crença de que a mulher é melhor em determinadas áreas e os homens em outras.

No tocante ao número de grupos de pesquisas de docentes dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFPE registrados no CNPq, a partir do apontamento das lideranças, observamos que mais da metade dos grupos de pesquisa são liderados por homens, isso nos revela que as mulheres estão na maioria dos grupos como coadjuvantes ou estão ausentes de determinadas áreas do conhecimento, como no caso dos grupos de pesquisa em Física, no qual não registramos nenhuma mulher como líder. O Gráfico 59 representa um síntese das lideranças dos grupos de pesquisa.



Nessa perspectiva, ao analisarmos os grupos de pesquisa, as mulheres também estão concentradas em áreas específicas, tal como dentro dos Programas de Pós-Graduação, ainda ligadas à prática e ao cuidar, pois as mulheres são maioria nas lideranças dos grupos ligados à Educação e à Medicina Tropical.

Apesar de, há mais de quarenta anos, as feministas estarem protagonizando o debate na ciência para a superação da crença da inferiorização da mulher, devido à sua suposta capacidade intelectual mais reduzida, ainda evidenciamos que dentro da universidade há áreas “mais ocupadas pelas mulheres” e áreas “mais ocupadas pelos homens”, e, esse ocupar, significa dizer, preencher os espaços que cabe a cada grupo.

Isso nos mostra que a mudança social em curso, dentro da ciência, é lenta e se alimenta de um grande conservadorismo. Nesse sentido, importa referir que a contribuição das correntes feministas dentro da ciência têm apontado um conjunto de desigualdades entre sexos, áreas, recursos, visibilidade, a ocupação das mulheres em áreas tradicionalmente masculinas. É um processo ainda em construção, pois, na maioria dos Programas analisados, percebemos poucos avanços, em termos quantitativos, de uma geração para a outra.

Considerando a especificidade do desenho de gênero na Pós-Graduação da UFPE, é possível afirmar que os resultados dessa investigação é uma amostra dos desenhos de outras pós-graduações de outras Universidades Federais, na medida em que a Universidade Federal de Pernambuco se situa entre as dez melhores universidades do país, vista como uma referência, especialmente na Região Nordeste.

Dentro desse cenário, é possível que instituições com características similares à UFPE reproduzam as mesmas relações de gênero. Entretanto, há de se considerar que as universidades públicas preenchem seus quadros docentes por meio de concurso público, o que, a princípio, nos leva a crer que essas desigualdades entre mulheres e homens podem ainda ser mais profundas em outras instituições privadas ou mistas onde não haja oportunidades iguais de acesso, conforme preconizam os editais públicos.

Isto também nos diz que estas desigualdades históricas, nos desenhos da ciência, têm sua origem bem antes da universidade, na formação das meninas e dos meninos, antes da educação superior. O ensino superior reproduz uma guetização que já vem da escola, o que nos leva a refletir sobre quais as estratégias para superar. Nessas etapas, apesar de muitos estudos na área da educação, pressionado pelo diálogo com os movimentos feministas e LGBT, os avanços ainda são bem aquém do que se imagina uma educação que forme cidadãs e cidadãos para uma cultura de equidade de gênero e sem preconceito em todos os campos sociais.

A nossa pesquisa, apesar da quantidade de informações trabalhadas, das informações que foram obtidas e as novas compreensões alcançadas, aponta que há ainda uma grande possibilidade de novos estudos sobre este tema, que podem surgir a partir do nosso.

Desenvolver esse mesmo estudo em universidades de outras regiões do Brasil pode nos revelar, em termos comparativos, outros desenhos de gênero que nos ajude a compreender a dinâmica das relações de gênero de forma mais ampla. Outra possibilidade de pesquisa poderia ser formulada para compreender as relações de gênero na gestão das universidades ou a evolução do número de estudantes em diversos cursos. Proposições essas que nos mostra a importância de explorarmos ainda mais esse tema.

Sendo assim, após a análise dos dados da nossa investigação, compreendemos que as relações de gênero no corpo docente da pós-graduação *Stricto Sensu* da UFPE, como uma janela pela qual se olha as demais universidades federais do Brasil, é o resultado de arraigados estereótipos sócio-culturais e ideológicos que se manifestam dentro do processo educativo desde os primeiros anos e se aprofundam nas escolhas das carreiras profissionais do ensino superior, resultando em desenhos institucionais dos quadros docentes, com claras clivagens em termos da presença e da liderança científica entre mulheres e homens, quer seja dentro das áreas do conhecimento, dos Programas de Pós-Graduação e dos Grupos de Pesquisa analisados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. de. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan./abr. 2000.
- ALMEIDA, N. F. P. de; MOTA, M. V. S. **Docências que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero**: a escola como espaço de imposições de poderes e resistências. Minas Gerais, out. 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5887--Int.pdf>>. Acesso em: 20 de out. de 2013.
- AREND. S. F. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, C. B; PEDRO, J. M. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.
- BALESTRIN, P.A. **A Sexualidade Num Curso Normal – Seus Tempos e “Contratempos”**. Minas Gerais, out 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/>>. Acessado em: 20 dez. 2013.
- BARROSO, C. Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 573-582, set./dez. 2004.
- BUTLER, J. P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 2008.
- CALVALLI, H. G; LOPES, M. de F. **A teoria do conhecimento e a epistemologia feminista**. Minas Gerais, 2012. Disponível em: <<http://www.hcte.ufrj.br/downloads/sh/sh4/trabalhos/Haudrey.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2013.
- CAMPOS, M. P. **Alguns tensionamentos acerca dos corpos e sexualidades das pessoas deficientes**. Minas Gerais, Out 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 20 maio 2014.
- CARVALHO, M. E. O que essa história ter a ver com as relações de gênero? Problematizando o gênero no currículo e na formação docente. In CARVALHO, M. E. e PEREIRA, M. Z. C. (org.). **Gênero e Educação**: Múltiplas faces. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.
- CARVALHO, M. G. de. CASAGRANDE, L. S. Educando as novas gerações: representações de gênero nos livros didáticos de matemática. Reunião Anual da ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT23-2066--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COLLING, A. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STRY, M. N; CABEDA, S. T; PREHN, D. R. (Org.). **Gênero e cultura**: questões contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CONNELL, R. W. Como teorizar o patriarcado. **Educação e Realidade**, [s.l.], v. 16, n. 2, p. 85-93, jul./dez, 1990.

DESLANDES, S. F. et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FLORESTA, N. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo: Cortez, 1853.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: FILHO, J. C. dos S; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GEBARA, I. **O que é teologia feminista**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GERGEN, M. M. Rumo a uma metateoria e metodologia feminista nas ciências sociais. In: GERGEN, M. M. **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos/Edunb, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAHNER, J. E. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil. 1850-1940**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

HARDING, S. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 1, n. 1, 1993.

JAGGAR, Alison. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan (Orgs.). **Gênero/corpo/conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

LANDER, E. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 21-53.

LAGARDE, M. **Los Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**. 4. ed. México: UNAM, 2005.

LAGE, A. C. **Lutas por inclusão nas margens do atlântico: um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem Terra/Brasil e da associação In Loco/Portugal**. 2005. **Xxx** p. Tese (Doutoramento em Sociologia) – Faculdade de Economia da Cidade de Coimbra, Coimbra, 2005.

_____. LAGE, A. C. Entre hegemonias e subalternidades, discursos e militâncias que apontam para uma ciência pós-colonial: é possível uma ciência mestiça? In: **Revista do Observatório dos Movimentos Sociais**, Caruaru, Ano I, n. 1, Jul./Ago./Set./Out. 2008.

_____. Orientações epistemológicas para pesquisa qualitativa em educação e movimentos sociais. Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, 4., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa:[s.n.], 2009.

_____. **Educação e Movimento Sociais: caminhos para uma pedagogia de luta.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

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

LONGINO, Helen E. Epistemologia feminista. In: GRECO, J; SOSA, E. (Orgs.). **Compêndio de Epistemologia.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. Gênero e educação: teoria política. In. LOURO, G. L; FELIPE, J; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008a.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary Del (Org.); BASSANEZI, Carla (Coord. De textos). **História das mulheres no São Paulo.** 9. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008b.

MACEDO, G. M. AMARAL, A. L. **Dicionário da crítica feminista.** Porto: Edições Afrontamento, 2005.

MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A Crise dos Paradigmas e a educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.L., GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da «ciência»: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado.** Porto: Edições Afrontamento, 2003.

MONTEIRO, M. K; ALTEMANN, H. **Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil.** Goiânia, out. 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_2689_texto.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014 .

OLIVER, G. de S; FIGUEIRÔA, S. F. de M. CERES, AS MULHERES E O SERTÃO. Representações sobre o feminino e a agricultura brasileira na primeira metade do século XX. Cadernos Pagu, Campinas, n. 29, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n29/a15n29.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2014.

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORI, Mary Del (Org.); BASSANEZI, Carla (Coord. De textos). **História das mulheres no São Paulo**. 9. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

RIZZATO, L. K. Percepções Docentes sobre a Homofobia na Escola: entre dissonâncias e continuidades. Reunião Anual da ANPED, 35., 2012, Ipojuca. **Anais...** Ipojuca: ANPED, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2006_int.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

ROSEMBERG, F. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, C. B; PEDRO, J. M. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

SAFFIOTI, H. I. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, B. de S. Os Conflitos Urbanos no Recife: O Caso do "Skylab". **Revista Crítica**, Coimbra, n. 11, p. 9-59, maio 1983.

_____. **Para um novo senso comum: ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, Rio Grande do Sul, ano 1, n. 1, jul. 2009.

SCHIEBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução Raul Fiker. Bauru: EDUSC, 2001.

SCHWENGBER, M.S.V. A velhice estruturada nos vocábulos: ativa e muscular. Reunião Anual da ANPED, 35., 2012, Ipojuca. **Anais...** Ipojuca: ANPED, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1336_int.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. As imagens e a educação generificada dos corpos. Reunião Anual da ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2012. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 15, n. 2, jul./dez. 1990.

_____. **La citoyenneparadoxe. Lesféminitesfrançaises et lesdroits de l'homme**. Paris: Albin Michel, 1998.

SILVA, E. P. Q. Tecendo percursos para pensar o corpo. Reunião Anual da ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-1188%20int.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. Corpo e sexualidade no ensino de ciências: experiências de sala de aula. Reunião Anual da ANPED, 35., 2012, Ipojuca. **Anais...** Ipojuca: ANPED, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2332_int.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2014.

SILVA, M. **A igualdade de gênero: caminhos para uma sociedade inclusiva**. Lisboa: Cadernos Condição Feminina, 1999.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. ALMEIDA, L. R.; PRADINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2004.

VASCONCELLOS, E. da C. C; BRISOLLA, S.N. Presença feminina no estudo e no trabalho da ciência na Unicamp. **Caderno Pagu**, Campinas, n. 32, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n32/n32a08.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

Anexos



ANEXO A – Relação Detalhada de Programas de Pós-Graduação *Strito Sensu* da Ufpe

- **Administração**

Nível mestrado acadêmico | início 1995
Nível doutorado | início 2000
Nota Capes [2013]: 4
Nível mestrado profissional | início 2010
Nota Capes [2013]: 3
Página: www.ufpe.br/propad

- **Antropologia**

Nível mestrado acadêmico | início 1977
Nível doutorado | início 2001
Nota Capes [2013]: 5 [m | d]
Área de concentração: Antropologia
Página: www.ufpe.br/ppga

- **Arqueologia**

Nível mestrado acadêmico | início 2003
Nível doutorado | início 2003
Nota Capes [2013]: 4 [m | d]
Página: www.ufpe.br/ppgarqueologia

- **Artes Visuais**

Nível Mestrado Acadêmico | início 2010
Nota Capes [2013]: 3
Página: <http://www.ccta.ufpb.br/ppgav>; <http://www.ufpe.br/ppgav/>

- **Biologia Animal**

Nível mestrado acadêmico | início 1994
Nível doutorado | início 2007
Nota Capes [2013]: 5 [m | d]
Página: www.ufpe.br/ppgba

- **Biologia Aplicada à Saúde**

Nível mestrado acadêmico | início 2010
Nível doutorado | início 2010
Conceito Capes [2013]: 5 [m | d]
Página: www.ufpe.br/like

- **Biologia de Fungos**

Nível mestrado acadêmico | início 1980
Nível doutorado | início 2000
Nota Capes [2013]: 5 [m | d]
Página: www.ufpe.br/ppgbf

- **Biologia Vegetal**

Nível mestrado acadêmico | início 1992
Nível doutorado | início 1999
Nota Capes [2013]: 6 [m | d]
Página: www.ufpe.br/ppgbv

- **Bioquímica e Fisiologia**

Nível: mestrado acadêmico | início 1967
Nível doutorado | início 2008
Nota Capes [2013]: 4
Página: www.ufpe.br/bioquimicaefisiologia

- **Biotecnologia Industrial**

Nível mestrado acadêmico | início 2010
Nota Capes [2013]: 3 [m]
Página: www.ufpe.br/ppgbi

- **Ciência da Computação**

Nível mestrado | início 1975
Nível doutorado | início 1992
Nota Capes [2013]: 6 [m | d]
Nível Mestrado Profissionalizante
Nota Capes [2010]: 3 [mp]
Página: www.cin.ufpe.br

- **Ciência da Informação**

Nível mestrado | início 2009
Nota Capes [2013]: 4
Página: www.ufpe.br/ppgci

- **Ciência de Materiais**

Nível mestrado | início 2001
Nível doutorado | início 2001
Nota Capes [2013]: 5 [m | d]
Página: www.ufpe.br/pgmtr

- **Ciência Política**

Nível mestrado | início 1982
Nível doutorado | início 2002
Nota Capes [2013]: 6 [m | d]
Página: www.ufpe.br/politica

- **Ciências Biológicas**

Nível mestrado | início 2004
Nível doutorado | início 1994
Nota Capes [2013]: 4 [m | d]
Página: www.ufpe.br/ppgcb

- **Ciências Contábeis**

Nível mestrado | início 2007
Nota Capes [2013]: 4
Página: www.controladoria.ufpe.br

- **Ciências da Saúde**

Nível mestrado | início 1991
Nota Capes [2013]: 3
Página: www.ufpe.br/ppgcienciassaude/

- **Ciências Farmacêuticas**

Nível mestrado | início 1976
Nível doutorado | início 2003
Nota Capes [2013]: 4 [m | d]
Página: www.ufpe.br/ppgcf

- **Ciências Geodésicas e Tecnologias da Geoinformação**

Nível mestrado | início 2001
Nota Capes [2013]: 3
Página: www.ufpe.br/cgtg

- **Cirurgia**

Nível mestrado | início 1973
Nível doutorado | início 1998
Nota Capes [2013]: 4 [m | d]
Página: www.ufpe.br/ppgc

- **Comunicação**

Nível mestrado | início 1998
Nível doutorado | início 2007

Nota Capes [2013]: 4 [m | d]
Página: www.ufpe.br/ppgcom

- **Desenvolvimento e Meio Ambiente**

Nível doutorado | início 2013
Nota Capes [2012]: 4 [m]
Nível mestrado | início 1998
Nota Capes [2013]: 4 [m]
Página: www.ufpe.br/prodema

- **Desenvolvimento Urbano**

Nível mestrado | início 1975
Nível doutorado | início 1999
Nota Capes [2013]: 4 [m | d]
Página: www.ufpe.br/mdu

- **Design**

Nível mestrado | início 2004
Nível doutorado | início 2010
Nota Capes [2013]: 4
Página: www.ufpe.br/design

- **Direito**

Nível mestrado | início 1972
Nível doutorado | início 1996
Nota Capes [2013]: 4 [m | d]
Site: <http://www.ufpe.br/ppgd/>

- **Direitos Humanos**

Nível mestrado | início 2012
Conceito Capes [2012]: 3
Página: www.ufpe.br/ppgdh

- **Economia**

Nível mestrado acadêmico | início 1967
Nível doutorado | início 1982
Nota Capes [2013]: 5 [m | d]
Nível mestrado profissional | início 2001
Nota Capes [2013]: 4 [mp]
Página: www.ufpe.br/pimes

- **Economia do Centro Acadêmico do Agreste - CAA**

Nível mestrado | início 2011

Nota Capes [2013]: 3 [m]
Página: <http://www.ufpe.br/ppgecon/>

- **Educação**

Nível mestrado | início 1978
Nível doutorado | início 2002
Nota Capes [2013]: 5 [m | d]
Página: www.ufpe.br/ppgedu

- **Educação Contemporânea - CAA**

Nível mestrado | início 2011
Nota Capes [2013]: 3 [m]
Área de concentração: Educação
Página: www.ufpe.br/ppgeduc

- **Educação Matemática e Tecnológica**

Nível mestrado acadêmico | início 2008
Nota Capes [2013]: 4 [m]
Página: <http://ufpe.edumatec.net/>

- **Enfermagem**

Nível mestrado acadêmico | início 2010
Nota Capes [2013]: 4 [m]
Página: www.ppgenfermagem.ufpe.br

- **Engenharia Biomédica**

Nível Mestrado
Nota Capes [2013]: 3 [m]
Página: <http://www.ufpe.br/ppgeb/>

- **Engenharia Civil**

Nível mestrado acadêmico | início 1992
Nível doutorado | início 2000
Nota Capes [2013]: 5 [m | d]
Página: www.poscivil.ufpe.br/

- **Engenharia Civil e Ambiental**

Nível mestrado acadêmico | início 2010
Nota Capes [2013]: 3 [m]
Página: www.ufpe.br/ppgecam

- **Engenharia de Produção**

Nível mestrado acadêmico | início 1998
Nível doutorado | início 2001
Nota Capes [2013]: 6 [m | d]
Nível mestrado profissional | início 2000
Nota Capes [2010]: 5 [mp]
Página: www.ufpe.br/ppgep

- **Engenharia de Produção - Campus Agreste**

Nível mestrado acadêmico | início 2012
Nota Capes [2012]: 5 [m]
Página: www.ppgep.org.br/caa

- **Engenharia Elétrica**

Nível mestrado acadêmico | início 1979
Nível doutorado | início 2000
Nota Capes [2013]: 5 [m | d]
Nível mestrado profissional | início 2001
Conceito Capes [2010]: 5 [mp]
Página: www.ufpe.br/ppgee

- **Engenharia Mecânica**

Nível mestrado acadêmico | início 1997
Nível doutorado | início 2006
Nota Capes [2013]: 4 [m | d]
Página: www.ppgem.ufpe.br

- **Engenharia Mineral**

Nível mestrado acadêmico | início 2005
Nota Capes [2013]: 3
Página: www.ufpe.br/ppgeminas

- **Engenharia Química**

Nível mestrado acadêmico | início 1994
Nível doutorado | início 2005
Nota Capes [2013]: 4 [m | d]
Página: www.ufpe.br/ppgeq

- **Ergonomia**

Nível Mestrado Profissional | início: 2012
Nota Capes [2011]: 3 [mp]
Site: www.ufpe.br/ppergo

- **Estatística**

Nível mestrado acadêmico | início 1996
Nível doutorado | início
Nota Capes [2013]: 5 [m | d]
Página: <http://www.ufpe.br/ppge/>

- **Filosofia**

Nível mestrado | criado em 2009
Nível Doutorado integrado com a UFPB e a UFRN | criado em 2012
Nota Capes [2010]: 3 [m]
Página: www.ufpe.br/ppgfilosofia

- **Física**

Nível mestrado acadêmico | início 1973
Nível doutorado | início 1975
Nota Capes [2013]: 6 [m | d]
Página: www.ufpe.br/ppg fisica

- **Fisioterapia**

Nível mestrado acadêmico | início 2009
Nota Capes [2013]: 3 [m]
Página: www.ufpe.br/ppgfisioterapia

- **Genética**

Nível mestrado acadêmico | início 1992
Nível doutorado | início 2004
Nota Capes [2013]: 4 [m|d]
Página: www.ufpe.br/ppgg

- **Geociências**

Nível mestrado acadêmico | início 1973
Nível doutorado | início 1992
Nota Capes [2013]: 5 [m | d]
Página: www.ufpe.br/ppgeoc

- **Geografia**

Nível mestrado | início 1976
Nível doutorado | início 2004
Nota Capes [2013]: 5 [m | d]
Página: www.ufpe.br/posgeografia

- **Gerontologia**

Nível mestrado acadêmico | Início 2013
Nota Capes [2012]: 3 [m]

Página: www.ufpe.br/ppgero

- **Gestão e Economia da Saúde**

Nível mestrado profissional

Nota Capes [2013]: 4 [mp]

Página: <http://www.ufpe.br/ppgges> (em construção) e
<https://sites.google.com/site/ppgges/>.

- **Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (UFPE/Sudene)**

Nível mestrado profissional | início 2000

Nota Capes [2013]: 4 [mp]

Página: www.ufpe.br/mgp

- **História**

Nível mestrado acadêmico | início 1974

Nível doutorado | início 1991

Nota Capes [2013]: 4 [m | d]

Página: www.ufpe.br/ppghistoria

- **Inovação Terapêutica**

Nível mestrado | início 2008

Nível Doutorado | início 2008

Nota Capes [2013]: 4 [m | d]

Página: www.ufpe.br/ppgit

- **Integrado em Saúde Coletiva**

Nível mestrado acadêmico | início 2009

Nota Capes [2013]: 3 [m]

Página: www.ufpe.br/ppgisc

- **Letras**

Nível mestrado | início 1976

Nível doutorado | início 1990

Nota Capes [2013]: 5 [m | d]

Página: www.ufpe.br/pgletras

- **Letras (Profletras)**

Nível mestrado profissional

Oferecido em rede nacional, é um curso de pós-graduação *stricto sensu* que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é coordenado pela Universidade Federal do

Rio Grande do Norte (UFRN). O programa tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional.

Página: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/posgraduacao/profletras/201301/informacoes.php>

- **Matemática**

Nível mestrado | início 1967
Nível doutorado | início 1984
Nota Capes [2013]: 5 [m | d]
Página: www.ufpe.br/pgmat

- **Matemática Computacional**

Nível doutorado | início 2003
Nota Capes [2010]: 2 [d]
Página: www.ppgmc.ufpe.br

- **Medicina Tropical**

Nível mestrado acadêmico | início 1973
Nível doutorado | início 2000
Nota Capes [2013]: 5 [m | d]
Página: www.ufpe.br/ppgmedtrop

- **Nanotecnologia Farmacêutica**

Nível doutorado | Início 2010
Nota Capes [2010]: 4 [d]
Página: <http://www.ufrgs.br/ppgnanofarma>

- **Neuropsiquiatria e Ciência do Comportamento**

Nível mestrado | início 1994
Nível doutorado | início 2006
Nota Capes [2013]: 4 [m | d]
Página: www.ufpe.br/posneuro

- **Nutrição**

Nível mestrado acadêmico | início 1971
Nível doutorado | início 1991
Nota Capes [2013]: 6 [m | d]
Página: www.ufpe.br/posnutri

- **Nutrição, Atividade Física e Plasticidade Fenotípica**

Nível mestrado acadêmico | criação 2013
Nota Capes [2013]: 3 [m]

Página: <http://www.ufpe.br/ppgnafpf/>

- **Oceanografia**

Nível mestrado acadêmico | início 1982

Nível doutorado | início 1996

Nota Capes [2013]: 4 [m | d]

Página: www.ufpe.br/ppgo

- **Odontologia**

Nível mestrado acadêmico | início 2001

Nível doutorado | início 2008

Nota Capes [2013]: 4 [m | d]

Página: www.ufpe.br/ppgodonto

- **Patologia**

Nível mestrado acadêmico | início 1973

Nota Capes [2013]: 3 [m]

Página: <http://www.ppgpatologiaufpe.com/> www.ufpe.br/pospat

- **Políticas Públicas**

Nível mestrado profissional | Início 2013

Nota Capes [2012]: 4 [mp]

Site: <http://www.ufpe.br/mppp>

- **Psicologia**

Nível mestrado acadêmico | início: 2006

Nível doutorado | início: 2012

Nota Capes [2013]: 4 [m]

Página: www.ufpe.br/pospsicologia

- **Psicologia Cognitiva**

Nível mestrado acadêmico | início 1976

Nível doutorado | início 1998

Nota Capes [2013]: 4 [m | d]

Página: www.ufpe.br/psicologia

- **Química**

Nível mestrado acadêmico | início 1989

Nível doutorado | início 1989

Nota Capes [2013]: 6 [m | d]

Página: www.dqf.ufpe.br

- **Saúde da Comunicação Humana**

Nível Mestrado Acadêmico | aprovado em 2011
Site: www.ufpe.br/ppgsch

- **Saúde da Criança e do Adolescente**

Nível mestrado acadêmico | início 1973
Nível doutorado | início 2006
Nota Capes [2013]: 4 [m | d]
Página: www.posca.ufpe.br

- **Saúde Humana e Meio Ambiente**

Nível mestrado acadêmico | início 2009
Nota Capes [2010]: 3 [m]
Página: www.ufpe.br/ppgshma

- **Serviço Social**

Nível mestrado | início 1979
Nível doutorado | início 1999
Nota Capes [2013]: 5 [m | d]
Página: www.ufpe.br/pssocial

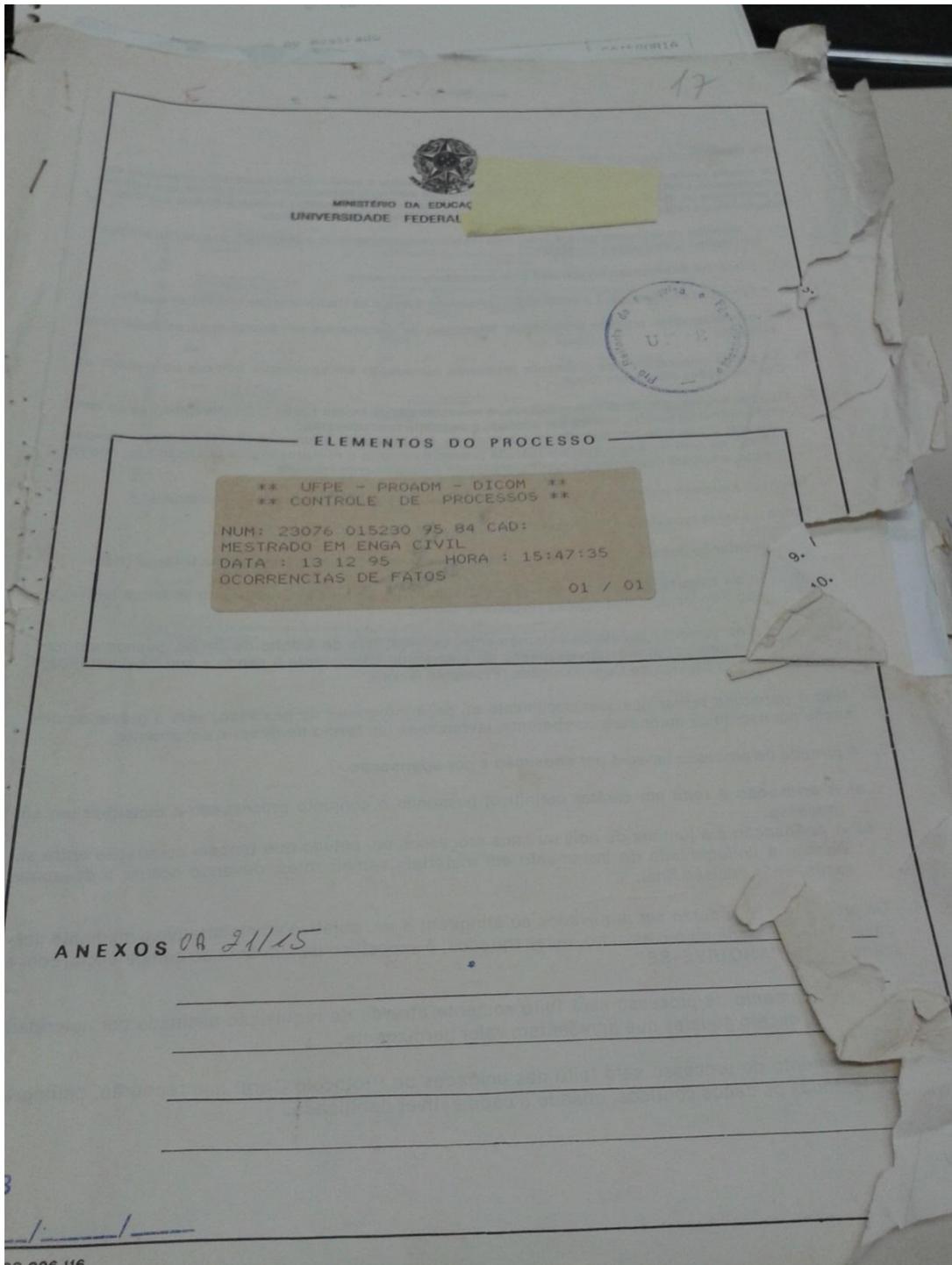
- **Sociologia**

Nível mestrado | início 1967
Nível doutorado | início 1995
Nota Capes [2013]: 5 [m | d]
Página: www.ufpe.br/ppgs

- **Tecnologias Energéticas e Nucleares**

Nível mestrado acadêmico | início 2008
Nível doutorado | início 2008
Nota Capes [2013]: 5 [m | d]
Página: www.ufpe.br/proten

ANEXO B – Exemplo de Documentos Analisadosna Propesq



PROCESSO
N.º 38806

(F.)
DATA
8 8 '79



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

*38806
Data*

ELEMENTOS DO PROCESSO

INTERESSADO: C. EDUC. - CURSO DE MEST. EM PLANEJAMENTO EDUCACIONAL.

NATUREZA: of. 135.

ASSUNTO: Enc. 2 tabelas contendo a estrutura curricular da-
quele curso de Mest. para os anos letivos de 1978/
79 e 1979/80.

ANEXOS

orig
apresenta

ELEMENTOS DO PROCESSO	
INTERESSADO:	<i>Centro de Educação - Curso de</i>
	<i>Psicólogo em Planejamento Educacional</i>
NATUREZA:	<i>of. n.º 135/79</i>
ASSUNTO:	<i>encaminha tabelas contendo a estrutura curricular do curso de psicólogo acima citado e solicita aprovação das alterações propostas, já aprovadas pelo Colegiado competente.</i>
CONTRÔLE DO PROCESSAMENTO NA SECRETARIA DO CONSELHO	
RECEBIMENTO	
DATA DA ENTRADA	N.º DE ORDEM:
/ /	
DISTRIBUIÇÃO	
COMISSÃO:	<i>Comissão de Pós-Graduação</i>
DATA:	<i>18.01.1980</i>
RECEBEDOR:	
RELATOR:	<i>[REDACTED]</i>
DATA:	<i>16.01.1980</i>
DATA DA ENTREGA	PARECER N.º
/ /	<i>04/80</i>
REUNIÃO PLENÁRIA	
N.º	<i>Aprovado pelo CCEPE</i>
	<i>na sessão ordinária</i>
DATA:	<i>06.03/1980</i>
	<i>Ass. pelo Sr. Socorro Ca-</i>
	<i>rafael Rodrigues</i>

QUADRO RESUMO II - Corpo Docente: Titulação e Participação

NOME	TITULAÇÃO				Cate- goria	Lotação	Regi- me	PARTI- CIPAO	
	Nível	Instituição	Ano	Área				Condição (*)	Disciplinas
[REDACTED]	Doutor	COPPE/ UFRJ	1992	Estruturas	Adj. 4	Engenha- ria Civil	DE	Professor Permanente	MEC-906, MEC-908, MEC-909, MEC-915, MEC-921
[REDACTED]	Doutor	University of Illinois	1979	Estruturas	Adj. 4	Engenha- ria Civil	40h	Professor Permanente	MEC-911, MEC-917, MEC-919, MEC-920
[REDACTED]	Doutor	University of Leeds	1988	Estruturas	Adj. 3	Engenha- ria Civil	DE	Professor Permanente	MEC-911, MEC-913, MEC-914
[REDACTED]	Doutor	COPPE/ UFRJ	1991	Estruturas	Adj. 2	Engenha- ria Civil	DE	Professor Permanente	MEC-907, MEC-910, MEC-916
[REDACTED]	Doutor	Universit. Por- tu e M. Cari	1982	Estruturas	Adj. 4	Engenha- ria Civil	DE	Professor Permanente	MEC-910, MEC-914, MEC-918
[REDACTED]	Doutor à memoria	COPPE/ UFRJ	-	Estruturas	Adj. 4	Engenha- ria Civil	40h	Professor Permanente	-
[REDACTED]	Doutor	Technische Univ. Muench.	1979	Estruturas	Adj. 4	Engenha- ria Civil	DE	Professor Permanente	MEC-906, MEC-907, MEC-917, MEC-922

(*) Prof. Permanente - Atua em ensino, pesquisa/orientação e administração
 Prof. Participante - Atua em ensino e pesquisa/orientação

MINISTERIO DA EDUCACAO E CULTURA
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

ELEMENTOS DO PROCESSO

UFPE - PROADM/DICOM - TRAMITA 3.1
 0014765/99-3 PRO 23076.010392/99-22
 POS-GRADUACAO EM FISICA
 UFPE: SIAPE:
 DATA: 28-Jul-1999 HORA: 16:20
 CURRÍCULO DE CURSO Vol. 001/001

OS

OK