



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A MULHER

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO**

LEOPOLDINA CACHOEIRA MENEZES

**GENÊRO, ENSINO E PESQUISA EM MATEMÁTICA:
UM ESTUDO DE CASO**

Salvador

2016

LEOPOLDINA CACHOEIRA MENEZES

**GENÊRO, ENSINO E PESQUISA EM MATEMÁTICA:
UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres Gênero e Feminismos pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria Freire de Lima e Souza.

Salvador

2016

C119 Menezes, Leopoldina Cachoeira
Gênero, ensino e pesquisa em matemática: um estudo de caso / Leopoldina Cachoeira
Menezes. – Salvador, 2016.
211 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Freire de Lima e Souza
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e
Ciências Humanas. Salvador, 2016.

1. Mulheres – Ensino superior. 2. Matemática – Estudo e ensino. 3. Professores de
matemática - Identidade de gênero. I. Souza, Maria Freire de Lima e. II. Universidade
Federal da Bahia. III. Título.

CDD – 305.4

LEOPOLDINA CACHOEIRA MENEZES

**GENÊRO, ENSINO E PESQUISA EM MATEMÁTICA:
UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres Gênero e Feminismos pela Universidade Federal da Bahia –UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 30 de maio de 2016.

Ângela Maria Freire de Lima e Souza _____
Doutora em Educação, Faculdade de Educação – UFBA
Universidade Federal da Bahia

Cíntia de Souza Batista Tortato _____
Doutora em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Instituto Federal do Paraná

Iole Macedo Vanin _____
Doutora em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – UFBA
Universidade Federal da Bahia

Lindamir Salete Casagrande _____
Doutora em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes _____
Doutora em Educação, Faculdade de Educação – UFBA

À Professora Doutora Ana Alice de Alcântara Costa (*in memoriam*), a quem devo a minha ida para o Programa de Pós-Graduação sobre Mulheres, Gênero e Feminismo.

AGRADECIMENTOS

A todos/as aqueles/as que nunca me deixaram só:

A DEUS, por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar os caminho nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades, enxugando minhas lágrimas nos momentos difíceis.

A Ângela Maria Freire de Lima e Souza, minha orientadora, com a qual tive o privilégio de trabalhar, por possibilitar essa experiência enriquecedora e gratificante de grande importância para meu crescimento como ser humano e profissional.

A Gabriel e José Venâncio, meus filhos, preciosidades da minha vida, que me ensinaram o valor do sentimento.

A Alencar, Laurinda (*in memoriam*), Teresa Cristina, Ciro, Marcelo, Dora, Cau, Ney, Elis, Alice – pais, irmã(o), cunhada(o), sobrinha(o), por todo amor, carinho, compreensão e respeito.

A Solange Fonsêca, pelo convívio, pelo apoio, pela amizade e, sobretudo, pela competência como revisora de todo o trabalho.

A Fátima Carvalho, amiga de todas as horas, que me deu seu incentivo em momentos diversos e de forma incondicional, contribuindo para esta realização pessoal e profissional.

A Márcia Menezes, pelas críticas competentes, oportunas e inteligentes, que contribuíram para o aperfeiçoamento do texto, enriquecendo o conteúdo teórico em todos os estágios da tese.

A Sílvia Caldeiras, pelos sábados à tarde, quando ficávamos na sua casa discutindo as entrevistas e como analisá-las.

A Cristina Menezes, Rita, Ritinha, Glória, Jodália, Graça, sempre tão dedicadas e preocupadas comigo e com a tese. Com certeza, amigas, sem essa cumplicidade e carinho, teria sido mais difícil.

A Iole Macedo Vanin e Lindamir Casagrande, Professoras Doutoras da Banca de Qualificação, que contribuíram entusiasticamente com várias ideias, de que resultou a concretização desta tese.

A Aurélio Lacerda e a Joviniano Neto, pelos importantes comentários e críticas, que me fizeram acrescentar novas questões ao trabalho.

A Clara Nocy, pelo grande incentivo durante a redação do projeto de tese.

Aos colegas do CIGE – Grupo de Pesquisa, pelo convívio e aprimoramento de questões relacionadas aos projetos de pesquisa e eventos em discussões e debates sempre esclarecedores.

E, também, meu reconhecimento aos professores, colegas e funcionários do Departamento de Matemática do Instituto de Matemática da UFBA, por tudo que me ensinaram e pelas oportunidades que me deram de participar de cursos e eventos para o doutorado.

À APUB, seus diretores e funcionários, pelo apoio quando solicitado.

A Aninha do CPD, por todo apoio que me foi dado.

A todas e todos participantes das entrevistas, pois sem sua colaboração não poderia fazer a análise qualitativa.

E, especialmente, a esta Faculdade, seus Professores e Funcionários da Pós-Graduação, pelo apoio sempre constante.

Aos que não foram lembrados e aqui citados: peço perdão pela injustiça e esquecimento.

CERTEZA

De tudo ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando...

A certeza de que precisamos continuar ...

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar ...

Portanto devemos:

Fazer da interrupção um novo caminho ...

Da queda, um passo de dança ...

Do medo, uma escada ...

Do sonho, uma ponte ...

Da procura, um encontro ...

(Fernando Sabino)

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar, numa perspectiva feminista e abordagem teórica interdisciplinar, a progressiva diminuição do número de mulheres no corpo docente do Departamento de Matemática do Instituto de Matemática da UFBA e possíveis impactos dessa alteração no perfil acadêmico do Departamento. Analisa, ainda, esse fenômeno no contexto da evolução do modelo de universidade no Brasil. Neste sentido, foram traçados os seguintes objetivos específicos: inventariar a presença de homens e de mulheres no quadro docente do Departamento de Matemática da UFBA desde sua fundação (1970) até o ano de 2012; delinear o perfil acadêmico das mulheres e homens docentes deste Departamento, ao longo dessas décadas, considerando as atividades de ensino e pesquisa e as mudanças conjunturais da universidade brasileira nesse período; analisar o processo de diminuição do número de mulheres nos cursos ligados às áreas de exatas; caracterizar as atividades de ensino e de pesquisa de professoras(es) do Departamento, segundo as categorias de análise eleitas ao longo do estudo, a partir da fala dos sujeitos da pesquisa. A base teórica da pesquisa, situada no campo epistemológico feminista perspectivista, ou *Standpoint Theory* (Harding (2004)), inclui as contribuições de Londa Schiebinger, Carla Giovana Cabral, Ângela Freire de Lima e Souza, Lindamir Salette Casagrande, Silvana Maria Bitencourt, Cristina Bruschini, Maria Rosa Lombardi, Jaqueline Leta, Hildete Pereira de Melo, entre outras. A pesquisa, de natureza exploratória, utilizou questionários e entrevistas, cujos resultados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. O universo desta pesquisa compreende todos os docentes homens e mulheres do Departamento de Matemática do Instituto de Matemática da UFBA, no período de 1970, ano da consolidação da Reforma Universitária, a 2012, ano em que este estudo foi iniciado. O *corpus* definido para a análise qualitativa foi composto de 44 docentes em atuação no Departamento de Matemática no momento atual. A análise das falas das/os respondentes das entrevistas revelou as categorias de análise que orientaram a discussão sobre a percepção das professoras e dos professores do Departamento de Matemática da UFBA em relação ao objetivo principal da pesquisa. Ao final da análise, avalia-se que, a partir de 2002, a redução do número de mulheres no Departamento pode ter sido consequência não apenas da demora na implantação do doutorado em Matemática, como também dos entraves (família, filhos, casamento, etc.) para que as mulheres docentes lograssem obter essa titulação em outras instituições fora do Estado. Também se constata uma mudança significativa no perfil acadêmico do Departamento, considerando as atividades de ensino e pesquisa.

Palavras-chave: Gênero, Matemática, Ensino, Pesquisa.

ABSTRACT

This study is aimed at investigating, based on a feminist perspective and interdisciplinary theoretical approach, a gradual decrease in the number of women from the lecturers' staff of the Department of Mathematics at the Mathematical Institute of UFBA and possible impacts of this change on the Department's academic profile. In this regard, there were outlined the following specific objectives: identifying the presence of men and women who have been teaching Mathematics at the Mathematics Department of the University since its founding (1970) up to the year 2012; outlining the academic profile of women and men lecturers of this Department, over these decades, by taking into account their activities of teaching and research, as well as the structural changes of Brazilian University in this period. We also want to analyze the process of decreasing the number of women in the courses linked to the exact areas; identifying possible female joints within the Math Department; characterizing the teaching and research activities of teachers inside the Department, in accordance with the categories of analysis, chosen throughout this study, based on the talks about their subjects of the research. The theoretical basis of the research, in the epistemological field of Feminist Standpoint Theory (Harding (2004), included contributions from Londa Schiebinger, Carla Cabral, Angela Freire de Lima e Souza, Lindamir Saete Casagrande, Silvana Maria Bittencourt, Giovana Cabral, Cristina Bruschini, Maria Rosa Lombardi, Jaqueline Leta, Hildete Pereira de Melo, among others. The exploratory research used questionnaires and interviews, the results of which were analyzed both quantitatively and qualitatively. The universe of this research comprises all professors – men and women – belonging to the Department of Mathematics at the Mathematical Institute of UFBA, in the period which has started in 1970, the year of consolidation of University reform, 2012, the year in which this study was also initiated. The qualitative analysis considered 44 teachers in performance at the Department at the present time. The analysis of the comments of the respondents, being interviewed, revealed the categories of analysis that guided the discussion on perception of male and female teachers at the Math Department of UFBA, regarding the main objective of the research. Among the research results, we found that the reduction in the number of women in the Department may have been a consequence not only because the implementation of PhD in Mathematics had been delayed, but also due to other barriers (such as: family, children, marriage, etc.) so that women teachers could get this academic title in other institutions, outside the State of Bahia. We have also observed a significant change in the academic profile inside the Department, when we considered teaching and research activities.

Keywords: Gender, Mathematics, Education, Research.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Número de pessoas tituladas em cursos de doutorado e percentual por sexo, Brasil, 1996-2008	63
Gráfico 2 – Bolsas no País: distribuição segundo grande área e sexo do bolsista – 2014 (%)	68
Gráfico 3 – Quantitativo de docentes de engenharia (Escola Politécnica) da UFBA por sexo (1990-2012)	105
Gráfico 4 – Quantitativo de Docentes de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia por Sexo (1990-2012)	108
Gráfico 5 – Quantitativo de Docentes de Química da Universidade Federal da Bahia por Sexo (1990-2012)	110
Gráfico 6 – Quantitativo de Docentes de Física da Universidade Federal da Bahia por Sexo (1990-2012)	112
Gráfico 7 – Quantitativo de Docentes de Geociências da Universidade Federal da Bahia por Sexo (1990-2012)	116
Gráfico 8– Quantitativo de Docentes do Instituto de Matemática da Universidade Federal da Bahia por Sexo (1990-2012)	122
Gráfico 9 – Quantitativo de Docentes do Departamento de Ciências da Computação do Instituto de Matemática da UFBA por Sexo (1990-2012)	124
Gráfico 10 – Quantitativo de Docentes do Curso de Bacharelado em Estatística da Universidade Federal da Bahia por Sexo (1990-2012)	127
Gráfico 11 – Quantitativo de Docentes do Departamento de Matemática da Universidade Federal da Bahia por Sexo (1970-2012)	135

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Docentes do Quadro Permanente da UFBA por sexo e titulação	100
Tabela 2 – Docentes do Quadro Permanente da UFBA por sexo e jornada de trabalho – 2012	102
Quadro 1 – Jornada de Trabalho dos(as) Docentes de Arquitetura	109
Quadro 2 – Perfil dos sujeitos da pesquisa	141

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 GÊNERO E MATEMÁTICA: UMA ARTICULAÇÃO SEMPRE PRESENTE E SEMPRE EM QUESTÃO	26
1.1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS	26
1.2 MULHERES MARCANTES NO DESENVOLVIMENTO DA MATEMÁTICA	28
1.2.1 Maria Laura Mouzinho Leite Lopes (1917- 2013)	28
1.2.2 Elza Furtado Gomide (1925–2013)	30
1.2.3 Marília Chaves Peixoto (1921 – 1961)	31
1.2.4 Kti Tenemblat (1944 –)	32
1.2.5 Arlete Cerqueira Lima (1932–)	33
1.2.6 Martha Maria de Souza Dantas (1923–2011)	35
1.3 ESTUDOS DE GÊNERO NO CAMPO DA MATEMÁTICA NO BRASIL	37
2 A EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ATIVIDADES DE ENSINO E PESQUISA NUMA PERSPECTIVA DE GÊNERO	58
2.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS: CIÊNCIAS, CONHECIMENTO, RELAÇÕES DE GÊNERO E ENSINO SUPERIOR	58
2.1.1 Instituições científicas brasileiras	59
2.1.2 A produção acadêmica e as mulheres	61
2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: AS REFORMAS UNIVERSITÁRIAS	70
2.2.1 A Universidade no Brasil: uma breve análise histórica	71
2.2.2 Reformas universitárias	80
2.2.3 Pesquisa x Ensino nas Instituições Federais	87
2.3 A LUTA DAS MULHERES NO CONTEXTO ACADÊMICO: BREVE HISTÓRICO E A CONSTRUÇÃO DOS ESTUDOS FEMINISTAS DENTRO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	91

3 CONFIGURAÇÃO DO INSTITUTO DE MATEMÁTICA DA UFBA:	
ASPECTOS ESTRUTURAIS E DE CARREIRA DA UNIVERSIDADE	95
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	95
3.2 PARTICIPAÇÕES DAS MULHERES DOCENTES NA ÁREA DE CIÊNCIAS EXATAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	103
3.2.1 Faculdade de Engenharia (Escola Politécnica)	104
3.2.2 Faculdade de Arquitetura	106
3.2.3 Instituto de Química	109
3.2.4 Instituto de Física	111
3.2.5 Instituto de Geociências	114
3.2.6 Instituto de Matemática	116
3.2.6.1 <i>O Departamento de Ciência da Computação</i>	122
3.2.6.2 <i>O Departamento de Estatística</i>	125
3.2.6.3 <i>O Departamento de Matemática</i>	127
3.3 O DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA EM SUA CONFIGURAÇÃO ATUAL: UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO	130
3.4 ANÁLISE DE DADOS PELO MÉTODO GRÁFICO	134
4 PERCEÇÃO DE DOCENTES DO DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA SOBRE GÊNERO E CARREIRA ACADÊMICA: O QUE DIZEM ELES E ELAS	139
4.1 QUESTÕES PRELIMINARES	139
4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	140
4.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	143
4.3.1 Concepção sobre Matemática: gênero importa?	143
4.3.2 Concepção das habilidades necessárias para a Matemática/gênero importa?	151
4.3.3 Concepção sobre carreira – entre a docência e a pesquisa	162
4.3.4 Escolha da Carreira	168
4.3.5 Percepção delas e deles quanto à mudança de perfil no DM/UFBA: gênero importa?	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICES	209

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa sobre gênero, ciência e tecnologia junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo.

No sentido de contextualizar inicialmente este estudo, é interessante trazer uma observação de Ângela Lima e Souza quanto à articulação entre os estudos de gênero e o campo da Ciência e Tecnologia (2011, p.17):

Os termos “gênero” e “ciência” apareceram associados pela primeira vez, em 1978, em um artigo publicado por Keller (1998) no qual a autora externava a sua preocupação com o fato de que a associação entre a objetividade e o masculino e, conseqüentemente, entre masculino e científico, nunca fora questionada, sequer levada a sério no meio acadêmico. No Brasil, estudos associando os dois termos se avolumaram nos últimos anos, distribuindo-se em diferentes perspectivas, mas, de um modo geral, e de acordo com o que acontece em outros meios acadêmicos no mundo, enquadrando-se em três grandes abordagens, segundo a nossa percepção: (1) a estrutural, que analisa a presença, a colocação e a visibilidade das mulheres nas instituições científicas; (2) a epistemológica, que questiona os modos de produção do conhecimento a partir de uma crítica aos princípios norteadores do pensamento científico hegemônico; e (3) a análise dos discursos e das representações sobre mulheres na ciência, identificando metáforas de gênero como as que associam a mulher à Natureza e o homem à Razão, com repercussões importantes nos conteúdos de diversas disciplinas.

Considerando essa relação entre gênero e ciência, principalmente no que se refere à área das Ciências Exatas, especificamente no caso a Matemática, foram tomados como enfoque desta pesquisa a mudança do perfil do quadro docente do Departamento de Matemática do Instituto de Matemática da Universidade Federal da Bahia e possíveis causas e impactos dessa mudança no referido Instituto, no que tange às relações de gênero no contexto do trabalho acadêmico. Criado em 1970 e reestruturado em 1975, conforme Ata da 3ª Reunião Extraordinária da Congregação, que o instituiu, o Instituto de Matemática é composto por três departamentos – o Departamento de Matemática, já referido, o Departamento de Estatística e o Departamento de Ciência da Computação. A partir de 1970, os professores passaram a ser lotados nos seus respectivos Departamentos. A pesquisa abarcou os dados sobre os componentes desse Departamento a partir de 1970, estendendo-se até 2012, ano em que ingressei no doutorado na UFBA.

No Departamento de Matemática, segundo dados documentais e os estudos publicados por Dias (2002) e Márcia Menezes (2015 a), desde a sua fundação, o corpo docente era formado, na sua maioria, por mulheres.

Essas mulheres, conforme Menezes (2015 a, p.19; 122), eram licenciadas e bacharelas da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. De acordo com a pesquisa feita pela autora nos Livros do Termo de Bacharéis e Licenciados da Faculdade de Filosofia de 1969, formaram-se no curso de Matemática, de 1945 a 1968, 118 estudantes (em Licenciatura e/ou Bacharelado), sendo 84 mulheres e 34 homens. A autora ainda complementa que esses números revelam as políticas de conciliação pelas mulheres da época, ou seja, conciliação entre paixão pela Matemática e oportunidade de trabalho como professoras de Matemática no Ensino Médio, tanto do ensino público quanto do ensino privado.

Elizete Passos (1997) fez um levantamento sobre a situação da mulher na Universidade Federal da Bahia, considerando os anos de 1974, 1984 e 1994. Constatou que, nessas três décadas, houve um significativo aumento de mulheres, tanto discentes como docentes, contudo elas continuam concentradas em cursos de graduação e departamentos ligados à assistência e ao cuidar, historicamente tidos como femininos, tais como: Enfermagem, Nutrição, Pedagogia, Secretariado, Decoração, Letras, entre outros. Segundo a autora, quanto aos homens discentes e docentes, suas escolhas se concentram nos cursos e departamentos de Engenharia, Agronomia, Ciências Contábeis, Administração, Composição e Regência, repetindo, também aí, uma divisão sexual do trabalho, onde os homens ficam com os cursos de maior prestígio social e econômico e as mulheres com aqueles que representam a extensão dos papéis de mãe e esposa.

No Departamento de Matemática, Passos (1997) observa um alto número de mulheres, com um percentual de 55% em 1994, demonstrando, na sua opinião, uma alteração na mentalidade coletiva quanto às possibilidades do sexo feminino, considerando as representações sociais sobre as dificuldades das mulheres nesta área específica, por conta de uma suposta ausência de aptidão para cálculos e abstração.

As mulheres licenciadas e bacharelas em Matemática, com ingresso até 1979, reportadas por Passos, assim como as demais professoras, passaram a fazer parte do quadro docente, inicialmente como estagiárias, depois como professoras colaboradoras e, após o Decreto nº 1.820, de 11 de dezembro de 1980, reformulado pelo Decreto nº 1.888, de 6 de novembro de 1981, *Diário Oficial* de 9 de novembro de 1981, que estendeu esse direito a todos os que ingressaram até 1980, foram efetivadas no Departamento de Matemática, na condição de Assistente I.

Durante muitos anos, esse Departamento conservou, no seu quadro docente, uma maioria feminina, porém, a partir da última década, o quadro sofreu uma inversão, com o aumento substancial do número de docentes homens.

Essa mudança de perfil foi observada não apenas por mim, mas também por algumas professoras que, como eu, vivenciaram uma parte da história desse Departamento. Tive a honra de ter sido aluna das fundadoras, algumas que ainda mantêm a sua presença participando dos eventos que são proporcionados por nós para “matar a saudade” e, muitas vezes, para recordar os momentos de sala de aula. Daqueles e daquelas que não estão mais entre nós, ficaram as lembranças, muito boas inclusive.

Durante uma conversa com colegas, externei a preocupação quanto à diminuição da quantidade de mulheres que continuavam ensinando nesse departamento. As nossas colegas estavam se aposentando e, ao longo dos concursos realizados, as mulheres quase não faziam parte do processo de seleção.

Esse foi o principal fator que me motivou para a realização desta pesquisa, principalmente após ter assistido a uma palestra sobre “Mulheres na Matemática”, evento ocorrido no próprio Instituto, em que se apresentou um estudo sobre a trajetória de mulheres nessa área em várias épocas e em diversos países, como: Hipátia de Alexandria (370-415 d.C.) nos estudos da Geometria e Filosofia; Maria Gaetana Agnesi (1718-1799) que, além de defender a educação superior para as mulheres, publicou trabalhos de grande importância para a Matemática, abordando tópicos de Álgebra, Geometria Analítica, Cálculo, Trigonometria e Equações Diferenciais, com a sua contribuição para o último Teorema de Fermat, para o qual, muitos matemáticos já haviam tentado algum progresso, porém todos sem sucesso; Mary Fairfax Greig Somerville (1780-1872); Sofia Kowalewskaya (ou Sonya Kowalewski) (1850-1891); Amalie Emmy Noether (1882-1935), e muitas outras que ingressaram numa área conhecida como masculina, algumas vezes incentivadas e outras por determinação em mostrar que poderiam quebrar barreiras em torno de que a “matemática não é para a mulher”.

Configurado o campo teórico escolhido – Gênero e Ciência –, a partir de estudos realizados no Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Mulher (NEIM), a extensão da ideia para o universo das docentes do Departamento de Matemática onde estou integrada como professora desde 1980 configurou-se como objetivo geral da pesquisa, já apresentado nesta Introdução, que também pode ser expresso como: investigar, numa reflexão feminista, de perspectiva teórica interdisciplinar, a progressiva diminuição do número de mulheres no corpo docente e possíveis causas e impactos dessa mudança no Departamento de Matemática do Instituto de Matemática da UFBA.

No sentido de encontrar a(s) resposta(s) para essa questão inicial, foram traçados os seguintes objetivos específicos: inventariar a presença de homens e de mulheres no quadro docente do Departamento de Matemática da UFBA desde sua fundação (1970) até o ano de 2012; delinear o perfil acadêmico das mulheres e homens docentes desse Departamento, ao longo dessas décadas, considerando atividades de ensino e pesquisa; analisar o processo de diminuição do número de mulheres nos cursos ligados às áreas de exatas; caracterizar as atividades de ensino e de pesquisa de professores e professoras do Departamento, segundo as categorias de análise eleitas ao longo do estudo, a partir da fala dos sujeitos da pesquisa.

O estabelecimento dos objetivos geral e específicos da pesquisa diz respeito, portanto, aos seguintes questionamentos:

– Qual seria a razão da diminuição progressiva do número de mulheres no Departamento de Matemática no período analisado?

– Quem são esses homens que ingressaram em uma instituição que foi, ao longo de décadas, marcada pela presença feminina, contrariando as representações sociais sobre o tema?

– Quais as dificuldades enfrentadas pelas docentes de Matemática em sua formação acadêmica e profissional?

– Como é a trajetória das mulheres que hoje ainda permanecem no Departamento de Matemática em busca de espaço dentro de uma área científica considerada eminentemente masculina?

– Como os/as docentes atuais percebem e explicam a mudança de configuração do Departamento de Matemática quanto ao gênero, nos últimos anos?

O campo epistemológico onde se situa este estudo é a *Standpoint Theory*, como proposto por Sandra Harding (2004). A autora tomou como base a teoria política, especialmente o pensamento marxista, mas, ao mesmo tempo, a desafia, evidenciando que “algum grau de reconhecimento de nossos interesses políticos ou axiológicos” é necessário para a produção do conhecimento, entretanto “[...] uma total entrega a esses valores prejudica a produção do conhecimento científico” (BARBOSA, 2013, p.1).

Essa teoria, também desenvolvida por outras autoras feministas, tem atraído tanto críticos quanto entusiastas há mais de três décadas. Em sua análise, Harding (2004), conforme Sílvia Barbosa (2013, p.2), expõe “[...] as diferentes localizações e posicionamentos de distintos sujeitos na estrutura social e identifica de onde falam ou como são marcados por diferentes relações sociais que os condicionam”. Deve-se ainda considerar que a perspectiva da *Standpoint Theory* torna mais visíveis e significativas as posições ocupadas por grupos

marginalizados, que, a partir dessa nova perspectiva, passam a ser vistos como coparticipantes das pesquisas, como ressalta Barbosa (2013, p.2), “[...] na categoria de informantes qualificados, já não mais tratados como meros ou simples objetos inertes [...]”, que marcavam e afirmavam, em uma visão positivista, a distância existente entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser estudado.

Essa perspectiva epistemológica é enriquecedora, pois permite a (re)valorização das mulheres e de seus lugares de fala, como mais uma forma de mostrar que, de modo algum, a razão, a objetividade são propriedades exclusivas dos homens, assim como a subjetividade não é uma característica exclusiva das mulheres e muito menos fonte de erro; as mulheres podem, devem poder e produzir conhecimento diferenciado dentro de suas heterogeneidades. Refere-se a uma objetividade que não tem caráter fixo, atemporal, sendo denominada de “objetividade forte” por Harding (1996). Na pesquisa científica, a ênfase está em localizar e valorizar atores que antes estavam excluídos do contexto da produção do conhecimento. Portanto, nessa perspectiva, a noção de “conhecimento situado” proposto por Donna Haraway (1995), pressupõe um saber produzido com base nas práticas de cada grupo, considerando a perspectiva, a localidade, o contexto, a situação e posição social de cada sujeito pesquisado.

Na escolha dos procedimentos, foi adotada uma abordagem feminista perfeitamente consonante com a perspectiva teórico-epistemológica da *Standpoint Theory*, opondo-se ao ideal de objetividade trazida das Ciências Naturais para as Ciências Humanas, ressaltando que, apesar de o conhecimento ser sempre ‘situado’, como expressa Donna Haraway (1995), esse conhecimento não se opõe à busca da objetividade. Como observam Souza e Sardenberg (2013, p.2):

Ao contrário, ao reconhecer a parcialidade de todo e qualquer conhecimento, o projeto feminista nas ciências, particularmente no que diz respeito às epistemologias feministas perspectivistas, se volta para a construção de uma “objetividade forte”, justamente por se reconhecer situada e, assim, “parcial”.

Essas epistemologias confirmam, também, a relevância da “emoção” e, desse modo, da presença da subjetividade na produção de conhecimento, conforme o pensamento de Alison Jaggar e Susan Bordo (1997).

Inicialmente, a pesquisa se fundamentou em estudos de autores cujos pressupostos teóricos eram pertinentes aos objetivos do trabalho, para investigar – focando na categoria analítica *gênero* – a carreira docente universitária e as exigências de uma vida acadêmica produtiva nos moldes atuais. Nesse processo, também foram contemplados registros

disponíveis decorrentes de pesquisas realizadas anteriormente – livros, teses, dissertações, entre outros.

Para o desenvolvimento do estudo, foi utilizado o método empírico; do ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa pode ser classificadas como do tipo exploratória, em que foram utilizados questionários e entrevistas, com análise dos dados de forma quantitativa e qualitativa. Segundo Gil (2007, p.16), “[...] uma pesquisa pode ser considerada de natureza exploratória, quando esta envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram, ou têm, experiências táticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão”. As pesquisas exploratórias objetivam proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo e podem ser classificadas como pesquisa bibliográfica ou Estudo de Caso.

A escolha do método do Estudo de Caso se justifica pelo fato de este apresentar como uma característica importante a ênfase em compreender o que está acontecendo (como e por que) a partir da perspectiva do participante ou dos participantes do estudo (MARCONI; LAKATOS, 1999). Neste trabalho, essa perspectiva está evidenciada na percepção dos sujeitos da pesquisa – professores e professoras do Departamento de Matemática da UFBA quanto ao objeto de estudo desta tese: a mudança de perfil dos docentes, ao longo do tempo, principalmente a partir de 2002 e suas possíveis implicações nesse contexto.

Para Alves-Mazzotti (2006), uma deturpação do Estudo de Caso ocorre quando não se situa o estudo numa discussão acadêmica mais ampla, reduzindo a questão e restringindo a possibilidade de aplicar as conclusões do estudo em outros contextos. Neste sentido, a autora explica:

Na verdade, o maior problema de grande parte dos trabalhos apresentados como estudos de caso é que eles não se caracterizam como tal. Refletindo uma visão equivocada sobre a natureza desse tipo de pesquisa, esses estudos são assim chamados por seus autores pelo simples fato de serem desenvolvidos em apenas uma unidade (uma escola, uma turma) ou por incluírem um número muito reduzido de sujeitos. Frequentemente, o autor apenas aplica um questionário ou faz entrevistas em uma escola, sem explicitar por que aquela escola e não outra, deixando a impressão de que poderia ser qualquer uma. Ou seja, a escola ou a turma escolhida não é um “caso”, não apresenta qualquer interesse em si, é apenas um local disponível para a coleta de dados. Em consequência, a interpretação desses dados é superficial, sem recurso ao contexto e à história. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 639):

No caso deste estudo, porém, não se incorre neste erro, uma vez que toda a discussão do problema em análise se dá de modo contextualizado, com ênfase na evolução da própria instituição ao longo do período considerado.

Vale destacar que se trata ainda de uma abordagem qualiquantitativa, com base em Neves (1996), para quem combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna a pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de um desses grupos.

Para Mirian Goldenberg (2004), a integração entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa permite que o pesquisador faça o cruzamento de suas conclusões, de modo a ter maior confiança de que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Ele não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode entrevistar repetidamente, aplicar questionários, investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, utilizar fontes documentais e dados estatísticos.

O universo desta pesquisa compreende as matemáticas e matemáticos que estão atuando como docentes/pesquisadoras(es)/cientistas no Departamento de Matemática do Instituto de Matemática da UFBA, no período compreendido entre 1970, ano da consolidação da Reforma Universitária, e 2012, ano em que iniciei o curso de doutorado. Desde a sua fundação, o corpo docente do Departamento de Matemática era majoritariamente feminino, contrariando uma configuração tradicional, por se tratar de uma área favorável para o sucesso profissional masculino. Na década de 90 do século passado, esse quadro passou a mudar, resultando em um corpo docente majoritariamente masculino.

O processo utilizado para conhecimento desse universo, iniciou-se pelo levantamento do quantitativo de docentes do Departamento de Matemática, a partir de 1970, utilizando-se registros do próprio Departamento, com o intuito de identificar o número de docentes, homens e mulheres, até o ano de 2012.

Para conhecer as percepções dos 44 docentes atuais¹ do Departamento de Matemática sobre a sua nova configuração, foram eleitos como sujeitos da pesquisa, todas as outras 11 mulheres que compõem o quadro docente (inclusive uma docente com ingresso em 2013) e 14 homens, priorizando o período de inserção no Departamento.

Uma vez constituído esse universo, foram contactadas/os as/os professoras/es que aceitaram participar da pesquisa, sendo assinado por todas/os o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e elaborado um único questionário a ser aplicado a todos os entrevistados, homens e mulheres (Apêndice B).

¹ Naturalmente, desse total, está excluída esta pesquisadora.

Por critérios éticos, preservou-se a identidade dos participantes da pesquisa, sendo assim, cada um deles representado por um pseudônimo: para as mulheres, nomes representativos das pioneiras da ciência no Brasil, e para os homens, nomes de grandes matemáticos que contribuíram para o crescimento da ciência.

A coleta de dados quantitativos e suas análises se deram por meio de registros, seguindo os procedimentos da pesquisa de campo, diretamente observados a partir de levantamentos em documentos, atas da Congregação, Conselho Departamental, Colegiados, jornais antigos e levantamento de Decretos-Lei.

Com referência aos estudos gráficos, a opção foi pelo gráfico de Colunas ou Barras Múltiplas que geralmente é empregado quando se quer representar, simultaneamente, dois ou mais fenômenos, com o propósito de comparação. As tabelas foram importantes como forma de representação de dados estatísticos, pelo seu aspecto quantitativo.

A parte qualitativa da pesquisa foi realizada mediante entrevistas com as professoras e os professores selecionados.

Na visão de Gil (1989, p.113):

A entrevista é uma técnica de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, Sociólogos, Pedagogos, Assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos, valem-se dessa técnica não apenas como coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação.

Após identificados e contactados os sujeitos da pesquisa, foram realizadas e analisadas as entrevistas, que contribuíram para desenvolver a avaliação qualitativa da pesquisa. Por ser mais pertinente aos objetivos da pesquisa, foi escolhida como procedimento de coleta de dados a entrevista semiestruturada.

De acordo com Goldemberg (2004, p.85): “Trabalhando com estes instrumentos de pesquisa é bom lembrar que lidamos com o que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar e a imagem que quer projetar de si mesmo e de outros”.

Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica básica questionamentos que são apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. Esses questionamentos dariam, então, origem a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor (1987, p.152), afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a

compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Durante o recolhimento do material, foram encontradas algumas dificuldades: com alguns docentes (homens e mulheres), o contato foi realizado por telefone ou por *e-mails*, buscando-se uma concordância de horários, pois também são pesquisadoras/es. Não houve recusa em dar a entrevista, todos e todas colaboraram, apesar de algumas respostas serem dadas de maneira bem sucinta. Um ponto positivo é o fato de serem colegas de profissão e da mesma unidade, com o mesmo tempo de serviço, o que facilitou meu trabalho como pesquisadora.

Para Valdete Boni e Sílvia Quaresma (2005, p.76):

Para se obter uma boa pesquisa é necessário escolher as pessoas que serão investigadas, sendo que, na medida do possível estas pessoas sejam já conhecidas pelo pesquisador ou apresentadas a ele por outras pessoas da relação da investigada. Dessa forma, quando existe uma certa familiaridade ou proximidade social entre pesquisador e pesquisado as pessoas ficam mais à vontade e se sentem mais seguras para colaborar.

Além disso, a própria narrativa é uma prática social que constitui os sujeitos, pois é no processo narrativo que os sujeitos vão construindo tanto os sentidos de si, de suas experiências, dos outros como do contexto em que estão inseridos. De acordo com Larrosa (1996), a narrativa é uma modalidade discursiva, em que as histórias que contamos e ouvimos, produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais, mais ou menos institucionalizadas – uma atividade na escola, uma entrevista, uma relação amorosa ou reunião familiar, um relato no confessionário, um julgamento no tribunal, um grupo de terapia etc. –, passam a construir a história de cada indivíduo. Passam a dar sentido a quem somos e a quem são os outros, constituindo assim as identidades de gênero, como cientista, de classe, de mãe/pai, filha(o), esposa(o), sexuais, etnicorraciais, entre outras. Nesse complexo jogo narrativo, as pessoas estabelecem suas posições de sujeito, constroem suas identidades.

Ainda para Larrosa (1996), a identidade não é algo que encontramos ou descobrimos, como se fizesse parte da essência de cada sujeito, mas algo que engendramos e modificamos nesta imensa e polifônica conversação de narrativas que é a vida, a qual inclui as pessoas com as quais nos relacionamos e, também, com cujas histórias nos envolvemos. Desse modo, a identidade não é inata, geneticamente predeterminada, mas construída, fabricada, negociada, contestada em meio às diversas experiências vividas pelos sujeitos.

Dadas as características da pesquisa, foi escolhida como abordagem teórico-metodológica a Análise de Discurso Crítica, que, de acordo com Viviane Resende e Viviane Ramalho (2011, p.11):

Trata-se de uma proposta que, com amplo escopo de aplicação, constitui modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, capaz de mapear relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores sociais e grupos de atores sociais e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere.

Essa teoria metodológica pode ser muito útil em estudos interdisciplinares e feministas, como parte significativa do conhecimento situado, por estar associado a dialética do discurso, sociedade e a relação de dominação. Essa teoria social do discurso observa além do discurso, evidenciando as ideologias subjacentes a estes. Sendo assim, Fairclough (2001, p.58-59) diz: “O que se busca é uma análise de discurso que focalize a variabilidade, a mudança e a luta: variabilidade entre as práticas e heterogeneidade entre elas como reflexo sincrônico de processos de mudança histórica que são moldados pela luta entre as forças sociais”.

Ainda para Fairclough (2001, p. 65):

A percepção essencial no que diz respeito à formação de objetos é que os objetos do discurso são constituídos e transformados em discurso de acordo com as regras de uma formação discursiva específica, ao contrário de existirem independentemente e simplesmente serem referidos ou discutidos dentro de um discurso particular.

Com base nessa Análise de Discurso Crítica, emergiram, das falas das(os) respondentes das entrevistas, as categorias de análise que orientaram a discussão sobre a percepção das professoras e professores do Departamento de Matemática da UFBA em relação ao objetivo principal da pesquisa quanto à mudança de perfil desse departamento. São elas: 1 – Concepção sobre Matemática/gênero importa?; 2 – Concepção das habilidades necessárias para a Matemática/gênero importa?; 3 – Concepção sobre carreira – entre a docência e a pesquisa; 4 – Escolha da carreira; 5 – Percepção delas e deles quanto à mudança de perfil: gênero importa?

A estrutura formal da tese é composta desta Introdução, de quatro Capítulos, Considerações Finais, listagem das Referências e Apêndices.

Desta Introdução, constam a identificação do tema, a justificativa da escolha, a contextualização dos objetivos geral e específicos, assim como a descrição de sua metodologia e a síntese dos Capítulos e das Considerações Finais.

O Capítulo 1, sob o título GÊNERO E MATEMÁTICA: UMA ARTICULAÇÃO SEMPRE PRESENTE E SEMPRE EM QUESTÃO tem por objetivo o diálogo com as autoras que deram suporte ao estudo e sua contextualização no campo de Estudos de Gênero, Ciência e Tecnologia no Brasil.

Nele, é apresentada uma discussão preliminar sobre a marca deixada pelas mulheres na história da Matemática, em um contexto de enorme dificuldade de inserção em função dos preconceitos de gênero sobre suas capacidades cognitivas; a seguir, o capítulo busca mostrar o estado da arte dos estudos que articulam Gênero e Matemática no Brasil, destacando e comentando a produção de teóricas e pesquisadoras brasileiras dedicadas ao tema.

No Capítulo 2 – A EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ATIVIDADES DE ENSINO E PESQUISA NUMA PERSPECTIVA DE GÊNERO –, são apresentadas, a partir de algumas considerações gerais sobre ciências e produção de conhecimento, reflexões sobre relações de gênero no ensino superior, que se seguiram à luta das mulheres pelo acesso à educação universitária. São abordados aspectos históricos da educação superior no Brasil, perpassando pelas reformas universitárias, sempre destacando a luta das mulheres pelo acesso aos mais altos níveis de educação e também a dicotomia ensino e pesquisa na perspectiva de gênero. Finalmente, é feita uma retrospectiva desde a inserção das mulheres na Universidade até a apresentação de programas e grupos de pesquisa que estudam e lutam pelos direitos das mulheres no contexto acadêmico.

O Capítulo 3, intitulado CONFIGURAÇÃO DO INSTITUTO DE MATEMÁTICA DA UFBA: ASPECTOS ESTRUTURAIS E DE CARREIRA DA UNIVERSIDADE, analisa o processo de redução do número de mulheres docentes no Departamento de Matemática do Instituto de Matemática (IMAT) da Universidade Federal da Bahia – UFBA, situando tal análise no campo dos Estudos de Gênero. Busca ainda identificar, nesse contexto, as (des) articulações das mulheres no IMAT, caracterizando suas lutas e embates entre o ensino e a pesquisa, em um ambiente marcado por relações de gênero e poder.

Nesse sentido, começo por historicizar o estudo, destacando eventos que marcaram a fundação do Instituto de Matemática e seu contexto, a Universidade Federal da Bahia, como também caracterizar, ao longo do tempo, o corpo docente da instituição quanto ao gênero, nas suas diferentes áreas. Em sua sequência, apresento a participação das docentes na área de Ciências Exatas na UFBA.

No Capítulo 4 – PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA SOBRE GÊNERO E CARREIRA ACADÊMICA: O QUE DIZEM ELES E ELAS –, o objetivo foi, mediante a contextualização da trajetória profissional dos e das

docentes do Departamento de Matemática da UFBA, utilizando o referencial dos estudos de gênero, analisar as falas das/os entrevistadas/os sobre a problemática em análise nesta tese, segundo as categorias de análise que orientaram a discussão, já apresentadas nesta Introdução.

Com base nas entrevistas e nas análises realizadas em cada capítulo, as Considerações Finais buscam sintetizar possíveis conclusões do estudo com base nas respostas obtidas referentes aos objetivos específicos da pesquisa, bem como são apresentadas sugestões e proposições para a investigação de novos aspectos relacionados ao tema aqui abordado. É importante ressaltar que tais conclusões dizem respeito ao universo específico estudado, não tendo a pretensão de explicar outros contextos em um campo de grande complexidade e onde se situam divergências significativas quanto à abordagem do objeto em análise, aos referenciais teóricos que sustentam as discussões, bem como quanto às categorias de análise utilizadas.

1 GÊNERO E MATEMÁTICA: UMA ARTICULAÇÃO SEMPRE PRESENTE E SEMPRE EM QUESTÃO

1.1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Os Estudos de Gênero têm buscado, nas últimas décadas, debruçar-se sobre o campo do conhecimento, inclusive no âmbito das Ciências Exatas (LOMBARDI, 2006, 2012; CABRAL, 2010; BARBOSA; LIMA, 2013). No que se refere a Matemática, esta é uma área do conhecimento que sempre se caracterizou como um ambiente científico marcadamente masculino (LIMA E SOUZA; MENEZES, 2013), em que as mulheres não se inseririam com facilidade, em consequência de uma pretensa ausência, nas mentes femininas, de atributos sempre associados à masculinidade, como objetividade, precisão, clareza de ideias e determinação para o aprendizado de temática considerada tão difícil.

Apesar dessas representações tão desfavoráveis ao mundo feminino, as mulheres sempre estiveram envolvidas em estudos matemáticos, tendo marcado a história da “rainha das ciências”², com suas contribuições essenciais para o desenvolvimento das modernas tecnologias, embora tenham permanecido em uma invisibilidade inaceitável.

Tratando-se da ciência matemática, Jaqueline Leta (2003, p.272) afirma que a literatura sobre essa temática ainda é incipiente e, em geral, de difícil acesso e muito dispersa. Em rápida consulta à base do Diretório de Grupo de Pesquisa organizado pelo CNPQ, a autora encontrou apenas 21 publicações em cujo título ou palavras-chaves havia “gênero e ciência”, todas elas publicadas por instituições acadêmico-científicas em periódicos de circulação nacional. Esse dado sugere, segundo Leta (2003), pelo menos duas alternativas: (a) há poucos estudos e estudiosas nessa temática no Brasil; ou (b) há muitos estudos e estudiosos nessa temática no Brasil, mas que estão fora da academia e/ou utilizam essa ferramenta (a base de dados) para tornar acessível a informação sobre seus estudos.

Conforme expressa Silvana Bitencourt (2008, p.5):

A preocupação de algumas pesquisadoras dispostas a contribuir para estes estudos mostra que há uma rede de pesquisadoras já nacionalmente conhecida por seus estudos, por participações em congressos, simpósios, encontros para trocar idéias e estabelecer contatos motivados pela

² Como a denomina Christopher Zeeman (1989, apud SCHIEBINGER, 2001, p.157).

investigação sobre temáticas próximas (Borges, 2005; Lopes, 2006; Osada & Costa, 2006; Cabral, 2006; Schwartz, Juliana et al, 2006). [...]

[...]

As limitações entre autoras indicam problemas tanto subjetivos como teóricos em dialogar com as ciências naturais e exatas, pois parece ser mais comum, por exemplo, encontrarmos estudiosas dos estudos de gênero na sociologia, na história do que na física, na matemática, campos disciplinares que têm sido socialmente representados por sujeitos que almejam ser cientistas. Nesse sentido é extremamente relevante este diálogo e este interesse de pesquisadoras e também pesquisadores sobre esta temática no Brasil, um país com um cenário periférico na produção de pesquisas científicas em relação aos países desenvolvidos.

Segundo Muniz (2015), ser professor desta área deve implicar a mudança dessas representações como, por exemplo, a disponibilidade e a vontade de participar de um movimento internacional de reconstrução da imagem do que é a Matemática, de como se aprende Matemática, de onde e quando se desenvolve a atividade matemática, como o conhecimento matemático participa da constituição do ser humano, assim como a consciência do papel do professor na capacitação e no desenvolvimento da cidadania para a participação efetiva do indivíduo em sua cultura e em sua história.

No contexto desta tese, que pretende investigar e compreender, a partir de uma perspectiva teórica interdisciplinar feminista, a presença de mulheres matemáticas em uma instituição de ensino superior pública, assim como a mudança do perfil segundo o gênero nessa instituição, este capítulo se torna essencial pela sua abordagem contextual.

Assim, em um primeiro momento, aqui é apresentada uma discussão sobre a marca deixada pelas mulheres na história da Matemática, em um contexto de enorme dificuldade de inserção em função dos preconceitos de gênero sobre suas capacidades cognitivas; a seguir, o capítulo busca apresentar o estado da arte dos estudos que articulam gênero e Matemática no Brasil, destacando e comentando a produção de teóricas e pesquisadoras brasileiras dedicadas ao tema.

Desse modo, é construído o cenário em que se inserem os demais capítulos desta tese, que tratam do caso específico do Departamento de Matemática da Universidade Federal da Bahia, caracterizado aqui como um campo de conflitos e de negociações que marcam o ambiente acadêmico, especialmente quando se toma o gênero como categoria de análise.

1.2 MULHERES MARCANTES NO DESENVOLVIMENTO DA MATEMÁTICA³

Com base em Carla Cabral e Bazzo (2005), existem três momentos-chave na história nos quais as mulheres são recompensadas na luta pelo acesso à educação: (1) entre o Renascimento e a Revolução Científica, em meados do século XVIII, durante o qual, mesmo fora da lei, as mulheres começaram a ler e escrever; (2) cem anos após esse período até a metade do século XX, quando as mulheres puderam ingressar no ensino superior; por último, (3) o momento atual, em que as mulheres estudam as razões pelas quais elas foram privadas das capacitações científicas.

Existem muitas mulheres que se dedicaram à Matemática e tiveram importante participação em diferentes contextos como: Gabrielle Émilie Le Tonnelier de Breteuil ou Madame du Châtelet (1706-1749), Maria Gaetana Agnasi (1718-1799), Caroline Herschel (1750-1848), Sophia Germain (1776-1831), Charlotte Angas Scott (1858-1931) e a iraniana Maryam Mirzakhani (1977-), que é um dos talentos atuais da Matemática. Em 2014, ela recebeu a Medalha Fields, o prêmio mais importante da Matemática, celebrando mais uma conquista para as cientistas. Desde sua criação em 1936, o prêmio nunca havia sido concedido a uma mulher. Mirzakhani é conhecida por seus trabalhos em topologia e geometria da superfície de Riemann e descobriu como calcular o volume em espaços de superfícies hiperbólicas.

Apesar de existirem inúmeras biografias dessas mulheres, torna-se necessário sempre apresentá-las, pois ainda são escassos esses trabalhos em língua portuguesa. No entanto é importante apresentar breves biografias das pioneiras em pesquisa em Matemática no Brasil pois, até então, essa contribuição feminina para a Ciência é, em geral, desconhecida.

1.2.1 Maria Laura Mouzinho Leite Lopes (1917-2013)

Nasceu em Pernambuco, em 1919, numa família com sete filhas mulheres, sendo ela a primogênita, e com apenas um menino – o caçula. Segundo Maria Laura, nunca se sentiu discriminada pelo fato de ser mulher. Sua mãe, Laura Moura Mouzinho, apenas chegou até o Curso Normal, pois, embora desejasse ser médica, ser proveniente de uma família de onze

³ As informações referentes às pioneiras dos estudos sobre Matemática no Brasil foram colhidas em: Dias (2003); Fernandes (2006); Hildete Melo e Lígia Rodrigues (2006); Menezes (2015 a).

filhos não lhe deu oportunidade de continuar os estudos. "Meus pais incentivaram todas nós a fazer universidade, eles se preocupavam muito com a nossa formação", explica a professora (ABC, 2013)

Ao tentar o vestibular de Engenharia em 1938, foi aprovada em Matemática e Física, mas não em Desenho.

Em 1939, sabendo da existência da Universidade do Distrito Federal (UDF), tentou a matrícula, mas o vestibular já havia sido realizado. Luiz Freire, então decano da UDF, atendeu à sua pretensão e inscreveu-a no Curso de Matemática com base na sua aprovação no vestibular de Engenharia.

Entretanto, quando já estava há 15 dias em sala de aula, houve a extinção da UDF pelo Governo federal. Professores e alunos da instituição foram, então, transferidos para a recém-criada Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) da Universidade do Brasil. Foi a primeira turma de Matemática, sendo composta de 6 homens e 5 mulheres

Em 1941, gradua-se em Bacharel e, no ano seguinte, licencia-se em Matemática por essa Faculdade, que se vinculou, em 1942, à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Antes da graduação, assumiu, em 1940, como assistente da cadeira de Geometria, junto com Moema Correa Mariani. E, quando o professor titular Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, teve agudizados seus problemas de saúde, as duas acabaram assumindo os encargos dessa cadeira.

Maria Laura fez concurso para livre-docente em 1949, com a tese *Espaços projetivos: Reticulado de seus subespaços*, recebendo o título de Doutor na especialidade Geometria, sendo indicada, em 1953, para catedrática interina de Geometria na FnFi. Foi convidada pelo Departamento de Matemática da University of Chicago, nos Estados Unidos, como visitante, lá permanecendo por pouco mais de um ano.

Em 1949, ela participou da criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), e, em 1952, do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (Impa). Nesse mesmo ano, ingressou na Academia Brasileira de Ciências (IVANISSEVICH, 2009).

Além de ter sido a primeira tese de doutorado na área de Matemática, ela foi publicada, pela Fundação Getúlio Vargas, na *Summa Braziliensis Mathematicae*, primeira Revista de Matemática de ensino superior, pois o trabalho apresentava resultados interessantes dentro da teoria dos reticulados, assunto que estava na ordem do dia (ABC, 2013).

Com empenho e afeição na realização do seu trabalho na FNFi, Maria Laura atinge o apogeu da sua carreira e ocupa todos os cargos existentes no Departamento de Matemática dessa respeitável Instituição. Por ocasião da reforma universitária de 1967, torna-se Professor

Titular no Instituto de Matemática, da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Por estar sempre envolvida com os professores que lutavam pelo desenvolvimento da ciência e tecnologia no Brasil, a trajetória acadêmica da professora Maria Laura sempre foi muito ativa, educacional, social e politicamente. Em consequência desse envolvimento, após a assinatura do Ato Institucional nº 5⁴, tal como muitos professores e intelectuais da época, foi exilada em 1969, juntamente com o marido, o físico José Leite Lopes. Tendo sido aposentada compulsoriamente, mesmo retornando em 1974, somente foi anistiada em 1980, sendo, então, reintegrada ao quadro de professores da UFRJ.

Em 1976, foi um dos participantes da criação do GEPEM – Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Matemática, o qual presidiu durante 8 anos

No GEPEM, participou da organização de vários eventos. O primeiro deles foi o Seminário sobre Ensino da Matemática, realizado na Academia Brasileira de Ciências, no Rio de Janeiro, e coordenou a primeira pesquisa em Educação Matemática no Brasil, o “Projeto Binômio Professor-Aluno na Iniciação à Educação Matemática”. Outra ação de suma importância foi a criação, pelo GEPEM, em 1980, do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Especialização em Educação Matemática, considerado o pioneiro e embrião do segundo Curso de Mestrado em Educação Matemática no Brasil, ambos em convênio com a Universidade Santa Úrsula (USU), Rio de Janeiro.

Em depoimento exclusivo para as *Notícias da ABC*, em homenagem ao 8 de Março, Dia Internacional da Mulher, Maria Laura comentou que citava muito uma frase de Plutarco, pensador grego do século II. "A alma do aluno não é um vaso que se deve encher, mas uma lareira que se deve acender. Fico contente, porque acho que acendi muita lareira por aí" (ABC, 2013).

1.2.2 Elza Furtado Gomide (1925 -2013)

A professora Elza Furtado Gomide, natural de São Paulo, foi a primeira mulher brasileira a obter o título de Doutor em Ciências com área de concentração em Matemática Pura na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em 1950, com a tese sob o título *Sobre o Teorema de Artin-Weil*, sendo orientada pelo matemático francês Prof. Jean A. F. Delsarte (CAVALARI, 2007).

⁴ O Ato Institucional Número 5 (AI-5) foi o quinto decreto emitido pelo governo militar brasileiro (1964-1985). É considerado o mais duro golpe na democracia brasileira e deu poderes quase absolutos ao regime militar.

Gomide é também sócia-fundadora da Sociedade de Matemática de São Paulo, da Sociedade Brasileira de Matemática e do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas. Concluiu seu pós-doutorado na área de Topologia no ano de 1962, no Instituto Henri Poincaré da França.

Trabalhou na USP até os 70 anos de idade e, depois disso, continuou como professora voluntária da instituição até 2000, quando foi aposentada compulsoriamente.

1.2.3 Marília Chaves Peixoto (1921-1961)

Marília Magalhães Chaves, nascida em 24 de fevereiro de 1921, em Sant'Ana do Livramento, na Bahia, ainda jovem foi para o Rio de Janeiro. Em 1939, matriculou-se na Escola Nacional de Engenharia, tendo como colegas Maurício Peixoto, com quem viria a se casar, e Leopoldo Nachbin. Foi aluna ouvinte no curso de Matemática da Faculdade Nacional de Filosofia, enquanto fazia o curso de Engenharia, concluído em 1943, e atuava como monitora na Escola Nacional de Engenharia. Em 1943, formou-se em Engenharia e Matemática na Escola Nacional de Engenharia da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1948, obteve o grau de doutora em Ciências e foi aprovada em concurso para livre-docente da mesma instituição.

Devido a suas colaborações científicas, em 1951, Marília Peixoto foi a primeira matemática brasileira eleita para a Academia Brasileira de Ciências, com foco em pesquisas na subárea Sistema Dinâmico, mesma área de atuação do matemático Arthur Ávila, ganhador da Medalha Fields de 2014, “Nobel da Matemática”.

A primeira mulher a entrar na ABC foi Marie Curie, em 1926, na categoria de associada estrangeira, mas Marília foi a primeira mulher brasileira a ingressar nessa academia. Atuou como professora de Cálculo e Mecânica na Escola Nacional de Engenharia e em cursos especiais no Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas. Publicou, pela Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, um livro sobre Cálculo Vetorial.

Em 1959, desenvolveu trabalhos importantes em equações diferenciais e, em parceria com Maurício Peixoto, publicou, nos *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, dois artigos: “On the inequalities $y''^3, G(x,y,y',y'')$ ”, em 1949, e “Structural stability in the plane with enlarged boundary conditions”, em 1959. Foi eleita como membro associado da Academia Brasileira de Ciências em 12 de junho de 1951. O Teorema Peixoto, como ficou conhecido, trata da caracterização dos sistemas estruturalmente estáveis em variedades bidimensionais.

1.2.4 Kéti Tenemlat (1944-)

Nasceu na Turquia, onde cursou o primário e o 1º ano ginasial em uma escola italiana. Emigrou para o Brasil em 1957, concluindo o curso ginasial e científico no Rio de Janeiro. Ingressou na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (hoje, UFRJ), no curso de Licenciatura em Matemática, e foi para os Estados Unidos onde concluiu o mestrado em Matemática na University of Michigan (MENEZES, 2015 a).

Iniciou seu programa de doutorado em Matemática pela Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada, sob a orientação do professor Manfredo P. do Carmo, defendendo, em 1972, sua tese intitulada *Uma estimativa para o comprimento de geodésicas fechadas em variedades riemannianas*, e realizou o programa de pós-doutorado em Matemática no Departamento de Matemática em Berkeley na University of California (1975-1978).

Ao retornar, Kéti retomou suas atividades na UnB, que havia iniciado em 1973, tornando-se professora titular em 1989. Além disso, atuou também como professora visitante em várias universidades fora do País, como a McGill University, o Institute for Mathematics and its Applications, a University of Montreal, entre outras.

Em cargos administrativos, exerceu chefia do Departamento de Matemática, foi Coordenadora da Pós-Graduação, Membro do Comitê de Matemática e do Comitê de Avaliação da Capes. De 1983 a 1985, foi Secretária Geral e editora do *Noticiário da SBM*. Exerceu a função de Coordenadora da Secretaria Regional de 1987 a 1989, tendo sido, no mesmo período, membro do Conselho Diretor, função para a qual foi reconduzida de 1997 a 2003. Desde 1991, é Editora chefe da *Revista Matemática Contemporânea*, publicada pela SBM.

De 1989 a 1991, foi presidente da SBM. Desde 1991, é membro titular da Academia Brasileira de Ciências (ABC) e também participa da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM). É Membro da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), da SBPC e da American Mathematical Society (ABC, [2016]).

Sua produção científica inclui os livros *Transformações de Superfícies e Aplicações* (IMPA, 1981); *Introdução à Geometria Diferencial* (Editora UnB, 1988); em colaboração com o Prof. B. Lawson; a editoração do livro *Differential Geometry* (Pittman Monographs, 1991); além de vários capítulos de livros e 50 artigos completos publicados em revistas de circulação internacional com corpo editorial e diversas comunicações em

congressos nacionais e internacionais. Além disso, desenvolveu o *software* Acogeo de computação gráfica para o estudo da geometria diferencial.

Em 1996, recebeu a Comenda de Ordem Nacional de Mérito Científico, tendo sido a primeira mulher a receber esta condecoração.

A pesquisadora e professora Kéti Tenenblat atualmente trabalha no Departamento de Matemática da Universidade de Brasília e continua com o mesmo brilhantismo, orientando alunos do doutorado.

1.2.5 Arlete Cerqueira Lima (1932-)

A professora Arlete Cerqueira Lima nasceu em Itabaiana, Sergipe, iniciou seus primeiros estudos em Aracaju. Era a décima e última filha de um casal de agricultores. Nos anos 40, com quatorze anos, veio para Salvador.

O entusiasmo em aprimorar seus estudos para ingressar como docente no magistério do ensino secundário levou-a a prestar vestibular para o curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Filosofia, em 1951, formando-se em 1954. Durante o curso de Matemática, percebendo suas deficiências estruturais, Arlete e outras colegas começaram a articular melhorias, visando uma profissionalização de qualidade.

Em 1955, foi aprovada no concurso para professora do Ensino Médio do Estado da Bahia.

Ao receber o convite do professor Omar Catunda para realizar estudos na USP através de uma bolsa de estudos, a professora iniciou o mestrado em Matemática no ano de 1957, retornando para a Bahia, após um ano, com o projeto de criar um Centro de Estudos Matemáticos, que funcionasse paralelamente ao Curso de Matemática da Faculdade de Filosofia, com a finalidade de qualificar os futuros docentes e dar impulso à pesquisa em Matemática na Bahia.

Em 1959, a professora Arlete recebe a incumbência de organizar e preparar o Instituto de Matemática e Física da Universidade. Em 1960, nasce o Instituto de Matemática e Física da Universidade da Bahia, com um caráter de Centro de Estudo e Pesquisa, tendo como sua idealizadora a professora Arlete Cerqueira Lima.

De acordo com Menezes (2015 a, p.179):

Arlete assumiu e se envolveu completamente nas atividades do IMF, no qual nos primeiros anos se manteve voltado para o aprimoramento dos conteúdos

de Matemática e Física. Seu entusiasmo e empenho frente ao IMF eram imensos, tanto que, ao receber o convite do Departamento de Matemática da Faculdade de Filosofia para assumir a cadeira vaga das disciplinas Complemento de Geometria e Geometria Superior, ela agradeceu, mas não aceitou; propondo-se a colaborar com o Departamento apenas na execução de três aulas semanais. [...]

Em 1969, após o Decreto-Lei que reestruturou a UFBA no qual o Instituto de Matemática e Física se subdividem em Instituto de Matemática e Instituto de Física, foi instituído o Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Matemática, participando Arlete da primeira turma do referido curso, concluído em 1974, sendo orientada pelo professor e matemático visitante tcheco Marco Svec. Sua dissertação *A note on the Asymptotic Equivalence of two Systems of Differential Equations* lhe conferiu o título de Mestre em Matemática, sendo a primeira mestra em Matemática da Bahia. Sua dissertação foi ampliada e publicada na *Acta Facultatis Rerum Naturalium Universitatis Comenianae*, Bratislava, Bulgária. Nessa mesma revista, publicou o artigo sobre Equações Integrais: “Asymptotic Equivalence of Volterra Integral Equations”.

Ao longo da sua carreira universitária, assumiu vários cargos: Coordenadora Central de Pesquisa e Pós-Graduação (atualmente Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFBA – PRPPG), de 1974 a 1975; membro do Conselho Departamental do Instituto de Matemática da UFBA; Coordenadora de cursos de Graduação e Pós-Graduação; e Diretora do Instituto de Matemática da UFBA de 1980 a 1982, quando então se aposentou.

Na área de pesquisa em Matemática, publicou artigos no Brasil e no exterior, sendo autora do livro *Lógica e Linguagem* (1992). Participou de congressos, encontros, conferências, do Summer College na Itália e de jornadas universitárias. Em 1995, o Conselho Universitário da UFBA concedeu-lhe o Título de Professora Emérita da UFBA.

De 1986 a 2002, após se aposentar da UFBA, exerceu a docência na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

A professora Arlete, com o seu brilhantismo, contribuiu para que as mulheres formadas no curso de Matemática tivessem contato com o novo modelo prático, teórico e metodológico das inovações trazidas pela Matemática Moderna, proporcionando palestras, cursos e seminários ministrados por professores convidados, despertando, assim, o interesse dessas professoras para além de uma atuação apenas no ensino secundário, descortinando lhes um campo de trabalho no ensino superior. Com essa atuação da Professora Arlete, foi então formada o quadro docente do Instituto de Matemática com predominância feminina.

Apesar de aposentada e de estar com a idade avançada, a professora ainda contribui com seus ensinamentos através dos seus livros, que são consultados e indicados em disciplinas deste curso.

1.2.6 Martha Maria de Souza Dantas (1923-2011)

Nascida em Salvador, Bahia, iniciou os estudos primários no Colégio das Sacramentinas, na mesma cidade, e por motivo de transferência profissional de seu pai, concluiu o curso na Escola 15 de Novembro em Alagoinhas, interior do Estado.

Na sequência, estudou o curso ginásial e o curso de magistério, como aluna interna, no Colégio N.S. da Soledade.

Martha Dantas, que fez parte da terceira turma de Matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com ingresso em 1945, bacharelou-se em 1947 e licenciou-se em 1948, quando foi convidada por Isaías Alves para dirigir o Colégio de Aplicação, que começaria a funcionar no ano seguinte. Posteriormente, ao ser convidada para lecionar o curso de Didática Especial da Matemática em 1952, ela não hesitou em solicitar permissão à Universidade e ao Estado para observar o ensino da Matemática e a sua organização na Europa. Ela acompanhava os debates que eram travados nos periódicos especializados da época e as inovações que começavam a ser implantadas na Europa e nos EUA, onde o ensino tradicional da Matemática começava a ser substituído pela “Matemática Moderna”.

Para a época, o fato de uma mulher, aos 30 anos, ausentar-se do País, viajar a fim de observar como era praticado e organizado o ensino da Matemática na Europa foi algo inusitado.

Ao voltar da Europa, em 1953, optou por deixar a subdireção do Colégio de Aplicação, permanecendo como professora e Coordenadora do Ensino de Matemática, tendo em vista seu interesse no ensino de Matemática em nível médio e na Didática de Matemática em nível superior.

No ano seguinte, é publicado seu primeiro livro – *Matemática para a primeira, segunda, terceira e quarta série ginásial* –, em coautoria com Nilza da Rocha Santos e Helena Nogueira Bastos (São Paulo: Nacional, 1954).

Foi a grande promotora do I Congresso Nacional de Ensino de Matemática no Curso Secundário, realizado, em Salvador, em 1955. Seu objetivo, como assinalam Silva e Camargo (2008, p.705-706) foi “[...] reunir professores de matemática de todo o país, para analisar a situação existente e traçar novos rumos para a Educação Matemática”. O Congresso contou

com a participação de professores do Distrito Federal, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, São Paulo e Rio Grande do Sul, destacando-se a presença do professor Omar Catunda, único professor de Matemática do ensino superior de fora da Bahia.

Segundo Menezes (2015 a, p.222), o “Congresso foi o passo fundamental para a futura fundação do Instituto de Matemática e Física, pois trouxe para a Bahia o professor Omar Catunda responsável por proporcionar a ida de Arlete para a USP”.

Foi agraciada, em 1958, com uma bolsa de estudos para o Instituto de Alta Cultura de Lisboa, com a finalidade de observar o ensino de Matemática nos níveis ginásial e colegial.

Através de convênios estabelecidos entre o Ministério da Educação, as Universidades federais e as Secretarias Estaduais de Educação, em 1964, foram criados, em alguns Estados, os Centros de Ensino de Ciências, que, na Bahia, iniciou em 1965 com o nome de Centro de Ensino de Ciências da Bahia (CECIBA). Ao encargo de Martha, ficou a coordenação do setor de Matemática. Martha, Omar Catunda e algumas colegas, como Eliana Nogueira, Eunice Guimarães, Neide Pinho, Maria Augusta Moreno, elaboraram o projeto “Desenvolvimento de um Currículo para o Ensino atualizado da Matemática”. Foram produzidos materiais didáticos, preparados e ministrados cursos de aperfeiçoamento, bem como estágios para professores, sendo o projeto levado para o Colégio de Aplicação da UFBA. Como ressaltam Silva e Camargo (2008, p.706): “A criação do CECIBA foi de fundamental importância para a introdução da Matemática Moderna no ensino secundário”.

Dedicada à luta em prol de uma metodologia para o ensino da Matemática, principalmente para os alunos do nível médio, Martha, vinculada à Faculdade de Educação, defendeu, em 1971, a tese *Sobre a Metodologia da Matemática*, no Concurso para Professor Titular da área de Metodologia e Prática de Ensino da Matemática.

Encerrada a experiência do CECIBA, Martha e o grupo de professores que participaram dessa experiência, iniciaram, em 1970, um novo projeto: o PROED – Processo entre a Exposição e a Descoberta, para a Melhoria do Ensino de Matemática de 5ª à 8ª série, sendo elaborados textos em forma de fichas.

Apesar da falta de continuidade dessas experiências da educação institucional no Estado da Bahia, Martha e seu grupo levaram seus projetos de atualização da educação matemática, formando professores que aplicavam os conceitos da Matemática Moderna nas escolas, públicas ou particulares.

Finalizando, devo assinalar que a participação das mulheres no desenvolvimento da Matemática, tanto no ensino como na produção científica, tendo umas logrado a titulação de

Doutor e outras, não, foi significativa e relevante, mais uma vez estando comprovada a capacidade da mulher no que se refere às habilidades cognitivas em Matemática.

1.3 ESTUDOS DE GÊNERO NO CAMPO DA MATEMÁTICA NO BRASIL

As barreiras ao desenvolvimento do trabalho da mulher na área das Ciências Exatas estão sendo vencidas gradativamente ao longo dos anos, principalmente quando se observam publicações científicas de mulheres nesse campo. Suas pesquisas, estudos, contribuições em pesquisas são relevantes na lenta caminhada para sua inclusão na produção do conhecimento científico.

As lutas das mulheres pela ocupação de diferentes espaços e contextos são fundamentais para o reconhecimento dos trabalhos por elas desenvolvidos nas mais diversas áreas do conhecimento, inclusive na área das Ciências Exatas.

Os trabalhos sobre biografia de mulheres, como os de Carla Cabral (2005; 2012), Hildete Melo e Lígia Rodrigues (2006), Márcia Menezes (2015 a) e Juliana Schwartz e colaboradoras (2006), são exemplos da contribuição brasileira para a construção do conhecimento científico nos estudos das Ciências Exatas. São relevantes, também, trabalhos que configuram Ciência e Carreira, como os de Jacqueline Leta (2003) e Gilda Olinto (2011), além de estudos realizados no contexto de gênero e ciência, como Cecília Sardenberg (2002) e Ângela Freire de Lima e Souza (2003, 2009, 2011, 2015), dando continuidade às reflexões de autoras como Sandra Harding (1991, 1996, 1998), Evelyn Fox Keller (1991, 1996, 1998), Londa Schiebinger (2001), entre outras.

Como destacam Carla Cabral e Bazzo (2005), em “As mulheres nas escolas de engenharia brasileira: história, educação e futuro, no contexto histórico da existência humana”, muitos fatores afastaram as mulheres do círculo criativo e líder da produção científica e tecnológica, limitando sua atuação no meio acadêmico por séculos, de forma que ficaram evidentes a ausência e a condução em carreiras como Física, Química, Biologia, Matemática e Engenharia.

Apesar do crescimento do número de mulheres nos cursos de Engenharia, a quantidade de professoras e pesquisadoras, em áreas como Engenharia e Ciência da Computação, como destacam Cabral e Bazzo (2005) com base no *Censo* do CNPq, esse aumento não ultrapassa 30%.

Ao buscar respostas de como uma maior participação das mulheres na Engenharia poderia contribuir para a construção de uma tecnologia mais voltada para o bem-estar das pessoas e uma educação tecnológica que melhor prepare os engenheiros para os desafios contemporâneos, Cabral e Bazzo (2005) comentam, ao concluir seu trabalho de pesquisa, que uma educação tecnológica crítica poderia atuar como uma ação transformadora e capaz de dirimir ou acabar com as dissonâncias de gênero.

A partir daí se estenderia um novo caminho, em que a tecnologia pudesse ser construída para o bem-estar de todos, por pessoas que abrigam e respeitam valores masculinos e femininos erigidos sócio-historicamente e compreendem o significado dessa construção. A recuperação desses valores na prática tecnológica é uma reabilitação ética. Para que os valores virtuosos e os da necessidade possam se equilibrar, entretanto, não bastaria um “consentimento a um princípio ético”, mas “o compromisso com um desenvolvimento ético pessoal”. Assim, a “responsabilidade”, entre outros valores não virtuosos na prática tecnológica, tais como “cuidado, interesse pelas pessoas e prevenção”, colaboraria para que o objetivo do conhecimento científico e dos sistemas e artefatos tecnológicos não visasse tão-somente ao controle da natureza. Haveria uma busca envolta numa consciência crítica pela harmonia com o meio-ambiente e sua sustentabilidade, justiça social e o bem-estar das pessoas. (CABRAL; BAZZO, 2005, p.9).

Carla Cabral (2006), em seu artigo “Pelas telas, pela janela: o conhecimento dialogicamente situado”, que teve como base sua tese de doutorado – defendida na Universidade Federal de Santa Catarina, 2006 –, buscou histórias de vida, valores humanistas e a consciência crítica de professoras do Centro Tecnológico da UFSC. Esse artigo teve como objetivo entrelaçar, misturar, ordenadamente, estudos feministas da ciência e da tecnologia, visando tecer críticas à pretensa neutralidade científica e ao determinismo tecnológico. Como expressa Cabral (2006, p. 1):

A categoria gênero é compreendida como poderosa ferramenta para desconstruir a ideia de que pesquisadoras/es devam fugir da sua responsabilidade social e da consciência crítica em nome da objetividade. Esta reflexão ilumina a possibilidade do conhecimento dialogicamente situado.

Em “Pioneiras na engenharia”, um texto produzido por Carla Cabral é apresentado ao VIII Congresso Ibero-americano de Ciência, Tecnologia e Gênero, realizado na UTFPr (2010), diz a autora:

As escolas de engenharia no Brasil nasceram em berço militar e sua fundamentação teórica remonta-se ao ensino francês praticado no século

XIX. Influenciadas pelo Positivismo, essas escolas promoviam um ensino científico que reforçava a ideia de ciência como atividade universal, imparcial e neutra. Origens assim contribuíram para o alheamento das mulheres da engenharia, área que alcançou grande prestígio ao longo do século XX. No Brasil, engenheiras começam a se formar, de forma isolada, a partir do início desse período. (CABRAL, 2010, p.1).

Ao discutir os resultados de pesquisa sobre pioneiras na engenharia brasileira, no contexto das relações ciência, tecnologia e sociedade, Cabral (2010) também, reflete sobre o papel dessas mulheres no ensino da Engenharia e em relação a gerações posteriores que, mesmo com avanços e conquistas, vivenciam um contexto desigual em relação aos homens, pesando hierarquia e território. Como ainda destaca Cabral (2010, p. 11):

As mudanças na estrutura familiar ainda não foram suficientes para que os papéis de homens e mulheres fossem distribuídos de uma maneira mais equilibrada a ambos. Como reforçam Melo e Rodrigues (2006), as responsabilidades domésticas e de socialização com as crianças, assim como com os idosos, ainda cabem bem mais às mulheres dos que aos homens. A ideia de que aspectos assim constituem dificuldades não é um mito. Em outro estudo, Melo, Lastres e Marques (2004) constataram que 46% da população feminina brasileira ocupada viviam em casa sem crianças.

Schwartz e colaboradoras (2006), em “Mulheres na informática: quais foram as pioneiras?”, ressaltam o quanto é importante mostrar que as mulheres tiveram papel imprescindível no desenvolvimento da área de *software*, para, desse modo, estimular as mulheres para a informática.

A ideia de fornecer subsídios ou modelos femininos na área de informática é de grande valia para mostrar a relevância da mulher no meio científico. Esses modelos femininos apresentados por Schwartz e colaboradoras (2006), através dessas mulheres pioneiras que também tiveram importante participação no desenvolvimento da computação, foram fundamentais para mostrar que, apesar de a informática ser uma ciência do século XX, muito antes desse período, no que se refere aos conhecimentos matemáticos, a participação da mulher em atividades científicas vinha sendo uma realidade, mesmo em número menos expressivo do que os homens.

Dentro das abordagens feitas por Cabral e Bazzo (2005), Cabral (2006, 2010) e Schwartz e colaboradoras (2006), pode-se analisar a articulação entre Gênero e Ciência.

Apesar desse papel importante das pioneiras no desenvolvimento da informática, seus nomes nem sempre são lembrados, ou mesmo mencionados. Como destacam Schwartz e colaboradoras (2006, p. 22) :

A norma científica que vincula a produção acadêmico-científica ao sobrenome dos/as autores/as dificulta a identificação das mulheres, uma vez que a cultura androcêntrica condiciona a pensar que o autor é homem. A ideia de que o invento teve autoria feminina, muitas vezes, sequer é cogitada.

É evidente que, mesmo diante das dificuldades para conciliar vida pessoal, familiar, trabalho e produção científica, as mulheres estão se movimentando. Na história das pioneiras, as mulheres que se dedicaram à informática, mesmo em número reduzido, marcaram o desenvolvimento dessa área do conhecimento e da sociedade como um todo:

Se os obstáculos para que as mulheres sigam suas carreiras profissionais forem reduzidos, se a família, os/as professores/as, a sociedade como um todo passarem a incentivar as meninas e as mulheres a ingressar em carreiras científicas, em um futuro próximo essa situação possa ser revertida e a participação feminina nas carreiras científicas em geral e na informática especificamente aumente significativamente. (SCHWARTZ et al., 2006, p.22).

Com o crescente número de mulheres pesquisando e contribuindo para a construção do conhecimento científico nos estudos das Ciências Exatas, também cresce a relação entre ser mulher e fazer ciência, com foco específico na Universidade como instituição.

Melo e Rodrigues (2006), em *Pioneiras da Ciência no Brasil*, ressaltam que se encontra quase esquecida a batalha das mulheres para ter acesso à educação tanto elementar quanto superior, visto que são diversas as possibilidades nos dias atuais de todas as mulheres terem acesso à educação. Como destacam Melo e Rodrigues (2006, p. 1):

Nos últimos trinta anos, a situação das mulheres brasileiras na sociedade experimentou intensas transformações: além do notável aumento da sua escolaridade, houve também inserção crescente e ininterrupta na força de trabalho, queda das taxas globais de fecundidade.

Como ressaltam Melo e Rodrigues (2006), nos últimos vinte anos, a universalização da educação e o avanço da ciência e da tecnologia foram extraordinários. Esse processo contou com a participação feminina, entretanto, apesar de as atividades científicas desenvolvidas por mulheres terem aumentado, as conquistas da ciência têm sido sempre creditadas ao gênero masculino.

Em algumas áreas do conhecimento, a inclusão das mulheres ainda acontece em ritmo lento, a destaque das ciências exatas como Matemática, Física, as próprias engenharias, e

autores como Melo e Rodrigues (2006) chamam a atenção de que é uma tendência das Ciências Exatas a atraírem relativamente poucas mulheres.

Ainda segundo Melo e Rodrigues (2006, p.2), “[...] inegavelmente, as mulheres estão presentes na produção do conhecimento no Brasil e, em certas áreas, como nas ciências humanas e sociais, a presença feminina é inequívoca e sua atuação expressiva”.

Outras áreas em destaque pela crescente participação feminina são as ligadas à saúde em que há importantes nomes femininos realizando pesquisas de relevância mundial.

Melo e Rodrigues (2006), ao fazer uma análise da participação do espaço público da mulher nos últimos trinta anos, chamam a atenção de que a absorção das mulheres no mercado de trabalho nas últimas décadas foi mais dinâmica do que a dos homens. Para as autoras, o aumento da participação feminina na população economicamente ativa (PEA) ocorreu devido ao crescimento da sua escolaridade.

Na visão de Melo e Rodrigues (2006, p.3):

Comparativamente aos homens, no final dos anos 1990, as mulheres apresentavam maior grau de instrução: em média, um ano a mais de estudo. É verdade que ambos os sexos aumentaram sua escolaridade, mas a população feminina experimentou um avanço mais significativo. Isso é particularmente verdadeiro para o caso específico das mulheres cientistas, considerando-se não faz nem cem anos que os portões das universidades foram abertos às mulheres pela persistência das nossas avós e bisavós na luta por cidadania e educação. No final do século XX, no que diz respeito à posse de um diploma universitário, temos uma taxa de participação igual entre ambos os sexos! E esse é o requisito mínimo para a entrada na carreira científica.

Como já destacado anteriormente, foi grande a batalha das mulheres para acesso à educação, assim como sua luta para serem inseridas no mundo científico e tecnológico. Hildete Melo e Maria Carolina Casemiro (2003), em um trabalho sobre a Ciência no Feminino, buscam averiguar por que, não havendo discriminação legal, tão poucas mulheres ocupam posições relevantes no sistema científico e tecnológico. As autoras chamam a atenção para uma espécie de discriminação hierárquica e uma tendência a que as ciências *hard*, como Matemática, Física e as Engenharias, ainda recebam relativamente poucas mulheres.

Também é destacada, por Melo e Casemiro (2003), a existência de uma visão estereotipada nessa questão do que seja uma profissional da ciência, e a sugestão para a quebra desse estereótipo feminino da fragilidade é o resgate de figuras já esquecidas que, inadvertida ou deliberadamente, foram ocultadas na história da ciência do Brasil.

Essa quebra do estereótipo da fragilidade feminina é fundamental para que as atuais gerações possam se mirar em novos modelos, os verdadeiros modelos positivos. Em seu estudo, Melo e Casemiro (2003) examinam a participação da mulher no sistema científico brasileiro, analisando duas das mais importantes academias científicas nacionais – a Academia Brasileira de Ciências e Academia Nacional de Medicina.

Segundo as autoras, tanto na Academia Brasileira de Ciências como na Academia Nacional de Medicina, o ingresso feminino foi tardio, mas não só no Brasil, caracterizando um processo de exclusão. Isso ocorreu em diversos lugares do mundo, a exemplo da Europa, onde as mulheres somente foram admitidas nas mais importantes academias após a Segunda Guerra Mundial.

Após a análise das duas academias de destaque no Brasil, ficou evidente que não há como superar, de um dia para outro, determinados marcos culturais, mesmo sendo marcos que impuseram às mulheres restrições no universo de escolhas profissionais socialmente chanceladas. Não se pode negar, porém, a presença das mulheres na produção do conhecimento no Brasil, atuando expressivamente em certas áreas e em posição de destaque, a cada dia aumentando o número de pesquisadoras com reconhecimento nacional.

Cada pesquisa desenvolvida por mulheres, em busca de espaço no sistema científico e tecnológico do Brasil, tem imensa relevância para aumentar a visibilidade feminina. Segundo Melo e Casemiro (2003, p. 21):

Analisar a situação passada das mulheres no conhecimento científico, e os reflexos deste passado sobre o presente, representa o primeiro passo no sentido de avaliar os avanços e as dificuldades encontradas pelas mulheres em sua busca por afirmação profissional em terrenos tradicionalmente ocupados por homens. Não se pode construir um projeto de futuro, de devir, para um grupo social, sem o cuidado de se conhecer em detalhes o legado do passado. Este estudo da presença feminina na Academia Brasileira de Ciências e na Academia Nacional de Medicina foi realizado com este propósito, porque acreditamos que é preciso avançar nos terrenos já conquistados, como os das ciências humanas e sociais e, simultaneamente, incentivar mais e mais mulheres a abraçar carreiras no campo da ciência, da tecnologia e da inovação.

No decorrer do estudo desenvolvido por Melo e Casemiro (2003), foi constatado que, nos 173 anos da Academia Nacional de Medicina, somente cinco mulheres foram eleitas para membro titular dessa academia, ao contrário dos homens, que ocupam 612 vagas de sócios titulares. E apenas nove mulheres foram admitidas como membros desta centenária Academia.

Como a entrada feminina nessa academia nunca foi proibida, as justificativas para essa ausência seriam a falta de diploma das mulheres para o acesso ou, simplesmente, por elas não terem ousado pleitear uma vaga.

Com relação à Academia Brasileira de Ciências, Melo e Casemiro (2003) informam que, nas últimas décadas, essa instituição apresentou um comportamento mais maleável, aberto aos novos tempos. Mesmo assim, a participação feminina ainda é mínima nesse espaço, pois apenas 6,5% dos acadêmicos são do sexo feminino e ainda existem áreas em que nenhum membro do sexo feminino participa.

A esperança das autoras, ao concluir sua pesquisa sobre a participação das cientistas brasileiras nas duas Academias, é que o referido estudo tenha contribuído para levantar a invisibilidade que ainda obscurece o papel das mulheres na construção da ciência nacional e, em breve, possam ter mais visibilidade.

Em trabalhos mais recentes, como o desenvolvido por Barbosa e Lima (2013), que analisam a presença feminina nos cursos universitários, evidencia-se que a maior presença de mulheres não corresponde, porém, a um processo de equidade relativo à participação de jovens mulheres na área das Ciências Exatas.

Essa análise foi desenvolvida através de uma comparação entre dois universos de bolsistas de Produtividade em Pesquisa no Brasil, nas áreas de Física e Medicina. A opção por essas áreas por parte das autoras foi devido ao fato de a Física ser considerada uma área masculina, pois, tradicionalmente, o percentual de mulheres é pequeno. Já a opção pela Medicina foi por ser uma área que apresenta um percentual feminino em crescimento, além de que, pelo contexto histórico dessa área, o ingresso de mulheres é muito anterior.

Com base no comentário das autoras, as mulheres, embora já em maioria nos cursos superiores, não estão inseridas nas carreiras científicas. Segundo Márcia Barbosa e Betina Lima (2013, p. 70), “[...] há uma desproporção entre as ingressantes e a escolha das carreiras nas áreas das ciências exatas ou da natureza”. As autoras, ao longo do trabalho, mostram que o percentual de pesquisadoras na área de Física é inferior ao percentual em Medicina, e argumentam que não identificam uma tendência de mudança nesse quadro. Consideram também que, ainda nos dias atuais, a Medicina é uma área mais atraente para as mulheres que buscam uma carreira através do nível superior. Segundo Barbosa e Lima (2013, p. 83):

[...] podemos sugerir que a diferença venha de alguns aspectos histórico-culturais que tornam a profissão médica mais atraente para as mulheres. Um ingrediente que diferencia as duas profissões é que, no campo da saúde, mulheres sempre se fizeram presentes como enfermeiras, assistentes enquanto que, na Física, o ambiente profissional composto pelos técnicos

tem uma maioria masculina. Em resumo, o ambiente de trabalho na Física é mais masculino do que na Medicina. Seria importante destacar que culturalmente mulheres são educadas para o cuidado e, neste sentido, a carreira médica representa uma forma profissional de desenvolver estas habilidades socialmente adquiridas.

Embora exista uma preferência das mulheres pelo curso da área de Medicina, em comparação ao curso de Física, as autoras ainda ressaltam que, mesmo no caso da Medicina, no qual o percentual feminino corresponde em média a 40%, quando ocorre uma ascensão na carreira, ou seja, o nível 2, esse percentual diminui. É importante ressaltar que, em seu trabalho, Barbosa e Lima (2013) exploram a política de fomento na formação de pesquisadores/as desenvolvida pelo CNPq no Brasil, tendo como referente empírico os(as) bolsistas da área de Física e de Medicina.

Como observam as autoras, a área de Física é predominantemente frequentada por pesquisadores homens, enquanto a área de Medicina cada vez mais evidencia o ingresso de mulheres, caracterizando assim, como já destacado por diversos autores, um quadro inferior de mulheres na área de exatas ou áreas ditas masculinas. Barbosa e Lima (2013), ao analisarem os aspectos históricos e culturais de tal configuração, chegam à conclusão de que, se não houver mudanças culturais radicais, provavelmente a realidade não será alterada com facilidade.

Na conclusão de seu trabalho, Barbosa e Lima (2013, p. 84) reafirmam:

Em resumo, a comparação entre os percentuais de pesquisadoras em Física e Medicina sugere que o aumento de pesquisadoras em Exatas só será possível se houver uma mudança cultural, que pode ser impulsionada pela implementação de políticas públicas. Neste sentido, consideramos que o aumento da participação feminina nas Exatas bem como maior representatividade nos altos níveis da carreira necessita de ações afirmativas específicas. Esse estímulo tem que ser feito tanto atraindo mais meninas para a Física por meio de ações específicas nos ensinos Fundamental e Médio como também estratégias de apoio às mulheres em pontos intermediários da carreira como a prorrogação da bolsa em caso de ocorrência de parto. Também é importante buscar formas de dar visibilidade ao trabalho das mulheres na ciência e na tecnologia.

Daí a importância de cada estudo relacionado à batalha ou ao desempenho das mulheres por um espaço no mundo científico e tecnológico. Entre tantos estudos, outro que vale destacar é o desenvolvido por Hildete Melo, Helena Lastres e Teresa Cristina Marques (2004), o qual objetivou traçar um quadro da inserção das mulheres no sistema científico, tecnológico e de inovação no Brasil.

No estudo, as autoras alertam, com relação ao crescimento de mulheres com nível universitário, que a participação das mulheres, ou seja, a participação feminina na produção do conhecimento e no ensino, relacionada à área da tecnologia e da inovação ainda está aquém da expressiva presença feminina na Universidade.

Traçando um panorama geral da causa feminina no Brasil, percebe-se que, nas últimas décadas, a condição feminina vem despertando interesse na sociedade, em função da mobilização de milhares e milhares de mulheres na luta por cidadania. Também oferece sua contribuição à causa a produção acadêmica e científica que analisa as raízes da dicotomia entre os papéis sociais masculinos e femininos, expressa em práticas sociais, bem como nas leis e instituições sociais. (MELO; LASTRES; MARQUES, 2004, p.24).

Nesse estudo, as autoras examinam a evolução recente da condição das mulheres no mercado de trabalho, enfatizando a estrutura universitária nacional sob o prisma de gênero, e constatam que a presença das mulheres no mercado de trabalho é nítida e irreversível.

Segundo Melo, Lastres e Marques (2004, p.26), “[...] quanto à participação feminina na produção do conhecimento, o primeiro ponto a ser ressaltado é a ausência de preocupação dos órgãos oficiais que coordenam o sistema de CT&I no Brasil em desvelar a presença feminina neste sistema”.

Para as autoras, os estudiosos da questão de gênero estão sempre alertando sobre a visão mais específica e detalhada dos pesquisadores no que se refere à questão de como encontrar a mulher uma vez que as estatísticas insistem em tratar os diferentes como iguais.

Esse fato é devido à crescente concordância ou uniformidade de opiniões de que a perspectiva de gênero contribui positivamente para apontar as falhas na distribuição dos papéis sociais. Segundo Melo, Lastres e Marques (2004, p. 27):

O segundo ponto diz respeito à existência de um crescente número de mulheres profissionais engajadas em atividades científicas. Percebe-se uma nítida tendência do avanço deste contingente de pesquisadores na direção da maior qualificação profissional, visando à obtenção do desejado e prestigiado título de doutoras, o que as habilita a participar soberanamente e, não, de forma subordinada, de grupos de pesquisa. Razões históricas explicam a menor presença feminina em áreas tradicionalmente ocupadas por homens, especialmente nos setores das engenharias e na pesquisa tecnológica aplicada.

É evidente que os marcos culturais não se apagam simplesmente, ainda é latente a busca da mulher por esse espaço no meio acadêmico, científico e tecnológico. Quando se identifica a situação das mulheres no passado com relação ao conhecimento científico e, principalmente,

os reflexos desse passado sobre os acontecimentos atuais, isso representa o início de uma avaliação sobre os avanços e dificuldades que as mulheres encontraram ao buscar um espaço no mundo do trabalho com afirmação profissional e um espaço no mundo acadêmico com produção científica e tecnológica em um terreno tradicionalmente ocupado por homens (MELO; LASTRES; MARQUES, 2004).

Não se pode esquecer ou apagar o passado, assim como os projetos do futuro só podem ser construídos e concluídos conhecendo-se todos os detalhes do passado. A importância de se avançar em áreas conhecidas é fundamental para novas conquistas, principalmente quando se refere a incentivar mais mulheres a abraçar carreiras no campo da ciência, da tecnologia e da inovação.

Melo, Lastres e Marques (2004) concluem seu estudo comentando que existe um número crescente de mulheres profissionais engajadas em atividades científicas. É um contingente de pesquisadoras que avança na direção de maior qualificação profissional, entretanto, devido a diversos fatores, inclusive por razões históricas, ainda permanece menor a presença feminina em áreas tradicionalmente ocupadas por homens, especialmente nos setores das engenharias e na pesquisa tecnológica aplicada. Essa abordagem segue a mesma linha de conclusão do trabalho de Maria Clara Saboya (2013), quando argumenta que, diante da revisão dos trabalhos acadêmicos nacionais e internacionais e também dos dados estatísticos abordados durante a pesquisa de campo de seu estudo, que associa Relações de Gênero e C&T, as mulheres ainda são minoria nesse campo, construído historicamente sob o domínio de valores e representações masculinos. Segundo Saboya (2013, p.21):

[...] tanto no Brasil, como em outros países, as dificuldades (de acesso e permanência) enfrentadas pelas mulheres nessa área são enormes; mas, apesar disso, elas continuam sua inserção nas carreiras e cursos considerados socialmente de gênero masculino, enfrentando obstáculos e desenvolvendo estratégias para se manter neles. Persistir, continuar e não desistir é o desafio para essas mulheres na arena de luta e resistência ao modelo masculino hegemônico, presente no contexto e na área em que estão inseridas, na busca por melhores condições de vida e de trabalho.

Em nome de reconhecimento e de melhores condições de vida e de trabalho é que, cada vez mais, se observam mulheres vencendo obstáculos e se inserindo no meio acadêmico e da Ciência e Tecnologia. Como destaca Olinto (2011, p.5), “[...] a primeira descrição das perspectivas da mulher na carreira científica é a sua presença na universidade”.

Entretanto, em seu estudo, que objetiva apresentar os problemas relacionados à manutenção das grandes diferenças que se estabelecem entre homens e mulheres relativas à

sua inclusão nos diversos campos profissionais e no campo científico, a autora observa que existe uma verdadeira divisão ou fracionamento por gênero nas carreiras exatas e da saúde.

Desse modo, Olinto (2011) descreve os mecanismos que levam à segregação horizontal e vertical das mulheres, contribuindo para a manutenção das diferenças de gênero, apresentando também dados sobre a participação de homens e mulheres entre os recursos humanos de ciência e tecnologia (RHCT) e entre os bolsistas de pesquisa do CNPq, destacando algumas medidas para a superação dessas diferenças apontadas.

Segundo comenta Olinto (2011, p. 6), ao avaliar os resultados de sua pesquisa, estão “[...] os homens predominando, ou quase dominando as ciências exatas, inclusive na categoria de técnicos, e as mulheres maciçamente absorvidas nas ciências da vida, como cientistas e técnicos”.

Essa observação, como destaca a autora, sugere que as conquistas das mulheres brasileiras no campo científico e técnico são limitadas ou direcionadas.

Esses resultados da divisão de gênero nas escolhas de carreira, na pós-graduação e na ciência brasileira não são surpreendentes e já foram destacados em outros estudos realizados por diversos autores, como Leta e Lewison (2003), Ristoff (2008), entre outros, conforme cita Olinto (2008). Isso demonstra a preocupação destes e outros pesquisadores em contribuir significativamente com essa temática.

Após a análise da problemática no estudo de Bitencourt intitulado “Gênero e Ciência: relevância e contemplação da temática no cenário brasileiro” (2008), o qual teve como objetivo mapear as principais referências bibliográficas, que têm sido atualmente indicadas nos *sites* oficiais como o do CAPES, Biblioteca Universitária da UFSC, e não oficiais, como SCIELO-*revistas especializadas*/www.scielo.com.br e *GOOGLE-acadêmico*/www.google.com.br, sobre o tema “Gênero e Ciência”, a autora revela inquietações similares entre as diversas pesquisadoras como: Por que há tão poucas mulheres na ciência? Por que a história excluiu essas mulheres? Por que, depois de tantos debates feministas, ainda há limitações fortes entre as pesquisadoras em vincular estudos de gênero com a prática científica?

Com relação aos estudos de gênero e conhecimento científico, Silvana Bitencourt (2008, p. 5) observa que “[...] discutir a relação entre estudos de gênero e conhecimento científico tem sido um desafio, mesmo considerando que as pesquisas feministas avançaram de forma significativa nos últimos anos”. Segundo a autora, não se pode esquecer que, mesmo diante de todo o avanço já alcançado, as pesquisadoras das temáticas feministas ainda nos dias de hoje sofrem a deslegitimidade dentro das instituições.

Segundo ainda Bitencourt (2008, p. 6):

As limitações entre autoras indicam problemas tanto subjetivos como teóricos em dialogar com as ciências naturais e exatas, pois parece ser mais comum, por exemplo, encontrarmos estudiosas dos estudos de gênero na sociologia, na história do que na física, na matemática, campos disciplinares que tem sido socialmente representados por sujeitos que almejam ser cientistas. Será necessário primeiro conhecer para se realizar uma construção crítica relevante para os estudos sociais da ciência e de gênero. Nesse sentido é extremamente relevante este diálogo e este interesse de pesquisadoras e também pesquisadores sobre esta temática no Brasil, um país com um cenário periférico na produção de pesquisas científicas em relação aos países desenvolvidos.

Apesar da abordagem de Bitencourt (2008) com relação ao cenário do Brasil diante dos países desenvolvidos, fica também evidente a iniciativa de pesquisadores e pesquisadoras, reafirmando a autora que as pesquisas feministas avançaram de forma significativa não só em nível mundial, mas no próprio Brasil.

Entretanto, mesmo tendo sido apresentado um crescimento nas pesquisas feministas, ainda vale destacar que existe uma disparidade entre estudos de gênero relacionados à prática científica. Retornando a Melo e Rodrigues (2006, p.4) em *Pioneiras da Ciência no Brasil*:

[...] cabe uma reflexão sobre a divisão dos papéis masculino/feminino dentro da família, para tentar melhor entender por que a presença feminina no mundo científico mantém-se minoritária. Constata-se que, no Brasil, todas as mudanças sociais já assinaladas anteriormente ainda não transformaram o modelo patriarcal vigente na sociedade. Ainda cabem às mulheres, fortemente, as responsabilidades domésticas e de socialização das crianças, além dos cuidados com os velhos (Melo et alli, 2005). Assim, ainda que dividindo o espaço doméstico com companheiros, as mulheres têm, na maioria dos lares, maior necessidade de articular os papéis familiares e profissionais. É evidente que as mulheres com nível superior, por terem maior renda, valem-se do auxílio de empregadas domésticas, que representam a outra face feminina no mercado de trabalho no Brasil. O emprego doméstico é uma forma de ocupação feminina tradicional na sociedade brasileira, representa um exército de mulheres pobres, com pouca qualificação e que recebem baixíssimos salários.

Muito se questiona como conciliar a vida pessoal, familiar, com a profissional e ainda se destacar nas pesquisas, no mundo científico e tecnológico. Em estudo desenvolvido por Melo, Lastres e Marques (2004), foi constatado que essa conciliação ainda representa uma grande dificuldade, confirmada e reforçada pela pesquisa desenvolvida com a população feminina com curso superior: em média, 46% da população ocupada feminina com curso superior vive em domicílios sem crianças.

Além disso, segundo as autoras (2004, p.6), “[...] como as cientistas são pessoas com diplomas superiores, elas estão compreendidas nesse universo”.

Se esse é o universo das cientistas, isso reforça que, no universo da ciência brasileira, esta é feita em grande parte pelos homens, embora já se tenha iniciado um processo de mudança. São necessárias, entretanto, muitas iniciativas para que essa tão sonhada transformação ocorra.

Urge, então, que todos, independentemente do gênero, tenham as mesmas oportunidades, tanto no meio acadêmico como estudantil, assim como nas carreiras acadêmicas, científicas, tecnológicas e nos demais aspectos da vida social.

Essa batalha pode ser percebida nos trabalhos (alguns já mencionados), de nomes relevantes da literatura brasileira, como o da pesquisadora Fanny Tabak com seus diversos trabalhos e publicações, entre os quais, pode-se destacar o livro *O laboratório de Pandora: estudos sobre a ciência no feminino*, uma grande referência para acadêmicos e pesquisadores de forma geral que estejam interessados em que homens e mulheres tenham as mesmas oportunidades e direitos.

Fanny Tabak (2002), no livro mencionado, faz uma verdadeira radiografia da condição das mulheres que fazem ciência no Brasil:

Ainda é visível na sociedade brasileira, as ideias preconcebidas em relação à profissionalização das mulheres. [...] a ideia de que algumas profissões são “mais adequadas” (para as mulheres) do que outras. [...] são justamente as áreas científicas, das ciências exatas e da natureza, aquelas vistas como “menos adequada”. (TABAK, 2002, p.169).

Em sua análise, a autora ainda alerta para a situação de desigualdade no mundo acadêmico que, segundo adverte, só irá deixar de existir se forem tomadas medidas de incentivo à participação das mulheres na ciência.

Para Tabak (2002), é lamentável que a sociedade científica no Brasil, de forma geral, ainda esteja perdendo a oportunidade de poder contar e conviver com a inteligência e a capacidade de muitas mulheres para o seu desenvolvimento.

A referida autora (2002) também argumenta que, nas últimas décadas, as mudanças são significativas e positivas para as mulheres cientistas brasileiras, apesar de a Academia Brasileira de Ciências (ABC) ter demorado várias décadas para aceitar a primeira mulher a se tornar Membro Correspondente da Instituição, ninguém menos que Marie Sklodowska Curie, em 1926. Apesar de lento, o avanço vem acontecendo.

Muitos anos foram se passando e, entretanto, a luta feminina foi conquistando mais e mais vitórias. Observa-se, no meio acadêmico, tanto nos cursos de graduação como de pós-graduação, que as mulheres não sofrem mais preconceitos por suas escolhas, entretanto, ainda

nos dias atuais, existem áreas do conhecimento e profissões em que o índice de mulheres continua sendo baixo.

Mais uma vez, aqui, destacam-se as carreiras das Ciências Exatas como a maior expressão disso, ou seja, o índice de mulheres nas Engenharias, Física e Matemática ainda é menor que o índice de homens. Dentro desse índice, embora haja um número expressivo de mulheres em cursos de pós-graduação, são poucas as que conseguem posições de destaque na ciência, tecnologia ou gestão da ciência.

Clarice Cudishevitch (2015) ressalta que Marta Vannucci, foi a primeira mulher a se tornar Membro Titular da Academia Brasileira de Ciências, com um trabalho precursor na área de oceanografia no Brasil e marcou a história da Academia, sendo listada pelo CNPq como uma das Pioneiras da Ciência no Brasil.

Segundo ainda Cudishevitch (2015, p.2), em uma entrevista realizada por Cilene Vieira em 1993 para a *Revista Ciência Hoje*, a cientista Marta Vannucci afirmou que “[...] é na realidade difícil conciliar a vida de esposa e mãe com a de cientista”. Essa afirmação já vem sendo destacada em diversos estudos com a referida temática.

Ângela Lima e Souza (2003), em sua tese de doutorado, que teve como objetivo analisar implicações de gênero na formação e no exercício profissional de mulheres biólogas que atuam como pesquisadoras, observa que as cientistas, em sua maioria, sentem-se ameaçadas quanto a sua identidade feminina, ou seja, para elas sua identidade feminina pode ameaçar sua ação ou efeito de lograr a realização, o encadeamento de seus objetivos, visto que, para muitas mulheres, essa identidade feminina associa-se a experiências indesejadas, que vão de encontro ao avanço feminino no sentido da construção do conhecimento.

A identificação de emoção, o olhar afetivo da mulher, a ausência de competitividade e agressão e a própria maternidade, para muitas pessoas, ‘amolecem’ o coração. Além do mais, a associação da identidade feminina à maternidade e ao cuidado é marcante nas mulheres, um estereótipo que as acompanha por gerações e cria certa inquietação entre as mulheres quanto a seu fazer científico e o cuidado ou obrigações domésticas.

Como o potencial intelectual, o raciocínio, a capacidade de desenvolver estudos e pesquisas independem do gênero, tem de existir uma razão plausível para a exclusão das mulheres do meio acadêmico, científico e tecnológico ao longo dos anos, que explique o motivo pelo qual ainda são poucas as mulheres que conseguem posições de destaque na ciência, tecnologia, ou meio científico.

Apesar das dificuldades em conciliar vida pessoal, família e vida profissional, observa-se, hoje em dia, o destaque de muitas mulheres no meio científico. Apesar disso, ainda existe,

na sociedade atual, uma relação, como argumenta Tereza Fagundes (2001), entre saber, produção, força, poder, dominação e liberdade em contraposição ao não saber, reprodução, fraqueza, submissão e opressão, bem evidente nas relações de gênero, entre o homem que domina e a mulher que obedece, é submissa.

Aqui vale destacar, mais uma vez, a observação e comentário de Lima e Souza (2003, p. 66) ao admitir que “As mulheres têm suas identidades construídas a partir do outro, a partir do que não são, e como ocorre com as demais, na oposição homem/mulher há um desequilíbrio de valor, uma hierarquia, na qual o masculino é o positivo, o mais importante”. Essa ideia de desequilíbrio entre os gêneros ainda é marcante, mesmo diante de tantas vitórias por parte das feministas: vitórias e conquistas das mulheres nos mais diversos meios da sociedade, desde o direito ao voto ao direito de estudar, frequentar todos os ambientes acadêmicos e sociais.

Apesar da ideia de que a mulher ainda não se desvinculou da educação rígida, do paternalismo, do “poder” dominante do homem, seu crescimento e avanço no mundo acadêmico, principalmente nos cursos de graduação, são visíveis e analisados por diversas autoras como as já citadas e outras como Leta (2003). Nesse estudo, a autora mostra o crescimento da participação feminina em alguns cursos de graduação da UFRJ (inclusive em cursos tradicionalmente ocupados por homens), nos grupos de pesquisas cadastrados no CNPq, no quadro de bolsistas do CNPq e no quadro de docentes da USP.

Segundo Leta (2003, p. 2), com relação ao estudo sobre as mulheres na ciência,

[...] a literatura sobre gênero na ciência cresceu, ainda de forma incipiente, até os anos de 1970, ganhando destaque e importância entre os acadêmicos, principalmente, a partir dos anos de 1980. Analisada e discutida por estudiosos de diferentes áreas, sejam eles historiadores, sociólogos, biólogos, críticos culturais e filósofos e historiadores da ciência, essa temática tornou-se em pouco tempo uma linha de pesquisa de múltiplas abordagens. Além disso, importante mencionar o papel de órgãos internacionais tal como a da Unesco que, desde a década de 1990, vem realizando estudos, pesquisas e, também, atividades, tal como conferências, que visam a discutir e a propor ações para a maior inclusão das mulheres nas atividades de ciência e tecnologia. (C&T).

O estudo de Leta (2003), como ela destaca, também mostra que, apesar da maior participação no sistema brasileiro de ciência e tecnologia (C&T), as mulheres têm *chances* menores de sucesso e ascensão na carreira: são menos contempladas com bolsas de produtividade do CNPq, estão sub-representadas nos cargos administrativos da UFRJ e entre os acadêmicos da Academia Brasileira de Ciências. Segundo ainda Leta (2003, p. 14):

As estatísticas mostradas anteriormente apontam que, se por um lado, as mulheres têm participado cada vez mais das atividades de C&T no Brasil, por outro, elas ainda não avançam em cargos e posições de destaque e reconhecimento, com raras exceções, como a Dra. Döbereiner. Mitos, discriminações, o que está por trás desse quadro? Os números certamente não dão conta de responder a essa questão, mas fornecem medidas objetivas do *status* das mulheres na ciência em nosso país: elas ainda estão em desvantagem num sistema controlado predominantemente por homens. Quantas mulheres são reitoras de universidades públicas (as mais importantes para o sistema de C&T)? Quantas ocupam altos cargos no Ministério de Ciência e Tecnologia ou em suas agências, como o CNPq? Quantas estão nos comitês científicos que decidem para onde e para quem vão os recursos e bolsas? As respostas a essas (e a muitas outras) mostrarão valores que podem variar, mas para todas encontraremos uma presença muito reduzida de mulheres nesses postos.

Não se pode negar que existe uma participação crescente de mulheres no Ensino Superior, assim como vêm ocorrendo diversas mudanças na inserção desse contingente feminino no mercado de trabalho. Entretanto, mais uma vez, pode-se destacar que a baixa proporção de mulheres em algumas áreas científicas, como relata Tabak (2002), e em cargos de liderança é um indício do desperdício de recursos humanos que, se bem qualificados, poderiam contribuir significativamente para um maior desenvolvimento do sistema, dando-lhe maior diversidade em valores, condutas e ações.

Em sua tese, *As armas de Marte no espelho de Vênus: a marca de gênero em ciências biológicas*, Lima e Souza (2003, p.9) analisa:

Quanto às relações de poder no mundo do trabalho, a pesquisa revelou que, embora sejam mais numerosas que os homens no campo das ciências biológicas, poucas são as mulheres que ocupam ou ocuparam posição de destaque enquanto cientistas nas suas respectivas instituições. As entrevistadas, em sua maioria, afirmaram não terem sido afetadas por preconceito ou discriminação explícita, atribuindo tal fato à adoção de uma postura desafiadora e confiante diante de seus pares. Esta “adequação” ao modelo masculino envolve atitudes mentais, aprendizados de técnicas e procedimentos, incremento da competitividade e principalmente, a negação daqueles elementos associados à identidade feminina que poderiam se constituir objeto de crítica ou censura de seus pares. Afirma-se, portanto, que no contexto onde estão inseridas, as cientistas, sujeitos dessa pesquisa, refletem ou assimilam certas características associadas ao masculino para se estabelecerem no ambiente científico marcado pelo viés androcêntrico já denunciado muitas vezes ao longo deste estudo. O estudo indica que o grande desafio para as cientistas é a própria estrutura do campo da pesquisa científica, concebido e construído para os homens, dentro do modelo da sociedade patriarcal, que preconiza a liberdade irrestrita dos homens no mundo do trabalho, enquanto todos os encargos da vida familiar são de responsabilidade da mulher.

Dentro dessa mesma análise, Lima e Souza (2003, p.9) chega à conclusão de que

[...] a superação das dificuldades das mulheres no mundo da ciência e a correção das assimetrias históricas de gênero no seu campo de trabalho estão na dependência de uma mudança estrutural profunda na sociedade que altere a divisão de responsabilidades no exercício dos papéis de gênero.

Essa alteração ou divisão da responsabilidade das pessoas é fundamental para a quebra desse paradigma de que as mulheres são responsáveis pelos afazeres domésticos e os homens pelo trabalho braçal e intelectual. Tabak (2002), além de apontar mudanças positivas para as mulheres cientistas, prevê em linhas gerais um futuro melhor para essas e futuras mulheres na ciência, tecnologia ou gestão da ciência.

Realmente, essa perspectiva é para o futuro, visto que, em estudos mais recentes, como o apresentado no Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades⁵, por Menezes e Lima e Souza (2013), mediante uma análise dos dados sobre ingressos na UFBA, através do Processo Seletivo/Vestibular dos dez últimos anos (2003-2012) para a área das Ciências Exatas, foi possível identificar a manutenção de certas assimetrias na escolha de jovens mulheres e homens para os diferentes cursos.

Segundo as autoras (2013, p. 1), “[...] isso pode significar a permanência de estereótipos de gênero no campo cognitivo, que, de forma invisível, continua estabelecendo os espaços das ciências consideradas ‘duras’ como mais adequados ao domínio masculino”.

Em seu artigo “Escolhas marcadas pelo gênero: sobre o ingresso de jovens mulheres e homens nos cursos de graduação da área de exatas na UFBA”, Leopoldina Menezes e Lima e Souza (2013, p. 2) argumentam:

No contexto histórico, muitos avanços em relação ao acesso das mulheres aos setores educacionais podem ser considerados, contudo, os dados estatísticos demonstram, ainda nos dias atuais, o alijamento das mulheres e um desnível em determinados setores como na área das Pesquisas em Ciências Exatas.

Esse desnível ou desigualdade da mulher na área das Pesquisas em Ciências Exatas, na própria construção científica e tecnológica, é percebido por diversas abordagens na literatura.

Entretanto, não se pode deixar de ressaltar os questionamentos fundamentais e de inigualável relevância levantados pelas autoras.

⁵ Realizado de 15 a 17 de maio de 2013 na Universidade do Estado da Bahia no *Campus* de Salvador, Bahia.

Podemos certamente dizer que a nossa questão não é “onde estamos?”, afinal estamos em todos os setores profissionais: somos engenheiras, somos físicas, somos matemáticas, entre outras profissões, mas, hoje, a nossa questão é: “Como estamos nestes lugares?” “Quais as nossas posições hierárquicas em relações aos homens?”. Estas questões, por certo, estão relacionadas às influências dos estereótipos de gênero que envolvem as representações sociais e que figuram na nossa sociedade, influenciando as decisões de homens e mulheres quanto às escolhas profissionais. (MENEZES; LIMA E SOUZA, 2013, p. 2).

Ainda é possível observar, até mesmo dentro do contexto familiar, esses estereótipos de gênero que envolve as representações sociais e acabam por influenciar as decisões das pessoas no momento em que se escolhe ou opta por uma profissão.

As autoras argumentam que foi possível verificar que a construção do conhecimento na área das ciências exatas, pelos mais diversos motivos acabam criando barreiras, mesmo invisíveis de certa forma, que levam a dificuldades, criando empecilhos para a entrada, permanência e o reconhecimento da capacidade de produção intelectual das mulheres (MENEZES; LIMA E SOUZA, 2013).

Vale destacar mais uma abordagem de Menezes e Lima e Souza (2013, p. 12) ao argumentarem: “Precisamos intensificar a produção de conhecimento que associe os Estudos de Gênero e Matemática, com o objetivo de integrar uma ampla discussão em relação às assimetrias de gênero que continuam demarcando as escolhas profissionais dos jovens”.

Em “Gênero e trabalho no campo da Matemática: breve história e notas sobre um diagnóstico preliminar”, Menezes e Lima e Souza (2013) abordam o contexto histórico que articula as marcas das relações de gênero e ciência, tomando como referente analítico-empírico o campo da Matemática no que tange à prática da docência e da pesquisa. As autoras evidenciam que esta é uma área que se caracteriza, predominantemente, pela presença do sexo masculino.

Como argumentam as autoras, historicamente existiu um pioneirismo no ensino da Matemática no Brasil, mais especialmente na Bahia, seguido por outros Estados brasileiros, que implementaram os cursos de Matemática com vistas à preparação das artes militares. Fica assim evidente que o ensino da Matemática, desde seu início, esteve atrelado à ausência feminina. Segundo Menezes e Lima e Souza (2013, p. 12):

É notável a presença masculina na aprendizagem da Matemática que servia à expansão e aplicação prática – nas artes militares, lugar de completa ausência de mulheres. Uma larga trajetória desse engajamento masculino associado à experiência profissional, de alguma maneira informa o

comprometimento desse com a Matemática e a ausência do gênero feminino, destituído de incorporá-la na sua formação.

Como sustentação para tal comentário, as autoras ressaltam que, no *site* da Associação Brasileira de Matemática, não há registro de nenhuma mulher entre os associados honorários. Essa ausência de registros da mulher na Associação Brasileira de Matemática, apesar do número crescente de mulheres que ingressam nessa área na Universidade, reforça ainda mais o estereótipo da inexistência de mulheres com formação específica em pesquisa.

Outra questão analisada e comentada pelas autoras informa a predominância de mulheres no campo da docência, e de homens no campo da pesquisa, reafirmando assim que a área da pesquisa é “território” masculino. Apesar dessa predominância, as autoras, em seu artigo, destacam as poucas mulheres que aparecem na historiografia da Matemática brasileira, através de um relato da significativa e relevante participação em diversos aspectos dessas mulheres para o desenvolvimento da Matemática. Como destacam Lima e Souza e Menezes, em seu texto publicado no livro *Trabalhadoras* (2013, p. 102):

Primeiro, as mulheres que conseguem alcançar os meios científicos realizam suas pesquisas de forma brilhante e habilidosa, contribuindo significativamente para elevar a Matemática nacional e internacionalmente. Segundo, demonstram que o mito da incapacidade das mulheres quanto às habilidades cognitivas matemáticas é falso e que não passa de uma “armadilha” criada pelo poder patriarcal. Contudo, não podemos negar as perguntas que surgiram durante esta elaboração: Por que tanta dificuldade em encontrá-las? Por que um relato com um número tão pequeno de mulheres pesquisadoras matemáticas?

Responder a esses questionamentos, segundo as autoras, não é uma tarefa fácil, pois não há uma divulgação ampla das realizações ocorridas nos meios científicos, e, historicamente, é incipiente o registro da historiografia de mulheres cientistas que se destacaram na Matemática no Brasil.

Ainda abordando o trabalho de Lima e Souza e Menezes (2013, p. 106) no livro em epígrafe, observam as autoras:

[...] sabemos que ainda temos que continuar buscando os mecanismos que afastam as mulheres dos espaços que envolvem o conhecimento matemático. Mas, podemos inferir que um dos caminhos será transformarmos as concepções que lideram os espaços acadêmicos científicos.

As autoras ainda acreditam estar longe dessa tão esperada transformação da mulher para atuar de modo relevante, em número e trabalho, com os homens no mundo da Matemática. Enfatizam que políticas específicas

[...] podem e devem ser implementadas, não apenas quanto ao estímulo para que jovens mulheres se interessem pela Matemática e adentrem esta área de conhecimento no meio acadêmico, mas também que se estimulem as discussões que articulam as questões de gênero ao pensamento científico, desnudando-se assim o androcentrismo e os preconceitos quanto à capacidade cognitiva das mulheres e suas habilidades enquanto pesquisadoras, histórica e socialmente construídas e ainda presentes em certos ambientes acadêmicos. (LIMA E SOUZA; MENEZES, 2013, p. 107).

Além da produção acadêmica, chamamos a atenção para as produções de revistas como a *Revista Feminismos*, que é uma produção eletrônica trimestral, internacional e de cunho acadêmico, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero, e Feminismo – PPGNEIM e ao Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – Neim da Universidade Federal da Bahia. Teve seu primeiro número em janeiro de 2013.

Como dizem Freire e colaboradores na Apresentação de seu volume 3, número 1, 2013:

A revista tem como propósito promover a articulação entre a teoria e a práxis feminista através da publicação de trabalhos em diferentes modalidades que possibilitem o diálogo entre as diversas perspectivas feministas e dos estudos de gênero.

De acordo com Costa, Lima e Souza e Sardenberg, na Apresentação do volume 1, número 1 (2013, p.1):

[...] a Revista Feminismos nasce na perspectiva da articulação de diversos caminhos que possibilitem a troca de informações, de olhares, de recortes analíticos e metodologias distintas de forma que as diferentes perspectivas disciplinares se entrecruzam, gerando contribuições direcionadas à formulação de uma noção de conjunto, ainda que resguardadas por enfoques particulares.

Dentre os volumes e números editados, destaca-se o volume 2 do número 2 de 2014, número especial, com editorial de Ângela Maria Freire Lima, Cecília M. B. Sardenberg, Felipe B. M. Fernandes, Márcia Tavares e Clarice Pinheiro, em homenagem à professora doutora Ana Alice de Alcântara Costa, uma das fundadoras, pesquisadora e professora do Neim e professora da UFBA. Este volume trouxe artigos e resenhas relacionados à Profa. Ana Alice, além de documentos a ela referentes.

Entre outras, também deve ser mencionada a *Revista Ártemis, Estudos de Gênero, Feminismo e Sexualidades*, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGS/PPGL) da Universidade Federal da Paraíba, que publica artigos inéditos de autores brasileiros ou estrangeiros. O periódico tem como missão a divulgação da produção científica no campo de estudos de gênero, feminismos e sexualidades, dentro de uma perspectiva interdisciplinar, abordando fenômenos socioculturais a partir de análises históricas, literárias, culturais, psicológicas, etc.

Os objetivos, conforme a própria revista informa, são: “contribuir para a construção de novas abordagens teóricas e metodológicas de investigação e reflexão; e difundir artigos nacionais e internacionais, pesquisas originais, resenhas e traduções”. A *Revista Ártemis* é um periódico semestral, interdisciplinar.

Editada a partir de dezembro de 2004 com números semestrais e anuais, trouxe, na sua última edição, volume 20, de dezembro de 2015, o Dossiê: Mulheres, Ciência e Tecnologia, apresentado em artigo de Silvana Maria Bitencourt: Mulheres, ciência e tecnologia: as possíveis abordagens em um campo de estudo concretizado.

Conforme a autora (2015, p. 4):

[...] este dossiê reuniu pesquisadoras de diferentes regiões do país, a fim de analisar a participação feminina em diversas áreas de conhecimento, entre estas áreas destacam-se: Ciências Humanas, Educação, Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Engenharias. O presente dossiê divide-se em quatro eixos temáticos, sendo que todas as pesquisas aqui apresentadas se remetem a contextos que permeiam as desigualdades de gênero, seja esta de forma direta ou indireta [...].

Concluindo, a autora espera que esse dossiê excite novos questionamentos, dúvidas, reflexões teóricas e metodológicas sobre as condições da participação feminina no sistema de Ciência e Tecnologia no contexto brasileiro atual.

É evidente a evolução das mulheres nesse sentido ao se examinar todo o contexto histórico e sociocultural ao longo dos anos. Ao se analisar como a mulher teve acesso à educação, já se tem uma vaga ideia de toda a trajetória percorrida, todas as lutas, desafios e vitórias alcançadas.

Essa evolução das mulheres no ensino superior no Brasil e as atividades de ensino e pesquisa, na perspectiva de gênero, bem como as lutas das mulheres pela conquista de direitos e acesso aos mais altos níveis de educação, constituem a abordagem do próximo capítulo.

2 A EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ATIVIDADES DE ENSINO E PESQUISA NUMA PERSPECTIVA DE GÊNERO

Este capítulo apresenta, a partir de algumas considerações gerais sobre ciências e produção de conhecimento, reflexões sobre relações de gênero no ensino superior, que se seguiram à luta das mulheres pelo acesso à educação superior. Aqui, são abordados aspectos históricos da educação superior no Brasil, perpassando pelas reformas universitárias, sempre destacando a luta pelo acesso aos mais altos níveis de educação. Finalmente, é apresentada uma retrospectiva desde a inserção das mulheres na Universidade até a apresentação de programas e grupos de pesquisa que estudam e lutam pelos direitos das mulheres no contexto acadêmico.

Por ser lotada como docente no Instituto de Matemática da Universidade Federal da Bahia – UFBA e ter escolhido o Departamento de Matemática desse Instituto como objeto para desenvolver esta tese de Doutorado no programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, aqui está abordado, especificamente, o acesso aos cursos superiores do Instituto de Matemática (IMAT) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Vale destacar que o contexto histórico-político da Universidade e do Instituto de Matemática é relevante para o trabalho, pois, conhecendo-se o histórico do acesso das mulheres à educação e as dificuldades de sua inserção na docência, isso forneceu subsídios suficientes para o alcance dos objetivos deste estudo.

2.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS: CIÊNCIAS, CONHECIMENTO, RELAÇÕES DE GÊNERO E ENSINO SUPERIOR

Com a finalidade de contextualizar a discussão sobre gênero e ciência e particularizar esta discussão no contexto das universidades, cabe uma pequena introdução sobre as instituições científicas brasileiras, em que se inserem naturalmente as universidades, contexto que também se refere ao objeto deste estudo.

2.1.1 Instituições científicas brasileiras

Algumas das instituições científicas brasileiras datam do século XIX, e o Conselho Nacional de Pesquisa começa sua trajetória no início dos anos 50. Entretanto, a maior parte do atual sistema de Ciência e Tecnologia (C&T) foi criada durante o regime militar, entre 1968 e 1980 (SCHWARTZMAN, 1993). Três fatores contribuíram para essa rápida expansão: a preocupação de algumas autoridades civis e militares com a necessidade de se criar capacitação em C&T no País, como parte de um projeto maior de desenvolvimento e autossuficiência nacional; o apoio que essa política recebeu da comunidade científica, apesar dos conflitos já abertos (e, frequentemente, ainda em vigência) com o governo militar; e a expansão econômica, que alcançava taxas de crescimento entre 7 e 10 por cento ao ano. Outros dois elementos importantes foram a melhoria da capacidade do governo de implementar políticas através do estabelecimento de agências pequenas e independentes da burocracia federal, e o fato de contar com uma base de arrecadação fiscal em expansão.

Instituições de pesquisa, especialmente as universitárias, devem desempenhar um papel muito mais ativo no ensino técnico e de formação profissional, não só através do ensino, mas também de seu envolvimento direto na produção de livros-textos de boa qualidade, do desenvolvimento dos currículos e de novos métodos de ensino e de educação continuada. É importante que se institua formas de se tornar essas atividades mais recompensadoras e prestigiadas do que têm sido até então.

Nos últimos 25 anos, o Brasil desenvolveu o maior sistema de C&T da América Latina, um dos mais significativos entre os países semi-industrializados. O livro *Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira*, do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, 2010), inicialmente informa que a pós-graduação brasileira passa por intenso processo de crescimento, diversificação e amadurecimento e que já atingiu uma escala e um padrão de qualidade que a distinguem entre as nações emergentes. A relevância desse fato tem a ver com a importância vital que os recursos humanos altamente qualificados desempenham no processo de redução da excessiva dependência que nossa competitividade tem da exploração de recursos naturais e de mão de obra barata, que reúne dados como formação, emprego e características demográficas das pessoas com o doutorado no País (CGEE, 2010).

De acordo com essa publicação, o número de doutores cresceu 278,26% entre 1996 e 2008, o que corresponde a uma taxa média de 11,9% de aumento ao ano, ou seja, o número de doutores/as passou de 2.830, em 1996, para 10.705, em 2008. A concentração de doutores/as

ainda é maior na Região Sudeste – 70,1%, por outro lado, a Região Nordeste é a que apresentou o maior aumento no quantitativo de titulados no período (2487%) contra os 198% no Sudeste.

Todas as grandes áreas do conhecimento cresceram significativamente no período, mas as de menor participação relativa cresceram mais do que as áreas de maior tradição, como é o caso das ciências exatas e da terra, engenharias e ciências biológicas. A área de ciências exatas e da terra foi a que apresentou a menor taxa de crescimento no período e, com isso, sua participação no total de titulados, pois, no início do período, correspondia a 16,1% do total de doutores, e, em 2008, atingiu apenas 10,6% (CGEE, 2010).

As ciências exatas e da terra ocupavam posição de segunda área que mais titulava doutores no início do período, no entanto, ao final do período assinalado, sua posição relativa tinha caído para o sexto lugar. As ciências biológicas e as engenharias cresceram um pouco menos do que a média de todas as áreas. As ciências da saúde apresentaram crescimento similar ao da média e conseguiram preservar, durante todo o período, a posição de área que titula o maior número de doutores/as. As demais áreas cresceram mais do que a média e, por isso, ganharam participação relativa na formação de doutores/as. Destacam-se, entre as grandes áreas que mais cresceram, as ciências sociais aplicadas e as ciências humanas, que apresentaram crescimento de, respectivamente, 14,8% e 13,6% em média ao ano, e a área de linguística, letras e artes que, com um crescimento anual de 15,7% foi a segunda área que mais cresceu. No entanto, o desempenho mais destacado foi a da área multidisciplinar. O crescimento anual médio do número de titulados nessa área foi de 59,8% (CGEE, 2010).

As mulheres brasileiras deixaram de ser minoria entre os doutores titulados no Brasil a partir do ano de 2004. O Brasil é um país pioneiro entre aqueles que conseguiram alcançar esse marco histórico da igualdade de gênero no nível mais elevado da formação educacional.

Entre 1996 e 2008, obtiveram título de doutorado no Brasil 43.228 homens e 42.424 mulheres. O percentual de doutoras em 1996 era de 44,2% e chegou a 51,5% em 2008. O fato de as mulheres terem deixado de ser minoria entre os brasileiros titulados no mais elevado nível de educação, são formados profissionais com capacidade de realização de pesquisa original, pode ser considerado um marco das conquistas femininas no esforço de redução das desigualdades de gênero.

2.1.2 A produção acadêmica e as mulheres

A produção acadêmica é muito importante para o Brasil, ela gera informação pública e constitui a principal fonte de aquisição e difusão do conhecimento tácito que permeia todo o campo da ciência, tecnologia e educação. Analisando-se numa perspectiva histórica, pode-se ver que não foi sempre assim. Segundo Rossi (2001), embora quase todos os cientistas do século XVII tivessem estudado em uma universidade, são poucos os nomes de cientistas cuja carreira se tenha desenvolvido inteira ou prevalentemente no âmbito da universidade.

Na verdade as universidades não estiveram no centro da pesquisa científica. A ciência moderna nasceu fora das universidades, muitas vezes em polêmica com elas e, no decorrer do século XVII e mais ainda nos dois séculos consecutivos, transformou-se em uma atividade social organizada capaz de criar as suas próprias instituições. (ROSSI, 2001, p.11).

Ao longo da história da humanidade, a ciência se caracterizou como uma atividade masculina. Entretanto, as mulheres estiveram sempre presentes nesse meio, visto que elas participam da produção do conhecimento científico mesmo que de forma mais restrita, embora os seus nomes não apareçam.

Como afirma Schiebinger (2001), no início da Revolução Científica, muitas mulheres, de forma direta ou indireta, envolveram-se com atividades que, na época, eram consideradas científicas. Essas mulheres, junto com seus pais, irmãos, maridos ou filhos cientistas, desenvolviam atividades, como: observar o céu através de telescópios, olhar através de microscópios, análise de plantas, insetos, além de outros animais. As mulheres nessa época ajudavam os maridos ou familiares em seus trabalhos científicos, embora sem conhecimento acadêmico ou mesmo possibilidade de acesso a esse conhecimento.

Embora muitos homens, na época, que se dedicavam a desenvolver atividades científicas também não tivessem conhecimento acadêmico, seus trabalhos eram reconhecidos como produção científica. Vale destacar que, mesmo as mulheres se envolvendo com atividades consideradas científicas da época e contribuindo para a produção do conhecimento, o nome delas não aparecia, eram anônimas, pois os créditos destinavam-se aos homens.

As mulheres, ao ingressarem no mundo da educação, não garantiam o seu acesso ou o aprofundamento de seus conhecimentos ou interesses pelas áreas ditas masculinas. Muitas mulheres, mesmo com conhecimento em áreas como a Matemática, resistiam à quebra desse paradigma e preconceito, ficando afastadas desse campo, possibilitando a predominância masculina e a ideia de que as Ciências Exatas são majoritariamente de interesse dos homens.

Ou seja, essas mulheres, mesmo se identificando, gostando da matéria e com habilidades em Matemática e nas demais disciplinas de exatas, não dedicavam seus estudos a essa linha por esta ser considerada de domínio masculino (SCHIEBINGER, 2001).

Conforme Carvalho e Rabay (2013), existia no Brasil uma verdadeira exclusão feminina ao acesso do conhecimento formal e à escola, com a extensão do direito à educação e escolarização compulsória. Só ao longo do século XIX, deu-se a inclusão feminina, ou seja, de meninas em escolas, classes, ramos do ensino ou áreas curriculares femininos.

Assim, essa inclusão foi marcada pela segregação, com interdição ou desestímulo ao acesso a certas áreas do conhecimento e profissões, que se mantiveram como redutos masculinos: “[...] matemática para os meninos, bordado para as meninas, ou caneta para eles, agulhas para elas, como sintetizam” (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2004, p. 35).

A partir do início do século XX, generalizou-se a coeducação, no sistema público de educação básica de países ocidentais. Ou seja, iniciou-se uma educação mista ou ensino misto, conforme designação dada aos modelos educativos em que, pelo menos do ponto de vista organizativo, não é tido em conta o sexo (gênero) do educando na determinação do percurso escolar e acadêmico, conforme Bruschini (2007).

Com a luta feminista pela igualdade de sexo, desapareceram as barreiras formais de acesso a quaisquer cursos superiores, ocupações e carreiras, porém persistiu a ramificação (*tracking*) de sexo e gênero na educação profissional, em cursos técnicos secundários e em cursos superiores, com reflexos no mercado de trabalho, onde as mulheres ainda se encontram concentradas em guetos ocupacionais e continuam ganhando menos do que os homens, como argumenta Bruschini (2007). Nos últimos anos no Brasil, está sendo notável o avanço das mulheres com relação a sua escolaridade e sua carreira acadêmica, embora isso ainda seja um pouco desconhecido, principalmente por ainda não serem tão divulgados os trabalhos desenvolvidos por elas e que, muitas vezes, têm seus resultados restritos ao meio acadêmico.

Muitas pessoas ainda pensam que são poucas as mulheres cientistas no Brasil. Ao longo dos anos, as mulheres travaram uma batalha para o acesso à educação básica e superior com bastante sucesso, visto que, na atualidade, essas mulheres podem estudar em escolas de todos os graus. Nos últimos trinta anos, as mulheres brasileiras se superaram e experimentaram muitas transformações sociais, e isso é visível diante do crescimento de sua escolaridade e inserção crescente no mercado de trabalho.

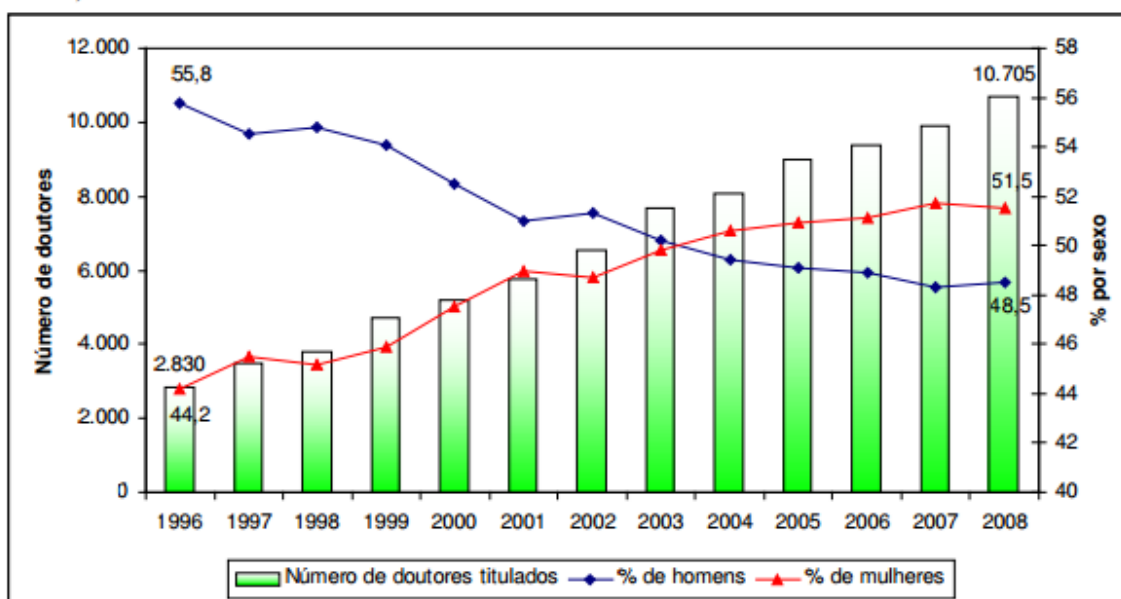
Na década de 90, época da expansão do sistema educacional brasileiro, houve um visível crescimento das taxas gerais de escolaridade feminina. Ao final do século XX, os números mostravam que o sucesso escolar era feminino, pois, nesse momento, as mulheres

havia ultrapassado os homens em conclusões do ensino fundamental, médio e superior. “Em 1998, elas já eram 54% dos estudantes e 61,4% dos graduados do ensino superior” (INEP, 1999).

Com base no *Censo da Educação Superior* (INEP, 2013), os dados gerais da matrícula nos graus acadêmicos de bacharelado, licenciatura, e tecnologia, mas não aplicáveis à graduação presencial e a distância, as mulheres eram, na ocasião, 3.837.088 em um total no Brasil de 6.739.689. Na Bahia, correspondiam a 211.358 mulheres matriculadas no ensino superior para um total de 339.607 matriculados.

Como já destacado neste estudo, o número de mulheres tituladas nos cursos de doutorado no Brasil representavam, em 1996, um percentual de 44,2% para 55,8% homens. Em 2008, o número cresceu, e as mulheres reverteram a desigualdade, atingindo 51,5% dos títulos de doutorado no Brasil. O Gráfico 1 mostra com mais detalhes esse crescimento (CGEE, 2010).

Gráfico 1 – Número de doutores titulados no Brasil e percentual por sexo, 1996 -2008



Fonte: CGEE, 2010

Recorrendo-se, ainda, aos estudos de demografia da Base Técnico-científica Brasileira, realizados pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), vê-se que a proporção de mulheres com o título de doutorado no Nordeste (32,5%), no ano de 1996, era muito baixa em relação às outras regiões: Sul (41,1%); Centro-Oeste (45,2%), Sudeste (44,7%) e Norte (47,6%) (CGEE, 2010, p.101).

Na comparação com o ano de 2008, porém, houve uma diminuição nessa participação feminina: a Região Nordeste apresentou a maior participação de mulheres entre os titulados de outras regiões, com um percentual de 52,8% do total (CGEE, 2010, p. 102).

Nas grandes áreas do conhecimento, entretanto, a participação percentual feminina no total de titulados em programas de doutorado passa a sofrer variações. Na Saúde, houve um aumento significativo do percentual de mulheres de 41,4 %, em 1996, para 59,3%, em 2008; na Multidisciplinar, a participação também cresceu, indo de 33,3%, em 1996, para 49,5% em 2008, em Ciências Exatas e da Terra, entretanto, praticamente não houve alteração no percentual das mulheres – 33,1%, em 1996 e 33,7, em 2008 (CGEE, 2010, p.102).

Pelos dados registrados, embora, o percentual de doutoras tenha crescido no período assinalado, na análise de Fagundes e Lima e Souza (2004), confirma-se a destinação preferencial das mulheres para os cursos que, de algum modo, reproduzem, no mundo do trabalho, os estereótipos de gênero que determinam, para a mulher, o cuidado, a maternagem e demais tarefas tipificadas como femininas.

Fagundes e Lima e Souza (2004) ainda explicam que é marcante a permanência das mulheres em campos de conhecimento tradicionalmente ligados à identidade feminina, como Ciências Humanas, Letras, Artes e Saúde (o que remete aos papéis de gênero ligados ao cuidado e à maternagem) e sua exclusão das áreas das Ciências Exatas. A inferioridade numérica nesse meio científico específico, segundo as autoras, pode também estar associada à sua invisibilidade: atualmente, muitas mulheres estão presentes nos laboratórios e instituições de pesquisa, sempre em posições hierárquicas inferiores e seus nomes não aparecem com o mesmo destaque destinado aos colegas homens (FAGUNDES; LIMA E SOUZA, 2004).

Menezes e Lima e Souza (2012) ressaltam, por exemplo, que as metáforas de gênero foram e continuam sendo impregnadas na Matemática, que é vista como um campo de predominância masculina, em que as realizações das mulheres são invisibilizadas e são a elas negadas as atividades científicas de maior poder e prestígio.

Desde o surgimento da Ciência Moderna, que se fundamenta na busca das “verdades absolutas”, na qual o conhecimento científico é pautado nos pressupostos da objetividade, neutralidade e razão, a Matemática constitui a principal ferramenta para a execução do novo modo de pensar o mundo.

Pode-se pensar, sinalizam as autoras, os campos das pesquisas científicas matemáticas como um lugar também de dominação masculina, no qual os homens reificam a razão para desenvolver o pensamento racional, abstrato e lógico, mantendo o poder de dominação sutil e invisível que coloca as mulheres em patamares inferiores hierarquicamente. A ordem

patriarcal de gênero produz e reproduz violências contra as mulheres, que podem ser físicas, psíquicas ou silenciosas, muitas vezes até imperceptíveis para as que não estão conscientes das relações de poder e de gênero (MENEZES; LIMA E SOUZA, 2012). Assim, permanece a desigualdade de gênero em diversos setores dessa sociedade como: no mercado de trabalho; na escolha da carreira profissional; na remuneração; na política; nas relações sociais (na família); na educação; até os dias atuais, em muitos segmentos, as mulheres têm uma remuneração menor que a dos homens, mesmo desenvolvendo as mesmas atividades, existindo inclusive uma resistência em admitir mulheres em algumas empresas.

Segundo Melo e Rodrigues (2006, p. 5):

Há certamente algumas dificuldades em conciliar a vida familiar e a afetiva com a grande dedicação exigida pela prática da ciência, sobretudo considerando-se as atuais exigências de “produtividade” e a enorme competição inerente à atividade. Afinal, as mudanças na estrutura familiar ainda não foram suficientes para levar os homens a dividir com elas a condução da vida doméstica, incluído o cuidado com os filhos, de modo igualitário.

Isso pode ser observado quando se analisa o crescimento da educação nos últimos vinte anos e o avanço da ciência e da tecnologia, que ainda são creditadas ao gênero masculino, apesar do aumento da participação das mulheres nas atividades científicas (MELO; RODRIGUES, 2006).

No Brasil, a quantidade de trabalhos que abordam as relações entre mulher e ciência, vem crescendo gradativamente. Cada vez mais, são desenvolvidos estudos com essas temáticas, ficando as questões de gênero, ciência, história em seus múltiplos entendimentos, convivendo cada vez mais entre si no Brasil, mostrando que existe uma preocupação com relação às questões de gênero, especificamente ao gênero feminino. Como afirmam Melo e Rodrigues (2006, p. 4):

Embora a inclusão das mulheres nas profissões científicas tem se dado em ritmo mais lento do que em outras áreas e há uma tendência das ciências exatas como a matemática, física, engenharias, atraírem relativamente poucas mulheres. Mas, por outro lado, inegavelmente as mulheres estão presentes na produção do conhecimento no Brasil e, em certas áreas, como nas ciências humanas e sociais, a presença feminina é inequívoca e sua atuação expressiva. Nas áreas ligadas à saúde, cresceu muito o número de mulheres, com importantes nomes femininos realizando pesquisas de relevância mundial.

Embora tenhamos avanços significativos neste campo, nos dias atuais, ainda existem alguns problemas envolvendo a relação das mulheres com sua carreira científica; elas ainda são minoria nas áreas das ciências exatas como matemática, física, engenharias assim como ainda é pouco o número de mulheres que ocupam uma posição de reconhecimento acadêmico e científico no sistema científico e tecnológico com relação ao número de homens.

Não é de hoje que as mulheres escrevem sua história nas páginas da ciência no Brasil, mulheres que lutaram, brigaram e conseguiram se destacar como Bertha Lutz (1894-1976) na área de Biologia, Nise da Silveira (1905-1999) na Medicina e Psiquiatria, Graziela Maciel Barroso (1912-2003) na Botânica, Maria José von Paumgarten Deane (1917-1995) na Parasitologia, Marília Chaves Peixoto (1921-1961) na Matemática e Johanna Döbereiner (1924-2000) na área da Agronomia. Entretanto essas mulheres permanecem ocultas na História do Brasil, não se fala sobre elas ou se faz o destaque de seus trabalhos ou contribuições para a ciência (MELO; RODRIGUES, 2006). Segundo Londa Schiebinger (2001), a cultura da ciência já foi mais aberta à presença das mulheres, tendo-se fechado progressivamente. Entretanto, ao se analisar esse contexto no Brasil, reduzindo-se a perspectiva histórica a tempos mais recentes, as mulheres vêm lutando e conquistando aos poucos o seu lugar na cultura da ciência, pois já houve tempos piores. No Brasil, aos poucos, a presença das mulheres na cultura da ciência se foi alargando.

Ao longo da história das instituições científicas, fica evidente como estas assumiram suas formas atuais, encorajando ou desencorajando a participação feminina, principalmente após o Iluminismo e o início do fechamento das Academias de Ciências no século XVIII às mulheres, pelo simples fato de serem “mulheres”. A Academie Royale de Sciences em Paris, fundada em 1666, vetou a física Marie Curie simplesmente por ser uma mulher. Algum tempo depois, essa mesma mulher tornou-se ilustre e reconhecida pelos seus estudos e suas descobertas no campo da radioatividade, sendo a primeira pessoa a ser laureada duas vezes com um Prêmio Nobel de Física, em 1903. Nessa época, a mulher não era bem-vinda às universidades, uma vez que as características sexuais determinavam quem iria fazer ciência (SCHIEBINGER, 2001).

Ao longo da história social, a exclusão das mulheres sempre foi marcante, e isso é evidenciado pela discriminação sofrida por elas desde a primeira escola, ao se considerar que são inábeis para algumas áreas do conhecimento como a Matemática e a Física. A discriminação prossegue na formação acadêmica quando a mulher opta por uma carreira

considerada feminina e, principalmente, quando abandona uma bela carreira científica, visando conciliar o compromisso afetivo com o familiar (SCHIEBINGER, 2001).

Entretanto a presença de mulheres no meio científico como ativas produtoras do conhecimento já é tomada como uma questão social em toda parte do mundo, principalmente no Ocidente. Em muitos países em que a comunidade científica é ampla, a exemplo dos Estados Unidos, são vários os questionamentos feministas com relação a esse entrave cultural e institucional que ainda impede o avanço das mulheres na carreira científica.

Mesmo diante desse quadro, há um significativo avanço com relação a esses questionamentos, embora o verdadeiro reconhecimento do direito das mulheres à carreira científica ainda esteja por acontecer. Por isso, atualmente, se investiga a forma mais justa como as mulheres cientistas podem ser tratadas dentro do meio acadêmico e pela própria ciência.

No Brasil, também já se despertou para a importância de as mulheres ocuparem mais essa esfera de poder, tão tradicionalmente dominada pela visão masculina, uma vez que, na sociedade contemporânea, dominar o saber científico é deter o poder, e as mulheres não podem ser mais excluídas desse poder. Atualmente, a mulher não é mais ignorada enquanto sujeito histórico, principalmente na área da educação, embora ainda não seja tão reconhecida como os homens.

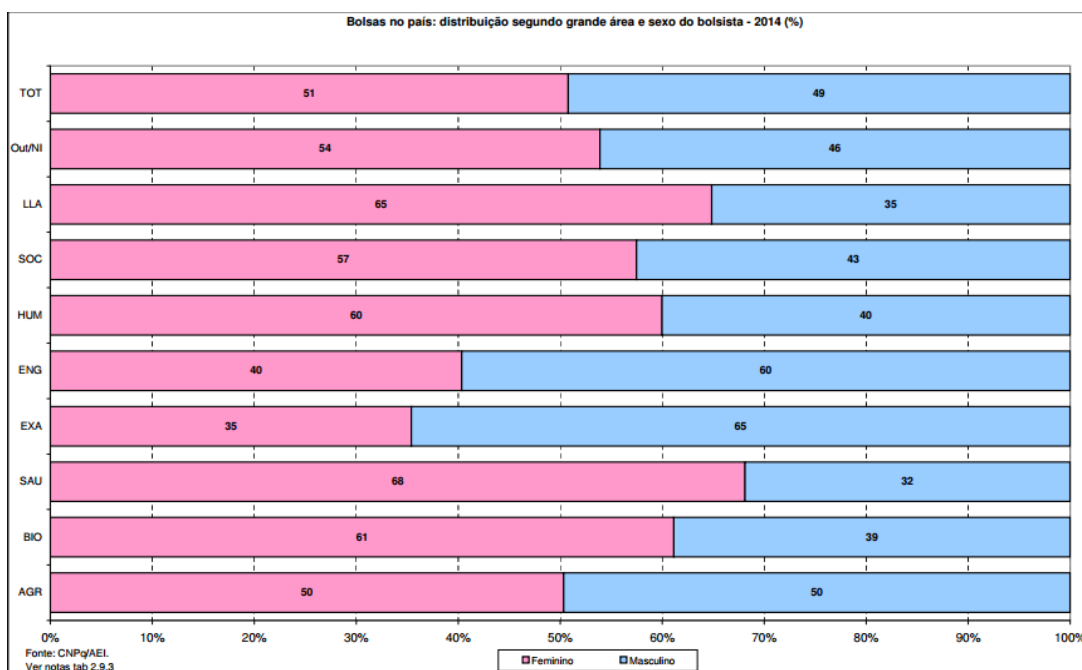
Melo e Lastres (2006, p. 132), ao traçarem um quadro da inserção feminina no sistema de pesquisa científica e tecnológica nacional, tendo como base os dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), argumentam que “[...] apesar do crescimento expressivo do número de mulheres com formação universitária no Brasil, a participação feminina na produção do conhecimento ainda está aquém da presença feminina na universidade”. Essa abordagem leva a acreditar que, se existem, nos dias atuais, muitas mulheres nas universidades e com pós-graduação, ainda há poucas na atuação científica desenvolvendo pesquisas.

Os números mais recentes do banco de dados do CNPq, consultados em 2015 e referentes a 2014 e 2015, por sexo, revelam concessões de bolsas nas modalidades iniciação científica, mestrado (no País e no exterior), doutorado (no País, no exterior e bolsa-sanduíche) e de pesquisa (pós-doutorado e produtividade), esta última direcionada especificamente para pesquisadores. Constatamos que as mulheres, hoje, são maioria nas concessões de bolsas de iniciação científica (59% contra 41% das concessões a homens). A situação se inverte nas bolsas de doutorado e de pesquisa: não só o número de concessões é maior para os homens como esta realidade se manteve praticamente inalterada ao longo das últimas décadas. No

caso das bolsas de pesquisa, que exigem maior titulação, a disparidade fica em torno de 64% de concessões para os homens contra 36 % de bolsas oferecidas às mulheres.

Segundo os dados mais recentes do CNPq, as mulheres atuam em todas as áreas do conhecimento com maior ou menor participação, demonstrando o esforço feminino na busca por mudanças. Assim, considerando todas as áreas, em 2014 as mulheres já detêm o percentual de 51% do total das bolsas concedidas. Na área de saúde, por exemplo, já respondem por 68% das bolsas, mas na área das Ciências Exatas, as mulheres respondem por apenas 35% de bolsas concedidas e 40% na área das Engenharias. O Gráfico abaixo, do *site* do CNPq⁶, ilustra esta situação:

Gráfico 2 – Bolsas no País: distribuição segundo grande área e sexo do bolsista – 2014 (%)



Fonte: CNPq (2014).

Cabe aqui uma reflexão sobre características biológicas e culturais, quando se trata de identidades de gênero, uma vez que sempre se apelou para diferenças inatas entre homens e mulheres para explicar as diferenças observadas no campo cognitivo, a exemplo do interesse por Matemática. Como Robert Stoller (1968) argumenta, gênero é um termo que tem conotações mais psicológicas e culturais que biológicas; gênero é o *quantum* de masculinidade e feminilidade encontrado em uma pessoa e obviamente, embora estejam misturados nos seres humanos, o macho padrão tem a preponderância da masculinidade, o que

⁶ Disponível em: < <http://cnpq.br/documents/10157/adb76b26-3a8a-4478-9605-e7325e9de50e> >.

também vale para a fêmea nas mesmas circunstâncias. Se o gênero se refere a aspectos mais psicológicos e culturais do que biológicos, não se justifica o viés sexista que impregna a ciência, uma vez que homens e mulheres são capazes de desenvolver as mesmas atividades no campo da ciência. A antropóloga americana Margareth Mead (1979) destaca o peso da cultura na determinação dos papéis sexuais e das condutas e comportamentos de homens e mulheres, quando, em 1935, lança o livro *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas*. Nele, a autora não faz referência a gênero como um contexto novo e sim a sexo, para mostrar como a roupagem da cultura faz com que cada sociedade selecione, dentro do grande arco cultural, as suas possibilidades de organização dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres desde a tenra idade.

Nessa obra, Mead (1979) estuda como as culturas são incorporadas nos corpos sexuais de homens e mulheres de três sociedades melanésias: os Arapesh, os Mundugumor e os Tchambuli da Nova Guiné, resultado de uma longa e minuciosa pesquisa científica, que discute e põe em xeque conceitos tradicionais sobre masculino e feminino. Os homens dedicavam-se a atividades de ornamentação e de embelezamento corporal, por exemplo, enquanto as mulheres possuíam um caráter mais prático e voltado para o trabalho. Por outro lado, enquanto, nos Arapesh, ambos os sexos demonstravam um comportamento pacífico, já nos Mundugomor, essa característica era invertida, aparecendo em ambos como tendencialmente bélicos (MEAD, 1979).

A obra *Sexo e Temperamento*, para Segato (1998, p.2):

Trata-se do conjunto de assuntos que chamamos, habitualmente, de “construção cultural do gênero” e tem seu ponto de partida na constatação inicial de que ‘mulher’ e ‘homem’ são entidades diferentes, preenchidas com conteúdos variáveis, através das sociedades. Introduce-se assim o “gênero” como uma questão antropológica, etnograficamente documentável. Trata-se do conjunto de assuntos que chamamos, habitualmente, de “construção cultural do gênero” e tem seu ponto de partida na constatação inicial de que ‘mulher’ e ‘homem’ são entidades diferentes, preenchidas com conteúdos variáveis, através das sociedades. Introduce-se assim o “gênero” como uma questão antropológica, etnograficamente documentável.

Na obra de Mead, a reflexão da divisão sexual é verificada em todas as esferas da vida social, principalmente na divisão sexual do trabalho, onde se observou que as atividades desenvolvidas pelas mulheres têm menor valor social em comparação com as desenvolvidas pelos homens (MEAD, 1979).

No que tange à relação entre mulheres e ciência, por mais que se conquiste nessa área, ainda existe um olhar diferenciado e sexista. O avanço das mulheres na vida acadêmica e seu

fazer ciência ainda tem de ir além, entretanto, já é visível essa caminhada das mulheres, pois conseguir conciliar a sua dupla jornada de trabalho, quando se refere aos trabalhos domésticos, família, casa e o trabalho acadêmico, é uma grande vitória para as mulheres.

Isso pode remeter à abordagem de Sardenberg (2002), em seu ensaio “Da crítica feminista à Ciência a uma Ciência feminista?”, quando a autora afirma que as práticas científicas feministas são realizadas com base em uma prática política mediante uma mudança nas relações de gênero, levando assim a relacionar essa prática com os fundamentos da Ciência Moderna em relação ao avanço das mulheres no meio acadêmico como uma necessidade de a mulher impor uma verdadeira separação entre “fatos” e “valores”.

É fato que as mulheres vêm fazendo ciência e ocupando os ambientes que antes eram considerados masculinos. Como aborda Sardenberg (2002, p. 91):

[...] pensar em uma ciência feminista – ou em qualquer outra possibilidade de ciência politizada – requer, como primeiro passo, a desconstrução dos pressupostos iluministas quanto à relação entre neutralidade, objetividade e conhecimento científico. Requer, portanto, a construção de uma epistemologia feminista – de uma teoria crítica feminista sobre o conhecimento –, que possa autorizar e fundamentar esse saber que se quer politizado.

As mulheres, ao ter consciência de que são tão capazes quanto os homens, podem e conseguem conciliar sua vida familiar, com todos os afazeres domésticos, ora como filha, ora como mãe e companheira, com a produção do conhecimento, galgando os mais altos patamares do mundo acadêmico. Não se fala, neste momento, que a tripla jornada de trabalho de algumas mulheres é típica da essência feminina (essa jornada de trabalho não faz parte da essência feminina) e sim que a mulher tem todo o potencial para se desenvolver bem em tudo que faz, principalmente na produção do conhecimento.

2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: AS REFORMAS UNIVERSITÁRIAS

É difícil falar em educação superior no Brasil ou entender o seu contexto sem ir em busca de suas raízes.. As primeiras experiências de educação superior no Brasil, através de cadeiras, cursos específicos e, posteriormente, por escolas isoladas – medicina, direito,

engenharia agronomia, etc. –, atendiam, naturalmente, às necessidades imediatas da sociedade em cada época de nossa história, prolongando-se esse sistema até o início do século XX.

2.2.1 A Universidade no Brasil: uma breve análise histórica

No Brasil Colônia de 1549, a formação intelectual estava nas mãos da Igreja. Os primeiros colégios do Brasil foram fundados pelos jesuítas (padres que pertenciam à Companhia de Jesus), sendo o primeiro fundado em Salvador. Logo depois, uma série deles se espalhava pelo litoral. Segundo Azevedo (1976, p.15-16):

Os jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular e, espalhando às novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar na unidade espiritual a unidade política de uma nova pátria. [...] Foi por aí, por essas escolas de ler e escrever, fixas ou ambulantes, em peregrinação pelas aldeias e sertões que teve de começar a *fundamentis* a sua grande política educativa e com elas é que se inaugurou no Brasil, ao mesmo tempo que na Europa, essa educação literária popular.

A atividade pedagógica jesuítica tinha como base o *Ratio Studiorum* (“Razão de Estudar”), um estatuto e um sistema de ensino que estabelecem o currículo, a orientação pedagógica e a administração. O ensino dividia-se em duas classes: inferiores, com seis anos de duração, em que eram lecionadas Retórica, Humanidades e Gramática; superiores, com três anos de duração, onde eram ensinadas Lógica, Moral, Física e Metafísica. Todas essas matérias eram oferecidas através do grego e do latim (AZEVEDO, 1976).

Embora no Brasil ainda não tivesse sido criada nenhuma instituição de educação superior que se configurasse realmente como uma Universidade, nas possessões espanholas na América já haviam sido fundadas Universidades ainda no século XVI. Essas universidades eram autorizadas pelo Sumo Pontífice, através de Bula Papal, sendo assim de cunho religioso (TEIXEIRA, 1989).

No Período Colonial do Brasil, datado entre 1500 e 1808, foram feitas diversas tentativas para a criação de universidades, como a Universidade do Brasil, em 1592, instalada na Bahia pelos jesuítas, porém, por causa do incentivo que os estudos realizados nessa instituição de ensino poderiam dar à emancipação da colônia, ela não foi oficialmente autorizada nem reconhecida pelo Rei de Portugal, nem sequer pelo Papa. Em vista dos obstáculos encontrados, em pouco tempo deixou de funcionar.

Como o ensino formal esteve a cargo principalmente dos jesuítas, que se dedicavam desde a cristianização dos indígenas, organizados em aldeamentos, até a formação do clero em seminários teológicos, a educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais, através de uma educação medieval latina com elementos gregos, tinha o intuito de preparar o aluno para frequentar a Universidade de Coimbra, em Portugal, visto que, nesse período, os estudantes da elite colonial portuguesa, considerados portugueses nascidos no Brasil, em busca de uma graduação, deslocavam-se até a metrópole. Deve-se ressaltar que, no século XVI, a Universidade de Coimbra era confiada à Ordem Jesuíta e tinha a missão de unificar a cultura do Império português (TEIXEIRA, 1989).

Após o primeiro fracasso, uma nova tentativa ocorreu em 1662, quando os jesuítas solicitaram a elevação do Colégio da Bahia, que ministrava cursos de Teologia e Artes, à categoria de Universidade. Mais uma vez, o pedido foi negado. (MORHY, 2000, p.32).

Segundo Albanese Filho (2008, p. 354):

A Universidade de Recife datada de 1644, que foi outra tentativa se deu em Pernambuco, no período de dominação holandesa, quando “o Príncipe Maurício de Nassau cogitava a criação de uma universidade”, porém após 1644, quando ele foi substituído, a instituição que estava sendo criada em Recife, perdendo o seu grande incentivador, foi abandonada e esquecida.

O mesmo ocorreu no século XVIII, com a Inconfidência Mineira e o Projeto da Universidade, em 1789, em Minas Gerais, que seria criada nos moldes de Coimbra, fruto das ideias liberais que agitavam o mundo nessa época.

Como ressalta Fávero (2006, p.20):

Tentativas, sem êxito, continuam por mais de um século. Uma delas coincide com a transferência da sede da Monarquia para o Brasil. Portanto, não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o final do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites. Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia.

Já em 1808, ao se deslocar de Portugal para o Brasil, a Família Real desembarcou na Bahia, período em que o Príncipe Regente Dom João VI recebeu a solicitação dos comerciantes locais no sentido de ser criada uma universidade no Brasil.

A primeira faculdade do Brasil fundada por Dom João VI, logo depois de a família real portuguesa desembarcar em Salvador, Bahia, que seria a Faculdade de Medicina da Bahia, simboliza o início da independência cultural do Brasil. A chegada da família real portuguesa ao Brasil foi fundamental para a criação da faculdade. Antes disso, Portugal não permitia a criação de nenhuma faculdade em suas colônias. Nas possessões espanholas, existiam universidades desde o século XVI.

A primeira escola de Ensino Superior do País foi inaugurada no dia 18 de fevereiro de 1808, oito dias antes da partida da família real para o Rio de Janeiro, instalada no Hospital Real Militar, que ocupava as dependências do Colégio dos Jesuítas no Largo do Terreiro de Jesus. Em vez de Universidade, porém, Salvador passou a sediar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, denominação que vai de 1808 até 1816, passando para Academia Médico-Cirúrgica da Bahia a partir daí. Só em 1932, ela recebeu a denominação de Faculdade de Medicina da Bahia, hoje nomeada como Faculdade de Medicina da Bahia da Universidade Federal da Bahia.

Depois de fundar a Faculdade de Medicina da Bahia e com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, Dom João fez o mesmo por essa cidade, visto que, no dia 5 de novembro daquele mesmo ano, nascia a Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina, hoje Faculdade de Medicina vinculada à atual UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Além de Academias Militares e a Escola de Belas Artes, foram também criados o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico (TEIXEIRA, 1989).

Em 1810, por meio da Carta Régia de 4 de dezembro, é instituída a Academia Real Militar, inaugurada em abril do ano seguinte, na qual implantou o núcleo inicial da atual Escola de Engenharia da UFRJ (VILLANOVA, 1948). Com a independência política do Brasil em 1822, o País se constitui em Estado, e D. Pedro I, por meio de um golpe de Estado, derruba a constituição em vigor e, em 25 de março de 1824, outorga a Constituição do Império, assim explicada por Monlevade (1997, p.25): “Liberal no discurso, e conservadora nos instrumentos jurídicos, foram implantadas as Províncias, sucessoras das Capitânicas, reduzindo o poder local das Câmaras Municipais e criadas as bases da Federação e da unidade nacional”.

As mulheres, nessa época, também lutaram pelo direito à educação, a uma vida acadêmica, visto que a Carta Magna de 25 de março de 1824 garante, em seu Artigo 179, Parágrafo XXXII, que a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Entretanto, a garantia da instrução a todos os cidadãos não incluía escravos e mulheres. Em 1824, ano da primeira Constituição, as mulheres estavam excluídas da vida pública e da vida política. Boris

Fausto (2006, p. 56) relata que “[...] não houve referência expressa às mulheres, mas elas estavam excluídas dos direitos políticos pelas normas sociais”.

Com base nos estudos de Morhy (2000), após a Proclamação da Independência, houve outras tentativas de criar outras universidades no Brasil. Universidades estas que também não saíram do papel, como a criação de duas Faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda em 11 de agosto de 1827, determinada por D. Pedro, e a proposta de uma Universidade na capital imperial, que seria denominada de “Universidade Pedro II” em 1842, a qual seria composta das seguintes Faculdades: Teologia, Direito, Medicina e a de Ciências Físicas e Matemáticas.

Além desses cursos, foi criada em Ouro Preto, região de extração de ouro, a Escola de Minas. Algumas modificações mais significativas parecem ocorrer com a criação dos cursos jurídicos, em 1827, instalados no ano seguinte: um em 1º de março de 1828, no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, em 15 de maio daquele ano. Segundo João Roberto Moreira (1960, p. 53):

[...] esses dois cursos passam a ter grande influência na formação de elites e na mentalidade política do Império. Constituem, sem dúvida, centros de irradiação de novas idéias filosóficas, de movimentos literários, de debates e discussões culturais que interessavam à mentalidade da época. E mais, tornam-se provedores de quadros para as assembleias, para o governo das províncias e também para o governo central.

Outras tentativas, como a criação de uma Universidade a ser formada pelas Faculdades de Teologia, de Filosofia, de Direito, de Medicina e Matemática em 1847, não foram adiante, visto que, mais uma vez, a Câmara da Assembleia Constituinte não levou o projeto a sério.

Assim também ocorreu com a criação de uma Universidade na Capital da Corte, formada pela já existente Faculdade de Medicina, pela Escola Central, que ensinava Ciências Físicas, e pela criação das Faculdades de Teologia e de Direito em 1870, além da criação da Imperial Universidade Pedro II, em 1881, que seria composta pelas faculdades de Ciências Matemáticas, Físicas e Naturais, de Medicina, de Direito, de Letras e de Teologia, mas que também não saiu do projeto (MORHY, 2000).

Como se pode constatar, todas as tentativas de universidade nesse período ainda seriam uma junção de faculdades isoladas, sem uma verdadeira unidade universitária.

Um marco da luta feminina, nesse período, foi relacionado ao acesso ao ensino superior, pois, conforme Maffia (2002), no âmbito mundial, a Itália foi a pioneira para as conquistas das mulheres no meio acadêmico, seguida pela Universidade da Suíça em 1860, da Inglaterra

em 1870, da França em 1880, e a da Alemanha em 1900. Cabe destacar que as universidades, embora tenham sido criadas no século XII, só passaram a admitir efetivamente as mulheres em seu quadro de discentes e docentes no final do século XIX e início do século XX (SCHIEBINGER, 2001).

No Brasil, a exclusão das mulheres do direito à educação levou-as a se organizarem de forma que, em 1870, ocorreu o movimento de admissão das mulheres na academia brasileira. Foram muitas lutas no Brasil para ter acesso à educação, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que almejava a ampliação da educação pública, a gratuidade, o ensino laico, a obrigatoriedade de direito e de gênero à educação (LIMA E SOUZA, 2002).

Entretanto, o ingresso de mulheres em instituições de ensino superior no Brasil deu-se com a “Reforma Leôncio de Carvalho”, em 1879, que estabeleceu o ensino para todas as crianças e passou a permitir a inserção das mulheres nas instituições de ensino (LIMA E SOUZA, 2002).

A luta feminina continua a busca por direito à educação e segue gradativamente, assim como a luta pelo direito de voto, de forma que, na Assembleia Nacional Constituinte, antes da Constituição de 1891, existiu um grande embate político com o intuito de aprovar o direito de voto das mulheres. A feminista Berta Lutz (1894-1976) e a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino foram expoentes na luta por esse direito no início do século XX. Nesse período, apesar de alguns parlamentares advogarem em favor do voto feminino, saiu vencedora a posição contrária (HAHNER, 1981).

As discussões sobre o direito político feminino tomaram corpo, entre 1890 e 1891, durante a Assembleia Nacional Constituinte. Nesse mesmo período, os movimentos sufragistas começam a aparecer no cenário internacional, na Europa e nos Estados Unidos, sendo seguido pelo Brasil. Como em todas as outras partes do mundo, por centenas de anos, as mulheres brasileiras também estiveram ausentes da vida política.

Com a Proclamação da República e a expulsão da família real do Brasil, o Período da Primeira República entre 1889 e 1930, as esperanças da tão sonhada universidade brasileira se renovaram com a criação da Universidade de Curitiba em 1892 e a criação de três Universidades em 1892, além da Universidade do então Distrito Federal em 1895, a criação de 5 Universidades em 1903, seguida pela Universidade Popular em 1904, a Universidade do Rio de Janeiro também em 1904, mais 5 Universidades em 1908, a Universidade de São Paulo em 1911, a Universidade do Paraná, em 1913, e a Universidade do Amazonas em 1913 (MORHY, 2000).

Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu art. 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar”. Em decorrência, em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerando oportuno dar execução ao disposto no Decreto de 1915 (FÁVERO, 2006).

Apenas em 1920, criou-se, finalmente, a Universidade do Rio de Janeiro, a primeira Universidade brasileira, formada pela união da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito, todas da Capital Federal (BRASIL, 1920). Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características (FÁVERO, 2006).

Segundo Schwartzman (1979, p. 34):

A Universidade do Brasil (antiga Universidade do Rio de Janeiro) já existia no papel desde 1920, mas a grande universidade nacional, que deveria ter como fulcro e ponto de apoio uma faculdade de filosofia, ciências e letras, só ganharia corpo em 1939. Em 1927, em Minas Gerais, foi criada a segunda universidade no Brasil, nos mesmos moldes da Universidade do Rio de Janeiro, isto é, criada por meio da união de faculdades, todas elas com o caráter profissionalizante.

Por todas as partes do mundo, as mulheres continuaram lutando por seus direitos, pelo acesso às universidades, por uma educação com os mesmos direitos do homem, assim como travaram nesse momento diversas outras lutas como o direito ao voto. O direito ao voto pelas mulheres, nesse momento, caracterizava uma conquista muito grande, pois elas poderiam votar em candidatos compromissados com a educação, e seria mais um avanço em suas conquistas e objetivos.

Após a conquista do direito ao voto em países como Inglaterra e EUA, cresceu muito mais, no Brasil, o movimento sufragista feminino. O fato de muitas sufragistas fazerem parte da elite política brasileira facilitou a obtenção do voto feminino no Brasil, mais cedo do que a maioria dos países latino-americanos. Em 1928, a cidade de Mossoró (RN), então governada por Juvenal Lamartine, tornou-se a primeira cidade no País a autorizar o voto da mulher em

eleições, pois a potiguar Celina Guimarães Viana conseguiu liberação judicial para votar, fortalecendo cada vez mais a luta das mulheres por esse direito (OBLADEN, 2011).

Após inúmeras mulheres solicitarem liberação judicial para votar, em 1929, com o apoio de Lamartine, Alzira Soriano de Souza elegeu-se prefeita do município de Lajes, no Estado do Rio Grande do Norte. Vale ressaltar, também, o pioneirismo de Marietta Salgado (pseudônimo de Maria Emerenciana Carneiro Santiago Manso Pereira), de família abastada, educada na Europa, que, ao retornar para o Brasil, descobriu, em 1928, que o veto ao voto das mulheres contrariava o artigo 70 da Constituição Brasileira de 1891, ainda em vigor, e pleiteou o que desejava, visto que o referido artigo da Constituição Brasileira de 1891 estabelece:

Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte

Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

1º) os mendigos;

2º) os analfabetos;

3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;

4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade individual.

§ 2º - São inelegíveis os cidadãos não alistáveis. (BRASIL, 1891).

Com base no que consta no referido artigo, Marietta Salgado obteve sentença judicial favorável, proferida por Mandado de Segurança, obtendo, assim, o direito de votar (OBLADEN, 2011).

Ao abordar as sufragistas, não se pode omitir a ilustre baiana Edith Mendes da Gama e Abreu, nascida em Feira de Santana (Bahia), em 13 de outubro de 1903, que, aos 15 anos de idade, pronunciou sua primeira conferência no Grêmio Rio Branco em Feira de Santana intitulada “A Mulher”. Aos 18 anos, Edith presidiu a Federação Baiana Para o Progresso Feminino, assim que foi instituída, em 9 de agosto de 1922, até o início da década de 30. Foi a primeira mulher a se eleger para a Academia de Letras da Bahia, em 1938, visto que se destacou como conferencista e escritora.

Também se revelou hábil negociadora no anteprojeto do Código Eleitoral, que apresentava restrições ao voto feminino. Em face de sua vigorosa argumentação, o relator, João Cabral, eliminou essas restrições. Professora e inspetora do ensino secundário do Ministério de Educação em diversos educandários da Bahia, foi também fundadora da Faculdade de Filosofia da Bahia, criada em 1942. D. Edith presidiu o Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, de 31 de março a 31 de dezembro de 1969 (PONDÉ, 2012).

Em 14 de novembro de 1930, o governo cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, com Francisco Campos tendo sido nomeado como primeiro titular. A partir de 1931, são elaboradas e incrementadas reformas de ensino secundário, superior, comercial, tendo como função desenvolver um ensino mais adequado à modernização do País, com ênfase na formação da elite e capacitação para o trabalho. O Governo Federal, então, elabora seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31), a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) até a criação do Conselho Nacional de Educação, mediante o Decreto-lei nº 19.850/31 (FÁVERO, 2006).

Como visto, apenas em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, órgão importantíssimo para o planejamento das reformas em âmbito nacional e para a estruturação da universidade.

O governo Getúlio Vargas, em 1931, apresentou-se favorável ao sufrágio feminino, momento em que concedeu o voto limitado às mulheres, pois somente solteiras, viúvas com renda própria ou casadas com a autorização do marido poderiam votar. Grupos feministas continuaram manifestando-se, alegando igualdade de voto entre homens e mulheres. Então, Getúlio Vargas assinou o Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, o qual determinava que era eleitor o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo, alistado na forma do Código (OBLADEN, 2011).

As mulheres adquiriram o direito de votar, no Brasil, por meio da Constituição de 1934, não chegando a concretizar esse objetivo pela emergência do Golpe de 1937. Aquele episódio terrível da vida política brasileira ficou conhecido como Estado Novo. O ato extremo retirou dos brasileiros o direito de escolher seus governantes e lhes impôs outras restrições.

A partir da década de 30, a educação passa a despertar maior atenção, quer pelos movimentos dos educadores, quer pelas iniciativas governamentais ou ainda pelos resultados concretos efetivamente alcançados. Pode-se dizer que, pela primeira vez, uma ação planejada visa à organização nacional: as reformas anteriores tinham sido estaduais. Os decretos que efetivam a Reforma Francisco Campos, além dos que dispõem sobre o regime universitário,

tratam da organização da Universidade do Rio de Janeiro, da criação do Conselho Nacional de Educação, do ensino secundário e do ensino comercial.

Nessa linha, o Governo Federal elabora seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31). Referindo-se às finalidades da Universidade, Campos insiste em não reduzi-las apenas à função didática. Para o Ministro, “sua finalidade transcende o exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada” [...]. No plano do discurso, caberia à Faculdade de Educação, Ciências e Letras imprimir à universidade seu “caráter propriamente universitário”, o que na prática não irá ocorrer. Analisando o Decreto nº 19.852/31, que dá nova organização à Universidade do Rio de Janeiro, observa-se que esse dispositivo é rico em pormenores sobre a citada Faculdade; contudo, não chega a ser imediatamente instalada pelo Governo Federal. Examinando-se o art. 196, verifica-se ainda que não se atribui a essa faculdade o caráter de unidade integradora dos diferentes institutos universitários, desde que sua existência não é obrigatória. (FÁVERO, 2006, p.23-24).

Entretanto, a década de 30 foi importante para a criação e organização universitária. Os decretos de Francisco Campos imprimem nova orientação, voltada para maior autonomia didática e administrativa, interesse pela pesquisa, difusão da cultura, visando ainda ao benefício da comunidade.

A primeira universidade que consegue se estabelecer com esse espírito e organização, de acordo com decreto federal, foi a Universidade de São Paulo (USP), implementada pelo governo de São Paulo em 1934. Isso é o resultado da aglutinação de diversas faculdades e, para os cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, como o Brasil até então não tinha muitos profissionais capacitados, são convidados professores estrangeiros, ao todo treze, dos quais seis franceses, quatro italianos e três alemães.

[...] a luta por uma Universidade era permeada pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que representava a mudança de concepção de Universidade no Brasil, pois a FFCL possuía o objetivo de desenvolver pesquisa desinteressada. E esta primeira FFCL foi a da USP, em 1934, projetada pela elite paulista que idealizou uma universidade capaz de formar professores para o ensino secundário e superior, que teriam como responsabilidade o desenvolvimento de uma elite intelectual, e desenvolver pesquisas desinteressadas, que contradiziam a concepção positivista que influenciou a educação brasileira até então. (FÁVERO, 2006, p. 59).

Em 1935, segundo ainda Fávero (2006), é criada, no Rio de Janeiro, a Universidade do Distrito Federal (naquela época, Capital federal). Como grande responsável pela aglutinação de cinco faculdades e contratação de professores estrangeiros, nesse momento é que se analisa e observa o trabalho dos educadores de nosso país, entre os quais se destaca o educador Anísio Teixeira.

Como toda sociedade segundo Cristovam Buarque (1994), a Universidade brasileira nasceu dependente dos modelos externos, tentando copiar as universidades europeias e norte-americanas em seus objetivos e métodos. Essa característica fez com que a Universidade cumprisse um importante papel na consolidação da modernização econômica, fornecendo mão de obra especializada para atender aos modelos importados e dependentes. Segundo Buarque (1994, p. 9): “Desde o seu início, a Universidade preencheu a lacuna da falta de mão de obra especializada necessária ao funcionamento de uma sociedade que buscava se modernizar, industrializar e urbanizar”.

2.2.2 Reformas universitárias

Em depoimento, o professor Joviniano Neto⁷ (2014), a respeito das reformas da universidade, informou, em sua entrevista, que a reforma universitária da ditadura militar incorporou de um modo autoritário algumas das reivindicações da campanha pela reforma universitária, que vinha desde 1961 e fora promovida pela UEB (União dos Estudantes da Bahia) e UNE (União Nacional dos Estudantes). Inclusive, o primeiro Seminário Nacional da Reforma Universitária foi em Salvador, sendo o próprio professor Joviniano o organizador, por ser o vice-presidente da UEB⁸.

O movimento em favor da reforma universitária no Brasil dos anos 60 eclode com muita força, com ampla mobilização de distintos segmentos da vida universitária e intensa

⁷ O Professor Joviniano Soares Carvalho Neto é graduado em Ciências Sociais e Direito pela Universidade Federal da Bahia. Tem Mestrado e Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia. Atuou de forma contundente no Movimento Docente da Universidade Federal da Bahia, tendo importante papel na organização de docentes da UFBA em torno de questões de interesse nacional e da carreira docente, em particular. Foi presidente da Associação dos Professores Universitários da Bahia –APUB. Hoje é professor aposentado da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Considerando que as fontes históricas documentais são escassas em relação a esta temática específica, recorreu-se a uma fonte oral, o professor Joviniano Neto, reconhecido conhecedor da história da Universidade Federal da Bahia e estudioso das relações institucionais e pessoais no meio acadêmico (Entrevista/Depoimento em 2104).

⁸ No Brasil, os privilégios do professor catedrático adquiriram uma função histórica, apresentando-se o regime de cátedra como núcleo ou *alma mater* das instituições de ensino superior. E mais, a ideia de cátedra contida nesse Estatuto ganha força com as Constituições de 1934 e 1946 subsistindo até 1968, quando é extinta na organização do ensino superior mediante a Lei 5.540/68 (FÁVERO, 2006, p.24).

participação dos estudantes. A União Nacional dos Estudantes (UNE) realiza, em sua terceira edição, o Primeiro Seminário Nacional da Reforma Universitária em Salvador, de 20 a 27 de maio de 1961; em Porto Alegre, os estudantes voltam a reunir-se no Primeiro Encontro da Região Sul, em junho do mesmo ano; em março de 1962, a UNE volta à cena com o Segundo Seminário Nacional da Reforma Universitária, dessa vez em Curitiba, e, finalmente, em 1963, Belo Horizonte sedia o Terceiro Seminário Nacional da Reforma Universitária sob a liderança da UNE. Já no Primeiro Seminário, em Salvador, os estudantes diagnosticavam o fracasso da universidade em sua missão cultural, profissional e social.

As propostas inseridas no documento produzido no Congresso da UNE em Salvador incluíam a luta pela reforma e democratização do ensino, a abertura da universidade ao povo mediante a criação de cursos acessíveis a todos (alfabetização, mestre de obras, líderes sindicais, etc.) e a criação de escritórios de assistência jurídica, médica e odontológica para prestar serviços às classes menos favorecidas.

Nas propostas relativas aos problemas pedagógicos, acadêmicos e administrativos, os estudantes marcaram sua presença com reivindicações de autonomia universitária, regime integral para o trabalho docente, abolição da cátedra vitalícia, melhoria da formação dos professores, participação do corpo docente, discente e grupos de ex-alunos profissionais, através de um critério de proporcionalidade na administração da universidade, não reeleição por mais de um período.

Dos reitores das universidades e dos diretores das faculdades, reivindicavam inclusão em todas as escolas de um exame vocacional prévio ao exame vestibular, ampliação do número de vagas nas escolas públicas, especialmente na área tecnológica, elaboração de currículos e programas em consonância com o desenvolvimento do País e ajustados às peculiaridades regionais, concentração das cadeiras básicas sempre nas duas primeiras séries dos cursos, descentralização da elaboração dos currículos e programas, uma vez fixadas as diretrizes gerais.

Dentro da mesma perspectiva da *Declaração da Bahia*, a *Carta do Paraná* (segundo seminário da UNE) preconizava uma universidade crítica, antidogmática e imune às discriminações de ordem econômica, ideológica, política e social. Não escapou à liderança do movimento estudantil a crítica à experiência da UnB, com o argumento de que a universidade pretendia ser a fonte de uma elite educacional do País, enquanto toda a luta estudantil consistia na supressão do caráter aristocrático da educação brasileira.

Chega o ano de 1964, e neste momento acontece o Golpe Militar no Brasil, designando o conjunto dos eventos desencadeados a partir de 31 de março de 1964, ocorridos no Brasil e

que culminaram em um golpe de Estado que interrompeu o governo do presidente da época. A ditadura militar no Brasil foi um regime de caráter autoritário e que se pretendia nacionalista.

Mesmo diante do golpe, as lutas pela tão sonhada Reforma Universitária tiveram continuidade. Nesse período, foi implantado, nas Universidades brasileiras, um modelo autoritário característico da Ditadura Militar, mas com um viés modernizante. Nesse esquema de modernização, uma das coisas que incorporou da reforma universitária foi a extinção das cátedras vitalícias que faziam com que o catedrático, depois de vencer o concurso, na verdade, um grande evento político e social, ficasse até a aposentadoria na cátedra, isso depois da reforma universitária de 1930 porque, antes, poderia ficar até morrer, se quisesse. Foi com a revolução de 30, com Getúlio Vargas, que se definiu que os funcionários iriam se aposentar, que haveria uma data para sair na chamada aposentadoria compulsória. Então, a Reforma Universitária acabou com a carta vitalícia.

Os seminários da UNE sobre a Reforma Universitária no início dos anos 60, de modo geral, colocam sempre o problema da universidade articulado com as reformas de base e questões políticas mais globais. Em abril de 1964 até 1967, as discussões do movimento estudantil passam a centrar-se, sobretudo em dois pontos: a) revogação dos Acordos MEC/USAID, b) revogação da Lei Suplicy (Lei nº 4.464, de 9.11.1964) pela qual a UNE foi substituída pelo Diretório Nacional de Estudantes. (FÁVERO, 2006, p.30).

Ainda no início dos anos 60, algumas universidades, entre elas a Universidade do Brasil, elaboram planos de reformulação estrutural. No caso da UB, o Conselho Universitário designa, em fevereiro de 1962, uma comissão especial para tratar da questão. De seus trabalhos, resulta o documento *Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil*. “Em junho de 1963, essas diretrizes são aprovadas pelo Conselho Universitário, mas, com o golpe militar de 1964, sua implantação é sustada” (FÁVERO, 2006, p.30).

Durante o período 1945-1964, houve uma democratização também no Ensino Fundamental, porém as mulheres avançavam até o científico ou o curso normal. Poucas prosseguiram os estudos universitários. Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira, de 1961, que garantiu a equivalência de todos os cursos de grau médio, abriu-se a possibilidade para as mulheres disputarem os vestibulares nas universidades. Portanto, a entrada maciça das mulheres nos cursos superiores começou na década de 60, mas se ampliou depois da reforma de 1968 (FÁVERO, 2006).

A reforma de 1968 foi importante para a modernização e expansão das instituições públicas, destacadamente das Universidades Federais.

A ideia de um “novo” Ensino Superior privado constitui um desdobramento da Reforma de 1968, uma vez que as modificações introduzidas nas universidades federais não conseguiram ampliar satisfatoriamente suas matrículas para atender à crescente demanda de acesso. Esta Reforma em 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. (MARTINS, 2003, p. 75).

Nesse momento, foram criadas condições ideais para que algumas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, visto que, até aquele momento, com pequenas exceções, encontravam-se meio sem foco, ou seja, desconectadas. Entre as mais variadas intervenções, tiraram-se as cátedras vitalícias, iniciou-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica.

Para atender a esses novos mecanismos, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal (MARTINS, 2003).

Neste mesmo período, 1968, em vários países ocorria uma revolta estudantil com as mais diversas matrizes políticas, inclusive no Brasil, na qual os estudantes buscavam, em suas reivindicações, a restauração da democracia, além de pressionar o regime militar no sentido da reestruturação e expansão do Ensino Superior. Diante do contexto, o governo brasileiro em 1969, instituiu o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária para propor “soluções realistas” e “medidas operacionais”, com o objetivo de conferir eficiência e produtividade ao sistema.

O GT da Reforma Universitária incorporaria várias recomendações dos trabalhos mencionados anteriormente, ressaltando o papel estratégico do ensino superior no processo de desenvolvimento econômico. Repetiu-se no GT o princípio da *expansão com contenção* e a recomendação de plena utilização dos recursos materiais e humanos das instituições universitárias, o que o levou a propor as mesmas medidas acima mencionadas, ou seja, a criação dos departamentos, a institucionalização da carreira acadêmica, a introdução do ciclo básico, o regime de créditos. (MARTINS, 2003, p.79).

Uma de suas principais recomendações, apoiada no Parecer n. 977/65 elaborado por Newton Sucupira, refere-se à implantação dos cursos de pós-graduação (BRASIL, 1965;

TOURAINÉ, 1968; RELATÓRIO do GT da Reforma Universitária, 1969; LIPSET, 1971; WALLERSTEIN, 1971, apud MARTINS, 2003).

Nos anos 70, com a implantação da Lei nº 5.540/68, as Universidades Federais tiveram um pouco mais de autonomia e iniciaram a construção de seus *campi*, bem como ampliaram os seus quadros docentes, instituindo o regime de tempo integral e dedicação exclusiva, que até então não havia. Em meio a tanta transição, inicia-se um crescimento das instituições privadas de Ensino Superior. Nesse período de transição e consolidação da democracia nas Universidades Federais, foram oferecidos benefícios ao setor privado, ao mesmo tempo em que se inicia uma restrição financeira às Universidades Federais, além das inúmeras cobranças com relação ao aumento do atendimento e à própria demanda com relação ao crescimento de vagas.

De 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002, período em que Fernando Henrique Cardoso foi presidente por dois mandatos, o seu projeto em relação à universidade pública foi executado seguindo as recomendações do Banco Mundial para o setor e, de acordo com Lesbaupin e Mineiro (2002, p.46), “[...] a educação deve continuar pública no Ensino Fundamental, mista para o Ensino Médio e privada no Ensino Superior”. O argumento usado é que, se a universidade fosse paga, haveria mais espaço para os estudantes pobres, que receberiam bolsas de estudo. A avaliação do momento pelo movimento docente em todo o país apontava que, para privatizar a universidade pública, o governo utilizou todos os expedientes possíveis para dobrar a resistência dos membros da comunidade universitária como professores, estudantes, funcionários. Desde o primeiro ano do governo, 1995, o salário foi congelado, as verbas para manutenção das universidades foram sendo progressivamente reduzidas, as bolsas de mestrado e doutorado foram pouco a pouco cortadas e ameaçadas as aposentadorias dos funcionários e professores.

As consequências se fizeram sentir imediatamente: no primeiro mandato de FHC (1995-1998), milhares de professores e professoras, justamente os mais experientes, a maioria com disposição para continuar a trabalhar, se aposentaram para escapar do risco de serem atingidos em seus direitos. A redução das verbas começou a atingir a infraestrutura de funcionamento das universidades: falta de água, de energia elétrica, de segurança, telhados quebrados e não reparados, goteiras, centro de pesquisa perderam condições de funcionamento, laboratórios não puderam manter suas pesquisas (LESBAUPIN; MINEIRO, 2002).

Nesse período, a autonomia das universidades, que já era pequena na ditadura militar, foi sendo cada vez mais reduzida de forma sutil, em consequência, as dificuldades vão-se

instalando e se ampliando e os constrangimentos financeiros e administrativos aumentam cada vez mais nas Universidades Federais.

O desenvolvimento científico-tecnológico, ao mesmo tempo, readquiria relevância na agenda, e o Ministério da Ciência e Tecnologia passou a agir “[...] de forma mais incisiva no sentido de estimular as atividades privadas de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) e sua interação com universidades e laboratórios públicos” (DIAS, 2009).

O governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) herdou um conjunto de políticas e ações que caracterizavam a reforma da educação superior ocorrida no governo FHC. De modo geral, as políticas, lógicas e ações dessa reforma se fizeram sentir, sobretudo, nos primeiros anos do primeiro mandato. Articulado ao discurso da democratização da educação superior pública, gratuita e de qualidade, todo um conjunto de políticas e programas passou a ser implantado e/ou reorientado, objetivando ampliar o acesso aos cursos de educação superior, especialmente de estudantes das classes sociais menos favorecidas. Foram, então, instituídas novas políticas educacionais e novas ações governamentais voltadas para a educação superior, entre as quais o Programa de Expansão I das Universidades Federais, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com as metas de aumentar as vagas nos cursos de graduação, ampliar os cursos noturnos, propiciar inovações pedagógicas e combater a evasão, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), orientados para assegurar as transformações em curso (KRAWCZYK, 2008). Os dados do crescimento da educação superior no governo Lula certamente ampliam a compreensão das mudanças e continuidades em relação à política anterior.

Em 2011, teve início o governo de Dilma Rousseff, que deu continuidade, em certa medida, às políticas do governo Lula, no que tange, sobretudo, à expansão da rede federal de educação superior pública por meio das IFES e IFs. Destaca-se, no entanto, a criação do programa Ciência sem Fronteiras, que prevê a oferta de 100 mil bolsas para mobilidade estudantil da graduação à pós-graduação até 2014 e, ainda, a instituição das cotas nas IFES e IFs, sobretudo para estudantes que tenham realizado todo o ensino médio em escolas públicas. Destaca-se, ainda, que esse governo vem dando maior ênfase à política de ciência, tecnologia e inovação, o que pode ser exemplificado na mudança do nome do MCT para MCTI e nas políticas e ações na área. É nesse governo também que vem tramitando o Plano Nacional de Educação (PNE), prevendo uma ampliação da oferta de vagas nos cursos de graduação e de

pós-graduação e de recursos financeiros para todos os níveis e modalidades da educação escolar.

O PNE, criado em 1996 e tendo vigorado, numa primeira etapa, de 2001 a 2010, como objetivo melhorar a educação do País com diversas metas para cada década, conforme prevê o art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Visando alcançar melhores resultados nos próximos 10 anos, de 2011 a 2020, essas metas foram aprimoradas e inovadas. Devido a fortes discussões sobre essas metas, a vigência dos novos dez anos passou a vigorar a partir de 26/06/2014. Porém, durante sua tramitação no Congresso Nacional, os trechos seguintes foram considerados inaceitáveis, incidindo naquilo que se define como “ideologia de gênero. Vejamos:

- Inciso III do artigo 2º, que define como diretriz a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”;
- Estratégia 3.12 da Meta 3, que coloca como objetivo “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”.

O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. As bancadas de orientação religiosa alegam que essas expressões deturpam os conceitos de homem e mulher, destruindo o modelo tradicional de família.

Essa medida arbitrária, para muitos pesquisadores e toda a comunidade comprometida com a garantia de uma educação de qualidade para todos e todas, se configura em formas de discriminação e desvalorização no ambiente escolar, produzindo sofrimento e a evasão dos alunos nas salas de aula, como tem ocorrido na educação brasileira.

De acordo com a coordenadora da Rede de Gênero em Educação em Sexualidade (Reges), Sylvia Cavasin (2015), “[...] a escola é um campo fértil para identificação das questões que envolvem a opressão, os preconceitos, a homofobia, o sexismo, o racismo e outras iniquidades”.

Para Sylvia, a recusa e a omissão sobre a igualdade de gênero constituem uma posição política que não contribui com a garantia do direito à educação para toda a população:

Não podemos esquecer que a questão de gênero vai para além das discussões sobre sexualidade. É preciso desconstruir o discurso retrógrado e alienante sobre a denominada ‘ideologia de gênero’. É preciso deixar claro que essa é

uma invenção que vai contra as conquistas civilizatórias da sociedade brasileira. É preciso dialogar sobre isso, dentro e fora da escola, em todas as oportunidades e reuniões, nas famílias, na comunidade e na escola. (CAVASIN, 2015).

A luta pela inclusão de direitos de minorias na educação continua em cada nível de ensino através da busca pela autonomia e de recursos, no caso das universidades, para projetos de extensão e pesquisas, assim como a ampliação do quadro docente e sua qualificação, entre tantas outras reivindicações.

2.2.3 Pesquisa x Ensino nas Instituições Federais

Nesse contexto histórico da educação superior no Brasil e considerando as reformas universitárias, não se pode deixar de destacar que, no decorrer dos anos, ocorreu uma evolução nas Universidades em vários sentidos, como a modernização do trabalho acadêmico, que frequentemente aponta para uma priorização da atividade de pesquisa em detrimento do ensino. Com essa modernização do trabalho acadêmico, ressalta-se a importância do aprender como uma forma de praticar o conhecimento, ficando evidente que o fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo, evidenciando assim a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento, e a relevância que a ciência assume na sociedade de hoje.

A Universidade, como um centro de construção do conhecimento, precisa intrinsecamente da pesquisa, não só para os fins específicos da própria investigação (gerar conhecimento novo), mas também para desenvolver o ensino e a extensão.

O ensino tem por finalidade dar uma iniciação ao conhecimento científico, assegurar uma formação profissional e inserção na vida social. Para ter alguma eficácia sobre as práticas humanas que constroem e reconstruem a sociedade, o conhecimento precisa ser disseminado e repassado, colocado em condições de universalização. Assim como, a extensão visa levar à comunidade benefícios decorrentes da produção sistemática do conhecimento. (SEVERIANO, 1998, p. 26).

O ensino precisa da pesquisa, dada a íntima e necessária ligação dos processos de ensino-aprendizagem com o processo de construção do conhecimento. A equação básica é que ensinar e aprender é conhecer; conhecer é construir o objeto do conhecimento; construir o objeto do conhecimento é pesquisar (SEVERIANO, 1998).

Além da educação, a Universidade deve focar na promoção da pesquisa, entendida no sentido mais amplo possível, ou seja, a investigação experimental, a pesquisa, que leva ao progresso tecnológico, a análise intelectual que contribui para o progresso do conhecimento, o exame das questões econômicas, políticas e sociais, os aspectos acadêmicos ligados às manifestações artísticas, entre outros. A extensão, uma característica das universidades modernas, deve ser entendida dentro dessa visão ampliada da pesquisa e como consequência dela.

Dentro do tripé ensino, pesquisa e extensão, vê-se atualmente que há certo desprestígio em relação ao ensino nas Universidades, principalmente quando se tem em vista que professores chegam, entram, se graduam e, por fim, acabam se dedicando cada vez menos à sala de aula e, na maior parte de seu tempo, às atividades de pesquisa. Entretanto, a ideia de um professor em uma Universidade não é exclusivamente para pesquisa, é também para ministrar aulas.

Entretanto, é preciso analisar essa situação, admitindo-se que, se o trabalho nas universidades se restringisse apenas à pesquisa, seria mais lógico que se abrisse o concurso apenas para pesquisador. O professor, ao desenvolver suas atividades, necessariamente deveria estar na pesquisa e na sala de aula. Em sala, ele renova seus conhecimentos, mesmo porque, ao ministrar uma aula, existe uma troca de informações, de conhecimentos entre professor e aluno. Quando o docente pesquisador opta por se dedicar mais à pesquisa, gera uma anomalia no sistema, vez que a instituição se vê obrigada a contratar professores substitutos, que, em grande parte, não têm conhecimento acumulado nem experiência suficiente para o exercício de suas atividades. Ao contratar professores substitutos para ministrar as aulas, o próprio sistema de ensino contribui para a sua precarização.

Em depoimento, Joviniano Neto (2014) afirma que existe o problema da “pesquisa em detrimento do ensino de graduação”. Na teoria, eles deveriam andar juntos, mas na parte prática isso não ocorre. Na realidade, o que deveria ocorrer, era um momento para a pesquisa e outro para trabalhar com os alunos, tendo em mente que o objetivo desse trabalho, ou seja, os resultados da pesquisa deveriam passar para os alunos e para a extensão, levando-os à comunidade.

Segundo Joviniano Neto (2014), quando um pesquisador tem um nível mais alto, maior é a tendência de não querer ministrar aulas a alunos iniciais para se concentrar nas pesquisas. Isso decorre da desvalorização do ensino de graduação nos critérios de avaliação e desempenho. Como ninguém avalia concretamente a qualidade, as consequências e os resultados do ensino e como não há financiamento para a qualidade do ensino, o que faz o

professor aumentar pontos no Currículo Lattes e conseguir financiamento para projetos apresentados à Capes, ao CNPQ e ao INEP são as pesquisas.

O plano em que se define o pesquisador deve apresentar projetos que recebam financiamento de bolsas e alunos orientandos, e se destinem à pesquisa disso, entre os pares na academia, as pessoas são valorizadas pelos projetos que fazem e pelos trabalhos publicados, os quais decorrem da pesquisa. Então, há uma tendência grande de valorizar mais a pesquisa como um nível mais alto dos doutores, dos pesquisadores nível A na Capes, do que o trabalho de ensino, que é fundamental para a construção do conhecimento.

Por isso existe uma tendência crescente do trabalho do pesquisador porque os financiamentos e a valorização na própria categoria na área acadêmica que as pessoas frequentam são dados pelas publicações, resultante de pesquisas ou de sua divulgação.

Como observa Joviniano Neto (2014), o fato de se ensinar uma disciplina está no seu currículo, define uma pontuação. Não há prêmios para alguém por ser o melhor professor, pois não iria conseguir alunos para orientar pelo fato de estar dando aula, mas conseguiria mais reconhecimento existissem projetos aprovados de pesquisa.

Quanto à extensão, também teoricamente, é feita por projetos, só que os projetos não têm financiamento externo a depender da área, nem mesmo reconhecimento e a mesma pontuação. Quando se fazem as avaliações, que definem a pontuação atribuída num concurso para uma progressão, o que mais conta para isso são as publicações em vários idiomas. O ensino conta pontuação, mas é comum a todos, todos têm a pontuação mínima pelo número de horas/aula ministradas.

Como argumenta Joviniano Neto (2014), não temos uma pontuação que valorize os melhores professores. O que destaca para o professor ser mais reconhecido é a quantidade de publicação.

Resumindo, existe, na teoria, uma simbiose da pesquisa com o ensino, no entanto, na prática, valoriza-se mais a pesquisa e, muitas vezes, os resultados da pesquisa não passam, como deveriam, para o ensino e a extensão. A função precípua da pesquisa é a produção de novos conhecimentos que devem ser articulados ao ensino e à extensão, no entanto circulam apenas nas redes acadêmicas.

Entretanto, essa interação só ocorre quando o professor tem contato com os alunos, visto que boa parte dos pesquisadores tem mais contato com alunos de pós-graduação do que com os de graduação. E, quando esses alunos são de graduação, o contato é maior com os alunos de final do curso que do começo, embora se possa dizer, numa inversão, que o melhor momento para o aluno encontrar professores, pesquisadores, competentes, renomados, bem-

sucedidos e satisfeitos deveria ser no início do curso para logo descobrir que é bom fazer parte desse meio social e se sentir tão realizado como seu professor.

Joviniano Neto (2014) comenta que essas pessoas mais capazes de mostrar as fronteiras do conhecimento, as perspectivas de futuro, deveriam fazer contato com os novos para entusiasamá-los, torná-los apaixonados pela matéria, mas, infelizmente, não é isso que acontece. Porque todo sistema é estruturado, segundo o professor Joviniano Neto (2014):

[...] para considerar o ensino natural e normal, inclusive considerar o ensino de graduação menos importante que o ensino de pós-graduação, considerar que o momento do aluno elaborar refletir e pensar cientificamente é na pós-graduação que na graduação.

Com relação à carreira, na visão de Joviniano Neto (2014), esta se foi definindo crescentemente no Brasil a partir da década de 80, enfatizando dois objetivos: a titulação (mestres e doutores) e a dedicação exclusiva, pelo qual o movimento docente lutou. Isso já trouxe bons resultados. Agora, estão sendo discutidas as exceções, as diferenças. Por exemplo, carreiras que não necessitam de dedicação exclusiva, pessoas que já têm experiência no mercado.

Atualmente, 70% dos professores da UFBA têm doutorado, segundo ressalta o professor Joviniano Neto. Desde a reforma universitária de 1968-1970, que acabou com as cátedras vitalícias e implantou, inicialmente, os departamentos, os professores passaram a ter vários níveis e vários degraus na carreira, mas estes são basicamente iguais: o professor assistente não recebe supervisão nem é subordinado ao titular, por exemplo. Os níveis – professor auxiliar, assistente, adjunto, associado, titular – dizem respeito à progressão na carreira, ao aumento de salário, que não é tão importante quanto a titulação, mas não significa que um professor de nível mais alto tenha prioridade sobre os demais.

Ao longo dos anos, foram-se modificando os modos de fazer, refletir e pensar as funções acadêmicas, assim como se alterou o processo de progressão na carreira do professor dentro da Instituição. No período, pode-se destacar a evolução do ensino superior na qual, ao lado das atividades de ensino, cresceram as atividades de pesquisa, concentradas nas Instituições Federais. Nestas, a remuneração na carreira não sofre as discriminações por gênero, ainda existentes nas empresas privadas, e a progressão na carreira é obtida pelo esforço acadêmico. Neste caso, como ainda existe certa restrição a que as mulheres assumam postos-chave na pesquisa, os incentivos e as gratificações por produção científica e cargos de chefia são mais adstritos aos homens. Porém, o aumento da participação das mulheres no

quadro traduz-se no incremento da sua colaboração para o crescimento do conhecimento e da ciência e tecnologia no Brasil.

2.3 A LUTA DAS MULHERES NO CONTEXTO ACADÊMICO: BREVE HISTÓRICO E A CONSTRUÇÃO DOS ESTUDOS FEMINISTAS DENTRO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Com a criação de universidades exclusivas para as mulheres em 1837, nos Estados Unidos, segundo Bezerra (2012), elas passam a ter acesso ao ensino superior. No Estado de Ohio, surge a primeira universidade feminina, o *Women's College*. A partir da segunda metade do século XIX, as universidades femininas se espalham por boa parte dos Estados Unidos, no entanto a maioria dos *Women's College* só oferecia o bacharelado para as mulheres, poucos eram os que ofereciam cursos de mestrado e menos ainda os que ofereciam a opção de cursos de doutorado (BEZERRA, 2012).

O ensino universitário para as mulheres foi, por um bom tempo, algo que acontecia basicamente nos Estados Unidos. Na Europa, esse foi um processo mais tardio, sendo que as grandes e tradicionais universidades não foram as primeiras a incluir as mulheres no ensino universitário. Conforme Bezerra (2012, p.12):

As universidades inglesas abrem-se às mulheres em fins do século passado e não as principais; Oxford e Cambridge, já bem dentro do nosso século, e com conta-gotas. Na Europa a presença normal das mulheres é um fenômeno posterior à Primeira Guerra.

No Brasil, a primeira mulher a receber o diploma em medicina foi Maria Augusta Generosa Estrela, natural do Rio de Janeiro. Como em nosso país, até 1879, era vedado o estudo de Medicina a moças, dirigiu-se ela aos Estados Unidos em 1875, com apenas 16 anos de idade, tendo concluído o curso em Nova York, em 1881. Retornando ao Brasil em 1882, revalidou o seu diploma na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, passando a exercer a clínica.

A partir de 1879, com a Reforma Leôncio de Carvalho, foi autorizada a matrícula de mulheres nas escolas superiores. A autorização legal, entretanto, em nada mudou a situação,

em vista dos arraigados preconceitos sociais contra a presença feminina no curso de Medicina.

Após 1881, registraram-se algumas matrículas de moças nas duas Faculdades de Medicina existentes no País: a do Rio de Janeiro e a da Bahia. As três primeiras mulheres a concluir o curso médico no Brasil foram as gaúchas Rita Lobato Velho Lopes, da cidade do Rio Grande, Ermelinda Lopes de Vasconcelos, natural de Porto Alegre, e Antonieta Cesar Dias, de Pelotas.

As três se matricularam na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, porém Rita Lobato transferiu-se para a Faculdade de Medicina da Bahia, onde concluiu o curso em 1887. Defendeu tese de doutoramento em 24 de novembro de 1888 versando sobre um estudo comparativo das diferentes técnicas utilizadas à época nas operações cesarianas. Ermelinda Vasconcelos formou-se em 1888 e Antonieta Cesar Dias em 1889, ambas no Rio de Janeiro.

Após a conclusão do curso, a Dra. Ermelinda Vasconcelos se dedicou à Obstetrícia e chegou a ter uma grande clínica no Rio de Janeiro. Por ocasião de sua formatura, mereceu uma crônica do historiador Sílvio Romero, sob o título “Machona”, que continha as seguintes palavras: “Esteja certo a doutora que os seus pés de machona não pisarão o meu lar”. Tempos depois, a Dra. Ermelinda foi chamada para fazer o parto da mulher de Sílvio Romero. Na ocasião, mostrou-lhe um recorte de jornal que guardava consigo, com a referida crônica (SILVA, 1954).

Aos poucos e com o passar dos anos, os espaços foram sendo conquistados e, no caso da medicina, esta começou a deixar de ser um espaço só dos homens.

Desde meados dos anos 60, cresce, por toda a parte e com destacado vigor, o interesse em estudos e pesquisas sobre mulheres e relações de gênero, dando margem ao surgimento de um campo de reflexão específico que atravessa diferentes ciências e tradições disciplinares.

Assim, por toda parte, resguardadas as especificidades e diferentes desdobramentos desse processo no tempo e espaços mundiais, regionais, vai-se dando, nas universidades, “[...] o agrupamento e integração de pesquisadoras – que em maioria já trabalhavam o tema Mulher mais ou menos isoladamente – em núcleos de estudos e pesquisas” (COSTA; SARDENBERG, 1994, p. 387).

Em 1979, um passo importante no incentivo à produção científica nesta área foi dado com a criação do Grupo de Trabalho Mulher e Força de Trabalho na ANPOCS 7 e posteriormente, em 1980, na mesma Associação, com a criação do GT Mulher e Políticas. No mesmo ano, foi criado o primeiro núcleo de estudos em uma universidade brasileira, o Núcleo de Estudos da Mulher – NEM, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Fruto

da iniciativa de Fanny Tabak, a criação desse Núcleo seria um exemplo a ser seguido, imediatamente, por muitas outras estudiosas em outras regiões do País.

Já em 1981, surge o Núcleo de Estudos, Documentação e Informação sobre a Mulher – NEDIM, na UFCE, e, em 1983, o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM, da UFBA. Em 1984, são criados mais três núcleos nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Minas Gerais. Neste mesmo ano, dá-se a realização do Seminário de Pesquisas Zahidé Machado Neto, em Salvador, promovido conjuntamente pela Fundação Carlos Chagas e o NEIM, com o apoio da Fundação Ford (COSTA; SARDENBERG, 1994).

Vale ressaltar aqui a importância do NEIM ao longo de três décadas: sem abrir mão de sua efetiva atuação nos movimentos sociais em nível local e também no âmbito nacional, participando na criação e efetivação de políticas públicas para as mulheres ao lado do governo brasileiro entre 2010 e o momento atual. O NEIM criou o primeiro curso de graduação de Gênero e Diversidade no Brasil e o primeiro programa de pós-graduação dedicado especificamente ao Feminismo, o PPGNEIM⁹.

Em 1991, o Núcleo de Estudos da Mulher e Gênero – NEMGE, da Universidade de São Paulo, promoveu o “Primeiro Encontro Nacional de Núcleos de Estudos sobre a Mulher nas Universidades Brasileiras”, organizado pela professora Eva Blay. Nesse encontro, o grupo de pesquisadoras que criaria, em 1994, a RedeFem – Rede Brasileira de Estudos e Pesquisas Feministas, já se reunia para planejá-la com o objetivo de facilitar a interlocução entre as Ciências Humanas e os Estudos Feministas, envolvendo pesquisadoras de diversas universidades do País (MATOS, 2006).

As raras acadêmicas das Regiões Norte e Nordeste podiam sentir o descompasso organizativo entre as estudiosas da condição feminina das Regiões Sul e Sudeste e as pesquisadoras de suas Regiões. Por conseguinte, decidem se articular e, no ano seguinte, fundam a REDOR – Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero, antes mesmo da RedeFem (RABAY; CARVALHO; SILVA, 2013, p.176), por ocasião do 1º Encontro Norte e Nordeste de Estudos sobre a Mulher e Relações de

⁹ “O Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo aqui apresentado tem por objetivo maior avançar nesse sentido, oferecendo uma abordagem aos estudos de gênero que propicie a formação de profissionais com a necessária visão de conjunto, ou seja, uma visão de gênero ‘sem fronteiras’. Trata-se, especificamente, de um desdobramento das diferentes atividades de formação do NEIM/UFBA no ensino de pós-graduação.” (Disponível em: < <http://www.ppgneim.ffch.ufba.br/apresentacao/historico> >. Acesso em: 15 mar. 2016).

Gênero, em setembro de 1992, em Salvador, promovido pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM.

A efervescência da década de 90, segundo as autoras, para os estudos da mulher, de gênero e feministas, no âmbito das universidades públicas no Brasil, somada ao estímulo das duas redes recém-criadas, a RedeFem e a REDOR, faz surgir um grande número de Núcleos de Estudos sobre o tema em diversas instituições brasileiras, particularmente no Norte e Nordeste.

Nesse contexto, buscando compreender e analisar as relações de gênero no mundo acadêmico, na condição privilegiada do olhar “situado”, acadêmicas começam a revelar as relações de poder e as assimetrias de gênero no âmbito universitário. A partir dessa perspectiva, muitos estudos têm sido conduzidos e mostram claramente essas questões, especialmente no que diz respeito ao corpo docente dos cursos das diferentes áreas, a exemplo dos estudos de Passos (1997), Lima e Souza (2003) e Menezes (2015), entre outros.

Visando uma maior compreensão de tal abordagem, destacam-se, no Capítulo 3, a configuração do Instituto de Matemática da UFBA e seus aspectos estruturais e de carreira, além das relações de gênero e poder. Assim, o capítulo que se segue analisa o processo de redução do número de mulheres nos cursos ligados às áreas de exatas, especificamente no Instituto de Matemática da Universidade Federal da Bahia, busca identificar possíveis (des)articulações femininas no interior do IMAT e caracteriza as atividades de ensino e de pesquisa de professores e professoras do IMAT, segundo as categorias de análise eleitas ao longo do estudo.

3 CONFIGURAÇÃO DO INSTITUTO DE MATEMÁTICA DA UFBA: ASPECTOS ESTRUTURAIS E DE CARREIRA DA UNIVERSIDADE¹⁰

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Procuro analisar, neste capítulo, o processo de redução do número de mulheres docentes no Departamento de Matemática do Instituto de Matemática (IMAT) da Universidade Federal da Bahia – UFBA, situando tal análise no campo dos Estudos de Gênero. Busco ainda identificar, caracterizando suas lutas e embates entre o ensino e a pesquisa, em um ambiente marcado por relações de gênero e poder.

Neste sentido, começo por historicizar o estudo, destacando eventos que marcaram a fundação do Instituto de Matemática e seu contexto, a Universidade Federal da Bahia, como também caracterizar, ao longo do tempo, o corpo docente da instituição quanto ao gênero, nas suas diferentes áreas. A seguir, apresento a participação das docentes na área de Ciências Exatas na UFBA.

A fundação das universidades brasileiras na primeira metade do século XX, de acordo com Dias (2002, p.172), foi, sem dúvida, um importante marco da história das ciências no Brasil, entre outras razões porque também foram fundadas, simultaneamente, faculdades de filosofia, ciências e letras, unidades universitárias onde começaram a funcionar, de forma sistemática e generalizada, os primeiros cursos superiores independentes – matemática, física, química, história natural, história, geografia, ciências sociais, filosofia e letras, com o objetivo de formar professores especialistas nessas áreas, que atuavam ora no ensino, ora na pesquisa.

A defesa da universidade, conforme Passos (1999, p.26),

Poderia ser traduzida pela criação de uma instituição de ensino que congregasse estudos nas diferentes áreas, a partir de uma única orientação, de um compromisso ideológico. Tal inspiração, por sua vez, não seria restrita ao chamado nível superior e sim ao sistema educacional como um todo. Ela formaria pessoal para atuar na investigação, no ensino superior e no ensino médio; com o que estaria atuando também no ensino primário, considerando-se que esses professores seriam formados pelos educadores saídos da universidade.

¹⁰ Os dados quantitativos utilizados foram obtidos nos arquivos da Instituição com total transparência. Esses dados constituíram a base das tabelas e gráficos deste Capítulo.

A UFBA é uma instituição de ensino superior pública brasileira considerada a maior e mais influente do Estado da Bahia, com sede na Cidade do Salvador e mais *campi* no interior do Estado, possuindo regime de autarquia, autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-científica, nos termos da Lei e do seu Estatuto. Foi criada pelo Decreto-Lei nº 9.155, de 8 de abril de 1946, e reestruturada pelo Decreto nº 62.241, de 8 de fevereiro de 1968. Apesar de instituída oficialmente como Universidade da Bahia, em 8 de abril de 1946, sua constituição englobou a articulação de unidades isoladas de ensino superior preexistentes, públicas ou privadas.

Suas raízes mais longínquas remontam ao Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, a mais antiga escola oficial de estudos superiores do País, criada pelo Príncipe Regente em 1808, que deu origem à atual Faculdade de Medicina. Mais tarde, foram criados e incorporados, à Escola de Cirurgia, os cursos de Farmácia, em 1832, e de Odontologia, em 1864.

A atual Escola de Belas Artes também foi criada ainda no século XIX, em 1877, com o nome de Academia de Belas Artes da Bahia. É a segunda escola superior da Bahia e a segunda escola de Arte do Brasil. A Faculdade de Arquitetura foi criada em 1959, com a autonomia do curso de Arquitetura em relação à Escola de Belas Artes. À sua criação, seguiram-se, ainda no século XIX, a da Faculdade de Livre de Direito (1891), chamada Curso de Ciências Jurídicas e Sociais, o primeiro evento de importância do ensino em nível superior no Estado da Bahia depois da Proclamação da República, e a da Escola Politécnica da Bahia (1897). A Faculdade de Ciências Econômicas da Bahia surgiu já no século XX, em 1934.

Na Bahia, as mulheres tiveram uma possibilidade maior de acesso à educação superior com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 13 de junho de 1941, pelo educador Isaias Alves, que investiu na sua fundação, preocupado com as condições do ensino no Estado, principalmente no chamado ensino secundário (PASSOS, 1999).

Durante a sua implantação, registra-se também a criação da Escola de Enfermagem e do Hospital das Clínicas, hoje Hospital Universitário Professor Edgard Santos, importante centro de referência para o ensino médico e para o atendimento à saúde da população baiana, cujo início das edificações antecedeu a criação da Universidade da Bahia. Depois, vieram a Escola de Belas Artes, os Seminários Livres de Música, em 1955, origem da atual Escola de Música, e as Escolas de Teatro e de Dança.

A Faculdade de Arquitetura, criada em 1959, propiciou a autonomia do curso de Arquitetura em relação à Escola de Belas Artes. Ainda nesse mesmo ano, foram fundados a Escola de Administração e o Centro de Estudos Afro-Orientais, órgão complementar da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, voltado para o estudo, a pesquisa e a

ação comunitária na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afrodescendentes, bem como na área do estudo das línguas e civilizações africanas e asiáticas. O curso de Agronomia, embora criado em 1859, só se incorporou à Universidade da Bahia em 1967 (UFBA, 2012).

O curso de Medicina Veterinária foi criado em 1951, pela Lei Estadual nº 423, de 20 de outubro, com a denominação de Escola de Medicina Veterinária da Bahia, vinculada administrativamente à então Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio no Estado da Bahia, com seu funcionamento autorizado em 29/05/1952 (Decreto nº 30.914, *DOU* de 29/05/1952) e reconhecimento em 17/12/1955 (Decreto nº 38.267, *DOU* de 17/12/1955). Em 11 de outubro de 1966, pelo Decreto nº 16.650 do Governo do Estado, foi transferido da Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio para a Secretaria de Educação e Cultura, situação em que se encontrava ao ser incorporado à Universidade Federal da Bahia, por força do Decreto-Lei nº 250, de 28 de fevereiro de 1967, quando passou a denominar-se Escola de Medicina Veterinária da Universidade Federal da Bahia (HISTÓRICO..., 2015 b).

Instituída no dia 13 de junho de 1941, a Faculdade de Filosofia da Bahia, em 24 de outubro de 1942, através do Decreto Federal nº 10.664, obteve autorização para funcionar, iniciando suas atividades em 1943. Na sua criação, foi denominada de Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, abrangendo as áreas de Filosofia, Letras, Pedagogia, Ciências e Didática. A área de Letras congregava os cursos de Letras Clássicas, Neolatinas e Anglo-Germânicas, e a área de Ciências compunha-se dos cursos de Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História e Ciências Sociais, composição que só começou a se modificar no final da década de 60, como parte do processo reformista (PASSOS, 1999).

Pelo Regimento Interno da Faculdade, conforme registra Passos (1999, p.32), a faculdade possuía três grandes objetivos: preparar pessoas para exercer “altas atividades culturais de ordem desinteressada, preparar professores para o ensino secundário e realizar pesquisas dentro dos interesses da cultura e do ensino”.

A “vocação” inicial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras combinava a lógica de preparar as mulheres de classe média e alta para as suas fun es de mãe e esposa com a profissionaliza o que se admitia como natural para a mulher, ou seja, como professora. Assim, a fun o da mulher como professora, que já era socialmente aceita no antigo curso primário, atingia um novo patamar – o de professora do curso secundário. O corpo docente da nova faculdade era formado pela elite intelectual da época – médicos, engenheiros, advogados e religiosos. Algumas vezes, eram contratados professores que atuavam em colégios do nível médio da cidade para lecionarem algumas disciplinas.

Desde a sua criação até os anos 70, segundo a autora, se confirmava a percepção do alunado quanto à vocação feminina da faculdade, pois a posição de estudante universitária, ao conferir valor e *status*, naquele momento representava uma das poucas possibilidades de a mulher participar do espaço público, adquirir ascensão cultural, garantir uma profissão, entre outros ganhos. No entanto, o “destino” da faculdade não se cumpriu inicialmente, se considerarmos a pouca representatividade feminina, dado o pequeno número de alunas ali matriculadas (PASSOS, 1999).

Os anos iniciais da década de 60, quando foi deflagrado o Golpe Militar, caracterizaram-se por serem muito conturbados, em face da ocorrência insistente de conflitos, manifestações, protestos, movimentos e disputas associados a uma crise política e econômica bastante significativa pela qual passava a sociedade brasileira.

As Universidades, em especial as Universidades Públicas, tiveram um papel importante nesse momento. Essas instituições eram espaços de intensa efervescência política, a ponto de exercer grande influência na conjuntura política de cada Estado. A repressão, a perseguição policial, as greves, as invasões nas escolas e o enfrentamento com a polícia deixaram muitas sequelas no corpo docente e discente das universidades.

A Reforma Universitária implementada pela ditadura militar produziu um novo paradigma de educação superior no Brasil. No início da década de 1970, as universidades, públicas e confessionais já se encontravam estruturadas com base nos seguintes padrões acadêmicos: introdução dos vestibulares unificados e classificatórios; fim do sistema de cátedra; dedicação exclusiva dos docentes; criação dos departamentos; adoção do regime de créditos como mecanismo de integralização dos cursos; indissociabilidade entre ensino e pesquisa; cursos de graduação divididos em duas fases: ciclo básico e especialização profissional; e pós-graduação composta de dois cursos distintos: mestrado e doutorado. Esses elementos, até hoje, continuam estruturando o mundo acadêmico brasileiro.

Assim, a Reforma Universitária, estabelecida pela Lei Federal 5.540/68, promoveu uma profunda reestruturação e modernização acadêmica e administrativa das universidades brasileiras. Nessa época, foi instituída a atual denominação de Universidade Federal da Bahia, sendo criados diversos órgãos centrais de gestão e implantados os novos Institutos de Matemática, Física, Química, Biologia, Geociências, Letras e Ciências da Saúde, as Escolas de Biblioteconomia e Comunicação e de Nutrição e a Faculdade de Educação. A antiga Faculdade de Filosofia passou a se denominar Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, abrigando cursos já existentes e os novos cursos de Psicologia e Museologia. O aumento da oferta de cursos de graduação, nessa época, exigiu uma significativa expansão da

infraestrutura física da UFBA, com a implantação dos *campi* do Canela e da Federação/Ondina (UFBA 2004).

Os primeiros cursos de pós-graduação na UFBA foram implantados a partir da década de 70, inicialmente apenas em nível de mestrado, exemplificando-se com o Curso de Mestrado em Matemática, cuja seleção ocorreu em 1969.

A Universidade Federal da Bahia tem por missão produzir, socializar e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, através do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociavelmente articulados, de modo a contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País e do Estado da Bahia e promover a formação de profissionais qualificados para o mundo do trabalho e capazes de atuar na construção da justiça social e da democracia. No cumprimento de sua missão institucional, a UFBA tem como princípios norteadores:

A promoção da excelência acadêmica, nas ciências, artes e humanidades. O respeito à diversidade intelectual, artística, institucional e política. A busca de mecanismos de promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A gestão democrática, transparente e descentralizada. A igualdade de condições de acesso e permanência. A valorização e promoção do desenvolvimento de pessoas. O compromisso com a democracia e a justiça social. (UFBA, 2004, p.8).

Conforme o *Relatório de Avaliação Institucional* do Reitorado da Professora Dora Leal (2010-2014), a UFBA conta atualmente com 32 Unidades de Ensino, 112 cursos de graduação, 168 cursos de pós-graduação (mestrados e doutorados), em três *campi*: o *Campus* de Ondina/Federação em Salvador, o *Campus* do Canela também em Salvador e o *Campus* Anísio Teixeira, em Vitória da Conquista. O *Campus* Edgard Santos, localizado em Barreiras, transformou-se recentemente na Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB (UFBA, 2014).

No que diz respeito à titulação e ao gênero, o corpo docente se configura conforme se vê na Tabela a seguir.

Tabela 1 – Docentes do Quadro Permanente da UFBA por sexo e titulação-2012

TITULAÇÃO	MULHER	%	HOMEM	%	(T)	%	%(M/T)	%(H/T)
Doutor	782	70,9	786	68,5	1.568	69,7	49,9	50,1
Mestre	277	25,1	291	25,3	568	25,2	48,8	51,2
Espec./Aperf.	21	1,9	32	2,8	53	2,4	39,6	60,4
Graduado	23	2,1	39	3,4	62	2,7	37,1	62,9
TOTAL	1.103	100,0	1.148	100,0	2.251	100,0	49,0	51,0

Fonte: PROPLAN (Pró-Reitoria de Pessoal) e SIP (Sistema Integrado de Pessoal) da UFBA

(T) –Total de docentes titulados

%(M/T)-Percentual de mulheres em relação ao total

%(H/T)-Percentual de Homens em relação ao total

A Universidade Federal da Bahia apresenta, em 2012, um quantitativo de 2.251 docentes, com 1.103 mulheres (49,0%) e 1.148 homens (51,0%).

Verifica-se, na Tabela acima, que o número de homens e mulheres doutores é de 1.568, correspondendo a um percentual de 49,9% de mulheres doutoras e 50,1% de homens. No entanto, em relação ao número total de docentes, o percentual de mulheres cai para 49,0% e de homens cresce para 51,0%.

O percentual de mulheres doutoras sofreu um grande avanço de 1994 a 2012; em 1994, eram 112 doutoras (PASSOS, 1997, p.148), com um percentual de 34%; após 17 anos, registram-se 782 mulheres doutoras, equivalendo ao percentual de 70,9% do número total de mulheres. Isso pode ter sido resultante da criação de novos cursos de doutorado nas Instituições de Ensino Superior, possibilitando às docentes da Universidade Federal da Bahia investirem na sua qualificação. Passos (1997, p.150) observa:

Esses dados refletem o próprio caminho que as mulheres vêm seguindo, no sentido de lutar por novos espaços sociais e por mercado de trabalho.

Para objetivar essas conquistas, ela precisa não apenas lutar, mas estar preparada para ocupar esses novos espaços.

O entendimento pode ser esse: numa sociedade machista, como é a baiana, as mulheres precisam mostrar que são competentes e preparadas, sob pena de não conseguirem romper as barreiras dos preconceitos.

Como a tabela anterior se refere também à situação masculina, verifica-se que, em 2012, o percentual de homens doutores, em relação ao total de doutores e doutoras, corresponde a 50,1%, porém os dados apurados no trabalho de Passos (1997), correspondentes a 1994, informam que o percentual de homens doutores em relação ao total de homens e mulheres

doutoras correspondia a 66%, havendo, então, uma queda em relação a 2012. A autora justifica este fato como

[...] o menor empenho dos homens em buscar qualificar-se, pode ser representativo do fato de achar que aquela profissão já não merece tanto quanto mereceu no passado e, por isso, permanecem nela por não encontrar ocupação melhor. (PASSOS, 1997, p.150).

No mestrado, o percentual de mulheres corresponde a 48,8% do quantitativo de docentes mestres e mestras nessa instituição. Pode-se perceber que as mulheres vêm tendo mais acesso não apenas ao ensino superior, mas também a um maior tempo para sua titulação. Passos (1997) afirma que algumas inferências poderiam ser feitas, entre elas, aquela de que a mulher está se tornando mais independente das amarras familiares e se dedicando mais a ela mesma e a seus projetos pessoais.

No Brasil, conforme o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, 2010, p.28):

O número de doutores titulados no Brasil cresceu 278% de 1996 a 2008, o que corresponde a uma taxa média de 11,9% de crescimento ao ano. Mais de 87 mil pessoas obtiveram títulos de doutorado no Brasil no período 1996-2008. O número de titulados no ano de 2008 foi 278% superior ao dos que titularam no ano de 1996. Durante esses 13 anos, a taxa média de crescimento anual foi de 19,9%. Todas as grandes áreas do conhecimento apresentaram taxas significativas de crescimento, mas as grandes áreas que cresceram abaixo da média (11,9%) foram algumas das que têm maior tradição na formação de doutores. A área de ciências exatas e da terra foi aquela que apresentou a menor taxa de crescimento no período e, com isso, sua participação no total de titulados, que no início do período correspondia a 16,1% do total de doutores, atingiu em 2008 apenas 10,6%. As ciências exatas e da terra ocupavam posição de segunda área que mais titulava doutores no início do período, no entanto, ao final do período sua posição relativa tinha caído para o sexto lugar. As ciências biológicas e as engenharias cresceram um pouco menos do que a média de todas as áreas. As ciências da saúde apresentaram crescimento similar ao da média e conseguiram preservar durante todo o período a posição de área que titula o maior número de doutores.

O Brasil está entre os países que mais titulam mulheres em doutorado. Em termos proporcionais, está em terceiro lugar no mundo, atrás apenas de Portugal e Itália. Nesses dados estatísticos, entre 1996 e 2008, obtiveram título de doutorado no Brasil 43.228 homens e 42.424 mulheres. O maior número de homens entre os doutores titulados no Brasil é, no entanto, um fenômeno que se inverteu no ano de 2004. Naquele ano, o Brasil titulou em programas de doutorado 3.991 homens e 4.085 mulheres. A partir de então, o número de mulheres tituladas tem sido superior ao de homens.

Ao analisar os dados da Tabela 1, pode-se inferir que algo vem acontecendo para que as mulheres brasileiras deixassem de ser minoria entre os doutores titulados no Brasil, conseguindo alcançar um nível mais alto na formação acadêmica. Como aponta Londa Schiebinger (2001, p. 40):

Embora o progresso na carreira para as mulheres seja crucial, está claro também que as mulheres não obterão igualdade com os homens a menos que certos aspectos da ciência e da cultura científica se abram à análise de gênero. [...] Todos os três problemas – o ingresso de mais mulheres na ciência, a reforma das culturas da ciência, e a abertura de novas questões para pesquisa – dependem de instrumentos adequados de análise de gênero. Todos os três são problemas institucionais e intelectuais.

Tratando-se da jornada de trabalho de docente da UFBA, esta é distribuída conforme a Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Docentes do Quadro Permanente da UFBA por sexo e jornada de trabalho – 2012

JORNADA DE TRABALHO	MULHER	%	HOMEM	%	T	%	%(M/T)	%(H/T)
20 horas	131	11,9	216	18,8	347	15,4	37,8	62,2
40 horas	103	9,3	164	14,3	267	11,9	38,6	61,4
DE	869	78,8	768	66,9	1.637	72,7	53,1	46,9
TOTAL	1.103	100,0	1.148	100,0	2.251	100,0	49,0	50,9

Fonte: PROPLAN (Pró-Reitoria de Pessoal) e SIP (Sistema Integrado de Pessoal) da UFBA.

(T) –Total de docentes titulados

%(M/T)-Percentual de mulheres em relação ao total

%(H/T)-Percentual de Homens em relação ao total

Conforme a Tabela 2, com relação ao regime de trabalho dos docentes, verifica-se que os homens ocupam maior espaço na docência universitária em regime de 20 e de 40 horas; provavelmente isso se deva ao fato de que, além do trabalho na universidade, exista uma dedicação a outras funções fora da universidade. Segundo Passos (1997, p.155), o pertencimento à Universidade poderia funcionar para eles como “cartão de visitas” para suas “[...] verdadeiras profissões, ou seja, aquelas que lhes proporcionariam maiores retornos

econômicos” (Medicina, Administração, Direito, entre outras). No entanto, a maior parte dos docentes, considerando-se homens e mulheres em sua totalidade, tem o regime de Dedicção Exclusiva, marcando talvez o que seria um avanço em termos de qualidade na educação superior.

Este avanço do número de mulheres e homens no regime de trabalho de Dedicção Exclusiva pode estar associado às exigências dos concursos para professor adjunto, que incluem o doutorado e a disponibilidade para uma jornada de trabalho de tempo integral e exclusivo.

Na avaliação do consultor em educação da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (Unesco) no Brasil, Célio da Cunha, o ofício de professor ainda é dominado principalmente por mulheres no Brasil, em que elas representam 83,1% da categoria. Mas essa proporção diminui à medida que a escolaridade aumenta. No ensino médio, os homens chegam a ocupar 33% dos postos de trabalho nas escolas públicas e privadas. E, embora a maioria dos professores se declare como “brancos” (61,3%), o magistério é apontado como uma das portas do mercado de trabalho para negros e pardos.

3.2 PARTICIPAÇÕES DAS MULHERES DOCENTES NA ÁREA DE CIÊNCIAS EXATAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

A participação feminina no ensino superior da Universidade Federal da Bahia sofreu grandes mudanças em alguns espaços e algumas áreas, no entanto, na área de exatas, tanto no corpo docente como no corpo discente, ainda há a predominância masculina.

A área de Ciências Exatas da UFBA é distribuída em seis unidades universitárias: a Escola Politécnica, a Faculdade de Arquitetura e os Institutos de Geociências, de Física, de Química e de Matemática. É uma área marcadamente masculina, sendo que a Escola Politécnica abriga Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia de Controle e Automação de Processo, Engenharia de Produção, Engenharia de Minas, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia Sanitária e Ambiental, sete cursos de mestrado, que são Engenharia Ambiental Urbana, Engenharia Elétrica, Engenharia Industrial, Engenharia Química, Meio Ambiente, Águas e Saneamento e Mecatrônica, e quatro cursos de doutorado, em Engenharia Industrial, Energia e Ambiente, Engenharia Elétrica e Engenharia Química.

O Instituto de Geociências abriga os cursos de Geofísica, Geologia, Geografia (Licenciatura e Bacharelado), Oceanografia, 4 mestrados (Geofísica, Geografia, Geologia e Geoquímica) e 3 doutorados (Geofísica, Geografia e Geologia). O Instituto de Matemática abrange os cursos de Matemática (Licenciatura e Bacharelado), Bacharelado em Estatística e Ciências da Computação, 3 mestrados, abrangendo Mestrado em Computação, em Matemática e em Mecatrônica, e 2 doutorados: em Ciências da Computação e em Matemática.

Foi utilizada a análise de gráficos como meio de investigar a evolução das mulheres docentes em cada Unidade das Ciências Exatas da UFBA. Esses gráficos se referem ao período de 1990, pelo fato de o sistema da Universidade ter digitalizado os dados apenas a partir dessa data.

3.2.1 Faculdade de Engenharia (Escola Politécnica)

A criação da Fundação Escola Politécnica – FEP ocorreu em 30 de julho de 1932, com a finalidade de promover o desenvolvimento da engenharia no Estado da Bahia, em todas as suas áreas de atuação.

Desde a sua criação, o seu corpo docente era formado por um número expressivo de homens.

Conforme Lombardi (2013, p.111):

[...] várias razões têm sido invocadas para explicar a pequena presença das mulheres na engenharia. Algumas se reportam a limitações impostas pela profissão, p. ex., a sua origem militar, as condições de trabalho adversas encontradas pelos profissionais em algumas especialidades, o comando de equipes masculinas; outras localizam o problema numa incompatibilidade entre a Engenharia e uma dada concepção de feminino, avessa às matemáticas, à racionalidade e à objetividade, não predisposta à competição, traços atribuídos à engenharia e ao masculino.

O ingresso das mulheres como docentes universitárias e pesquisadoras acadêmicas em engenharia, segundo Lombardi (2013), tem evoluído muito lentamente.

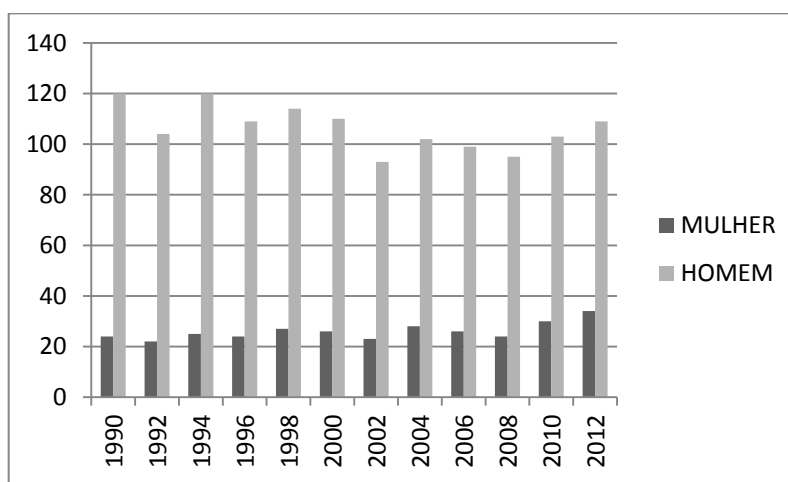
Melo e Oliveira (2006, p.204) assinalam:

[...] os estudos sobre a produção científica brasileira não têm incorporado a temática de gênero, desconhecendo que mulheres e homens têm trajetórias diferenciadas nas carreiras científicas e tecnológicas e que é necessário conhecer os dados por sexo das situações analisadas para compreender o

papel de cada um no mundo científico e tecnológico. Tal critério, sob aparente neutralidade, de fato, iguala os que não são iguais no acesso às carreiras científicas e tecnológicas.

O Gráfico a seguir constitui o quantitativo de docentes na Faculdade de Engenharia da Universidade Federal da Bahia no período 1990-2012.

Gráfico 3 – Quantitativo de docentes de Engenharia (Escola Politécnica) da UFBA por sexo (1990-2012)



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações da PROPLAN (Pró-Reitoria de Planejamento da Universidade Federal da Bahia) e do SIP (Sistema Integrado de Pessoal) da UFBA.

Diante da inserção das mulheres na Engenharia, Lombardi (2006, p.179) sinaliza:

O maior ingresso das mulheres em escolas de engenharia ocorreu no processo de democratização do ensino superior de forma geral – e dessa profissão em particular – que se acelerou a partir de 1990, com a expansão do número de cursos de engenharia e, conseqüentemente, de formandos. Os cursos de engenharia no país têm-se multiplicado desde a década de 60, mas a expansão mais expressiva aconteceu nos últimos 12 anos, entre 1990 e 2002, justamente no período de crise econômica mais aguda, marcada pela redução dos empregos para engenheiros.

Fato é que estudos continuam sendo feitos para explicar por que tão poucas mulheres se dedicam à Engenharia no Brasil e demais países ocidentais. Entre nós, identificar a posição das mulheres no campo das ciências, da tecnologia de forma geral e da Engenharia, em especial, bem como acompanhar a evolução desse processo no decorrer do tempo, são preocupações permanentes das pesquisadoras feministas, desde os anos 80 (LOMBARDI, 2013).

Desde muito tempo, diversos pesquisadores brasileiros têm-se debruçado sobre a participação feminina na docência em Engenharia, e os resultados sempre evidenciam uma ausência eminente em toda essa área.

Conforme Tabak (2002, p.124):

Embora reconhecendo o evidente avanço da mulher na sociedade moderna, particularmente na esfera do acesso à educação tanto nos níveis básicos como superior, a sua inserção crescente no mercado laboral e na vida política, os dados existentes revelam um forte atraso na participação equitativa das mulheres como estudantes, docentes, pesquisadoras e responsáveis por políticas públicas, no campo da Ciência e da Tecnologia.

No âmbito da formação superior, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE, 2012), em 2011, as mulheres eram maioria nos cursos de graduação e pós-graduação do País, representando 56% do número de matriculados. Também é maior o percentual de mulheres que concluem o curso superior (62%), conforme levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Na Engenharia, embora as mulheres ainda sejam minoria, também tem crescido sua participação nos cursos da área. Segundo dados do INEP, em 1991, as mulheres representavam 17% do número de matrículas nos cursos de graduação das engenharias. Em 2000, a representação passou a 19% e, em 2008, já era de 21% (GIANNI, 2011).

3.2.2 Faculdade de Arquitetura

O primeiro curso de Arquitetura na Bahia aconteceu na Academia de Belas Artes, fundada em 1877, tendo sido criado pelo engenheiro arquiteto José Allioni em 1880, mas só passou a adquirir alguma consistência ou visibilidade a partir de 1893, à medida que a profissão de arquiteto ia se firmando. Após a reforma Benjamin Constant, em 1891, a unidade deixa de ser uma academia e passa se constituir como Escola de Belas Artes. Mas só em 1943, o governo federal passa a reconhecer os cursos de Pintura, Gravura e Escultura, negando o mesmo direito ao curso de Arquitetura. Aqui, como de resto em boa parte do Brasil, o curso refletia um modo europeu de ensino, no qual a formação do arquiteto nascia ligada às Escolas de Artes, demarcando uma antiga visão que enquadrava a Arquitetura como uma das “Belas Artes”. Nos cursos criados nas Escolas Politécnicas, onde quase sempre a matéria Urbanismo era oferecida, formava-se o engenheiro-arquiteto. A concepção ligada às

Artes foi mantida entre nós baianos durante as sete décadas seguintes, até a criação da Universidade da Bahia em 1946, depois renomeada por uma nova condição que persiste até hoje, a de Universidade Federal da Bahia. Apesar do desejo de todos, do empenho de muitos, o reconhecimento do curso de Arquitetura só vai acontecer de fato em 1949, através da Emenda de número 21 vinculada ao Projeto de Lei nº 494/49, da Câmara dos Deputados.

Oficialmente, a data de criação da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia é 2 de outubro de 1959. Ocorreu, portanto, ainda no reitorado do Prof. Edgard Santos, cuja resistência muito contribuiu para ativar a luta pela criação da Faculdade. Teve seu currículo formulado com base nos conceitos do arquiteto Lúcio Costa e o os princípios estabelecidos no Congresso da União Internacional dos Arquitetos, realizado em Lisboa, no ano de 1959: “Desenvolver a sensibilidade plástica, a noção do espaço, a imaginação, a memória visual, o sentido do homem e do caráter” (HISTÓRICO..., 2015 a), a preservação do patrimônio, a inserção da Faculdade nos projetos urbanísticos da Cidade.

Segundo Menezes e Lima e Souza (2012, p.8), os profissionais dessa área,

[...] durante o seu curso, estudam conteúdos da área de Ciências Exatas, Ciências Humanas e Belas Artes. Além disso o profissional deve conciliar aspectos técnicos, históricos, culturais, estéticos e ambientais, de forma a proporcionar uma melhor qualidade de vida às pessoas que irão viver nos espaços projetados. Humanizar, tornar belos e úteis os ambientes é tarefa fundamental nesta área.

Esses aspectos subjetivos (beleza, estética, emoção), por serem considerados formadores “naturais” das características femininas, talvez estejam direcionando as mulheres para essa carreira.

Na esfera do ensino, conforme Bruschini e Lombardi (1999, p. 5),

[...] em um processo de racionalização privilegiou as características técnicas e incorporou a informática à elaboração de projetos. [...] Enquanto isso, proliferaram projetos destinados à construção de casas populares (sistemas de BNH) ou de outros imóveis, igualmente padronizados, dirigidos às grandes massas urbanas.

De acordo com Lombardi (2012), há pouca informação sobre as condições em que as arquitetas se inserem no campo do conhecimento e do trabalho da arquitetura no Brasil, bem como sobre a percepção que seus clientes e pares têm delas como profissionais da arquitetura e sobre sua autopercepção nessa área.

Para esses profissionais, a forma mais frequente de vínculo com um trabalho é via CLT, por tempo indeterminado (60% para ambos os sexos); no serviço público, é igualmente relevante para homens (39%) e mulheres (38%) (BRUSCHINI; LOMBARDI, 1999).

Lombardi (2012) acrescenta que, em 1995, a RAIS – Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho e Emprego informava que 51,9% dos empregos formais para arquitetos no Brasil eram femininos; em 2004, essa proporção atingiu 54%, em 2007, alcançou 55% e, em 2009, 56%.

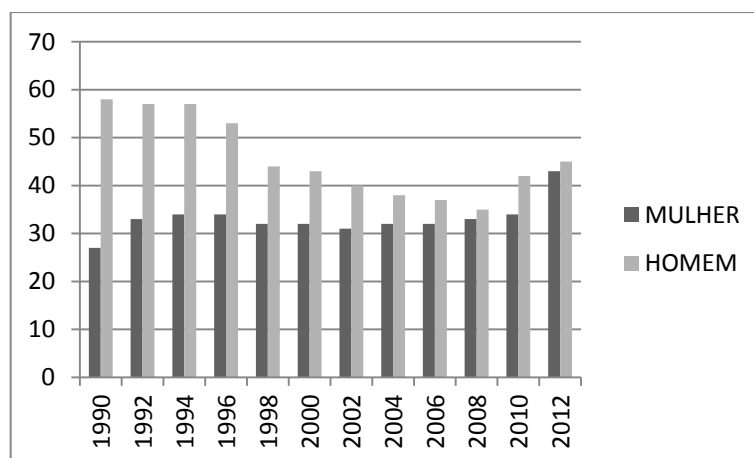
No Brasil, segundo dados do *Censo dos Arquitetos e Urbanistas do Brasil*, as mulheres representam 61% do total de profissionais em atividade no País, contra 39% de homens (CAUBR, 2015). Essa é uma tendência que vem crescendo ao longo das últimas décadas.

Bruschini e Lombardi (1999, p.5) também explicam que

[...] as condições socioeconômicas e culturais proporcionaram maiores oportunidades de profissionalização e de inserção no mercado de trabalho como profissionais de nível universitário, assalariadas ou não. De outro, um contingente expressivo de mulheres passou a buscar formação de nível superior. Supõe-se que essa escolha feminina pelo curso de arquitetura tenha, entre outras razões, a percepção da arquitetura como ramo mais próximo à decoração e às artes do que a engenharia.

Até a última década, as mulheres docentes da Faculdade de Arquitetura eram minoria, no entanto elas são maioria na titulação. Como comprovam as pesquisas nos últimos dez anos, o percentual de doutoras docentes era de 54%, significando que, apesar de o curso de Arquitetura ser de uma área de exatas, a mulher tem-se desenvolvido na sua titulação.

Gráfico 4 – Quantitativo de Docentes de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia por Sexo (1990-2012)



Fonte: Elaborado com base nas informações da PROPLAN (Pró-Reitoria de Planejamento da Universidade Federal da Bahia) e do SIP (Sistema Integrado de Pessoal) da UFBA.

O Gráfico retrata que, no período de 1990 a 2012, a predominância docente é masculina. Foi utilizada a jornada de trabalho no período de 2003 a 2012 para verificar o porquê dessa predominância.

Quadro 1 – Jornada de Trabalho dos(as) Docentes de Arquitetura

ANOS	20 HORAS		40 HORAS		DE	
	FEM	MAS	FEM	MAS	FEM	MAS
2003	1	8	2	5	31	27
2004	1	6	2	7	29	25
2005	1	6	2	7	29	25
2006	1	6	2	6	29	25
2007	1	6	2	5	28	25
2008	1	5	2	5	30	25
2009	1	5	5	8	29	29
2010	1	6	5	9	28	27
2011	1	4	10	15	32	26
2012	0	5	10	16	34	26

Fonte: PROPLAN (Pró-Reitoria de Pessoal) e SIP (Sistema Integrado de Pessoal) da UFBA.

No Quadro 1 acima, verifica-se que o quantitativo de homens com 20 e 40 horas é maior em comparação com a jornada de trabalho das mulheres de 20 e 40 horas, porém, na Dedicção Exclusiva, as mulheres superam os homens. Isso leva a crer que, além da docência, os homens possam ter outra atividade profissionalizante, complementando a sua jornada de trabalho fora da Universidade.

3.2.3 Instituto de Química

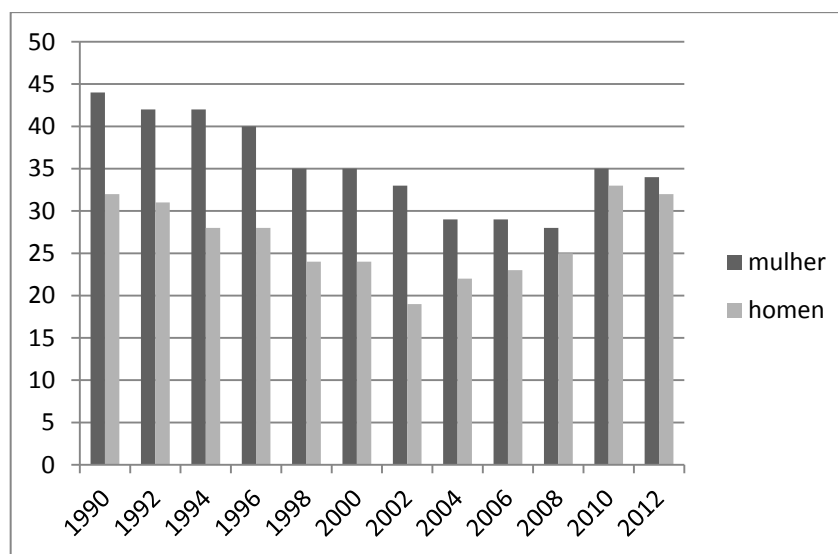
O curso de Química, nas modalidades Bacharelado e Licenciatura, foi implantado na Faculdade de Filosofia, juntamente com os cursos de Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas, Matemática, Física, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Filosofia e Pedagogia.

Melo e Lastres (2004), em seu trabalho, que tem como objetivo traçar um quadro da inserção feminina no sistema de pesquisa científica e tecnológica nacional, ressaltam que, em 1999, a taxa de participação feminina em Química foi de 49,1%. Sobre essa presença feminina em Química, observam Melo e Lastres (2004, p.9):

[...] a química é uma carreira mista, resta desvendar porque neste campo do conhecimento, as mulheres conseguem vencer as barreiras da ciência “hard” e atuam fortemente nesta carreira, talvez o mercado de trabalho tenha uma explicação. Desde a idade média que as mulheres tinham uma participação importante nas atividades de cura e cuidados com os doentes e parecem que também teriam sido alquimistas, precursores dos atuais químicos. A oficialização do conhecimento médico nas Universidades medievais expulsou as mulheres dos recintos escolares.

Ainda são muito incipientes os artigos que falam sobre a docência em química, porém, as barreiras entre os sexos vêm sendo rapidamente rompidas, com igualdade de oportunidades para todos (RISTOFF et al., 2007). Por outro lado, as preferências naturalizadas por certas áreas precisam ser analisadas com mais profundidade para identificar as valorações sociais que explicam esse fenômeno e as suas implicações para as relações de gênero.

Gráfico 5 – Quantitativo de Docentes de Química da Universidade Federal da Bahia por Sexo (1990-2012)



Fonte: Com base nas informações da PROPLAN (Pró-Reitoria de Planejamento da Universidade Federal da Bahia) e do SIP (Sistema Integrado de Pessoal) da UFBA.

Em trabalho investigativo para o Simpósio Internacional Fazendo Gênero 10, sobre a quantidade de mulheres líderes de pesquisa, verificou-se o número expressivo de mulheres docentes do Instituto de Química. Segundo o artigo de Menezes e Lima e Souza (2012, p.7):

No curso de Química é marcante a presença das mulheres docentes doutoras; Assim como nas demais ciências exatas, a química também até há pouco tempo era praticada por homens, apesar de, já no início do século 20, Marie Curie ter dado início ao processo que deveria ter mudado há mais tempo essa

situação. Ela teve que enfrentar muitos obstáculos, não apenas para realizar seus estudos, mas também para divulgá-los.

3.2.4 Instituto de Física

O Instituto de Física da UFBA teve sua origem do Instituto de Matemática e Física da Universidade Federal da Bahia,

Originalmente, o IFUFBA era composto por dois departamentos (Departamento I e Departamento II). Em 1975, com a redepartamentalização, foram criados os atuais departamentos (Física da Terra e do Meio Ambiente, Física Geral e Física do Estado Sólido) onde são lecionadas disciplinas de graduação e pós-graduação para os cursos de Física e outros das áreas de ciências exatas e ciências biológicas. (HISTÓRICO..., 2014).

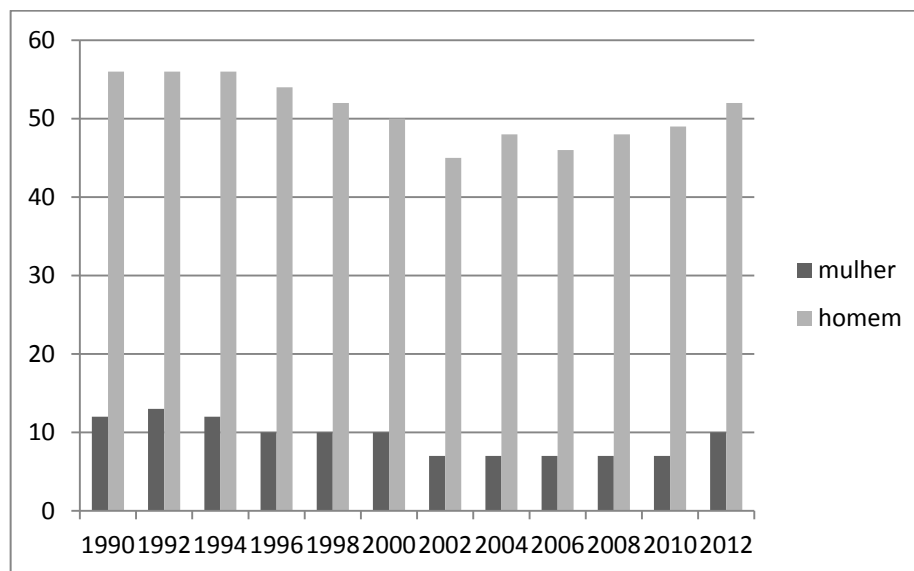
O Instituto de Física oferece o curso de Bacharelado em Física, que visa formar profissionais que irão atuar em atividades de pesquisa e na atividade docente universitária. Esse profissional pode trabalhar tanto na indústria quanto nos meios acadêmicos (Universidades, Centros de Pesquisa, etc.) O seu campo de atuação vai desde pesquisa e desenvolvimento de semicondutores utilizados em *chips* de computadores eletrônicos, pesquisa de novos materiais, pesquisas geofísicas de prospecção e estudo da estrutura do globo terrestre, até as interfaces com a Biologia e a Medicina, consubstanciadas na área interdisciplinar da Biofísica.

O curso de Licenciatura em Física visa formar profissionais que atuarão na área de ensino de Física em escolas de segundo grau, podendo ainda optar por seguir uma carreira acadêmica na Universidade. O Instituto de Física oferece também o curso de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), o programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (Mestrado e Doutorado).

Atualmente, o seu corpo docente é formado por 69 professores, com um percentual de 10,14% de mulheres e 89,86% de homens.

O Gráfico a seguir nos dá um panorama do quantitativo de docentes no Instituto de Física da Universidade Federal da Bahia.

Gráfico 6 – Quantitativo de Docentes de Física da Universidade Federal da Bahia por Sexo (1990-2012)



Fonte: Com base nas informações da PROPLAN (Pró-Reitoria de Planejamento da Universidade Federal da Bahia) e do SIP (Sistema Integrado de Pessoal) da UFBA.

Esse Gráfico deixa evidente que, ao longo dos anos, o domínio é dos homens. Entre todas as ciências, a Física é uma área na qual o aumento do número de mulheres tem sido particularmente lento. Segundo Schiebinger (2001), uma explicação comum para o baixo número de mulheres em Física é que a Física é *hard* e que as ciências da vida como as humanidades e as ciências sociais são *soft*, conforme ela argumenta:

É possível distinguir três diferentes significados da suposta dureza da física. Primeiro e, sobretudo, as ciências físicas são tidas como epistemologicamente *hard*. Como disciplinas, elas são consideradas matemáticas, produzindo resultados “duros e firmes”, enquanto as ciências *soft* e as humanidades são caracterizadas como tendo considerável liberalidade, limites permeáveis e estrutura epistemológica aberta. (SCHIEBINGER, 2001, p.296).

Conforme Barbosa e Lima (2013), a participação das mulheres na Física ocorre mais de uma década depois das primeiras engenheiras e, quando comparada com Medicina ou Direito, se dá tardiamente por diversas razões. Por exemplo, é marcante o caráter eminentemente internacional dessa área de conhecimento, ou seja, inicialmente não havia formação em Física no Brasil. Os primeiros doutores, segundo as autoras, formaram-se no exterior, o que dificultou a mesma oportunidade para as mulheres, uma vez que, no início do século XX, não

era visto como apropriado uma jovem viajar sozinha. Somando-se a isso, o ingresso tardio das mulheres no Ensino Superior é um dos fatores históricos que explicam a demora da inserção delas na Física, refletindo-se ainda hoje no baixo percentual de mulheres nos diversos estágios da carreira. A situação, contudo, é ainda mais grave, pois muitas das mulheres que iniciam o curso de Física acabam por desistir. Para as autoras, a divisão sexual do trabalho, em que as mulheres ainda permanecem como principais responsáveis pelo lar e pelos filhos, também contribui sobremaneira tanto para a lenta ascensão das cientistas quanto para sua pequena ascensão de algumas áreas do conhecimento onde é mais difícil a conciliação de tarefas.

Barbosa e Lima (2013) também afirmam que, embora as barreiras formais de acesso ao mundo científico tenham sido demolidas, muitos obstáculos ainda permanecem na trajetória feminina na ciência e na tecnologia.

Corroborando com essa afirmação, Betina Lima (2013), quando busca descrever e evidenciar os (des)caminhos das mulheres nas ciências, na tentativa de entender as relações que condicionam sua pouca representação e visibilidade no campo científico, apresenta dois tipos de exclusões das mulheres na ciência:

- a) exclusão vertical, que se refere à sub-representação das mulheres em postos de prestígio e poder, mesmo nas carreiras consideradas femininas; e
- b) horizontal, que se refere ao pouco número de mulheres em determinadas áreas do conhecimento, em geral, de maior reconhecimento para a economia capitalista, as consideradas ciências “duras” – exatas e engenharias.

Essas duas exclusões – vertical e horizontal – apresentam dois momentos cruciais e distintos na carreira acadêmica: um em relação à escolha da área e outro em relação à permanência e à ascensão na profissão. (LIMA, B., 2013, p. 884).

Essas barreiras às quais Betina Lima (2013) se refere, seriam o que conceitua como *O labirinto de cristal*, mostrando que os obstáculos encontrados pelas mulheres, simplesmente por pertencerem à categoria “mulher”, estão dispostos ao longo de sua trajetória acadêmica e, até mesmo, antes, na escolha da área de atuação.

Por meio da pesquisa realizada e da literatura sobre a temática, conforme Betina Lima (2013, p.886):

O labirinto tanto simboliza os diversos obstáculos dispostos na trajetória científica feminina quanto apresenta suas variáveis consequências, tais como: desistências de uma determinada carreira, sua lenta ascensão e estagnação em um dado patamar profissional. Por causa dos diversos desafios e armadilhas dispostos no labirinto, os talentos femininos são perdidos ou pouco aproveitados.

A minoria das mulheres no quadro de professores de Física, ao longo da carreira, talvez seja devida a diversos obstáculos que Betina Lima (2013) analisa.

De todas as ciências, a Física é uma área na qual o aumento do número de mulheres tem sido particularmente lento, conforme já observado. Muitas jovens com grande potencial intelectual não têm a oportunidade de estudar Física ou de se preparar para uma carreira nessa área. Outras são deliberadamente desencorajadas.

Nos últimos anos, a questão da sub-representação das mulheres na Física tem sido objeto de uma ampla discussão em todo o mundo. A natureza e a magnitude do problema variam entre os países. No entanto, é marcantemente recorrente o fato de que a porcentagem de mulheres na Física, em quase todos os países, decresce a cada etapa da carreira acadêmica e em cada nível de promoção no exercício profissional (AGRELLO; GARG, 2009).

3.2.5 Instituto de Geociências

A Geologia é uma ciência da Natureza, e sua aplicação moderna teve grande impulso na época da revolução industrial. É uma área que utiliza conhecimentos de Química, Física Matemática e Biologia.

As áreas clássicas do geólogo são ligadas à mineração para trabalhar em grandes mineradoras, áreas petrolíferas, áreas do meio ambiente, área da engenharia de produção e também a área acadêmica, sendo as pesquisas também feitas dentro da universidade.

O Instituto de Geociências (IGEO) foi criado, formalmente, em 1968, no bojo da reforma do ensino universitário brasileiro (Decreto-Lei nº 53, de 18.11.1966), absorvendo a antiga Escola de Geologia (uma das mais antigas do Brasil, implantada em 1957), abrigando o Curso de Graduação em Geologia, (reconhecido pelo Decreto nº 43/804 de 23/05/1958), o Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais, o Laboratório de Geoquímica, as disciplinas geológicas do Curso de História Natural da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e dos cursos de Engenharia da Escola Politécnica e o Curso de Geografia (reconhecido conforme Decreto nº17/206, de 21.11.1944), que também funcionava na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Os cursos de Graduação em Geofísica e Oceanografia foram criados nos anos de 1991 e 2003, respectivamente.

Também é parte integrante do IGEO, o Centro de Pesquisa em Geofísica e Geologia (CPGG), criado, em 1969, como Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Geofísica e transformado, em 1997, no referido Centro.

O seu corpo discente, conforme Menezes e Lima e Souza (2012), apresentava, em 2003, um percentual de 32% de mulheres ingressas no Curso de Geologia em 2002, e que, em 2012, passou para 60%. No curso de Geofísica, o percentual de mulheres era bem menor, desde que, em 2003, o percentual de ingressas no vestibular da UFBA foi de 13,33%, passando para 29,17% em 2012. O curso de Oceanografia criado em 2004 contou inicialmente com 20% de mulheres ingressas neste curso e, em 2012, passou para 70,83 %.

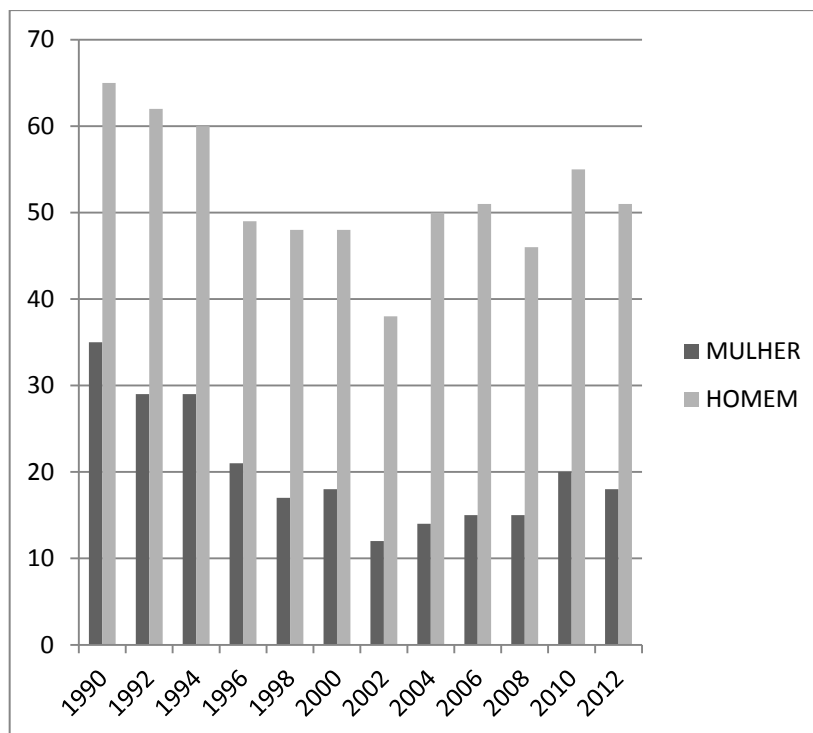
Na docência, muda toda a configuração com relação ao corpo discente, ao longo dos anos, o seu corpo docente é majoritariamente masculino. Isso evidencia a baixa presença feminina e reproduz as relações de gênero, que são características da área de Ciência e Tecnologia (BARBOSA; CARVALHO; FERNANDES, 2013).

Alguns fatores devem estar ocorrendo para que as mulheres docentes na Geologia estejam sempre em minoria.

A segregação chamada de segregação vertical, segundo Olinto (2011), inclui um mecanismo social conhecido como “teto de vidro”, que faz com que as mulheres não progridam em seus ambientes de trabalho e mantenham posições mais subordinadas do que os homens, inclusive nas carreiras de Ciências e Tecnologia. Corroborando essa linha de pensamento, Betina Lima (2013) contribui para o entendimento dessa representação com duas importantes questões: 1) a transparência do vidro, que se refere à ausência de barreiras formais/legais que impeçam a participação de mulheres em cargos e posições de poder, ou seja, as dificuldades das mulheres não podem ser medidas somente pela ausência de dispositivos legais contra sua atuação profissional; e 2) a posição do teto, que representa que há um entrave para ascensão das mulheres, dessa forma, é possível que elas transitem pelas posições dispostas na carreira até um determinado ponto: o topo de uma determinada profissão.

O quadro docente de Geociências está no Gráfico 7 a seguir:

Gráfico 7 – Quantitativo de Docentes de Geociências da Universidade Federal da Bahia por Sexo (1990-2012)



Fonte: Com base nas informações da PROPLAN (Pró-Reitoria de Planejamento da Universidade Federal da Bahia) e do SIP (Sistema Integrado de Pessoal) da UFBA.

3.2.6 Instituto de Matemática

A fundação do Instituto de Matemática da Universidade Federal da Bahia (IMUFBA) teve o seu nascedouro com a criação do Instituto de Matemática e Física.

No ano de 1960, foi delegada à professora Arlete Cerqueira Lima, Professora Adjunta aposentada do IMUFBA, a incumbência de organizar o Instituto de Matemática, dando-lhe amplos poderes para procurar, no País, um matemático com competência para dirigi-lo. Houve uma forte rejeição por parte das escolas tradicionais da UFBA que tinham matemática em seu currículo. Surgiu, então, a ideia da Professora Arlete, em concordância com o reitor Edgard Santos, da fundação do Instituto de Matemática e Física (IMF), com o caráter de Centro de Estudo e Pesquisa. E assim começou a mudar o panorama do ensino da Matemática, em nível superior, na Bahia (DANTAS, 1993, p.22).

Segundo Ribeiro Filho (1996, p.12):

Foi um marco decisivo para a implantação do ensino em bases modernas de disciplinas ligadas aos cursos de Física e Matemática para alunos do curso de Engenharia, bem como aqueles que estudavam em Geologia, Física e Matemática, respectivamente.

Este instituto teve como primeiro diretor o Prof. Rubens Gouveia Lintz, engenheiro formado pela Escola Politécnica de São Paulo, doutor em Matemática, e como Chefe do setor de Física, o professor Ramiro Porto Alegre, gaúcho, professor e mestre em Física.

A equipe de Lintz era formada por jovens estudantes, recém-formadas e professoras do curso de Matemática da Faculdade de Filosofia, além de matemáticos oriundos de São Paulo e do Rio de Janeiro, como a Professora Elza Gomide¹¹, do Rio de Janeiro, ou mesmo vindos do exterior, que ministraram cursos, seminários, conferências, etc. A professora Elza Gomide foi a única mulher a ministrar cursos como professora visitante.

Na formação do quadro de professores, segundo Dias (2002, p.183), as mulheres eram maioria absoluta:

A presença feminina era expressivamente majoritária. Dos 23 nomes contidos no quadro, apenas 3 eram de homens, sendo um o próprio Rubens Lintz, [...]. Das 20 mulheres, 8 ainda eram estudantes da Faculdade de Filosofia, enquanto apenas 3, Martha Dantas, Arlete Cerqueira Lima e Maria Augusta Moreno tiveram experiências prévias de intercâmbio científico em outros centros.

Durante a reforma do espaço físico do Instituto de Matemática, os seus arquivos foram perdidos, razão pela qual usamos como referência os arquivos da pesquisa do professor André Luís Mattedi Dias.

Um dos eventos relevantes anteriores à Reforma Universitária em 1968 foi a aprovação de um novo Estatuto para Universidade da Bahia¹² no qual o Instituto de Matemática e Física foi incluído na lista das instituições complementares que seriam dirigidas por um Conselho Deliberativo ou Colégio Deliberativo e por uma Diretoria, cabendo ao primeiro elaborar o seu regimento, sendo este aprovado pelo Conselho Universitário. O diretor era nomeado pelo reitor, após ser escolhido pelo Conselho Deliberativo.

O Conselho Deliberativo era formado pelo diretor em exercício e mais seis representantes das unidades de Filosofia, Engenharia, Medicina, Farmácia e Economia, e um representante discente.

¹¹ Primeira Professora Catedrática (interina) da FFCL (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras) de São Paulo e primeira doutora, mediante defesa de Tese, em Matemática no Brasil.

¹² No período de 1946 a 1965, a Universidade Federal da Bahia era chamada Universidade da Bahia.

Em 1963, conforme Dias (2002), o Regimento Interno do Instituto de Matemática e Física (IMF) foi aprovado pelo Conselho Universitário, dividindo a Instituição em dois departamentos, um de Física e o outro de Matemática, cada um com três setores: um de pesquisa, para realizar as investigações científicas; o de ensino, com a colaboração de cursos das outras unidades; e outro de extensão, com as realizações de seminários e cursos de extensão.

O Professor Rubens Lintz foi o primeiro Coordenador do Conselho Deliberativo, atuando até 1962. Com a sua saída, assumiu o físico Waldez Alves da Cunha¹³, que assumiu interinamente a direção até o início de 1963, quando foi substituído pelo Professor Omar Catunda, que ficou até 1968 (FERNANDES, 2010).

Em 1968, com a publicação do Decreto 62.241, em 8 de fevereiro, a Universidade foi reformulada, passando à atual estrutura. O IMF foi desmembrado e surgiram o Instituto de Física e o Instituto de Matemática.

Inicialmente, o Instituto de Matemática foi dirigido por um Colégio Deliberativo sob a coordenação da professora Lolita Carneiro de Campos Dantas¹⁴, que durou por três anos, de 1968 a 1971.

Nesse mesmo ano, mediante a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, houve a Reforma Universitária. Assim, foram definidos pela referida Lei:

Art. 1º – O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º – O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º – As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos. (BRASIL, 1968).

Conforme Dias (2002), quando a Reforma Universitária foi implantada, todos os professores de Matemática da UFBA, que atuavam nos departamentos de Matemática espalhados por todas as suas escolas e faculdades, foram relocados para o novo Instituto de Matemática.

¹³ Vindo do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA).

¹⁴ Formou-se, em 1953, em Engenharia. Era a única mulher da sua turma de formandos, alcançando a Livre Docência de Geometria Analítica da Escola Politécnica

No dia 19 de dezembro de 1968, foi procedida a eleição de lista tríplice para indicação do/a Coordenador/a do Instituto de Matemática. Foram inicialmente sugeridos os nomes da Professora Lolita Carneiro Campos Dantas e do Professor Omar Catunda, pelo fato de serem os batalhadores desta unidade para que constassem da lista tríplice. Porém, após muitas discussões, a lista ficou assim constituída: Professora Lolita Carneiro de Campos Dantas, Professora Arlete Cerqueira Lima e Professor Raimundo da Costa e Souza.

A professora Lolita Carneiro Campos Dantas foi a primeira Diretora do Instituto de Matemática, atuando no período 1971-1975.

Em 2 de dezembro de 1969, foi realizada a primeira reunião da Congregação do Instituto de Matemática, sob a presidência da professora Lolita Carneiro de Campos Dantas. Conforme os dados da Ata da Congregação, pontos importantes foram discutidos, como a extinção do Colégio Deliberativo, a instalação da Congregação do Instituto de Matemática, o afastamento de professores para fazer o mestrado no Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), Rio de Janeiro, por dois anos.

Esses afastamentos foram aprovados por unanimidade em virtude do interesse do Instituto e da própria Universidade de que seus professores se aperfeiçoassem. Desde a sua criação, vários docentes se afastaram de suas atividades profissionais para fazer o mestrado, e aqueles que não puderam sair cursaram o Mestrado na própria instituição, criado logo após a fundação do Instituto de Matemática.

A primeira turma do Mestrado em Matemática teve início em 1969 e sua aprovação pela Câmara de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa do Conselho de Coordenação da UFBA deu-se em 7 de abril de 1975. Entretanto, como o reconhecimento do curso só ocorreu a partir dessa data, para todos que concluíram o mestrado anteriormente, o certificado só tinha valor para a UFBA. A partir dessa data, porém, os pós-graduados passaram a ter reconhecimento dos seus títulos.

Cavalari (2007) e diversos estudos sobre gênero na ciência afirmam que, nos cursos de Pós-Graduação e na carreira acadêmica, independente da área de conhecimento analisada, a quantidade de mulheres é inversamente proporcional ao aumento do grau de instrução e reconhecimento, sendo tal situação mais acentuada nas Ciências Exatas. Sendo assim, acreditou-se, por muito tempo, que as mulheres não tinham predisposição biológica para esse ramo da Ciência. Atualmente, acredita-se que a reduzida escolha das mulheres por essas carreiras esteja associada a fatores sociais e não a fatores biológicos.

Analisando a lista de mestres como também as Atas da Congregação no período pesquisado (1970-2012), foi observado que todas as docentes fizeram pelo menos um curso

de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* em Matemática, no próprio Instituto de Matemática, na USP ou no IMPA¹⁵.

Em depoimento informal, a professora Virgínia Ferreira, aluna da década de 70 e, posteriormente, professora do DM/UFBA¹⁶, afirmou:

[...] as estudantes entravam no curso de Matemática praticamente sem saber que existia pesquisa neste curso. A intenção destas alunas era, basicamente, cursar e, ao formar, partir para ensinar. [...] no terceiro semestre, as turmas se separavam, porque, neste período, os estudantes optavam pelo curso de Licenciatura ou Bacharelado. Quem optava por licenciatura, que era a grande maioria das mulheres, iria ensinar em escolas particulares, escola pública de primeiro ou segundo grau. Já o Bacharelado era voltado para dar prosseguimento na área de Matemática com o curso de pós-graduação.

Nos anos 70, período em que o Instituto de Matemática, assim como toda a Universidade Federal da Bahia, passava por expansão, seja na pesquisa ou no ensino, verifica-se que, dos 21 docentes no departamento, 15 eram mulheres.

Uma docente do Instituto de Matemática que teve o seu ingresso em 1976, em seu depoimento, esclareceu que nunca entendeu porque, no ano do seu ingresso como discente, havia apenas mulheres. Porém o objetivo, não só dela, mas de todas as colegas, era ensinar na Universidade, como também em alguma outra instituição.

Histórica e culturalmente, ser professora tinha um valor muito acentuado na sociedade, porque seu papel se assemelhava ao de mãe. Cuidado, atenção, delicadeza com os alunos eram qualidades que a sociedade esperava encontrar nas professoras. A sociedade identifica o trabalho da professora com o de uma mãe e, para ser atenciosa, delicada, meiga, de acordo com os valores culturais, não seria preciso muita qualificação profissional. Tudo isso contribuiu para o baixo reconhecimento do papel da mulher professora (NEVES, 2011).

Em reunião do Conselho Universitário em 1970, o Magnífico Reitor comunicou que, em decorrência de recomendação do MEC com vistas à fixação da lotação do Grupo de Magistério, tornava-se necessário que cada unidade universitária examinasse a viabilidade de redução do número de seus departamentos, pois o MEC entendia essa redução como essencial

¹⁵ O IMPA foi a primeira unidade de pesquisa criada pelo CNPq Conselho Nacional de Pesquisa em 1951. Está sempre voltado para o estímulo à pesquisa científica em Matemática e à formação de novos professores, bem como para o aprimoramento da cultura matemática e formação de novos pesquisadores. Desde o início de suas atividades, o ensino de Matemática no IMPA esteve sempre associado à pesquisa, e orientou-se no sentido de apoiar as instituições universitárias nacionais e, mais tarde, latino-americanas, e a desenvolver tais atividades em alto nível. Além dos programas de formação de pesquisadores (mestrado e doutorado), tiveram importância os Programas de Pós-Doutorado e Cursos de Verão.

¹⁶ Virgínia Ferreira ingressou como professora do Departamento de Matemática em 1978 e se aposentou em 2008.

para atingir um dos objetivos da reforma, a não duplicação de meios para um mesmo fim. No dia 2 de outubro de 1970, realizou-se a terceira reunião da Congregação, a qual teve como ordem do dia a apreciação das propostas dos Departamentos de Matemática Geral, Matemática Pura, Matemática Aplicada e Processamento de Dados quanto à redução do número de unidades departamentais. Foi deliberado e aprovado, naquela reunião, que os quatro Departamentos seriam reduzidos a três, com as denominações seguintes: Departamento de Matemática (unificação dos dois Departamentos de Matemática Geral e Matemática Pura), Departamento de Estatística (antiga Matemática Aplicada) e Departamento de Ciência da Computação (antigo Departamento de Processamento de Dados).

Essa redistribuição das atividades departamentais baseia-se nos argumentos constantes dos relatórios dos Departamentos, que consistem nos seguintes pontos:

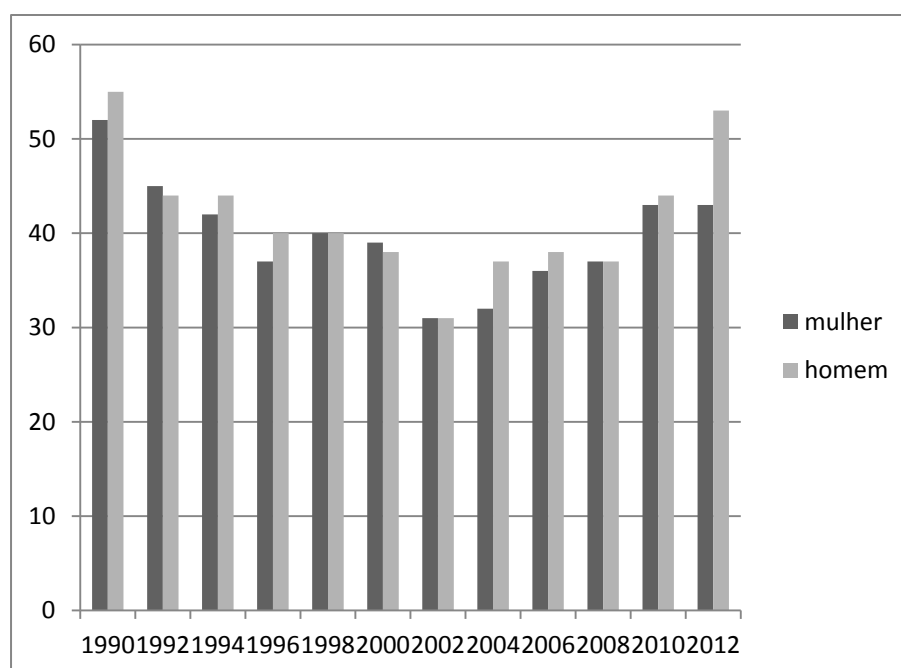
- a) disciplinas afins e bem definidas quanto ao seu conteúdo e objetivos, estarão reunidas em um mesmo Departamento, prevendo-se efeitos benéficos sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão do Departamento; b) criar-se-ão efetivas condições para que os professores tenham oportunidades de ministrar um número mais diversificado de disciplinas, todas elas afins; c) distribuição mais equânime da carga didática e das disciplinas básicas; d) maior campo para rodízio de professores; e) melhor integração entre as disciplinas básicas e as disciplinas dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática; f) [...]; g) Justificação para dois Departamentos distintos – Departamento de Estatística e Departamento de Ciência da Computação – devido às áreas de conhecimentos específicos em cada um deles, requerendo portanto um determinado tipo de atividade especializada para a consecução dos respectivos objetivos de ensino; pesquisa e extensão. (LIVRO 01, Ata do dia 2 de outubro de 1975, p. 51).

De acordo com o Artigo 30 do Regimento Interno, o Instituto de Matemática passa a ter os seguintes Departamentos: Departamento de Matemática, Departamento de Estatística e Departamento de Ciência da Computação.

Atualmente, o Instituto de Matemática da UFBA abriga três Cursos de Graduação – Ciência da Computação (Bacharelado), Estatística (Bacharelado) e Matemática (Licenciatura e Bacharelado), um Curso de Pós-Graduação em Matemática (Mestrado e Doutorado), dois Cursos de Pós-graduação em Mecatrônica (Mestrado e Doutorado), além de outros Cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* e de Extensão, de caráter eventual. Além dos Colegiados desses cursos, estão sediados no Instituto três Departamentos: Ciência da Computação, Estatística e Matemática.

O seu corpo docente, composto com os três departamentos, é definido no Gráfico a seguir.

Gráfico 8 – Quantitativo de Docentes do Instituto de Matemática da Universidade Federal da Bahia por Sexo (1990-2012)



Fonte: Com base nas informações da PROPLAN (Pró-Reitoria de Planejamento da Universidade Federal da Bahia) e do SIP (Sistema Integrado de Pessoal) da UFBA.

Observa-se, no Gráfico acima, que não havia muita diferença do quantitativo de homens e mulheres, englobando os três departamentos, como nos anos 1998, 2002 e 2008 em que o número de mulheres é igual ao número de homens. Em 2002, houve o maior declínio, tanto para os homens como para as mulheres em todos os departamentos, o que se deve ao número de aposentadorias sem renovação do quadro. Aparentemente, a tendência observada em 2012, de o número de homens superar o número de mulheres no Instituto de Matemática, é um fato também registrado no cenário nacional.

3.2.6.1 O Departamento de Ciência da Computação do Instituto de Matemática da UFBA

O Departamento de Ciência da Computação (DCC), antigo Departamento de Processamento de Dados, foi institucionalizado pelo Decreto n. 62.241, de 8 de fevereiro de 1968, e reformulado em 1996. O DCC foi uma das primeiras instituições de ensino a oferecer um curso de graduação na área de Computação no País, o Bacharelado em Processamento de Dados.

Em cursos de graduação, o DCC atende, em média, a uma demanda de 1.500 vagas em disciplinas de graduação por semestre, distribuídas em 45 turmas, sendo a maior parte delas oferecida para os cursos de Ciência da Computação, Sistemas de Informação, Licenciatura em Computação e Engenharia da Computação. Além disso, oferece disciplinas obrigatórias para quase todos os cursos da Área I (por exemplo, Cálculo Numérico), disciplinas optativas para quase todos os cursos das Áreas de Saúde, Humanas, Letras, Artes, e disciplinas para os Bacharelados Interdisciplinares (BIs).

Apesar do aumento progressivo da participação das mulheres no mercado de trabalho, inclusive em Ciência e Tecnologia, o pequeno número de mulheres em algumas áreas de Ciência e Tecnologia e suas dificuldades de progresso na carreira também têm sido considerados um desperdício de potencial intelectual e entrave ao progresso científico (TABAK, 2002).

Na mesma linha de pesquisa, Michele Lima (2013), analisando a participação feminina no universo da ciência e na produção do conhecimento, revela que os cursos de graduação mais procurados pelos homens são relativos a áreas das exatas, tais como engenharia, tecnologia, indústria e computação. Nesta última, a concentração de homens chega a 79,9%, ou seja, entre os que estão na Ciência da Computação, apenas 20,1% são mulheres.

Corroborando os percentuais de mulheres na Ciência da Computação, Menezes e Lima e Souza (2012), no seu trabalho de análise dos dez últimos processos seletivos para o ingresso na Universidade Federal da Bahia, constataram que o percentual de mulheres ingressas no vestibular deste curso, nos anos de 2003 até 2012, varia entre 8,57 % e 18%, havendo uma desigualdade visível e marcante entre homens e mulheres que ingressaram na Universidade, traduzindo-se na predominância dos homens.

Conforme Rapkiewicz (1998), o estereótipo da inaptidão tecnológica feminina é construído pelo condicionamento do papel de homem e mulheres, produzido e reproduzido em cada um dos momentos de socialização do indivíduo:

Os estereótipos masculinos e femininos que conduzem à aceitação dos papéis sociais e profissionais são forjados desde a infância através da socialização familiar. As práticas no seio da família de origem permitem a construção de habilidades diferenciadas por sexo: os jogos e brincadeiras masculinas encorajam a independência, a resolução de problemas, a experimentação e a construção, enquanto que as femininas são mais associadas à interação social. Tendo contato desde a infância com objetos tecnológicos, os meninos desenvolveriam as habilidades de base para a aprendizagem científica. (RAPKIEWICZ, 1998, p.172).

A atuação da(o) cientista computacional é requisitada em laboratórios de pesquisas e desenvolvimento industrial, em empresas que desenvolvem interfaces, simulações, aplicativos, *softwares* e afins, em empresas que realizam manutenção, alterações, suporte, perícias e auditorias e também na área acadêmica, como professor ou pesquisador, entre outras.

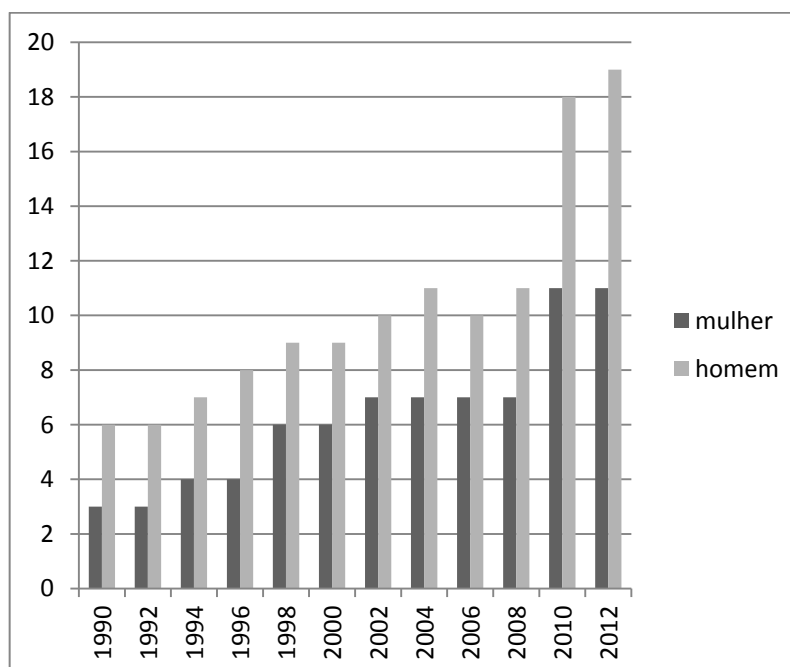
Na docência dos cursos de Física, de Engenharia, como também na Ciência da Computação, as mulheres também são minoria.

De acordo com Michele Lima (2013, p.795):

Apesar dos avanços das mulheres em diversas áreas e profissões, a ciência moderna ainda é caracterizada como masculina e exclui as mulheres de diversas formas, seja pela manutenção de redutos de homens, como acontece nas engenharias, na física, na matemática e na computação, seja pela invisibilidade de seus feitos.

O Gráfico a seguir, retrata o quantitativo de docentes no Departamento de Computação da UFBA.

Gráfico 9 – Quantitativo de Docentes do Departamento de Ciências da Computação do Instituto de Matemática da UFBA por Sexo (1990-2012)



Fonte: Com base nas informações do CIAGE/Departamento de Matemática da UFBA.

O Instituto de Matemática apresenta, atualmente, um equilíbrio na representação de gênero dos docentes graças ao Departamento de Estatística, cujo quadro de docentes tem um

número de mulheres maior que o de homens (76%). O Departamento de Ciências da Computação atualmente tem, no seu quadro docente, um percentual de 33,3% de mulheres.

Como o Instituto de Matemática está dividido em três departamentos, foram construídos três gráficos nos quais se confirma o objeto de nosso estudo.

3.2.6.2 O Departamento de Estatística do Instituto de Estatística da UFBA

A Estatística, que é um ramo da Matemática Aplicada, teve suas origens na Antiguidade, relacionando-se, basicamente, aos registros e negócios do Estado (daí a origem do nome Estatística). Diversos povos tinham o hábito de registrar a população, os nascimentos, os óbitos, as riquezas pessoais, as terras, os impostos, etc. Na Idade Média, colhiam-se informações, geralmente com finalidades tributárias ou bélicas. A partir do século XVI, de uma maneira mais sistemática, começaram a surgir as primeiras tabelas e os primeiros números relativos, associados a fatos sociais (POUBEL, 2011).

No século XVIII, o estudo foi adquirindo feições verdadeiramente científicas, e Godofredo Achenwall definiu efetivamente seus objetivos, relacionando a Estatística com as demais ciências. As tabelas tornaram-se mais complexas, surgiram as representações gráficas e o cálculo de probabilidades, e a Estatística deixou de ser uma simples catalogação de dados numéricos coletivos para se tornar o estudo de como chegar a conclusões sobre o todo (População), partindo de observações de partes desse todo (Amostras).

O Departamento de Estatística foi criado em outubro de 1975, juntamente com o Departamento de Matemática e o Departamento de Ciência da Computação no Instituto de Matemática da UFBA.

Em 1977, o Departamento de Estatística prepara uma Comissão para elaboração do projeto do curso de Bacharelado em Estatística na Universidade Federal da Bahia, que tinha o objetivo de atender à crescente demanda de serviços estatísticos, proveniente de instituições públicas e privadas do País.

Amplia-se, então, o corpo docente do Departamento de Estatística do Instituto de Matemática, incorporando-se a ele os egressos do Curso, o que resultaria em prover-se a sua equipe magisterial de um número suficiente de professores(as) para o atendimento, sem desequilíbrio, das necessidades em expansão do ensino obrigatório de Estatística na maioria dos cursos oferecidos pela UFBA.

A criação do curso de Estatística foi aprovada pela Câmara de Ensino de Graduação da UFBA em 21 de junho de 1983. Sua primeira turma foi em março de 1984. Até 2014, formaram-se nessa Instituição 171 alunos(as)¹⁷.

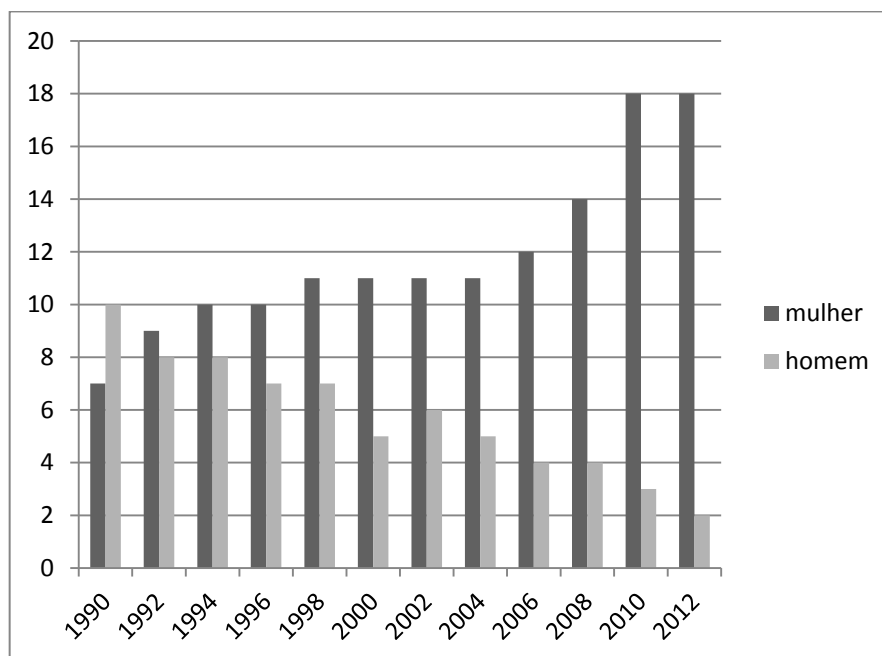
O seu corpo docente, segundo Menezes e Souza (2012), é formado por um percentual médio, nos últimos dez anos, de 45,95% de mulheres. Em 2012, o percentual de mulheres ingressas no vestibular da UFBA passou a 57,14%.

O curso de Estatística é um ramo da Matemática voltado essencialmente para a coleta de dados, a análise e a interpretação de dados numéricos no estudo de fenômenos naturais, econômicos e sociais. Por isso, culturalmente, o seu corpo docente poderia ser formado por homens. Conforme o colegiado do curso, desde 1988, ano da primeira turma de formandos(as), até o primeiro semestre de 2014, formaram-se 171 mulheres e homens com um percentual de 60% mulheres. No início do curso de Bacharelado em Estatística, foram necessários vários concursos para suprir a falta de docentes nesta área. Esses concursos, inicialmente, foram para professor auxiliar, em que é exigido o diploma de graduação em curso superior. As mulheres que se formavam nesse período eram imediatamente aproveitadas como docentes. Depois saíam para cursar o mestrado e, muitas vezes, o doutorado. Em 2012, o curso de Bacharelado em Estatística tinha 17 docentes mulheres, entre as quais, 52,9% eram doutoras. Observamos também que o curso de Bacharelado de Estatística aqui na Bahia está ligado a uma Estatística Aplicada, com forte influência na Medicina, no Agronegócio, em Medicina Veterinária e Saúde Coletiva. Esta ligação da Estatística com áreas ligadas à saúde e a ciências da terra tem atraído mais as mulheres.

Foram encontradas poucas referências sobre as mulheres na Estatística. Fazendo uma busca em quatro Universidades Federais do quantitativo de docentes por sexo, registramos, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, 23 professores, sendo 34,78% de mulheres; na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/DME, são 24 professores, e 25% são mulheres; na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, de 23 professores, 40% são mulheres; e, na Universidade de São Paulo, dos 37 docentes, 37,84% são mulheres. Entretanto, no caso da UFBA, há uma predominância de mulheres no curso de Estatística do Instituto de Matemática da UFBA, conforme Gráfico a seguir:

¹⁷ Parte da palestra proferida pela Professora Lia Terezinha L. P. de Moraes durante o 4º Encontro Baiano de Estatística – 23 a 25 de outubro de 2014, Salvador, Bahia. Sinceros agradecimentos ao Curso de Estatística da UFBA.

Gráfico 10 – Quantitativo de Docentes do Curso de Bacharelado em Estatística da Universidade Federal da Bahia por Sexo (1990-2012)



Fonte: Com base nas informações do CIAGE/Departamento de Estatística da UFBA.

Neste trabalho, não foi levantada nenhuma discussão sobre o fato de o curso de Estatística no Instituto de Matemática da UFBA ser majoritariamente feminino, mas será realizado um trabalho de pesquisa mais específico oportunamente. Além de o Departamento de Estatística e o Departamento de Matemática serem distintos, o corpo docente também é lotado em departamentos distintos.

3.2.6.3 O Departamento de Matemática

O Departamento de Matemática, objeto de nosso estudo, foi criado em outubro de 1968 com o nome de Departamento de Matemática Geral e Departamento de Matemática Pura. Em agosto de 1969, houve a primeira reunião do Conselho Departamental, o qual era formado pelos 4 departamentos: Departamento I (Departamento de Matemática Geral); Departamento II (Departamento de Matemática Pura); Departamento III (Departamento de Matemática Aplicada); e Departamento IV (Departamento de Processamento de Dados). Os chefes de departamentos eram: Professora Lolita Carneiro de Campos Dantas – Departamento I; Professora Maria Helena Lanat Pedreira de Cerqueira – Departamento II; Raimundo Costa e

Souza – Departamento III; e Paulo Carrelier Tavares – Departamento IV, conforme dados colhidos em Ata da Congregação (IMUFBA, 2014).

Após a redepartamentalização do Instituto de Matemática, o Departamento de Matemática Geral e o Departamento de Matemática Pura se fundiram em um só departamento com o nome de Departamento de Matemática, conforme Ata do Conselho Departamental de 17 de setembro de 1975 (IMUFBA, 2014). Essa fusão tinha, por objetivo principal, maior campo para o rodízio de professores; e melhor integração entre as disciplinas básicas e as disciplinas dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática. O número de professores do Departamento de Matemática Pura era insuficiente para atender às exigências do Ministério de Educação e Cultura quanto às dimensões que deve ter um departamento.

Na sequência, na terceira reunião da Congregação do Instituto de Matemática da UFBA, em 2 de outubro de 1975, foram aprovadas as disciplinas de graduação que compoariam o Departamento de Matemática: na **Graduação**: MAT 000 – Recuperação de Matemática; MAT 001 – Matemática Básica I; MAT 002 – Matemática Básica II; MAT 003 – Geometria Analítica e Cálculo Vetorial; MAT 004 – Cálculo I; MAT 005 – Calculo II; MAT 006 – Cálculo III; MAT 007 – Cálculo IV; MAT 013 – Matemática I; MAT 014 – Matemática II; MAT 015 – Complementos de Matemática I; MAT 017 – Álgebra Linear I; MAT 018 – Álgebra Linear II; MAT 019 – Elementos de Matemática; MAT 035 – Matemática Básica III; MAT 036 – Introdução às Estruturas Matemáticas; MAT 037 – Complementos de Matemática III; MAT 038 – Matemática Geral I; MAT 039 – Matemática Geral II; MAT 040 – Matemática Geral III; MAT 100 – Álgebra I; MAT 101 – Álgebra II; MAT 102 – Álgebra III; MAT 103 – Fundamentos de Matemática Elementar I; MAT 104 – Fundamentos de Matemática Elementar II; MAT 105 – Funções Analíticas I; MAT 106 – Teoria das equações Diferenciais; MAT 107 – Geometria Diferencial; MAT 108 – Análise Matemática; MAT 109 – Análise Matemática II; MAT 110 – Topologia Geral I,; MAT 111 – Análise Funcional I; MAT 135 – Funções analíticas II; MAT 136 – Equações de Derivadas Parciais I; MAT 137 – Métodos Matemáticos da Física; MAT138 – Variedades Diferenciais; MAT 139 – Topologia Geral II; MAT 140 – Análise no R^n ; MAT 141 – Álgebra IV; na **Pós-Graduação**: MAT 500 – Álgebra Linear; MAT 502 – Teoria da Medida e Integração; MAT 505 – Análise no R^n ; MAT 506 – Geometria Diferencial; MAT 507 – Equações Diferenciais Ordinárias; MAT 508 – Teoria de Galoi; MAT 509 – Variáveis Complexas; MAT 510 – Análise Funcional; MAT 511 – Métodos de Matemática Aplicada; MAT 512 – Teoria dos Reticulados e das Álgebras de Boole; MAT 513 – Variáveis Diferenciais; MAT 514 – Tópicos de Álgebra; MAT 515 –

Tópicos de Análise e MAT 516 – Tópicos de Topologia (IMUFBA, 2014). Algumas disciplinas já foram excluídas do curso, e o conteúdo programático de outras disciplinas foi atualizado. Dos 9 (nove) componentes da Congregação que participaram dessa reunião, havia 4 mulheres.

De acordo com a *Home Page*¹⁸ do Departamento de Matemática criada em 2010, este departamento tem as seguintes funções:

- 1 – Desenvolver pesquisas nas áreas de Matemática pura e aplicada;
- 2 – Atender a todos os cursos da área de Ciências Exatas: são cerca de 9.800 inscrições em disciplinas por semestre.
- 3 – Ofertar disciplinas de História da Matemática e Fundamentos da Matemática para cursos de Filosofia, Pedagogia, Economia, Ciências Contábeis, Farmácia, Biblioteconomia, Ciências Naturais;
- 4 – Ofertar disciplina para os Cursos de Licenciatura do Campo;
- 5 – Participar da Universidade Aberta do Brasil, ofertando o Curso de Matemática – EAD;
- 6 – Formar professores de Matemática para atuar no Ensino Básico, Fundamental e Médio;
- 7 – Capacitar professores de Matemática em exercício por meio do PROLE e PARFOR¹⁹;
- 8 – Formar Mestres em Matemática para atuação em Ensino Superior e Pesquisa em Matemática;
- 9 – Participar como polo do Mestrado Profissional em Matemática;
- 10 – Ofertar Curso de Doutorado em Matemática em parceria com a UFAL, cuja primeira turma iniciou em março de 2010;
- 11 – Participar ativamente de programas de capacitação e melhoria do Ensino Básico e Fundamental;
- 12 – Promover encontros e Congressos Científicos em Matemática;
- 13 – Promover a integração entre a Comunidade baiana e a UFBA, por meio de exposições e atividades matemáticas abertas à Comunidade;
- 14 – Participar de Colegiados de Cursos da UFBA por meio de seus representantes.

¹⁸ Disponível em: < www.dmat.ufba.br >. Acesso em: maio 2016.

¹⁹ Programa de Licenciaturas Especiais – UFBA (PROLE) e Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR).

O Departamento de Matemática passou por várias transformações: a primeira foi nos anos 90 por conta das aposentadorias. Nesse período, o Departamento passou a ficar com um percentual pequeno de docentes, sobrecarregando todo o quadro de professores porque não havia reposição, e a demanda ia sempre aumentando. Nesse momento, o Departamento tomou uma decisão perante os órgãos superiores, de que só abriria vagas nas disciplinas caso os órgãos competentes abrissem vagas para concurso com vistas à reposição de seu quadro de docentes. Foi aí que se conseguiu repor o quadro do Departamento de Matemática, ainda que não totalmente, por vários fatores, como o fato de os concursos ainda acontecerem com uma certa lentidão, além da dificuldade de conseguir candidatos para as disciplinas do curso de Matemática.

O crescimento do Departamento de Matemática começou a ocorrer, principalmente a partir do final do século 20, e continua neste século. Voltaram vários professores da casa que se doutoraram, e começaram os concursos para Professor Adjunto. Atualmente, é uma instituição muito respeitada devido a este crescimento. São cinco cursos de Graduação em Matemática (Matemática Diurno, Matemática Noturno, Parfor, Matemática a Distância, Bacharelado em Matemática) e, na Pós-Graduação, temos o Mestrado Acadêmico, o Mestrado Profissional (PROFMAT) e o Doutorado. Portanto o Departamento de Matemática acompanhou o ritmo de crescimento da Universidade Federal da Bahia.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) contribuiu muito para o crescimento do Departamento de Matemática assim como o de toda a UFBA. Desde 2003, o Departamento de Matemática retomou o seu crescimento, ampliando seu espaço físico, criando curso de licenciatura noturno e efetuando a abertura de concursos com ampliação do seu quadro docente.

3.3 O DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA EM SUA CONFIGURAÇÃO ATUAL: UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO

A Matemática é vista como área de exatas e marcada pela presença masculina, entretanto o Departamento de Matemática da UFBA, até a última década, sempre foi marcado pela presença majoritária das mulheres. Desde sua criação na década de 70, este Instituto demonstrava, pelo menos aparentemente, uma quebra de paradigmas e preconceitos relacionados ao gênero feminino, quadro este que se vem modificando nas últimas décadas.

Isso se confirma quando se analisa o número de docentes por década. Em 1970, o Departamento de Matemática apresentava, no seu quadro de docentes, um percentual de 83,3% em relação ao número total de docentes mulheres. Em 1980, este quadro passa para 68,33%, em 1990, diminui para 63,1%, em 2000, para 57,1% e, em 2010, reduz-se ainda mais, para 39,5%.

Desde a década de 70 até meados da década de 90, quase todas as docentes tinham o mestrado e/ou especialização, oferecidos desde a criação do Instituto de Matemática. Pode-se conjecturar que tenham existido obstáculos para as mulheres continuarem a carreira acadêmica, progredindo do curso de Mestrado para o curso de Doutorado. Conforme Olinto (2011, p.71):

As dificuldades que se apresentam para as mulheres com relação à ascensão profissional, configurando o mencionado ‘teto de vidro’ – o aspecto vertical da segregação das mulheres no ambiente de trabalho –, revelam-se de diversas maneiras no ambiente científico.

De acordo com a CAPES²⁰, os cursos de Mestrado e Doutorado são parte integrante do complexo universitário, necessário à plena realização dos fins essenciais da universidade. Daí a intenção de buscar explicações para esse fato. Nesse sentido, pode-se inferir que a ausência feminina entre os docentes doutores e sua permanência em níveis mais baixos da carreira acadêmica são fenômenos decorrentes de diversos fatores, entre eles, os sociais e culturais, dentro do contexto da própria exclusão da mulher na ciência.

Além de um número pequeno de Universidades com Doutorado naquela época, outros fatores contribuíram para esta diminuição do percentual de mulheres no Departamento objeto de análise, como o fato de que, no Instituto de Matemática da UFBA até 2010, não havia um programa de pós-graduação em Matemática com a titulação de doutorado. O que existe é promovido conjuntamente pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL e Universidade Federal da Bahia, com duração de cinco anos.

Esse fator talvez tenha sido determinante para a vida acadêmica das professoras desse Departamento, devido às dificuldades associadas ao deslocamento para outro Estado ou país, que, em muitas situações, torna-se difícil, confrontando com a vida pessoal, família e filhos, (fato este que vivenciei como professora desse Instituto). Resta, assim, a opção de uma carreira acadêmica privilegiada com cursos de pós-graduação em Matemática apenas para aquelas que optaram por uma “prorrogação” do casamento. Outro fator importante, a nosso

²⁰ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os Estados da Federação.

ver, é a questão referente aos custos de um curso de pós-graduação em outra cidade, estado ou país. É possível, então, supor que apenas aquelas que tivessem um alto poder aquisitivo poderiam realizar tal projeto.

Apesar do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987, que determina, quanto ao Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos, em seu Capítulo IV, Ingresso da Carreira, Art. 12, que o ingresso na carreira do Magistério Superior dar-se-á mediante habilitação em concurso público de provas e títulos, somente podendo ocorrer no nível 1 de qualquer classe, exigindo ainda, no Item c, o título de Doutor ou de Livre-Docente, para a classe de Professor Adjunto, o Departamento de Matemática só iniciou o concurso com doutorado em 2011, quando foi aprovada uma doutora.

Anteriormente a esse concurso, o Departamento fez vários concursos para Auxiliar de Ensino conforme registrado a seguir, informações colhidas nos arquivos do IMUFBA(2014):

– Ata da 29ª reunião da Congregação, em 19 de dezembro de 1989. Trata sobre a Homologação do concurso para professor auxiliar do Departamento de Matemática, sendo aprovadas duas docentes.

– Ata da 38ª reunião da Congregação, em 15 de junho de 1992. Trata sobre a Homologação do concurso para professor auxiliar do Departamento de Matemática, em que foi aprovado um docente.

– Ata da 48ª reunião da Congregação, em 25 de março de 1993. Trata sobre a Homologação do concurso para professor auxiliar do Departamento de Matemática, em que foram aprovados um docente e uma docente.

– Edital nº 04/93, de 27/12/93, publicado no *DOU* de 07/01/94, sobre Concurso para Professor Auxiliar em que foram aprovadas duas docentes.

– Edital nº 01/95, de 13/05/96, publicado no *DOU*, de 14/11/95, sobre Concurso para Professor Auxiliar do Departamento de Matemática em que foi aprovada uma docente.

– Edital nº 01/96, de 29/04/96, publicado no *DOU* de 03/05/96, sobre Concurso para Professor Auxiliar; dos 8 candidatos inscritos, compareceram dois que, entretanto, não alcançaram a nota mínima.

– Edital nº 02/97, de 06/10/97, publicado no *DOU* de 06/10/97, sobre Concurso para Professor Auxiliar em que foram aprovados uma docente e um docente.

– Edital nº 001/2001, de 30/08/2001, publicado no *DOU* de 03/09/2001, sobre Concurso para Professor Adjunto em que foi aprovada uma docente.

– Edital nº 07/02, de 02/10/02, publicado no *DOU* nº192 de 03/10/02, sobre Concurso para Professor Adjunto. Sobre este concurso, é importante uma análise mais acurada, como se segue.

Este foi o segundo concurso para Professor Adjunto no Departamento de Matemática. Nele, foram inscritos 16 doutores, sendo duas doutoras com a titulação em Física, mas com conhecimento em modelos matemáticos. Isso ocorreu porque, naquela época, o Departamento podia fazer um concurso com a exigência de titulação bem aberta, ou seja, a exigência para o concurso de Professor Adjunto era que o candidato possuísse doutorado em Matemática e áreas afins. Então, isso não impedia que o candidato fosse Doutor em Física ou de outra área. No entanto, o concurso determinou pontos específicos de Matemática Pura, logo um doutor com formação em outra área, mesmo afim, não tinha espaço para desenvolver um trabalho de pesquisa e, também, não alcançaria a pontuação desejada para aprovação.

No Concurso acima referido, não houve mulheres doutoras inscritas; uma possível explicação para este fato é que, em 2002, só havia Doutorado no Sudeste (Rio de Janeiro e São Paulo), no Ceará e em Pernambuco, em um contexto de algo em torno de 10 programas deste nível de Pós-Graduação. Devido ao menor número de Instituições com doutorado anteriormente a 2002, a dificuldade da mulher para fazer doutorado era muito maior. Nessa época, eram formados muito poucos doutores para a demanda exigida pelo mercado.

Dados da Geocapes²¹ revelam que no IMPA, em 2002, foram titulados 12 doutores, sendo 1 mulher e 11 homens. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foram titulados 05, na Pontifícia Universidade Católica (PUC), foram titulados 5 doutores homens, na Universidade Federal do Pernambuco, havia 20 matriculados, mas até 2002 não existia nenhum titulado. Na UFRGS, foram titulados 03 doutores, 02 mulheres, que são professoras da instituição, e 01 homem; na Universidade de Campinas (UNICAMP), dos 10 que se titularam, 09 eram homens e havia apenas 01 mulher; na Universidade de São Carlos, foram 03 titulados, sendo uma mulher e dois homens. Na USP, 07 titularam-se, sendo 06 homens e uma mulher; na Universidade Federal do Ceará (UFC), apenas 01 homem foi titulado; e, na UnB, apenas 1 homem titulou-se²².

²¹ O Geocapes é um aplicativo gráfico, que exhibe, num cartograma, informações quantitativas da Capes com precisão geográfica. Por meio do sistema, é possível acessar informações de nove bases de dados. Para todo bom pós-graduando que não resiste a uma boa base de dados e a gráficos interessantes, é excelente. Apresentados nos modos geográfico e de planilha, estão acessíveis os números de bolsas de mestrado e doutorado no País e bolsistas no exterior, bem como a quantidade de programas, professores e alunos.

²² Investigamos os *sites* referentes aos cursos de Doutorado em 2002. Constatamos, então, que alguns tinham a relação dos titulados na época e outros, não. Deliberamos, então, enviar *e-mails* aos programas de pós-graduação, destacando o objetivo da pesquisa. Recebemos apenas um retorno. Assim sendo, começamos a ligar para os departamentos, solicitando auxílio, que nos foi disponibilizado.

O concurso realizado em 2002 na UFBA, por conseguinte, foi expressivo para a mudança de perfil do Departamento de Matemática. O número de vagas para o concurso era grande, mas não houve nenhuma mulher doutora em Matemática inscrita. Naquele momento, o número de Instituições que dispunham do curso de Doutorado em Matemática era ainda muito pequeno, bem diferente de hoje, quando a maioria das Instituições Federais possui um Doutorado em Matemática (GEOCAPES, 2015).

Veio então uma pergunta: O que pode ter contribuído para que essas mulheres não fizessem o doutorado?

Isabel Tavares (2008) observa que, na vida acadêmica, as mulheres sofrem um constrangimento a mais, porque as exigências de cumprir os prazos das bolsas e manter os índices de produtividade científica, não são atenuadas, por parte das agências financiadoras, para os meses em que a mulher está dedicada à maternidade, como ocorre com qualquer trabalhadora em nossa sociedade. A maternidade é uma das contingências que marcam a carreira das mulheres no sistema de Ciência e Tecnologia, que não possibilita nenhum atenuante para a mulher grávida, a que amamenta ou a que tem filhos pequenos, seja no momento de sua formação, enquanto é bolsista de mestrado ou doutorado, seja para ascender na carreira de pesquisadora.

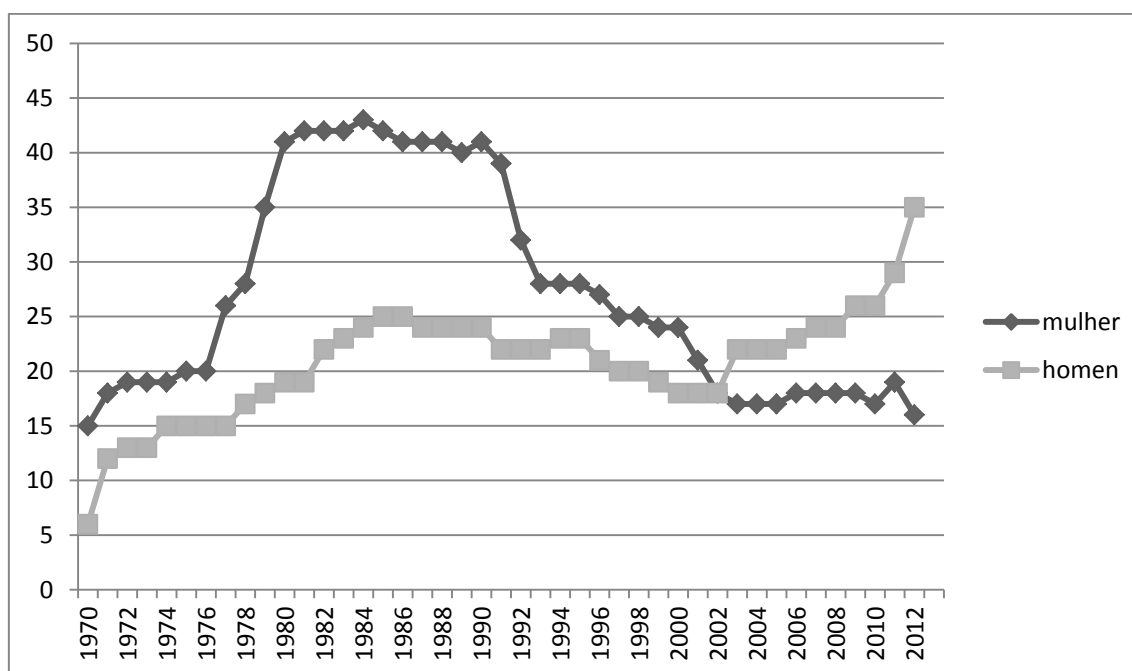
3.4 ANÁLISE DE DADOS PELO MÉTODO GRÁFICO

Entre os diversos recursos à disposição dos pesquisadores para o desenvolvimento da ciência, sem dúvida alguma, os gráficos ocupam uma posição de destaque. Em vez de olhar para uma tabela com um conjunto de medidas realizadas, o cientista olha para o gráfico traçado a partir dessas medidas e percebe o comportamento geral das grandezas físicas envolvidas naquela particular medição. Pode-se dizer também que o gráfico é uma maneira de representar, visualmente, certas situações que envolvem dados numéricos relacionando grandezas. Existem inúmeros tipos de gráficos. Nas páginas anteriores, foi esboçado o gráfico de colunas para mostrar as alterações do quantitativo de homens e mulheres docentes de 1990 a 2012, de dois em dois anos. Para o Departamento de Matemática, esboçamos o gráfico de linhas para uma “visualização” da evolução de homens e mulheres docentes no período temporal de 1970 até 2012. Posteriormente, este estudo poderá ser base para outras análises, inclusive para encontrarmos um ajuste através de um modelo funcional matemático que possa

descrever, de forma mais geral, o comportamento das duas variáveis ao longo do tempo, projeções para anos futuros, baseado no histórico quantitativo observado.

Entretanto, vale resaltar que outros contextos que vão além da análise apenas quantitativa deverão ser levados em conta e considerados para efeito de conclusões mais significativas e abrangentes.

Gráfico 11 – Quantitativo de Docentes do Departamento de Matemática da Universidade Federal da Bahia por Sexo (1970-2012)



Fonte: Elaborado com base nas informações do CIAGE/Departamento de Matemática da UFBA.

O que se pode ver no Gráfico acima é que, de 1970 até 1980, houve um crescimento do número de mulheres docentes muito mais acentuado que o de homens docentes, que também cresceu, mas em poucas proporções. Em ambos os grupos, a partir daí até 1992, houve uma grande estabilização. De 1992 em diante, houve um declínio muito mais acentuado no cômputo das mulheres quando, em 2002, a curva se inverteu e o número de homens passou a ser ascendente enquanto o das mulheres se estabilizou, com tendência a um declínio.

Conforme já observado, o concurso de 2002, homologado em 2003, foi expressivo para a mudança de perfil do Departamento de Matemática da UFBA, reduzindo-se o quantitativo de mulheres docentes.

O que estaria acontecendo? Com base nos dados, pode-se inferir que à medida que o nível acadêmico aumenta, as mulheres continuam diminuindo a sua participação, mantendo-se

o que constata, em geral, as pesquisas feitas por feministas na área de gênero e ciências exatas. Durante a realização desta pesquisa, foi confirmado o que os outros trabalhos vinham alertando: apesar do aumento dos cursos de doutorado, o número de mulheres nas pesquisas científicas continua pequeno.

O que pode, então, ter contribuído para que essas mulheres não fizessem o doutorado?

As mulheres tinham e continuam tendo que fazer escolhas, elas querem aumentar seu nível acadêmico realizando cursos de doutorado e pós-doutorado, mas também guardam a concepção de que elas desejam filhos. A questão da maternidade ainda é muito forte para as mulheres. A decisão pela carreira profissional, em oposição ao casamento e à maternidade, evidencia que o atributo “ter uma profissão” torna-se um elemento bastante significativo, operando simbolicamente na construção das identidades das mulheres contemporâneas, como afirma Bitencourt (2013).

Como, em geral, o período em que as mulheres devem buscar ter filhos, por questões reprodutivas e de saúde, é no máximo até os 40 anos, justamente nesse período, as mulheres precisariam terminar o mestrado e ingressar automaticamente no doutorado. Fazer doutorado com filhos é, em geral, uma dificuldade porque os próprios professores e colegas olham com “maus olhos” o fato de conviver no curso com mulheres que precisam cuidar de filhos. Não há um convívio harmonioso porque as pessoas sabem que as mulheres, com certeza, enfrentarão dificuldades. Muitos professores e até mesmo professoras não querem orientandas com filhos, argumentando que sua atuação vai ser problemática, e o rendimento não será muito produtivo. Esse preconceito acaba influenciando as decisões das mulheres, e muitas se afastam da realização do doutorado, deixando inclusive para realizar a pós-graduação em uma idade mais madura ou quando os filhos estiverem adultos.

Bitencourt (2013) complementa que esse discurso é compartilhado e tem servido para uma justificativa para as mulheres não desejarem filhos biológicos durante a vida acadêmica.

No exercício de sua atividade acadêmica, segundo Tavares (2008), a exigência da produtividade científica é constante, sendo o principal elemento de avaliação profissional.

É muito provável que a produção científica da pesquisadora seja menor nos momentos em que ela for mãe e estiver amamentando. Porém, não há qualquer menção, em seu *curriculum vitae*, sobre esse momento, que possa justificar ou explicar a produtividade em um determinado período de vida. Dessa forma, as mulheres competem com os homens pesquisadores em igualdade de condições, porém sofrendo contingenciamentos próprios, dados pelo seu papel social, principalmente no desempenho da maternidade que, em nossa sociedade, tem um peso específico para a mulher (TAVARES, 2008).

Bitencourt (2013) argumenta que a relação entre mulheres e ciência foi marcada, historicamente, por discursos que afirmavam a impossibilidade de a mulher participar do campo científico, contrapondo sua característica essencialmente reprodutora à cultura organizacional das instituições científicas. A autora complementa:

As mulheres cientistas não participaram do processo que envolveu a institucionalização da ciência e, conseqüentemente, sofreram sérios prejuízos relativos à forma como foi estruturada a instituição científica. Assim é necessário explorar novos olhares, para discutir como esta invisibilidade das mulheres na história das ciências pode ser discutida, contribuindo com uma análise de gênero na instituição universitária e focando especialmente a complexidade presente na relação entre carreira e maternidade para as doutorandas em idade reprodutiva durante a fase do doutorado. (BITENCOURT, 2013, p.23).

O fato de as mulheres engravidarem durante o período do doutorado não lhes dava nenhum tipo de vantagem, elas deviam continuar dentro do programa de doutorado da mesma forma que uma doutoranda sem filho, sabendo que isso é inviável porque as mulheres que são mães precisam de cuidados para com o filho, principalmente na fase de amamentação, tendo então uma carga diferenciada. Elas precisam de um período de licença para ter o filho e amamentá-lo, e logicamente vai existir uma queda na sua produção. Outra mulher que não tenha filho estará produzindo nesse período, no entanto, elas serão avaliadas da mesma forma, o que é um contrassenso. A licença-maternidade de 4 meses, instituída em novembro de 2010 para as pós-graduandas bolsistas, deve-se à luta das acadêmicas pós-graduandas com visão feminista, junto com a Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) e a Associação Nacional de Pós-Graduandas desde 1º Encontro Pensando Gênero e Ciência, em 2006, quando as participantes aprovaram a recomendação de que a licença-maternidade fosse estendida às bolsistas do sistema CAPES/MEC e CNPq/MCT, tendo por objetivo impedir que as mães bolsistas interrompam suas atividades, além de incentivar o aumento da participação das mulheres no campo científico.

Hildete Pereira de Melo, coordenadora do Programa Mulher e Ciência na SPM na época, observa em notícia publicada no *Jornal Educação Pública* (2010):

[...] a decisão permite que as futuras cientistas brasileiras possam exercer a maternidade sem que isso seja um fator que as coloque em situação de desvantagem em suas carreiras, e sim uma opção a que todas as mulheres têm direito. (MÃES pós-graduandas..., 2010).

Como se pode ver, foram analisadas algumas possíveis razões e modos pelos quais ocorreu a mudança de perfil no Departamento de Matemática da UFBA. Para maior consolidação do trabalho, foram, então, entrevistadas(os) docentes em atividade no Departamento para investigar, nas suas falas, a mudança do perfil do Departamento de Matemática segundo o gênero, na percepção dos(as) entrevistados(as). Os resultados são analisados no capítulo seguinte.

4 PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA SOBRE GÊNERO E CARREIRA ACADÊMICA: O QUE DIZEM ELES E ELAS

4.1 QUESTÕES PRELIMINARES

Nos capítulos anteriores, foram apresentados os fundamentos teóricos deste estudo e os aspectos estruturais da carreira docente no contexto do Departamento de Matemática (DM) do IM/UFBA. Assim, foram discutidas questões como a articulação entre gênero e Matemática e a evolução do ensino superior no Brasil, investigando as atividades de ensino e pesquisa numa perspectiva de gênero, a partir da análise de documentos que contribuem para entender quando e porque ocorreu a mudança de perfil docente em relação ao gênero. O Capítulo 3 consistiu em uma reflexão que buscou responder à questão fundante do estudo, isto é, qual teria sido a razão pela qual hoje se tem uma maior presença masculina entre os docentes do Departamento de Matemática da UFBA, outrora dominado por mulheres.

Uma importante questão se impôs ao longo da trajetória que realizei até aqui: o que pensam as professoras e os professores do Departamento de Matemática sobre as questões que suscitaram esta pesquisa? Neste sentido, entrevistei os/as docentes que se dispuseram a dar seus depoimentos após convite e, no capítulo que ora se inicia, são apresentadas e analisadas as entrevistas semiestruturadas realizadas. Foram utilizadas como instrumento de pesquisa entrevistas semiestruturadas a partir de um roteiro (APÊNDICE A), disposto em três seções, sendo a primeira referente à identificação do/a entrevistado/a, com 9 itens. A segunda, sobre a escolha da Matemática, contém 3 questões, e, na terceira, constam 8 questões que dizem respeito à carreira acadêmica. Foi feita a gravação em áudio MP3, para se precaver do problema quanto ao ritmo da fala do entrevistado. Conforme Minayo (2002, p.57):

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores [...]. Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.

Os nomes dos professores e das professoras que participaram da entrevista foram substituídos por nomes fictícios, como já mencionei na Introdução. Foram escolhidos nomes de matemáticos gregos para os homens e nomes das mulheres citadas no livro *Pioneiras da Ciência do Brasil*, de Hildete Pereira de Melo e Ligia M. C. S. Rodrigues²³ e também da 4ª edição desse programa lançado pelo CNPq. Essas cientistas e pesquisadoras escolhidas participaram de forma relevante para o desenvolvimento científico do Brasil.²⁴

Ao longo do texto, à medida que forem sendo lembradas essas referências nos nomes atribuídos aos homens e às mulheres, dados biográficos das respectivas personalidades do mundo científico são apresentados em nota de rodapé.

Conforme já demonstrado neste estudo, a mudança de perfil quanto ao gênero no Departamento de Matemática da UFBA ficou mais evidente no ano de 2003; assim, considerei apropriado analisar a percepção das(os) docentes que ingressaram no Departamento antes de 2003 e das(os) que ingressaram depois dessa data, estabelecendo-se, então, dois grupos.

4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

O Quadro 2, a seguir, contém os perfis dos sujeitos desta pesquisa.

O Quadro apresenta uma caracterização das(os) entrevistadas(os), destacando situação familiar (estado civil, número de filhos/as, se moram juntos ou não) e trajetória de carreira (ano em que entrou na UFBA, ano de início do doutorado, ano de término do doutorado, titulação, classe, função atual), idade quando entrevistada(o) e nacionalidade.

²³ Disponível em: < http://www.sbpnet.org.br/site/publicacoes/outras-publicacoes/livro_pioneiras.pdf >. Acesso em: 5 ago. 2015. Esse recurso, aliás, foi utilizado por LIMA, Betina S. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.21, n.3, p.883-903, set./dez.2013.

²⁴ Os nomes fictícios dos professores do sexo masculino aparecem conforme esses personagens são mundialmente conhecidos e referidos, ou seja, pelos seus sobrenomes. As docentes do sexo feminino são referidas conforme são chamadas no site do CNPq.

Quadro 2 – Perfis dos sujeitos da pesquisa

Identificação	Idade quando entrevistado	Ano de início do doutorado	Ano de conclusão do doutorado	Ano que entrou na UFBA	Titulação	Classe	Função atual	Nacionalidade	Situação conjugal	Número de filhos moram juntos?
HERON	59	1987	1992	1985	Doutor	Associado	Pesquisador	Bras.	Casado	2/S
GAUSS	47	1996	1999	1992	Doutor	Associado	Líder/pesq.	Bras.	Solteiro	0
RIEMANN	46	1997	2002	1993	Doutor	Associado	Pesquisador	Bras.	Divorciado	1/N
RENÉ	49	1995	2000	2003	Doutor	Associado	Pesquisador	Estrang.	Casado	1/N
ISAC	44	1995	1999	2003	Doutor	Associado	Pesq/col/líder	Estrang.	Casado	1/S
DIOFANTO	41	1999	2003	2006	Doutor	Adjunto	Pesquisador	Estrang.	Casado	1/S
FERMAT	42	1998	2004	2006	Pós-Doutor	Adjunto	Pesquisador	Bras.	Casado	0
ARQUIMEDES	45	1995	2000	2007	Doutor	Adjunto	Pesq./líder	Bras.	Solteiro	0
EUCLIDES	43	1996	2003	2007	Doutor	Adjunto	Colaborador	Estrang.	Casado	0
HENRI	41	2001	2005	2007	Doutor	Adjunto	Pesq/col.	Bras.	Divorciado	2/N
EULER	41	1997	2002	2009	Doutor	Adjunto	Pesquisador	Bras.	Casado	0
TALES	42	2001	2007	2009	Doutor	Adjunto	Líder/pesq.	Bras.	Casado	2/S
PITÁGORAS	30	2008	2011	2012	Doutor	Adjunto	Colaborador	Bras.	Casado	1/S
GALOIS	32	2006	2010	2012	Pós-Doutor	Adjunto	Pesq./colabor.	Estrang.	Solteiro	0
ELSA	55	2013	-	1990	Mestra	Adjunto	Colaboradora	Bras.	Divorciada	1/s
MARIA	48	-	-	1993	Mestra	Adjunto	-	Bras.	Casada	1/s
LISA	53	-	-	1995	Mestre	Assistente	-	Bras.	Divorciada	2/s
MARILIA	52	2011	2015	1995	Doutora	Adjunto	Pesquisadora	Bras.	Casada	2/S

Quadro 2 – Perfis dos sujeitos da pesquisa

GRAZIELA	43	1999	2003	1996	Doutora	Adjunto	Colaboradora	Bras.	Casada	1/S
EULALIA	51	-	-	1997	Mestra	Adjunto	Colaboradora	Bras.	Divorciada	2/s
AYDA	47	1995	2000	2002	Doutora	Adjunto	Pesquisadora	Bras.	Solteira	0
MARTA	39	2001	2005	2006	Doutora	Adjunto	Pesquisadora	Bras.	Solteira	0
BLANKA	32	2006	2010	2011	Pós-Doutor	Adjunto	Pesquisadora	Bras.	Casada	0
NISE	42	2003	2007	2011	Pós-Doutora	Adjunto	Pesquisadora	Bras.	Casada	0
BERTHA	36	2008	2012	2013	Doutora	Adjunto	Pesq./col.	Bras.	Casada	1/S

Fonte: Elaboração própria (2015).

Os docentes relacionados no Quadro 2 fazem parte do conjunto de professores apenas do Departamento de Matemática da UFBA. Todas as 11 mulheres docentes do Departamento foram entrevistadas e, quanto aos homens, somente 14 foram escolhidos²⁵ para dar os seus depoimentos. Na época da entrevista, havia, no Departamento de Matemática, 44 docentes, sendo 33 homens, todos doutores e alguns, inclusive, com o pós-doutorado; entre as mulheres, 7 eram doutoras e 4, mestras. Analisando a classe dos professores do Departamento de Matemática, 9 mulheres pertenciam à classe de Professor Adjunto e apenas 3 estavam na de Professor Assistente. Quanto aos homens entrevistados, 4 estavam na classe de Professor Associado e 10 na de Professor Adjunto. Os homens da classe de Professor Adjunto entraram na Universidade após 2002, mediante concursos específicos. Das 11 mulheres entrevistadas, 5 ingressaram na Instituição a partir de 2002, portanto fizeram concurso para Professor Adjunto, 2 fizeram o doutorado quando já eram docentes e 4 eram mestras.

4.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A análise das falas das(os) entrevistadas(os) revelou as categorias de análise que orientaram esta discussão. São elas: 1– Concepção sobre Matemática: gênero importa? ; 2 - Concepção das habilidades necessárias para a Matemática: gênero importa? 3 – Concepção sobre carreira – entre a docência e a pesquisa; 4 – Escolha da carreira; 5 – Percepção delas e deles quanto a mudança de perfil: gênero importa?

4.3.1 Concepção sobre Matemática: gênero importa?

A Matemática é um assunto a respeito do qual é difícil não ter concepções. É uma ciência muito antiga, que faz parte tanto do conjunto das matérias dos níveis escolares iniciais, como também dos cursos do ensino superior, provocando, por tudo isso, uma imagem de impacto e suscitando, via de regra, medo e admiração.

A Matemática é geralmente tida como uma ciência extremamente difícil, que lida com teorias muito abstratas e, muitas vezes, incompreensíveis, mas também é uma ciência lógica, e o ensino revela a natureza própria dessa ciência.

²⁵ O critério de escolha dos 14 docentes homens em atividade para as entrevistas foi aleatório e a partir da sua concordância.

É conhecida como a arte de calcular. Entretanto, o cálculo é apenas uma de suas atividades, de importância limitada, por sua característica física e mecânica.

As concepções sobre a Matemática são influenciadas pelas experiências que nos acostumamos a reconhecer como tal e também pelas representações sociais dominantes. Conforme Menezes (2015, p.254):

As representações sociais estão recheadas de ameaças estereotipadas que estabelecem um referencial de peso, particularmente, na relação entre as mulheres e a matemática. Um exemplo marcante desta representação, que diariamente se infiltra e se estabelece no imaginário e na construção da identidade de gênero das meninas, foi a que ocorreu em 1992 quando os fabricantes americanos criaram a boneca falante “Barbie, emblema americano de hiperfeminilidade” e a frase pronunciada pela boneca foi “a aula de matemática é difícil”.

A fala da boneca Barbie promove estereótipos infelizes que sugerem que meninas, matemática e ciência não se misturam, estabelecendo que a facilidade em lidar com a ciência é característica dos homens.

Neste contexto, o conceito de Representações Sociais é de grande relevância e nos ajuda a compreender e analisar as falas dos sujeitos desta pesquisa. O estudo dos fenômenos das representações sociais permite compreender a motivação das pessoas nas suas escolhas e nos seus comportamentos. Esses fenômenos influenciam atitudes, circunscrevem pensamentos e revelam emoções sobre o cotidiano. São teorias, saberes do senso comum.

Segundo Lescura e colaboradores (2012, p.100), citando Farr (1995): “A Teoria das Representações Sociais é um meio sociológico da Psicologia Social [...] que possibilita apreender bem como interpretar as diferentes representações sociais produzidas pelos sujeitos investigados”.

De uma forma sucinta, Moraes e colaboradores (2014, p.18) assim se referem às representações sociais:

[...] são o conjunto de explicações, pensamentos e ideias que nos possibilita evocar um dado, um acontecimento, uma pessoa ou mesmo um objeto. Configuram sistemas de valores e práticas que têm vida própria; são prescritivas, pois surgem no meio social, depois se esvaem, reaparecendo sob a forma de novas representações, em um processo que não tem fim. Essas representações resultam da própria interação social, sendo comuns a um grupo social, em determinado tempo e espaço, ou seja, em determinado contexto.

Segundo Moscovici (1978), as representações sociais são modalidades de conhecimento particular que circulam no dia a dia e têm como função a comunicação entre indivíduos, criando informações e nos familiarizando com o estranho, de acordo com categorias de nossa cultura, por meio da ancoragem e da objetivação.

Os termos relacionados à concepção sobre Matemática nessa categoria foram: ‘difícil’, ‘raciocínio lógico’, ‘abstração’, ‘raciocínio analítico’ e ‘ciência dura’.

Em relação a essa primeira categoria, chamou a atenção que 02 homens e 03 mulheres citaram ‘abstração’, que se pode traduzir por capacidade de abstração, concordando com a definição de que a Matemática é uma ciência que exige esta capacidade, e quem tiver essa habilidade, essa competência, conseguirá melhor desempenho, adquirido tanto por homens como por mulheres.

Essa expressão ‘abstração’ vem também representada por outras expressões, tais como ‘ciência dura’, ‘disciplina difícil’, ‘ordenação lógica’, ‘raciocínio analítico’, ‘raciocínio lógico’, comentadas tanto por mulheres quanto por homens.

Dos depoimentos a seguir, infere-se a concepção da Matemática para os docentes.

A visão de René²⁶, 49 anos, com ingresso na Instituição como docente em 1993, é a seguinte:

*Acho importante que você tenha um talento para Matemática, ter facilidade de **abstrair**, tempo para pesquisa, não pode desistir fácil, tem que ter interesse e um pouco de talento.*

Para Sayão (2001, p.82):

[...] a abstração constitui uma ferramenta poderosa no exercício eterno de aquisição de conhecimento, uma vez que, para se compreender a imensa variedade de formas, estruturas, comportamentos, e fenômenos residentes no nosso universo, é necessário selecionar aqueles de maior relevância para o problema objeto de investigação e elaborar para eles descrições adequadas.

Além da capacidade de abstração, René expressou a habilidade em Matemática com o termo *talento*.

²⁶ “René Descartes (1596-1650) foi um filósofo, físico e matemático francês, autor da frase “Penso, Logo Existo”. É considerado o criador do pensamento cartesiano, sistema filosófico que deu origem à Filosofia Moderna. Sua preocupação era com a ordem e a clareza. Sua principal obra foi *O Discurso sobre o Método* (1637), na qual apresenta o seu método de raciocínio “Penso, logo existo”, base de toda a sua filosofia e do futuro racionalismo científico. Nessa obra, expõe as quatro regras para se chegar ao conhecimento: nada é verdadeiro até ser reconhecido como tal; os problemas precisam ser analisados e resolvidos sistematicamente; as considerações devem partir do mais simples para o mais complexo; e o processo deve ser revisto do começo ao fim para que nada importante seja omitido” (RENÉ DESCARTES. Disponível em: < <http://www.infoescola.com/filósofos/rene-descartes/>>. Acesso em: 20 ago.2015).

O talento é aqui concebido como uma tendência especial ou gosto especial que pode ser desenvolvido. No entanto, é comum a noção de que, mesmo que a pessoa tenha talento para o estudo e pesquisa da Matemática, é necessário se ter disciplina, treino e perseverança.

Infere-se do que o entrevistado coloca como talento, uma ideia de aptidão natural ou habilidade adquirida para o desempenho profissional na área específica.

De acordo com *Fermat*²⁷, 42 anos, que ingressou como docente em 2006, além da concepção da Matemática como “ciência dura”, algumas habilidades, a que ele chama de ‘características’, também são preponderantes para o bom desempenho na área:

*Tem que gostar muito de Matemática senão não consegue pesquisar; é uma **ciência dura**. Se uma pessoa chegou a pesquisar... se uma pessoa chegou a pesquisar Matemática, tem algumas características: **pessoa organizada, muitas vezes dotada de grande memória, lembra das coisas que estudou a vida inteira**. Tem que ser perseverante porque a Matemática briga contra você. Você vai estudando Matemática e ela vai lhe mostrando contra exemplos, e aí você vai lutando até ser perseverante. (Grifos acrescidos).*

A questão das habilidades entre homens e mulheres no campo da Matemática, como também em todas as áreas das ciências, vem sendo debatida e questionada por muitos pesquisadores, mostrando que as características biológicas não determinam os graus de capacidade cognitiva dos seres humanos.

Neste trabalho, o conceito de habilidades é tomado a partir do que define Perrenoud (1999). Para esse autor, a habilidade, sempre em articulação com o conceito de competência, diz respeito à possibilidade de um indivíduo concretizar algo, seja uma operação matemática, a montagem de um quebra-cabeças, um exercício de linguagem.. Para Perrenoud, a habilidade seria uma espécie de unidade da competência. Ou seja, seria o “saber fazer” (habilidade) que, associado ao “conhecer” (conhecimentos) e “saber ser” (habilidades), formaria a ideia de competência.

Schiebinger (2001, p.317) comenta que a Matemática é uma área em que naturalistas e educacionistas continuam a polemizar:

²⁷ “*Pierre de Fermat* nasceu no dia 17 de agosto de 1601 em Beaumont-de-Lomages, França, e morreu no dia 12 de janeiro de 1665 em Castres, França. Foi advogado e oficial do governo em Toulouse pela maior parte de sua vida. A matemática era o seu passatempo. Em 1636, Fermat propôs um sistema de geometria analítica semelhante àquele que Descartes proporia um ano depois. O trabalho de Fermat estava baseado em uma reconstrução do trabalho de Apollonius, usando a álgebra de Viète. Um trabalho semelhante conduziu Fermat a descobrir métodos similares para diferenciação e integração por máximos e mínimos” (PIERRE DE FERMAT. Disponível em: < <http://www.somatematica.com.br/biograf/fermat.php>>. Acesso em: 12 ago.2015).

Os naturalistas oferecem uma gama de explicações biológicas para o que eles tomam como sendo diferenças de gênero confirmadas. Uma das explicações tem a ver com graus de lateralização cerebral. Estudos de lateralização do cérebro sugerem que as mulheres são fracas em matemática porque seus cérebros não são tão altamente especializados como os dos homens. A lateralização – a crescente especialização dos dois hemisférios do cérebro, continua até a criança atingir a puberdade.

Desse modo, naturalizam-se, através de conceitos e pressupostos da neurociência, supostas diferenças cerebrais entre homens e mulheres, que os diferenciam quanto às capacidades cognitivas. Segundo Cordelia Fine (2010), pesquisas nessa área e consequentes resultados e sua divulgação constituem a mais moderna face do sexismo científico. A autora destaca trabalhos científicos que, intencionalmente ou não, reforçam os estereótipos de gênero relativos ao campo cognitivo. No entanto, esses trabalhos apresentam muitas imprecisões metodológicas; como disse a autora, “muitos pesquisadores tem arguido recentemente que as diferenças de gênero em em haliades de linguagem são na verdade, inexistentes.” (Fine, 2010, p. 138).

Nas entrevistas realizadas com professores e professoras, foi observado que a concepção sobre e as habilidades em Matemática são as mesmas, independente de ser homem ou mulher.

Uma concepção sobre Matemática pode ser extraída da fala de *Henri*²⁸, 41 anos, cujo ingresso como docente ocorreu em 2007:

*Alguma criatividade ... **perseverança** pesa mais que criatividade, pois fazer pesquisa em Matemática é muito **difícil**, pois muitas vezes você passa estudando um problema e não consegue de forma definitiva... Problema que precisa de outras áreas de conhecimento. (Grifos acrescidos).*

²⁸ “*Jules Henri Poincaré* (1854-1912), francês, foi um matemático, físico e filósofo da ciência. Seus trabalhos mais importantes incluem os três volumes de *Os novos métodos da mecânica celeste* (*Les méthodes nouvelles de la mécanique céleste*), publicados entre 1892 e 1899, e *Lições de mecânica celeste* (*Léçons de mécanique céleste*, 1905). Também escreveu numerosas obras de divulgação científica que atingiram uma grande popularidade, como *Ciência e hipótese* (1902), *O valor da ciência* (1904) e *Ciência e método* (1908). Deu muitas contribuições para as áreas de Física, Matemática e Filosofia da Ciência. Ingressou na Escola Politécnica em 1873 se doutorou em matemática em 1879. Foi nomeado professor de física matemática na Sorbonne (1881), posto que manteve até sua morte. Desenvolveu o conceito de funções automórficas, que usou para resolver equações diferenciais lineares de segunda ordem com coeficientes algébricos. Em 1895 publicou seu **Analysis situs**, um tratado sistemático sobre topologia. No âmbito das matemáticas aplicadas estudou numerosos problemas sobre óptica,eletricidade,telegrafia, capilaridade elasticidade, termodinâmica, mecânica quântica, teoria da relatividade e cosmologia” (JULES HENRI POINCARÉ. Disponível em: < <http://www.matematiques.com.br/conteudo.php?id=612>>. Acesso em: 24 ago. 2015).

Tanto Fermat quanto Henri, apesar de considerarem a matéria “difícil”, chamam a atenção para a perseverança, uma característica essencial para que suas dificuldades sejam superadas.

Na narrativa de *Arquimedes*²⁹, 45 anos, com ingresso na docência em 2007, a concepção da Matemática constitui-se não apenas por associa-la a uma habilidade pessoal inata (a ‘criatividade’), mas também por um treinamento que leve a uma ordenação lógica do raciocínio:

Acho como todas as áreas o mais importante é realmente gostar do que está fazendo, ter interesse por este tipo de assunto, ter interesse por ordenação lógica, ter também criatividade.(Grifos acrescidos).

Conforme Fagundes (1999), em seu estudo sobre a trajetória da formação educacional da mulher no Brasil, bem como de sua inserção como profissional de educação:

[...] até mesmo a criatividade, atributo universal necessário a homens e a mulheres, tem inserção diferenciada no universo escolar para meninos e meninas. Criar é constructo que se associa ao produzir, ao conhecer e aplicar, ao dominar situações e outras áreas de atuação estreitamente relacionadas ao masculino.

Para *Marta*³⁰, 39 anos, cujo ingresso como docente ocorreu em 2006, a Matemática não é fácil, é abstrata, mas, aliada a esse conceito, ela coloca a necessidade de uma habilidade pessoal (o ‘talento’):

Para você estudar Matemática você tem que ter uma determinação muito grande. Não é um assunto simples, não é fácil, você tem que ter um poder de concentração muito grande, de abstração, habilidade de desenvolver é fundamental a vontade de estudar. Se não tiver vontade não vai para lugar nenhum. Precisa de talento e abstração. (Grifos acrescidos).

²⁹ “*Arquimedes de Siracusa* nasceu em 287 a.C. em Siracusa, Sicília, e faleceu em 212 a.C. na mesma cidade. Fez grandes descobertas e invenções como, por exemplo, o parafuso, a roldana e as rodas dentadas. Foi Arquimedes quem determinou o princípio da hidrostática, chamado de Princípio de Arquimedes. O enunciado desse princípio é: Qualquer corpo mergulhado na água perde uma parte de seu peso igual ao peso do volume de água que desloca. Ele fez essa importante descoberta quando tomava banho em sua banheira. Percebendo a importância da descoberta, saiu gritando pela rua: “Eureka!, Eureka!”, que, em grego, significa “Achei!, Achei!”. Este termo é, até os dias de hoje, usado quando uma pessoa faz uma grande descoberta” (ARQUIMEDES. Disponível em: < <http://www.suapesquisa.com/pesquisa/arquimedes.htm> >. Acesso em: 14 ago.2015).

³⁰ “Marta Vannucci (1921-) nasceu em Florença, Itália, em 1921. No Brasil, Marta cursou História Natural na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) e, aos 25 anos, defendeu a sua tese de Doutorado, sob a orientação do professor Ernest Marcus, zoólogo de renome internacional. Tornou-se, assim, uma dos mais renomados pesquisadores de ecossistemas de manguezais do mundo. Marta publicou mais de cem trabalhos científicos. É aposentada como professora da USP e como Sênior Expert in Marines Science da UNESCO. É Honorary Advisor do ISME (International Society of Mangrove Ecosystems) de Okinawa no Japão. Em entrevista recente, Marta afirmou que foi difícil para ela conciliar a vida de esposa e mãe com a de cientista, e que não teria conseguido fazê-lo sem a permanente compreensão e ajuda de seus sogros do segundo matrimônio” (MELO; RODRIGUES, 2013, p.30).

Essas manifestações são motivadas pelas representações sociais construídas sobre Matemática, de que é uma ‘ciência difícil’, uma ‘ciência dura’, afetando em geral a relação da (o) docente com a profissão, como se pôde observar nos depoimentos anteriores.

Menezes (2015, p. 257), nas entrevistas do seu trabalho de tese, percebeu que, nos depoimentos das professoras aposentadas na década de 70, a escolha pela Matemática foi associada ao gosto, facilidade e fascínio natural pelo número, pela visão espacial, pelo raciocínio lógico, concluindo então que isso contraria as expectativas impostas pelas representações sociais que predominam na sociedade, demonstrando os argumentos sinalizados por Fine (2012) de que não é a biologia que determina o desenvolvimento da mente e, sim, os estímulos dados a ela.

Para Graziela³¹, 43 anos, com ingresso como docente no ano de 1996:

Definir concepção sobre matemática é muito difícil. Ela é uma ciência abstrata. Tanto os homens como as mulheres têm habilidade para o estudo dessa ciência, porém os homens mais, têm mais tempo para estudar; o ‘mundo pode acabar’ e ele não sai do seu foco. Pode faltar comida em casa mas ele, se estiver pesquisando, só para quando termina a pesquisa. A mulher, neste caso, tem dois momentos: o primeiro, posso dizer, até os 18 anos quando está envolvida unicamente aos estudos. Neste período, ela tem todo tempo para estudar. Quando ela casa e tem filhos, ela divide o tempo para estudar, pesquisar e para providenciar o alimento para a família. Para mim, o gênero influencia neste aspecto.

Na mesma linha de pensamento, assim Marília³², 52 anos, ano de ingresso como docente em 1995 explica:

³¹ “Graziela Maciel Barroso (1912-2003). Casou-se aos 16 anos com o agrônomo Liberato Joaquim Barroso. Aos 30 anos voltou a estudar por influência do seu marido. Trabalhou como estagiária no Jardim Botânico. Foi a primeira mulher a fazer o concurso para ser naturalista do Jardim Botânico. Aos 47 anos, decidiu estudar e ingressou no curso de Biologia da Universidade do Estado da Guanabara. Finalmente, em 1973, aos 60 anos defendeu sua tese de doutorado *Compositae – subtribo Baccharidinae Hoffmann – estudo das espécies ocorrentes no Brasil*. Dona Graziela é conhecida como a ‘primeira grande dama’ da botânica brasileira, tendo sido professora de quase todos os botânicos brasileiros, nos seus mais de 50 anos de atividade didática. Sua obra mais conhecida é provavelmente *Sistemática de Angiospermas do Brasil*” (GRAZIELA MACIEL BARROSO. Disponível em: < http://www.ncnpq.br/web/guest/pioneiras-view/-/journal_content/56_INSTANCE_a6MO/10157/902992>. Acesso em: 12 ago. 2015).

³² “Marília Chaves Peixoto (1921-1961), nascida Marília Magalhães Chaves em 24 de fevereiro de 1921, em Santana do Livramento no Rio Grande do Sul, distinguiu-se nos estudos e veio em 1943 para o Rio de Janeiro cursar a Escola Politécnica da Universidade do Brasil. Nessa escola, foi colega de turma de Maurício Peixoto, um dos mais importantes matemáticos brasileiros, com quem se casou em 1946, depois da colação de grau como engenheira. Teve dois filhos: Marta e Ricardo. Sua dedicação aos estudos a tinha distinguido durante o curso na Faculdade e, assim, ingressou como docente na Escola Politécnica; juntamente com seu marido Maurício, ambos brilhantes pesquisadores, trabalharam e dirigiram o Gabinete de Mecânica daquela instituição. Seus trabalhos em conjunto sobre funções convexas tiveram repercussão internacional e, em 1951, a professora Marília foi eleita para a Academia Brasileira de Ciências, sendo efetivamente a primeira mulher a ingressar nos quadros daquela instituição. Em 1959, publicou nos *Anais* da Academia Brasileira de Ciência, em conjunto com Maurício, o

Na minha opinião, dedicação, determinação e empenho é fundamental em qualquer área. Na minha concepção, o gênero não importa para a concepção sobre Matemática. O que existe é o que nós temos culturalmente embutidos em nossas mentes de que a mulher é que é responsável pelas crianças pela família. Então, com isso, quando a mulher vai se dedicar ao estudo de Matemática ou qualquer outro estudo em que ela tenha de se empenhar e se envolver no campo especialmente da pesquisa, ela tem na contramão a família e, muitas vezes, com filhos [...] possivelmente, na mente dela, já deve estar estabelecido que ela é responsável por isso. E como se estivesse numa ‘corda bamba’, ela quer fazer pesquisa porque ela sabe que tem competência para isso, mas o tempo dela está dividido entre a pesquisa e a família. Isto é uma coisa cultural. O homem se dedica exclusivamente à pesquisa, e a mulher vai fazer pesquisa dividindo com a atenção a família, muitas vezes não conseguindo se desvincular disso. Quando o homem é pesquisador e a esposa não, ela faz de tudo para que aquele homem faça a sua pesquisa, mas, quando é o contrário, ele só se envolve com a sua pesquisa e a mulher continua dando conta com a sua dupla jornada de trabalho.

Nessas narrativas, o “cuidado” da mulher com a família, com a casa, constitui características que são exclusivamente da mulher. Como afirma *Marília*, a maternidade é obviamente biológica, mas as habilidades do cuidar da casa e do alimento são, culturalmente, da mulher. Pelo fato biológico de que a mulher é quem engravida e dá de mamar, tem sido atribuída a ela a totalidade do trabalho reprodutivo. Às mulheres, portanto, se atribui o ficar em casa, cuidar dos filhos e realizar o trabalho doméstico, desvalorizado pela sociedade, e que deixa as mulheres “donas de casa” limitadas ao mundo do lar, com menos possibilidade de educação, menos acesso à informação, à formação profissional, etc. Isso nos leva ao conceito de gênero, que é uma construção cultural e social do sexo, diferenciando-se da explicação biológica do sexo.

Para Scott (1995, p.75):

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres.

Na visão de Casagrande e Carvalho (2011), o gênero está em todos os segmentos da sociedade, requerendo a atenção de todos/as para se compreender como são estabelecidas as

trabalho *Structural stability in the plane with enlarged boundary conditions*. O Teorema Peixoto, como ficou conhecido, trata da caracterização dos sistemas estruturalmente estáveis em variedades bidimensionais. Faleceu prematuramente no dia 5 de janeiro de 1961” (MELO; RODRIGUES, 2013, p.29).

relações entre homens e mulheres, considerando a localidade e época. Para a autora, estaria incompleto um estudo de gênero que não considerasse homens e mulheres em suas múltiplas formas de vivenciar a masculinidade e a feminilidade.

A ideia de abstração, conhecimento lógico, pensamento lógico e abstrato são ferramentas para se trabalhar com a Matemática, e, como já referido no Capítulo 1, ainda vigora a falsa ideia de que ela é a ‘rainha das ciências’, exatamente por ter esse grau de abstração. Porém a Matemática é também uma ciência que está envolvida pela história e inserida na época de cada um dos pesquisadores. Então, na verdade, a Matemática não é neutra porque depende da história e do tempo de cada um dos matemáticos que elaboraram os teoremas, as regras, pois eles estavam desenvolvendo esse conhecimento de acordo com o que estavam observando em cada época. Então, à medida que o tempo foi passando, algumas coisas foram se aprimorando, e os novos estudos começaram a se modificar sob a influência do progresso do conhecimento. Como a Matemática é uma ciência histórica e do tempo, ela deixa de ser neutra porque o pesquisador, quando está trabalhando e descobrindo, por exemplo, novos teoremas, novos axiomas, novas fórmulas, está usando a sua subjetividade. Anteriormente, tinha-se a ideia de que a Matemática era universal, entretanto, sendo histórica, ela vai passando a depender da época em que se está trabalhando determinado conteúdo e este vai se modificando. Às vezes, um novo/a pesquisador/a mostra que aquele conteúdo pode ser ampliado ou modificado. Então, recorrendo-se a Roque (2013, p.483):

[...] um dos aspectos presentes na constituição dos saberes matemáticos é sua pretensão à universalidade. Ainda que o significado de noções como “generalidade”, “universalidade” e “demonstração” tenha mudado ao longo da história, o trabalho matemático foi executado, em diferentes momentos, como uma atividade demonstrativa, almejando produzir resultados segundo regras próprias a uma época dada. Os processos de abstração, bem como as manipulações simbólicas por meio das quais eles se manifestam, possuem uma história e foram traços característicos da prática matemática – sobretudo em épocas mais recentes – e, como tais, precisam ser analisados de perto.

4.3.2 Concepção das habilidades necessárias para a Matemática/gênero importa?

Nas questões referentes às habilidades e à concepção de Matemática, o discurso se assemelha.

A base para a compreensão de qualquer conhecimento parte do esforço, do empenho e da perseverança, tão mencionados pelos(as) entrevistados(as), para se conseguir lograr o sucesso.

Na Matemática, não é diferente. O fato de a Matemática ter seus conteúdos, em sua grande maioria, ligados ao abstrato exige uma maior dedicação, uma maior concentração.

Os depoimentos a seguir expressam que, quando se trata, especificamente, das habilidades necessárias para a Matemática, estas constituem algo cultural e biologicamente ligadas aos homens e às mulheres.

Além dos depoimentos anteriores, houve uma unanimidade com relação a ‘base sólida’ (‘conhecimento’), ‘concentração’, ‘perseverança’ (‘constância’), ‘dedicação’ (‘determinação’, ‘empenho’), ‘organização’, ‘paciência’.

A análise das justificativas dadas pelas/os entrevistadas/os a essa questão revela algumas representações que costumam ser construídas para caracterizar a concepção das habilidades necessárias para a Matemática.

Vale destacar, no entanto, um forte aspecto na fala de alguns dos sujeitos da pesquisa, que se situa no campo afetivo: o “gostar”, o “ter interesse”, citados pelas/os entrevistadas/os como uma das habilidades essenciais para o estudo/pesquisa no campo da Matemática. Assim, é desconstruída a concepção de que um aspecto dessa natureza seria um empecilho para a aproximação ao pensamento matemático. Este sempre esteve associado ao mais alto nível de abstração, ao afastamento mais radical do sensível, ao fato de que a concentração necessária ao esforço do raciocínio necessitaria de distanciamento do objeto de estudo. Desse modo, a própria noção de neutralidade, tão cara a certos setores da ciência hegemônica, se mostra inadequada ou mesmo falaciosa.

Segundo *Blanka*³³, 32 anos, que ingressou como docente na Instituição em 2011:

A disciplina também você tem que gostar; não adianta ser bem disciplinado e não gostar. Em algum momento, você vai largar.

Segundo *Bertha*³⁴, 36 anos, cujo ingresso como docente ocorreu em 2013:

³³ “Blanka Wladislaw (1917-2012). Nasceu na Polônia no dia 3 de junho de 1917 e, aos 14 de idade, emigrou para o Brasil com os pais, indo morar em São Paulo. Blanka iniciou sua vida profissional trabalhando dois anos nas Indústrias Matarazzo, mas logo voltou a estudar com o objetivo de doutorar-se. Em 1949, doutorou-se em Química pela USP, sob a orientação do professor Hauptmann, com uma tese sobre novas reações no campo de compostos de enxofre. Nesse mesmo ano, foi contratada como auxiliar de ensino da cadeira de Química Orgânica e Biológica da Faculdade de Filosofia da USP e, em 1953, tornou-se professora assistente em regime de tempo integral. Ainda na década de 50, permaneceu um ano fazendo um pós-doutorado no Imperial College of Science and Technology, em Londres, como bolsista do Conselho Britânico. Durante esse ano, trabalhou em eletrossíntese orgânica, assunto distinto dos seus trabalhos anteriores. Ao voltar ao Brasil, continuou a pesquisas nessa área e defendeu uma tese de livre-docência em 1958 com o título *Síntese e estudo dos homólogos inferiores do ácido 6,8-tioctico*. Em 1971, foi aprovada no concurso para professora titular do Instituto de Química da USP e, em 1975, passou a chefiar o Departamento de Química Fundamental do referido Instituto” (MELO; RODRIGUES, 2013, p.12).

Primeiro tem que gostar de Matemática, disciplina, precisa de tempo e bastante dedicação, muita carga horária.

Na opinião de Ayda³⁵, 47 anos, ano de ingresso como docente 2002, o importante é

Gostar, se interessar e estudar.

Em geral, ‘gostar’ de algo, para o senso comum, significa sentir prazer, simpatizar, ter propensão, sentir inclinação. Esse ‘gostar’, tanto para homens como para mulheres, pode estar ligado a facilidade, afinidade, identificação, que podem garantir sucesso profissionalmente na carreira como docente. Como as entrevistadas são docentes do Departamento de Matemática, elas já entendem que uma das habilidades para o ensino e a pesquisa da Matemática é o gostar. Portanto, o gostar de Matemática não é algo que esteja associado biologicamente apenas ao homem, está também associado às mulheres, o que é confirmado quando se pergunta o porquê da escolha dessa área.

O percentual dos que disseram que “tem de gostar de Matemática” foi de 48%, revelando que se trata de uma opção subjetiva, é o componente afetivo da escolha da carreira.

Para Alison Jaggar (1997), o entendimento de que, no paradigma binário que separa *mente/corpo* e *razão/emoção*, assim como a razão está para o homem, a emoção estaria para a mulher, tem sido prejudicial ao conhecimento. A autora ressalta que as emoções têm sido vistas de variadas e inconsistentes maneiras ao longo do tempo, e que o termo abrange uma ampla gama de fenômenos, desde reações reflexivas até a dedicação por toda a vida a uma causa, desde sensações indiferenciadas de sede ou fome a respostas estéticas altamente

³⁴ “Bertha Maria Júlia Lutz nasceu em São Paulo, no dia 2 de agosto de 1894, filha do cientista e pioneiro da Medicina Tropical Adolfo Lutz e da enfermeira inglesa Amy Fowler. Ainda adolescente, foi completar a sua educação na Europa, onde tomou contato com a explosiva campanha sufragista inglesa. Em 1918, na cidade de Paris, licenciou-se em **Sciences** pela Universidade da Sorbonne e retornou ao Brasil. Desde seu regresso em 1918, aos 24 anos, Bertha tornou-se uma defensora incansável dos direitos da mulher na Brasil. Suas ideias começaram a ser divulgadas para a sociedade brasileira com a publicação de um artigo em resposta a um colunista de um jornal carioca, segundo o qual os progressos femininos nos Estados Unidos da América e na Inglaterra não exerciam grande influência na vida das mulheres brasileiras. Faleceu no Rio de Janeiro em 16 de setembro de 1976” (MELO; RODRIGUES, 2013, p.9).

³⁵ “Ayda Ignez Arruda (1936 -1983) nasceu em Lajes, Santa Catarina, no dia 27 de junho de 1936, filha de Lourenço Waltrick Arruda e Izabel Pereira do Amarante. Bacharelou-se em Matemática em 1958 e concluiu a sua licenciatura no ano de 1959, ambos na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica do Paraná. Obteve o título de doutora e livre-docente com a tese *Considerações sobre os Sistemas Formais NFn*, sob a orientação do professor Newton C. A. da Costa, na Universidade Federal do Paraná, em 1966. Iniciou sua carreira acadêmica na Universidade Federal do Paraná como professora de Análise Matemática e Superior da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no ano de 1960. Foi a primeira pesquisadora a formalizar as ideias de Vasil'ev, obtendo, como resultado, as lógicas paraconsistentes. Seus estudos são referência para muitas gerações de matemáticos e lógicos” (AYDA IGNEZ ARRUDA. Disponível em: < http://www.cnpq.br/web/guest/pioneiras-view/-/journalcontent/56_INSTANCE_a6MO/10157/2524042 >. Acesso em: 23 ago.2015).

civilizadas. Ilustra, nessa discussão, que o próprio conceito de emoção é uma invenção histórica, uma construção social, que participa “[...] da organização fundamental de nosso modo de olhar para nós mesmos e para os outros” (JAGGAR, 1997, p.160). A palavra ‘gostar’ continua em evidência na fala das mulheres com 45,5% do número total das entrevistadas, e para apenas 7,1% do número total de homens entrevistados.

Alem da palavra ‘gostar’, utilizada por homens e mulheres, foi registrada, na contagem das ocorrências dos docentes, a predominância de ‘facilidade’ e ‘afinidade’, como exemplificado a seguir:

Essas palavras foram predominantes nos resultados sobre a escolha da Matemática.

A explicação de *René* é que escolheu Matemática,

Porque eu tinha certo talento, tinha facilidade.

Para *Euclides*³⁶, 43 anos, com ano de ingresso como docente em 2007:

Eu não escolhi a Matemática, a Matemática que me escolheu porque [...], já desde pequeno, gostava, dava aulas particulares. Meu pai queria que fosse médico, investiu muito, mas eu tinha muita afinidade com números. Então, acabei escolhendo a Matemática.

Pela narrativa de *Fermat*, o ‘gostar’ também foi fundamental:

Eu escolhi Matemática porque, desde criança, sempre gostei [...], sempre tive facilidade em Matemática. Claro que eu não tinha noção nenhuma do que era pesquisa em Matemática até entrar na faculdade, até mesmo na pós-graduação, mas sempre gostei de Matemática.

Para *Eulália*³⁷, 51 anos, com ingresso como docente em 1997:

³⁶ “*Euclides* foi um famoso matemático grego, pertencente à Escola Megárica, cuja terra natal e data de nascimento desconhecemos. Seu pensamento floresceu em Alexandria, por volta de 300 a.C. Sua obra principal chama-se *Elementos* (em grego, *Stoikheia*) e trata da geometria e da teoria dos números. Os seis primeiros livros desses *Elementos*, dedicados à geometria plana e resumindo e completando a obra de seus predecessores (alguns de seus teoremas são atribuídos a Tales e a Pitágoras), mantiveram sua autoridade até o fim do século 19 (EUCLIDES. Disponível em: < <http://educacao.uol.com.br/biografias/euclides.jhtm> >. Acesso em: 14 ago. 2015).

³⁷ “*Eulália Maria Lahmeyer Lobo* (1924-2011) nasceu no Rio de Janeiro, no dia 17 de julho de 1924. Foi alfabetizada e iniciada nos estudos em casa, pela inteligente professora Nair Lopes. Fez o curso ginásial no Colégio Jacobina de onde, terminado o quinto ano, ingressou direto no curso de História e Geografia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Era 1941 e, pouco antes, em 1939, a Universidade do Distrito Federal havia sido incorporada à Universidade do Brasil e criada a Faculdade Nacional de Filosofia. Bacharel e licenciada em História, *Eulália* completou sua formação nos Estados Unidos nas Universidades de Columbia e North Carolina. Foi professora visitante em universidades estrangeiras, nos Estados Unidos e na França” (MELO; RODRIGUES, 2013, p.19).

A perseverança, interesse da organização para conseguir estudar bem e pesquisar bem.

Para *Marília*, o traço de gênero influenciou na condição de mulher e mãe. Como já havíamos dito, culturalmente a mulher prioriza mais a família do que a escolha do crescimento da sua formação. Percebe-se que talvez essa pesquisadora pudesse ter agregado mais competência e habilidade na pesquisa se ela não fosse mãe. Então, a condição de mãe fez com que a pesquisadora postergasse a sua progressão na carreira.

Na verdade, na minha juventude, sonhei demais com várias áreas, todas elas ligadas a Matemática. Naquela época, estava aquele exame em relação à física nuclear, a engenharia nuclear, então, ficava sempre sonhando com algo deste tipo, pensei em computação e na própria engenharia. Quando fiz vestibular e na época em que eu fiz, você fazia inscrição para matemática cursava um ano e depois fazia escolha ou em computação ou para engenharia. Então, eu fiz na área da Matemática e me empolguei realmente com este estudo porque sempre tive muita facilidade, sempre adorei, a disciplina que mais gostava era as disciplinas com os cálculos. [...] sempre meu objetivo foi progredir nos estudos, mas devido a minha condição de estar casada e com filhas, eu realmente não tive coragem para sair para levar minhas filhas pequenas para outro Estado sem uma estrutura. Então, eu realmente priorizei a minha família, continuei trabalhando, mas, em relação ao doutorado, a família falou mais alto realmente. [...]

Podemos observar, através dessas entrevistas, que as habilidades são necessárias tanto para homens como para mulheres. Mas será que, na visão das(os) docentes, existem diferenças entre homens e mulheres quanto às habilidades para o estudo e a pesquisa na Matemática? O que pensam as(os) docentes do Departamento de Matemática sobre essa questão?

De acordo com *Henri*, a capacidade de homens e mulheres é igual nesse ponto:

Acho que não [...] homens e mulheres são igualmente capazes. Há poucas mulheres [...]. Mas isto é uma questão histórica e não vai mudar de uma noite para o dia. [...] Em geral, a tendência do mercado de trabalho é que as mulheres ocupem as funções que precisam de melhor qualificação. [...] O que acontece hoje, eu acho que os homens estão muito acomodados com relação ao mercado de trabalho; era uma coisa que sempre foi deles e não tiveram muito que lutar para se inserir no mercado de trabalho; e aí, devido à competitividade, como eles estão (nós estamos) meio parados, as mulheres estão invadindo e ocupando mais o espaço que está aí para ser disputado.

Na opinião de *Elisa*³⁸, 53 anos, cujo ingresso como docente ocorreu em 1995:

Não existe diferença nenhuma. O que existe, no meu entendimento, é uma disponibilidade maior por parte do homem que das mulheres. Porque as mulheres, além de não dispor de um tempo grande para estudar, têm outras tarefas de casa, de filhos, e normalmente o homem não acata muito isso. O homem tem mais tempo, mas as habilidades são iguais, um mais, outro menos; depende de cada um. Independente do sexo de cada um.

Vê-se que *Henri* tem uma percepção diferente da entrevistada. Para ele, as mulheres entraram no mercado de trabalho não por sua própria capacidade e, sim, porque os homens se acomodaram, indo de encontro à ideia de que as mulheres são igualmente capazes. No entanto, a percepção de *Elisa* se fundamenta na dupla jornada de trabalho da mulher, que a impede de uma dedicação maior a suas atividades profissionais.

Desde o início do processo de inserção da mulher no mercado de trabalho, ela vem enfrentando preconceitos, discriminações e desafios. Devido a isso, muitas batalhas foram traçadas, e as mulheres lutam até hoje por direitos iguais. Por esse motivo, apesar das inúmeras dificuldades, há também diversas vitórias e conquistas alcançadas por elas. Aos poucos, as mulheres foram conquistando seu espaço no mercado de trabalho, provando sua capacidade e competência de forma brilhante. Embora as mulheres tenham conquistado grandes avanços, infelizmente ainda há um preconceito na distribuição de cargos de liderança e de chefias.

O mais grave, porém, é que, nas organizações privadas, apesar da evolução da mulher dentro de uma atividade que era antes exclusivamente masculina e de ter adquirido mais instrução, os salários não acompanharam tal crescimento.

Conforme *Bruschini e Puppini* (2004, p.109):

[...] ainda que essas mulheres estejam ocupando novos e promissores espaços de trabalho nos quais sua inserção tem características bastante similares às dos homens, elas permanecem submetidas a uma desigualdade de gênero em todos os escalões do mercado de trabalho: ganham menos que seus colegas de profissão.

³⁸ “*Elisa Frota Pessoa* (1921-) nasceu no Rio de Janeiro (RJ) em 17/01/1921. Em 1940, prestou exame para a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil, embrião da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduiu-se em Física em 1942. Em 1944, foi contratada para lecionar na FNFfi. Entre 1942 e 1969, a física *Elisa* teve uma história de sucessos pessoais e participou ativamente das lutas para vencer o preconceito contra o trabalho da mulher, assim como o pequeno interesse da sociedade pelo desenvolvimento da ciência. Em 1949, foi uma das fundadoras do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas” (CBPF) (MELO; RODRIGUES, 2013, p.15).

Além do trabalho doméstico, a função maior que a sociedade sempre lhes atribuiu, já está mais do que provado que as mulheres também podem ser boas motoristas, mecânicas, engenheiras, advogadas, sem qualquer diferença dos homens, sendo perfeitamente capazes de cuidar de si mesmas, conquistando tudo que desejam. Embora ainda exista certa discriminação em relação ao trabalho feminino, as mulheres estão conseguindo conquistar um espaço muito grande em áreas que antes era reduto masculino, provando que são tão competentes quanto eles e ganhando o respeito com seu profissionalismo.

De acordo com a *Agência Brasil*, a partir de dados do IBGE, a participação das mulheres no grupo de pessoas ocupadas, nas 5,2 milhões de empresas e outras organizações formais ativas no País, registrou alta de 3,2% entre 2011 e 2012 – crescimento de 1,5 ponto percentual – em relação ao aumento da participação feminina na variação de pessoal ocupado assalariado, de um ano para outro, sendo pela primeira vez superior à presença masculina. Enquanto os homens somaram 41,5% (438,9 mil pessoas), as mulheres alcançaram 58,5% (619,8 mil pessoas). Em termos salariais, em 2012, embora os homens tenham recebido, em média, R\$2.126,67 e as mulheres, R\$1.627,30, a pesquisa constatou, em relação a 2011, que os salários das mulheres, em 2012, tiveram um aumento real superior ao dos homens: 2,4% contra 2% (OLIVEIRA, 2014).

A condição de subalternidade vivida por mulheres, principalmente no que se refere à relação dual de trabalho, tendo em vista que, além de trabalhar na esfera pública ou privada, ocupa-se também dos afazeres domésticos, torna-se um desafio intenso quando se trata de dedicação ao ensino e à pesquisa nas instituições educacionais de nível superior.

Conforme expressa Schiebinger (2001, p.182):

As mulheres com vida profissional ainda são responsáveis pela maior parte do trabalho doméstico e dos cuidados com os filhos. Como escreveu a historiadora Gerda Lerner: “A divisão sexual do trabalho, que atribuiu às mulheres a responsabilidade principal pelos serviços domésticos e criação dos filhos liberou o homem dos incômodos detalhes das atividades diárias de sobrevivência, ao passo que sobrecarregou as mulheres de forma desproporcional”.

O entrevistado *Euclides* percebe que não existe diferença entre homens e mulheres quanto às habilidades necessárias para o estudo e a pesquisa na Matemática, como espelha seu depoimento:

Eu acho que não, por que eu estudei com moças melhores que eu. [...] Como eu disse, tudo depende da base. São pessoas que vêm de famílias bem estruturadas, não sabem cozinhar, fazer nada, somente estudar. Nunca trabalhou, nunca fez nada, só vive a estudar. Já vem

com aquela estrutura, já vem para estudar. São todas solteiras. Tudo depende da base sólida da família que motivou. Também [é] um dom que Deus deu para as pessoas, que desde pequeno já entende os números, já consegue fazer a Matemática.

Para *Euclides*, não há diferenças entre homens e mulheres no estudo da matemática, mas ele mesmo acentua que são mulheres que “nunca fizeram nada [...] não sabem cozinhar [...] só fazem estudar [...] são solteiras”, ou seja, na opinião dele, as mulheres que “não fazem nada” das tarefas domésticas, consideradas atributos das mulheres, estão competindo e ingressando na Matemática em condições iguais aos homens. Para ele, as mulheres que estão fazendo pesquisa, em sua maioria, deixaram de lado essa concepção de “tarefas femininas” e se tornaram “homens”, ou seja, recebem total apoio só para se dedicar a estudar. Como se vê, ainda persiste a imagem estereotipada da mulher cientista como aquela que foge ao padrão feminino e não sabe fazer nada, a não ser estudar.

Na visão de Schiebinger (2001, p.146):

Imagens projetam mensagens sobre esperanças e sonhos, porte e conduta, sobre quem deve ser um cientista e o que é ciência. É difícil identificar uma imagem que caracteriza um cientista típico. [...]. Em 1957, [...] a conhecida antropóloga Margaret Mead e sua colega Rhoda Métraux, [...] descobriram que o estudante secundário americano médio via o cientista como “um homem vestido num avental branco e que trabalha num laboratório. Ele é idoso [...] pode ter barba, trabalha longas horas no laboratório, às vezes dia e noite, ficando sem comer e dormir”[...]. Ele não tem vida social... Um cientista não deve casar-se...

Segundo ainda Schiebinger (2001, p.152-153):

Claudia Henrion, em seu fascinante livro sobre a generalização da cultura da matemática, revela que as mulheres matemáticas ‘trocam-se’ para trabalhar, vestindo roupas casuais quando chegam ao local de trabalho e roupas mais apuradas, e talvez maquiagem quando saem.

Deve-se também ressaltar que, quando se trata da imagem da mulher matemática, ela está ligada às características assinaladas anteriormente como ‘disciplina’, ‘perseverança’, ‘interesse’, ‘afinidade’, criando-se muitas vezes uma imagem não muito atrativa de que, para se ter habilidades em Matemática, é necessário ficar solteira e só se dedicar aos estudos e à pesquisa.

A interpretação de *Blanka* de que a maternidade é um dos fatores que influenciam o desempenho das mulheres na área da Matemática:

Não, eu acho que qualquer um pode conseguir qualquer coisa na vida, mas eu acho também que a maneira como a pessoa é criada influi muito no que ela escolhe e no que ela é. Infelizmente, as mulheres são criadas para ser mães, donas de casa ou professoras de criança, e percebi que, no meio do caminho, muitas mulheres desistem porque casam. A mulher, quando casa, entende..., ela mesma não tem consciência disso, mas a sociedade colocou na cabeça dela que ela deve cuidar da família em primeiro lugar, e é isso que ela faz. Então, ela larga o que estiver fazendo em nível de trabalho e vai cuidar da família. São poucas as que eu vi ir até o final.

Do mesmo modo, a educação diferenciada entre meninos e meninas, para *Marília*, é um fator preponderante para as mulheres não terem o mesmo desempenho dos homens:

Eu não vejo que haja diferença de habilidades para o estudo da Matemática entre homens e mulheres; o que acho, sim, é que as meninas ainda continuam sendo educadas de forma diferenciada. Elas não são incentivadas para desenvolver a curiosidade, elas estão o tempo inteiro sutilmente sendo direcionadas para áreas que são ditas apropriadas para o desenvolvimento das mulheres. Na verdade, isso não tem nada a ver com a capacidade intelectual e, sim, com a construção cultural que nós recebemos, a maneira que nós somos educadas, a maneira que nós somos treinadas para vivenciar o seu dia a dia. Mas acho que, se as mulheres começarem a ter uma criação da mesma forma que os meninos, for dado a elas brinquedos que desenvolvam o raciocínio lógico, desenvolvam a capacidade de abstrair, elas com certeza vão ter todo o desempenho que os homens têm.

Os estereótipos de gênero já começam nos brinquedos dirigidos para meninos e meninas. Para Brougère (2004), esses estereótipos provêm dos pais e das pessoas que cercam a criança. Os pais constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas. No nascimento, o quarto das meninas é rosa, com bonecas, e o dos meninos é azul, com carros em miniatura. As meninas costumam brincar de “casinha” e representam o papel da mãe; os meninos, de “motorista”, que dirige o carro. É o contexto em que a criança vive, especialmente o meio familiar, que dirige inicialmente tais escolhas.

Mudar práticas não é uma meta fácil de ser alcançada, mas a política de educação para o gênero só elimina o dualismo masculino/feminino com a construção de um mundo não generificado. Começar a desconstrução, oferecendo um irrestrito acesso aos brinquedos e brincadeiras, faz parte desse processo (JORDAN, 1995).

O casamento e a família, no pensamento das entrevistadas a seguir, pesaram na avaliação sobre a diferença das habilidades entre homens e mulheres.

Para *Graziela*:

Acho que não, os homens e mulheres são iguais; a única diferença é quando ela casa, ela se dedica mais à família e o homem menos à família.

Nise³⁹ 42 anos, ano de ingresso na UFBA 2011, complementa o pensamento de Graziela:

Não. Tanto faz. O que aconteceu antigamente é que a mulher não tinha uma entrada no mercado de trabalho, tinha que cuidar de casa, de filho, e isso tudo, claro, dividiu o tempo dela para as atividades no trabalho, na pesquisa ou no ensino; enquanto que o homem, não. Ele não tinha aquela “obrigação” de ficar em casa, tomar conta de filho, de tomar conta da casa. Então, automaticamente, ele tinha mais tempo de dedicação, poderia se destacar mais por causa disso [...]

Na concepção de Bitencourt (2013, p.5):

A exclusividade da mulher na maternidade e a consideração desta como elemento fundamental de construção identitária sobrepõem-se, assim, à exclusão dos homens, cuja identidade, por consequência, se constrói na base da dilapidação dos comportamentos potencialmente atribuíveis às mulheres, como, justamente, a maternidade.

O assunto para Diofanto⁴⁰ 41 anos, ano de ingresso na UFBA 2006, não é entendido muito bem:

Em minha opinião, não entendo muito do assunto, não vejo diferenças quanto às habilidades. Certamente, tem muito mais homens que mulheres fazendo pesquisas, mas não sei se é uma questão demográfica. Não acho que seja uma questão de habilidade eu já conheci mulheres que fazem Matemática muito qualificada, então, eu acho assim: eu acho que a diferença entre o número de homens e

³⁹ “Nise da Silveira (1905-1999) fez seus primeiros estudos com as freiras do Colégio Santíssimo Sacramento, em Maceió. Estudiosa, aos 16 anos, Nise foi admitida na Faculdade de Medicina da Bahia e aos 21 anos concluiu o curso, como única mulher entre os 157 homens da turma de 1926, com uma monografia que teve o título ‘Ensaio da criminalidade da mulher no Brasil’. Na agitação política dos anos 30, foi denunciada e presa como comunista por 16 meses na Casa de Detenção da Rua Frei Caneca. Nise foi reintegrada ao serviço público com a anistia e, em 1946, propôs ao diretor do Centro Psiquiátrico Pedro II, no bairro de Engenho de Dentro na Cidade do Rio de Janeiro, a criação de uma seção de terapia ocupacional naquele hospital Seu trabalho pioneiro de pesquisa sobre o tratamento da doença mental através da arte-terapia foi reconhecido internacionalmente. A produção artística dos internos foi reunida no Museu de Imagens do Inconsciente, fundado por ela em 1952. Alguns dos artistas revelados pelo trabalho da Dra. Nise alcançaram renome internacional, o mais famoso deles sendo Arthur Bispo do Rosário. Faleceu na cidade do Rio de Janeiro em 30 de outubro de 1999” (NISE DA SILVEIRA. Disponível em: < <http://www.polbr.med.br/ano02/wal0902.php>>. Acesso em: 15 set. 2015).

⁴⁰ “Diofanto nasceu entre 201 e 204 e faleceu entre 284 e 298. Dentre os matemáticos que estudaram a Teoria dos Números, sem dúvida, Diofanto foi um dos mais importantes. Sua obra *Aritmética*, escrita por volta de 250 d.C., trata principalmente da solução de equações indeterminadas com coeficientes inteiros. Estudou e trabalhou na Escola de Alexandria. É considerado por muitos como o ‘Pai da Álgebra’” (DIOFANTO. Disponível em: < <http://ecalculo.if.usp.br/historia/diofanto.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2015).

mulheres fazendo Matemática é mais uma questão social. Não acho que seja uma questão relacionada ao sexo masculino ou feminino.

Para Tales⁴¹, 42 anos, ano de ingresso na UFBA 2009, a questão não é bem uma diferença de habilidade e sim cultural:

Não é bem uma diferença, talvez seja uma questão mais cultural, tem mais pessoas ligadas à pesquisa no sexo masculino que no sexo feminino, ao passo que, entrando no campo do ensino, se encontram mais mulheres que homens. Isto acontecia algum tempo atrás. Encontrei gente que me falou numa pesquisa que viu a respeito disso, que essa habilidade com a Matemática tinha mais a ver com o cérebro do sexo masculino que o cérebro do sexo feminino, a pessoa leu isto, mas não chegou a me passar a referência.

Conforme Schiebinger (2001, p.316), pesquisas que naturalizam as diferenças são cada vez mais frequentes, ideia esta que é corroborada por Cordelia Fine, conforme já discutido neste texto. Um exemplo desta naturalização pode ser lida abaixo:

Os meninos amadurecem aproximadamente dois anos mais tarde que as meninas, e assim tendem a ter cérebros mais altamente lateralizados com funções espaciais e verbais, localizadas em hemisférios separados. A bilateralização, ou menor divisão entre o cérebro esquerdo e direito, nas meninas e mulheres, cria competição no interior dos hemisférios, reduzindo assim a capacidade espacial e matemática.

Outras pesquisas feitas neste campo constataram que as mulheres não apresentaram tão bons desempenhos como o dos homens. Tais discursos, segundo Silva e Ribeiro (2010, p.11):

[...] constituem-se como barreiras produzidas com o aval da ciência que ao despreverem o corpo feminino naturalizam em uma falta de condições cognitivas que as expulsam necessariamente dos lugares de produção de conhecimento, isto é, toda essa produção de conhecimento, que conta com o respaldo da ciência, serve de argumento para determinar os lugares sociais que os sujeitos, homens ou mulheres, podem e devem ocupar. Pensar assim é

⁴¹ “Tales de Mileto. Segundo a tradição clássica da filosofia ocidental, o primeiro teórico a formular um pensamento mais sistemático fundado em bases racionais foi o grego Tales (cerca de 62a a.C. – 547 a.C.), nascido em Mileto, hoje Turquia. Sendo o fundador dessa nova forma de pensar, ele é considerado o primeiro filósofo de que se tem notícia, inaugurando a linhagem filosófica dos pré-socráticos (filósofos que vieram antes de Sócrates). Tales foi matemático, astrônomo e negociante. Herdeiro de conhecimentos ainda mais antigos – como a matemática egípcia e a astronomia babilônica –, Tales era tido em sua cidade como um sábio, mas também como um homem prático: conta-se que, utilizando suas habilidades, soube prosperar como um hábil mercador. como disse Aristóteles, ‘para Tales a questão primordial não era o que sabemos, mas como sabemos’” (TALES DE MILETO. Disponível em: <<http://www.somatematica.com.br/biograf/tales.php>>. Acesso em: 24 set. 2015).

perceber o gênero não apenas vinculado a sua natureza biológica, mas sim que esses entendimentos são inteiramente construídos na e pela cultura.

4.3.3 Concepção sobre carreira – entre a docência e a pesquisa

Não tenho nenhuma dúvida de que, tradicionalmente falando, o gênero influencia porque culturalmente o Brasil seccionou, no seu sistema educacional, habilidades a serem exigidas dos homens no mundo do trabalho das habilidades exigidas da mulher. E o domínio das ciências exatas, das ciências duras, foi reservado, na prática, para o sexo masculino. Então, Física, Química, Matemática, as engenharias e, de modo geral, as tecnologias seriam mais apropriadas culturalmente ao sexo masculino.

O Departamento de Matemática do Instituto de Matemática da UFBA fugia desse perfil, mostrando um perfil feminino. Isso pode ser entendido também pelo fato de o magistério, em décadas passadas, ter sido facilitado às mulheres, considerando sua “natureza feminina”.

Buscando-se a origem do termo docência, vê-se que vem da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente com *discere*, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral (SOARES; CUNHA, 2010).

Em um curso de Matemática, era muito comum que os graduandos optassem pela docência de nível superior com uma concepção bastante diferente do que seria uma carreira docente, em que a pesquisa não seria parte integrante desse processo. A exigência do doutorado fez com que a pesquisa assumisse a relevância que deveria ter tido desde o início dos cursos superiores

Não é de estranhar, então, que a fala das/os docentes, a seguir, informe a docência como prioridade na carreira.

Para *Elsa*⁴², 55 anos, com ano de ingresso como docente em 1990, ser professora e estudar são fatores importantes para a escolha da carreira:

⁴² “Elza Furtado Gomide (1925-). Tanto os pais quanto os avós eram professores de Matemática ou de Ciências, portanto desde cedo ela teve muito incentivo ao estudo. Bacharelou-se em Física em 1944. Já na metade do curso, havia percebido que gostava muito mais de Matemática e, ao bacharelar-se, foi convidada a ser assistente do prof. Omar Catunda, do Departamento de Matemática. Fez, então, mais um ano de Matemática e iniciou sua carreira de professora e pesquisadora. Na pesquisa, trabalhou em Análise Matemática e publicou muitos artigos. Elza Gomide foi a primeira brasileira a doutorar-se em matemática numa instituição brasileira. Ao longo de sua carreira, a Profa. Elza orientou muitas teses de mestrado e doutorado. Apresentou uma proposta de estrutura curricular para o curso de Licenciatura em Matemática que, aprovada pelo Fórum com a participação de muitos professores, permanece praticamente a mesma desde sua implementação em 1994. Durante toda sua carreira, teve um enorme amor pelo ensino, o que resultou em total dedicação às atividades didáticas, dentro e fora da sala de aula, e a levou a envolver-se de corpo e alma nas lutas para melhorar o ensino da Matemática” (MELO; RODRIGUES, 2013, p.17).

Eu decidi que seria professora. Mas não queria dar muitas aulas, eu queria passar uma parte do tempo estudando. Então, foi isso que me levou a fazer o mestrado logo em seguida à graduação e fazer concurso [...]. Eu queria dar aula e estudar importantes para a escolha da carreira

O gosto pelo estudo levou Graziela para a universidade:

Eu sempre gostei muito mais de estudar que de ensinar. Ensinar me realiza, é orgulho dizer: – Você é professora. Mas meu interesse maior é estudar para dar aula.

Na concepção de Heron⁴³, 59 anos, com ano de ingresso como docente em 1985:

Na minha profissão, não tinha outra opção senão ser professor. [...] Se escolhesse Licenciatura, você seria professor de educação básica; se escolhesse bacharelado, naquela época, você ingressava até na universidade. Não tinha bolsa tão fácil, a bolsa que recebia era ser professor colaborador aqui, e muita gente hoje está na carreira porque começou como professor colaborador. Então, não tinha muita escolha, era natural você ir para a Universidade.

Que fatores contribuíram para esses e essas docentes estarem ligados/as ao ensino?

Essas e esses docentes, na época, foram selecionadas/os por concurso para Professor Auxiliar de Ensino, sem exigências outras que não a graduação. Como dito anteriormente, o primeiro concurso para Professor Adjunto foi em 2001, quando foi aprovada apenas uma professora, permanecendo a defasagem no número de professores necessários ao Departamento. As mulheres, nesse período, foram cerceadas nessa pretensão, considerando que, na absoluta maioria, só dispunham do título de mestre.

O número expressivo de mulheres no Departamento, inicialmente, parece estar ligado a essa preferência feminina pela carreira docente, contribuindo, posteriormente, para que as mulheres enfrentassem mais obstáculos e discriminações no mundo da pesquisa do que os homens, precisando muitas vezes demonstrar maior eficiência para serem reconhecidas como profissionais desse nível.

⁴³ “Heron de Alexandria, também escrito Hero ou Herão, nasceu em 10 d.C. e faleceu 70 d.C. Foi um sábio matemático e mecânico grego, do começo da era cristã (século I). Geômetra e engenheiro grego, Heron esteve ativo em torno do ano 62. É especialmente conhecido pela fórmula que leva seu nome e se aplica ao cálculo da área do triângulo. Seu trabalho mais importante no campo da geometria, *Métrica*, permaneceu desaparecido até 1896. Ficou conhecido por inventar um mecanismo para provar a pressão do ar sobre os corpos que ficou para a história como primeiro motor a vapor documentado, a eolípila” (HERON DE ALEXANDRIA. Disponível em: < <http://biografiae curiosidade.blogspot.com.br/2014/10/biografia-de-heron-de-alexandria.html> >. Acesso em: 23 ago. 2015).

De acordo com Lima (2002), diversos estudos e pesquisas mostram o quanto as mulheres têm caminhado e avançado na ocupação de espaços do mundo público, antes quase exclusivos dos homens, a exemplo dos espaços acadêmicos.

Lima (2002, p.52) sinaliza ainda:

[...] nas escolas, universidades e outros centros de atividade acadêmica, evidencia-se o avanço progressivo da presença das mulheres nestas instâncias institucionais das esferas públicas. Como vêm mostrando os estudos, até poucas décadas, nas universidades predominavam os homens, exceto nos cursos cuja prática profissional parecia ser a do cotidiano doméstico das mulheres, concebida como constitutiva de sua identidade de mulher: Educação ou Pedagogia, Serviço Social, Economia Doméstica, Enfermagem, cursos esses em que têm prevalecido as mulheres ou, tão somente, têm sido frequentados por elas.

O que caracteriza o exercício docente, conforme Martins e Varani (2002, p.650),

[...] é o ensino, isto é, o conjunto de atividades planejado prévia, intencional e sistematicamente, cujo desenvolvimento visa a socializar com os discentes conhecimentos, habilidades, valores, visões de mundo, hábitos e atitudes historicamente produzidos pela humanidade, bem como a desenvolver as suas capacidades sensório-motoras e cognitivas, os paradigmas ético-políticos que os orientam e as possibilidades que têm de aplicar o aprendido e exercitado na escola em diferentes espaços e contextos históricos.

Para *René*, a escolha da Matemática se deu porque “eu tinha certo talento, tinha facilidade”. René, neste caso, tinha competência, ele já tinha adquirido essa competência ao longo do ensino do primeiro, segundo e terceiro graus. Ele já se havia ‘testado’ na Matemática, ele já tinha adquirido habilidades.

Os docentes, a seguir, fazem parte daqueles cuja escolha da carreira se deu pela oportunidade de pesquisa.

Na concepção de *Euclides*, a escolha se deu por causa do doutorado que lhe possibilitou realizar pesquisas:

Eu escolhi a carreira da universidade porque se eu estudei até o doutorado é porque quero pesquisar, e o lugar em que você pode fazer [isso] é somente na universidade; não tem como você fazer com o doutorado coisas abstratas. Na empresa, há coisas em que você não vai aplicar esses fundamentos sobre os quais você já tem análises mais complexas. Aí, por isso, escolhi a carreira da universidade porque eu quero pesquisar.

A pesquisa também falou mais alto para *Henri*:

Eu tinha a ideia de avançar na pesquisa, e naturalmente você é impelido para trabalhar na universidade para formar novos profissionais, engenheiros, matemáticos, qualquer área que requeira matemática na sua profissão. É o lugar de fazer pesquisa ou nos institutos de pesquisa, que são poucos no Brasil. Pesquisa em Matemática no Brasil é feita essencialmente nas universidades. Foi o caminho que muitos de nós fomos impelidos a seguir.

A pesquisa também é predominante para *Bertha*:

Principalmente porque gosto de pesquisar em Matemática, embora você entre na universidade para ser professor. Você faz concurso para docente. São poucas as instituições que admitem você só como pesquisador, mas de qualquer forma ainda é cultural aqui que as coisas que funcionem para pesquisa, para estudo acadêmico, sejam focadas dentro da universidade.

Analisando a fala dos(as) entrevistados(as), percebe-se que, anteriormente a 2003, as mulheres e alguns homens se preocuparam com o ensino e, de 2003 em diante, o ponto importante para esses(as) entrevistados(as) foi a pesquisa. Conclui-se que o gênero não importa e que a questão foi muito mais relevante a oportunidade, uma questão de momento histórico da Matemática.

Historicamente, os professores que entraram décadas atrás eram para atuar apenas no ensino. Então, não era exigida competência em pesquisa. Após 2003, a universidade se transforma, as exigências para entrar na universidade mudaram, e aí a pesquisa passa a surgir.

Conforme Leta e Martins (2007, p.88):

Nas origens de sua formação, a ciência brasileira tinha como principal locus os institutos de pesquisa instalados principalmente nos estados da Região Sudeste. Eram nestes espaços, de reconhecimento social, que no início do século 20 os pioneiros da ciência brasileira realizavam e conduziam seus trabalhos. Ao longo das décadas, no entanto, essa atividade foi ganhando espaços, em especial nas universidades públicas, que floresceram em todo o país, principalmente após os anos de 1950.

O programa de Pós-Graduação, segundo Cevallos (2011), tinha como objetivo formar professores para atender à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica.

A pesquisa estruturou-se na década de sessenta em função da nova organização departamental das universidades, da institucionalização da pós-graduação, incentivada pela CAPES, e pelo apoio financeiro fornecido pelo CNPq (DURHAM, 1998).

Para Durham (1998), a pesquisa não se consolidou de forma homogênea em todas as instituições federais e estaduais, mas alterou radicalmente o panorama da ciência brasileira com a ampliação constante do número de mestres e doutores através dos cursos de pós-graduação e a consolidação de grupos de pesquisa em departamentos associados aos cursos de pós-graduação, isto é, dentro das próprias universidades.

Nas origens de sua formação, a ciência brasileira tinha como principal *locus* os institutos de pesquisa instalados principalmente nos Estados da Região Sudeste.

Eram nesses espaços de reconhecimento social que, no início do século 20, os pioneiros da ciência brasileira realizavam e conduziam seus trabalhos. Ao longo das décadas, no entanto, essa atividade foi ganhando espaço, em especial nas universidades públicas, que floresceram em todo o país, principalmente após os anos 50.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* foram implantados na década de 60, devido a um convênio com a Fundação Ford, na área de Engenharia, daí surgindo a Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE). Também houve implantação do Mestrado em Matemática da Universidade de Brasília (UnB) e a implantação do mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Em 1965, então, os cursos de pós-graduação foram formalmente implantados no Brasil através do Parecer 977 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1965).

Essa implantação se configurou formalmente, segundo Soares e Cunha (2010), como responsável pela formação do(a) professor(a) da Educação Superior. Seus currículos, entretanto, enfatizavam fundamentalmente a formação do pesquisador e se omitiam em relação à formação para a docência, o que até hoje é predominante. Talvez a formação de pesquisador durante o doutorado tenha despertado uma paixão maior desses(as) docentes pela pesquisa.

Apesar de praticamente todos(as) os(as) docentes, no seu cotidiano, estarem ligados à docência, até por uma obrigação funcional, percebe-se também que os(as) docentes de 2003 em diante também têm a pesquisa na sua rotina de trabalho na Universidade, mesmo que de uma forma menos intensa.

Para *Henri*:

Tenho aulas espalhadas, [...] parte administrativa, capacitação, corrigir prova e a pesquisa, andando mais lento, pois exige uma dedicação fulltime.

Na visão de *Fermat*, dar aula e depois pesquisar:

Preparar aula, lista de exercício, prova, orientação de alunos de iniciação científica e mestrado e, sempre que possível, tentar pesquisar porque a gente é julgado pelas publicações que faz; então, tem que publicar mesmo [...].

Para *Blanka*, o ensino e a pesquisa são o seu cotidiano:

As duas coisas que eu faço no cotidiano é o ensino e a pesquisa; então, eu tenho que dividir essas duas coisas [...].

Conforme Freire (1996, p.12):

Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. [...]. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

No entanto, de acordo com os(as) docentes que tiveram ingresso no Departamento de Matemática, além do ensino, a pesquisa também faz parte da sua rotina.

Como ressalta Freire (1996 p.16):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nas entrevistas analisadas, foi constatado que, na maioria, as pessoas entrevistadas se admitem satisfeitas com o trabalho cotidiano, afirmando-se realizadas profissionalmente, dado este correspondente a 80% das respostas. No entanto, algumas poucas revelaram um desconforto por se sentirem obrigadas funcionalmente a ter de dar aulas.

Tanto os(as) entrevistados(as) que focam na função de ensinar se mostram satisfeitos(as) profissionalmente, quanto os(as) que se dedicam mais à pesquisa. As falas assim o comprovam:

Sim, porque estou fazendo o que sempre quis, estudar, pesquisar, dar aula. (Fermat).

Eu digo que sim, mas quero mais profissionalmente. Mas fiz um doutorado de área pura em Matemática que não é tão fácil. Me considero bem-sucedido, claro que tenho níveis para atingir. A universidade nos cobra como pesquisador. É um desafio. (Euclides).

Totalmente; eu amo meu trabalho, gosto muito do meu trabalho. Tenho limitações por conta de não ter o doutorado, mas, dentro do que eu posso fazer, tendo somente o mestrado, eu faço tudo que eu posso. [...] Mas me sinto feliz explorando dentro das possibilidades, sendo mestre. (Maria).

Poder-se-ia dizer, a partir desses depoimentos, que homens e mulheres docentes se inserem na carreira universitária de modo semelhante, sendo que as preferências quanto ao ensino e à pesquisa se dão sem a ligação com o gênero. Poder-se-ia também afirmar que as diferenças observadas entre homens e mulheres com relação à dedicação maior ao ensino ou à pesquisa estariam mais relacionadas às oportunidades de fazer um curso de doutorado, que parecem estar mais disponíveis para os homens. É aqui que se insere a questão de gênero. Está claro, obviamente, que fazer o doutorado implica necessariamente adquirir mais possibilidades de exercer a função da pesquisa com mais propriedade. Ocorre que para as mulheres, a possibilidade de fazer o doutorado é bem menor, como já vimos neste estudo.

4.3.4 Escolha da Carreira

Escolher a carreira a seguir não é uma decisão fácil. Muitas pessoas crescem determinadas desde a infância, sabendo em que se graduar e onde irá trabalhar. Para outras, muitas vezes, a escolha da profissão se justifica pela facilidade em uma determinada disciplina (Matemática, Física, Química, Biologia, etc.). Quantas vezes, também, ouvimos falar que o(a) estudante seguiu a carreira do pai, da mãe, ou foi a professora/o professor que induziu a essa escolha? Inúmeras vezes. A influência desses modelos muitas vezes se reflete, positiva ou negativamente, na vida das pessoas.

A narrativa das(os) entrevistadas(os), a seguir, explica o porquê da escolha da carreira.

Na narrativa de *Euclides*, a habilidade específica para determinada carreira seria “um dom de Deus”, que poderia ser interpretado também como uma vocação.

A “vocação”, em outras palavras, é a sua escolha primeira, é o mesmo que já haver uma tendência inata ao ensino e à pesquisa em Matemática.

Conforme Bruschini e Amado (1998, p.7):

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência, deveriam ser preferidas. Ligado à idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente.

Na visão de *Maria*⁴⁴, 48 anos, com ano de ingresso como docente em 1993:

Desde criança, sempre gostei de Matemática; desde pequena, perguntavam “você vai ser o quê?” – e eu respondia: professora de Matemática. Nunca pensei em fazer outra coisa. Já estava definido isso desde as primeiras séries.

A fala da entrevistada reflete o que se discutiu anteriormente: além do gosto pela Matemática, o gosto pelo ensino, o ser “professora de Matemática”.

Para *Eulália*, foi uma descoberta durante a adolescência. O despertar para o estudo da Matemática veio através da prática e da solução de exercícios, mas é possível que ela já tivesse uma habilidade para a matéria e não se tenha dado conta disso:

Porque, no segundo ano do ensino médio, eu comecei a gostar de estudar Matemática, de ver os exercícios que tinham demonstração; e aí eu fiquei com vontade de ensinar Matemática.

Já na fala de *Marta*, a questão da “conveniência” é visível. Ela teria de escolher entre quatro cursos, e escolheu Matemática em primeiro lugar porque gostava, mas também por conta da facilidade de horário:

Eu morava no interior e a única faculdade que tinha era de Licenciatura em Matemática, Biologia, Letras, e Geografia e História. Então, eu escolhi dessas áreas a Matemática porque já gostava e, por conta do horário, a facilidade do curso. Mas não

⁴⁴ “Maria Laura Mouzinho Leite Lopes (1917-2013). Iniciou sua vida escolar, no antigo primário, no Grupo Escolar João Barbalho, em Recife. Ingressou na Escola Normal de Pernambuco, tendo ali permanecido até 1934. Em 1941, Maria Laura se formou como Bacharel em Matemática e, em seguida, no ano de 1942, concluiu a Licenciatura em Matemática, engendrando nos seis anos seguintes seu trabalho de Livre-Docência, intitulado *Espaços Projetivos: Reticulado de seus sub-espaços*. Foi a Primeira Doutora em Ciência Matemática no Brasil. Participou da criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e fundou o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA)” (CNPq. *Pioneiras da Ciência do Brasil*. Disponível em: < <http://www.cnpq.br/web/guest/pioneiras-da-ciencia-do-brasil5> >. Acesso em: 15 ago. 2015).

existiu isso de “eu amo Matemática, eu só quero fazer Matemática”. Com o tempo, fui aprendendo a gostar de Matemática e na faculdade você começa a conhecer [a matéria].

Foi observado também que as(os) entrevistadas(os) inicialmente tiveram dúvida entre dois cursos e escolheram Matemática.

Na fala de Marta, o “já gostava” sugere que a professora já possuía uma habilidade, uma competência na área.

De acordo com o entendimento de *Elsa*:

Eu gosto de Matemática, sempre tive facilidade com Matemática, desde os anos iniciais, sempre achei muito tranquilo. Queria fazer área 1, Engenharia Civil, mas perdi no primeiro vestibular. [...] tinha feito Escola Técnica. Tentei Matemática ainda meio em dúvida, mas, no primeiro semestre, já não tinha dúvida nenhuma.

A pressão da família por uma profissão com mais *status*, fez *Riemann*⁴⁵, 46 anos, com ingresso na instituição em 1993, refletir sobre a profissão a seguir.

A família pressionava muito em Engenharia e, como eu não tive uma boa base, eu escolhi Matemática, achando que eu não passaria em Engenharia. Resultado: tive uma ótima colocação em Matemática na época e decidi que, no ano seguinte, eu voltaria a fazer vestibular em Engenharia, mas eu acabei me apaixonando pela Matemática e desisti dessa ideia. Fiquei na Matemática e até hoje não me arrependo.

Ao se analisar a narrativa de *Riemann*, percebemos que existia uma motivação pelas Ciências Exatas, e a Matemática é uma ciência que acompanha todo o curso de Engenharia mas na fala do entrevistado percebe que talvez ele não tivesse uma boa base nem o domínio na matemática.

Diofanto, tinha facilidade em Matemática, mas ficou em dúvida entre outros cursos da Área:

⁴⁵“O matemático alemão G. F. B. *Riemann* (1826-1866) é reconhecido como o verdadeiro fundador da Teoria Analítica dos Números e como possuidor de uma das mentes brilhantes mais originais e profundas do século XIX. *Riemann* revolucionou a Análise Matemática, a Geometria e a Física Matemática. Em Teoria Analítica dos Números, bem como em outras áreas da Matemática, suas ideias fundamentais ainda exercem uma profunda influência. Variedades Riemannianas, Superfícies de *Riemann*, Equações de Cauchy-*Riemann*, Hipótese de *Riemann*, e muitos outros assuntos encontram-se entre seus trabalhos. *Riemann* possuía uma intuição poderosa e precisa, mas apesar de sua genialidade e criatividade, sua vida foi extremamente modesta” (G.F.RIEMANN. Disponível em: < <http://www.somatematica.com.br/coluna/gisele/27102004.php>>. Acesso em: 24 set.2015).

Sempre tive facilidade para Matemática desde criança. Era para optar na área de exatas [...] entre Química e Matemática e me dei bem nas duas, mas escolhi a Matemática.

Do mesmo modo, a docente *Bertha*, escolheu Matemática, podendo optar por Geologia, curso associado à profissão do seu pai:

Por afinidade, meu pai era geólogo; fiquei na dúvida entre as duas e escolhi a Matemática.

Seguir exemplos e conselhos de professores desde os tempos iniciais da escola, além da insistência de parentes e amigos, foi o motivo de escolha para alguns dos entrevistados, como podem exemplificar as falas a seguir.

*Galois*⁴⁶, 32 anos, que ingressou na Instituição como docente em 2012, assim explica sua escolha pela área:

Desde que estava na escola, tinha habilidades com a Matemática. Foi uma professora, no final do ensino fundamental, que me falou se eu nunca tinha pensado em estudar Matemática, aí eu fiquei interessado.

Para *Heron*, a paixão pela Matemática veio desde o ensino fundamental, também influenciado por uma professora:

O que me fez gostar de Matemática foi uma professora que eu tive [...], na terceira e quarta série ginasial [...]. Eu tive o prazer de ter uma excelente professora de Matemática que nos ensinou a beleza da Matemática, principalmente numa área de que eu gosto muito, que é geometria, [...]. O trabalho que ela fazia para que a gente aprendesse a geometria euclidiana era maravilhoso. Foram dois anos da minha adolescência. Nunca fui bom estudante, muito pelo contrário, fui mediano, de mediano para vagabundo, e foi nesse momento que a Matemática despertou em mim. No colégio [...], também tive oportunidade de ter excelentes professores de Matemática. Então, o meu gosto pela Matemática cresceu mais ainda. Daí a prestar o vestibular de Matemática foi um pulo. Esse é o início do meu namoro com a Matemática, vem daí dessa época. Na época, os mais ligados a

⁴⁶ “Évarist Galois nasceu em 1811 e faleceu em 1832. Galois iniciou suas pesquisas com um trabalho de Lagrange sobre permutações de raízes, o que lhe deu condições necessárias e suficientes para concluir que equações polinomiais são resolúveis por radicais e, baseado nas provas de Abel, descobriu que as equações algébricas irredutíveis são resolúveis por radicais somente se o grupo de permutações sobre suas raízes também é resolúvel. Sobre isso, forneceu um algoritmo para achar essas raízes, assim como outros postulados sempre voltados mais para a estrutura algébrica do que para casos específicos, dando um tratamento aritmético à Álgebra. Em suas obras, está implícito o conceito de ‘corpo’ que, mais tarde, Dedekind definiria de forma explícita” (ÉVARIST GALOIS. Disponível em: < <http://www.somatematica.com.br/biograf/galois.php>>. Acesso em: 23 ago. 2015).

mim, parentes e tudo, sempre perguntavam: Se você gosta tanto de Matemática, por que não faz engenharia? Você tem que ser engenheiro. Não tem nada a ver com engenharia. O meu negócio é Matemática. Vou ser matemático. Não tem nada a ver: Matemática é ciência, engenharia é tecnologia. Felizmente, meus pais nunca se intrometeram, sempre deixaram a gente à vontade, sempre apoiaram a gente.

Nessas falas, a professora foi o exemplo para os docentes entrevistados, contribuindo para tomar a decisão em ser um matemático. A função docente, muitas vezes, é benéfica no sentido de influenciar as pessoas a seguirem uma carreira, segundo Menezes (2015). Como também pode acontecer o contrário, afastando o aluno de uma possível escolha profissional.

Menezes (2015, p.263) assim explicitam os diversos fatores que levam à escolha de uma profissão:

A escolha profissional está associada a diversos fatores, dentre eles a influência da escola, da família, dos modelos de exemplaridade e, particularmente, as construções sociais que demarcam as amarras das identidades de gênero a que estão submetidos tanto os homens quanto as mulheres e que são responsáveis por essa “vocação inata”, às quais as mulheres se veem direcionadas.

A fala da docente *Blanka* evidencia que o pai influenciou na sua escolha em ser professora, mas não na escolha em fazer o curso de Matemática. A entrevistada respondeu que, para estudar Matemática, é preciso gostar, pois do contrário, em algum momento, vai abandonar o curso:

Por influência do meu pai. Ele sempre me dizia que eu tinha dom de ser professora, mas não sei se era isso que eu queria, pois eu teria que voltar no tempo e retirar o que meu pai sempre me dizia. Eu acho que se seu pai ficasse lhe dizendo que você ser o presidente do Brasil, você vai ser presidente do Brasil. A criança é como uma esponja, e foi isso que ele fez comigo. Eu falo a ele que ele tem sorte de eu gostar do que faço, pois, se eu não gostasse, eu iria culpar ele o resto da minha vida. Mas eu gosto muito de ensinar, de lidar com as pessoas

Escolher a carreira universitária é para poucos. Enquanto os recém-graduados esperam ansiosos pela hora da formatura e sair da Universidade, um pequeno grupo continua em laboratórios, com suas pesquisas, preparando-se para um maior aprofundamento de seus estudos.

A possibilidade de pesquisa fez com que *Diofanto* escolhesse realizar uma carreira profissional no Ensino Superior:

No caso particular da Matemática, em geral, para as pessoas que fazem mestrado e doutorado é meio que natural a carreira acadêmica, sobretudo as pessoas que fazem doutorado em Matemática, que não têm muitas opções de aproveitamento de suas qualidades e capacidades [...] quando vão para a indústria. Geralmente, o pessoal que faz o mestrado e o doutorado vai seguir a vida acadêmica onde tem tempo de fazer pesquisa.

O mesmo pensamento tem Nise:

No caso da Matemática, é usual para quem faz pesquisa, para quem quer seguir o doutorado e fazer algum tipo de pesquisa na área da Matemática, o ideal é seguir uma carreira universitária. Claro que em outros países, não é o caso do Brasil, há uma opção mais aberta, há um leque maior de opção para quem está fazendo Doutorado em Matemática Pura.

Entretanto, para Galois, a descoberta da pesquisa se deu quando, feito o concurso para docente, se conscientizou de que, na progressão funcional, uma das exigências era a realização da pesquisa:

[...] quando você estuda Matemática e começa a fazer pesquisa, o lugar [...] é a Universidade. É como uma parte do contrato que eu não sabia. Mas isto não quer dizer que eu não goste.

A escolha da carreira universitária por esses narradores, que são docentes e tiveram o seu ingresso na carreira após 2003, se fundamenta especialmente na pesquisa.

De acordo com Soares e Cunha (2010), na educação superior, docência e pesquisa são as principais atividades do professor universitário:

A docência universitária, apesar de ter pouca visibilidade, haja vista que os critérios de avaliação e progressão na carreira docente são essencialmente relacionados à pesquisa, é uma atividade altamente complexa, que não se restringe à sala de aula.

Devido a esses critérios, os docentes estão priorizando a pesquisa ou, muitas vezes, a atividade não está correlacionada ao ensino.

Quando a pergunta é o percentual (uma estimativa) de tempo que gostaria de dedicar ao ensino, pesquisa e extensão, Pitágoras⁴⁷, 30 anos, que entrou na instituição como docente em

⁴⁷ “Pitágoras foi um importante matemático e filósofo grego. Nasceu no ano de 570 a .C na ilha de Samos, na região da Ásia Menor (Magna Grécia). Provavelmente, morreu em 497 ou 496 a.C em Metaponto (região sul da Itália). Embora sua biografia seja marcada por diversas lendas e fatos não comprovados pela História, temos

2012, foi incisivo ao dizer que gostaria de dedicar ao ensino 25%, à pesquisa, 50% e à extensão, 25%, alertando: “Se não nos fixarmos agora como pesquisador, viramos um mero professor de Cálculo”.

A narrativa do professor reforça a escolha pela pesquisa em depreciação ao ensino, que é a condição essencial dentro da Universidade.

Segundo Fávero e Pasinato (2013, p.199):

A definição de Universidade implica a sua compreensão como uma instituição que necessita desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestrado e doutorado.

Como diz *Heron* sobre o tripé da Universidade: ensino, pesquisa e extensão:

Eu não dissocio essas três coisas. Se você entrou nesta carreira, eu acho que você tem que fazer pesquisa, fazer ensino, fazer extensão. Quando você está ensinando, muitas vezes você está pesquisando. Às vezes, surgem ideias que você nem imagina. A extensão também está junto porque, muitas vezes, você está preocupado em levar o material, levar um vídeo... Tudo que você faz não é o objetivo principal, mas sim o objetivo para você estender aquilo que você está fazendo.

Conforme explana Serpa (1972, p.382):

As atividades de pesquisa de um docente nas universidades são realizadas em seu próprio campo, o qual é definido de uma forma muito restrita; por exemplo, o campo de pesquisa de um professor de Biologia é Biologia e não o ensino de Biologia. Infelizmente, a atividade de pesquisa científica do professor, vista dessa forma pela universidade, dificilmente irá torná-lo um melhor professor no nível de graduação, parcialmente porque a atividade de pesquisa toma uma grande parte de seu tempo e, parcialmente, porque a atividade não está correlacionada com o ensino.

Retomando as entrevistas efetuadas, são relevantes as narrativas das entrevistadas a seguir no que se refere à motivação para o ingresso na Universidade:

Para *Graziela*,

dados e informações importantes sobre sua vida. Enquanto visitava o Egito, impressionado com as pirâmides, desenvolveu o famoso Teorema de Pitágoras. De acordo com esse teorema, é possível calcular o lado de um triângulo retângulo, conhecendo os outros dois. Desta forma, ele conseguiu provar que a soma dos quadrados dos catetos é igual ao quadrado da hipotenusa” (PITÁGORAS. Disponível em: < <http://www.suapesquisa.com/pesquisa/pitagoras.htm>>. Acesso em: 23 set. 2015).

Eu não escolhi, a vida foi me levando para a Universidade, minha carreira seria professora de Matemática; a vida me levou para a carreira acadêmica.

Quanto a *Elsa*, a escolha foi mais consciente:

Eu decidi que seria professora. Mas não queria dar muitas aulas, eu queria passar uma parte do tempo estudando. Então, foi isso que me levou a fazer o mestrado logo em seguida da graduação [...]. Eu queria dar aula e estudar.

Para as professoras, o ensino foi importante para a sua profissão. Vários fatores levaram essas docentes a escolherem o ensino. Primeiro, elas fazem parte de um grupo cujo ano de ingresso como docente na universidade marcava o ensino como prevacente, era, segundo o seu significado, a transmissão de conhecimentos do docente para o estudante, através de diversos meios e técnicas.

Menezes (2014), em seu trabalho sobre a “Ausência feminina entre os professores associados do Departamento de Matemática da UFBA”, faz uma análise quantitativa e qualitativa da ausência feminina entre os professores associados do Departamento de Matemática da UFBA a partir de 2006, quando houve a mudança do plano de carreira dos docentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Conclui que as etapas necessárias para se atingir a classe de associado requer uma série de pré-requisitos, entre estes, a qualificação no nível de doutorado e significativa produção acadêmica, sendo estes ainda obstáculos para as mulheres progredirem na carreira, visto que muitas delas encontram ou encontraram grandes dificuldades para realizarem seus cursos de mestrado ou doutorado. Assim, acredito que a ausência feminina entre os docentes associados e sua permanência em níveis mais baixos da carreira acadêmica são fenômenos decorrentes de fatores sociais aliados ao gênero.

Pela Medida Provisória 295, de 29 de maio de 2006, o plano de carreira dos docentes compreendia cinco classes: Professor Auxiliar, Professor Assistente, Professor Adjunto, Professor Associado e Professor Titular. Na UFBA, a mudança no plano de carreira ocorreu quando seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), no uso de suas atribuições legais, definiu a questão, considerando as deliberações extraídas da sessão realizada no dia 23.08.2006, com base na Resolução nº 03/06, que dispõe sobre a progressão funcional da classe de Professor Adjunto para a classe de Professor Associado, em conformidade com a MP nº 295 de 29/05/2006 e a Portaria/MEC nº 7 de 29/06/2006:

Art. 1º A progressão funcional para a classe de Professor Associado dar-se-á para o primeiro nível da classe e será admitida ao docente que preencha, cumulativamente, os seguintes requisitos:

I – estar há, no mínimo, dois anos no nível IV da classe de Professor Adjunto;

II – possuir o título de Doutor ou Livre Docente;

III – ser aprovado em avaliação de desempenho acadêmico.

Art. 2º A avaliação referida no inciso III do Art. 1º da presente Resolução considerará, exclusivamente, as atividades desenvolvidas pelo docente a partir de sua progressão para o nível IV da classe de Professor Adjunto.

§ 1º Para efeito da avaliação de desempenho acadêmico, serão aferidos pontos a cada atividade exercida pelo docente, para cada uma das seguintes categorias:

I – atividades de ensino;

II – atividades de extensão;

III – atividades de pesquisa e produção acadêmica;

IV – atividades administrativas e de representação.

[...] (UFBA. CONSEPE, 2006, p.6).

Como já mencionei, o Departamento de Matemática do Instituto de Matemática da UFBA, em 2014, tinha no seu quadro funcional 45 docentes, entre os quais, 14 mulheres, o que corresponde a 31% dos seus professores. Dessas professoras, 12 são Professoras Adjuntas (26,6% do número total de professores) das quais apenas cinco (11%) são doutoras (chegaram à classe de Adjunto antes da Reforma, que condiciona este nível ao doutorado). Na classe de Associado, são 6 professores, o que corresponde a 13% do total de professores, com 0% de Professoras Associadas.

No Departamento de Matemática da UFBA até 2010, não havia programa de pós-graduação de doutorado na área e, só a partir desse ano, este foi criado, em promoção com a Universidade Federal de Alagoas – UFAL, com duração de cinco anos, completando em 2015. Esse fato talvez tenha sido determinante para a vida acadêmica das professoras desse departamento, devido às dificuldades associadas ao deslocamento para outro Estado, o que, em muitas situações, torna-se difícil para as mulheres, pelo confronto com a vida pessoal e familiar (fato este que vivenciei como professora desse Instituto), considerando-se também os custos de um curso de pós-graduação em local fora do domicílio da docente. Restou, assim, como opção de uma carreira acadêmica privilegiada com curso de doutorado em Matemática apenas para aquelas que preferiram a “prorrogação” do casamento ou que dispunham de condições financeiras para esse afastamento.

As situações acima descritas corroboram a escolha e a decisão das entrevistadas de se dedicarem preferencialmente ao ensino.

As entrevistadas mestras tiveram muitos obstáculos para realizar o doutorado e algumas acabaram por se contentar com o mestrado, que tem por objetivo promover a competência científica, contribuindo para a formação de docentes e pesquisadores.

Esses obstáculos foram narrados pelas docentes:

A prioridade da família foi significativa para *Marília*:

Fiquei realmente empenhada no estudo da Matemática [...] me empenhei para fazer o mestrado [...] e sempre meu objetivo foi progredir nos estudos, mas devido a minha condição de estar casada e com filhas, realmente não tive coragem para sair para levar minhas filhas pequenas para outro Estado sem uma estrutura. Então, eu realmente priorizei a minha família, continuei trabalhando, mas em relação ao doutorado a família falou mais alto realmente. Só depois com elas maiores que eu decidir fazê-lo realmente.

Elsa também priorizou a família:

Você como mulher acaba assumindo muito a criação dos filhos e, no meu caso, como financeiramente não era possível abrir mão do salário do marido para fazer o doutorado, a gente pensou em ele pedir uma licença para eu fazer o doutorado, mas não compensava, mesmo com a bolsa. Então, isso fez a diferença. Acaba então nos encargos sociais que acaba tendo. E no meu caso foi muito em função disso. E eu acabei optando por não ir sozinha.

Para *Maria* a família também foi o principal foco de atenção:

[...] olhando a minha vida como um todo, eu tenho um pai, uma mãe e uma avó idosos que dependem muito de mim, então eu gasto muito tempo da minha vida com eles, eu não quis investir hoje um tempo nisso. Para voltar à Matemática Pura de novo durante tantos anos – eu tenho uma avó com 99 anos, uma mãe com 77 e um pai com 80 – eu teria pouco tempo com eles nesse momento. E tinha uma filha pequena. [...], então, na hora de optar, eu optei em ficar mais tempo com família, filha, pais, do que estudar. Vontade eu tive, mas não priorizei.

Não resta dúvida de que, para *Maria*, a família foi priorizada no período em que os filhos eram pequenos. Após a criação das filhas, a entrevistada retornou a seus estudos para a realização do doutorado.

As acadêmicas, quando decidem conciliar carreira e maternidade, vivenciam conflitos em incorporar o discurso da produtividade, focado na dedicação exclusiva para o fazer

acadêmico, pois elas necessitam de tempo para atender a outras demandas como a família, conforme salientam Bitencourt e Leal (2011).

A fala de *Maria* evidencia que a necessidade do cuidado com a família fez com que abdicasse do seu sonho profissional, que é a realização do doutorado.

Mas será que as(os) docentes participantes desta pesquisa se consideram realizadas(os) profissionalmente? A resposta é dada pelas(os) próprias(os) professoras(es).

Diofanto, na sua narrativa, disse que sim:

Eu me considero realizado profissionalmente sim, na minha área, que seria Matemática, que seria a pesquisa. Estou numa situação muito boa, realmente a pessoa que faz Matemática ter posição de fazer pesquisa é realmente muito bom. E para isso é que no Brasil exatamente ou você está num setor de pesquisa, que são muito poucos, ou numa universidade federal. Profissionalmente, eu me sinto realizado; eventualmente, claro que você tem um objetivo no futuro que pretendo ainda chegar em termo de pesquisa. Mas, profissionalmente, por enquanto eu estou numa posição das melhores que eu queria almejar, dado meu perfil de pesquisador.

Para *Marta*, o crescimento do aluno a realiza profissionalmente:

Aqui eu me sinto realizada profissionalmente, porque você trabalha com alunos que querem estudar. Se não quer estudar, ele sai. É um tesouro na vida. Eu acredito no meu trabalho, acho que a universidade é fundamental para a sociedade. A experiência de um aluno fazer universidade é incrível; um ser humano passar quatro anos estudando uma coisa, claro que se tem muita dificuldade, a ideia de você conhecer mais alguma coisa e se preparar para assumir uma função dentro da sociedade, a gente vê o aluno crescer.

Na fala de *Maria*, percebe-se o quanto a falta do doutorado a atingiu profissionalmente:

Totalmente eu amo meu trabalho, gosto muito do meu trabalho, tenho limitações por conta de não ter o doutorado, mas, dentro do que eu posso fazer tendo somente o mestrado, eu faço tudo que eu posso. Tem um pouco de frustração nisso, pois, se eu tivesse o doutorado, teria mais possibilidades. Mas me sinto feliz explorando dentro das minhas possibilidades sendo mestre.

A falta de reconhecimento do tempo necessário à pesquisa prejudicou profissionalmente a docente *Ayda*, conforme sua fala:

Não, porque acho que no Brasil deveria existir um incentivo maior à pesquisa sem estar sempre vinculada a [...] uma carga horária de

aula muito grande, obrigando a fazer algo, não tendo tempo de você se dedicar realmente. Todos reclamam e eu já reclamei desde o início. Em outros países, se você faz pesquisa, você tem uma carga horária reduzida. Você não tem a cobrança da pesquisa e da carga horária. É contraditório exigir que você cresça na pesquisa, mas lhe dar uma carga horária de ensino muito alta.

Atualmente, o Departamento de Matemática da UFBA tem 04 linhas de pesquisa (Sistemas Dinâmicos, Análise, Geometria Diferencial e Álgebra), formando 08 grupos de pesquisa nominados como: Grupo de Geometria Diferencial, composto por 09 pesquisadores e 02 pesquisadoras; Grupo de Álgebra, formado por 03 pesquisadores; Sistemas Dinâmicos Estocásticos e Equações Diferenciais Parciais Estocásticas, composto apenas por 01 pesquisador; Grupo Pesquisa em Inteligência Artificial, apenas com um pesquisador; Grupo de Sistemas Dinâmicos, composto por 09 pesquisadores e 01 pesquisadora; e o Grupo de Ensino da Matemática, formado por 02 pesquisadores e 05 pesquisadoras. Diante desse quadro, percebe-se que a linha de pesquisa envolvendo o ensino da Matemática ainda se caracteriza como uma linha que atrai mais as mulheres do que os homens, configurando-se e reforçando-se os estereótipos culturais que permeiam nossa sociedade – de que são as mulheres os seres mais “apropriados” para exercerem as atividades envolvidas com a “arte de ensinar”, a “arte de cuidar” da educação. É o eterno “jogo” cultural que mantém as mulheres no “papel” das “professorinhas”.

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. (LOURO, 2007, p. 450).

No universo das/dos docentes deste Departamento, apenas uma docente tem publicações na área da pesquisa matemática. Neste sentido, considero que o crescimento do número de mulheres pesquisadoras, particularmente com função de líderes, depende essencialmente de ações afirmativas específicas que estimulem a docente na carreira. Particularmente, ações que apoiem as docentes grávidas quando em período de estudos de pós-graduação, com a prorrogação da bolsa de estudos; criação de creche para seus filhos e o estímulo do próprio grupo de pesquisa, incentivando-as e fazendo-as perceberem que a maternidade é uma questão que diz respeito a homens e mulheres e, neste sentido, as atividades domésticas e de criação das crianças são responsabilidades que devem ser compartilhadas entre ambos. Somente

assim, as mulheres conseguirão realizar e manter suas pesquisas em igualdade de condições com seus pares.

Um fato curioso é que o grupo de pesquisa Ensino da Matemática é constituído por todos e todas as professoras que ingressaram na Universidade como docente, anteriormente a 2002. Essas e esses professoras(es) fizeram concurso como Assistente e/ou Auxiliar de Ensino, classes para as quais a titulação era o mestrado e também não era exigido a pesquisa.

4.3.5 Percepção delas e deles quanto à mudança de perfil no DM/UFBA: gênero importa?

Reflexões sobre questão de gênero na Matemática ainda aparecem timidamente nas discussões, tanto no campo da pesquisa como no ensino e na carreira acadêmica.

Logo, a emergência de se discutir [as relações] questão de gênero e Matemática embora, conforme Lima de Souza e Menezes (2013, p.87), “[...] algumas pesquisadoras brasileiras estejam, há algum tempo produzindo trabalhos que discutem a presença feminina em campos afins, a exemplo de Tabak (2002), Melo (2003), Melo e Lastres, Marques (2004), Cabral e Bazzo (2005), Cabral (2010) e Leta (2003), entre outras”, nos traz a garantia de que, no futuro, as mulheres sejam reconhecidas pelos seus méritos sem que o seu sexo seja levado em conta.

Lopes (2005, p.79-80) também reforça a importância de trabalhos que abordem essa temática por três motivos:

[...] primeiro, porque as pessoas reais, independentemente de todos os avanços das teorias de gênero, continuam assumindo identidades de gênero como Homens ou Mulheres nos sistemas de Ciência e Tecnologia e, como tais, continuam a ser discriminadas. Segundo, porque a ausência destes indicadores perpetua o falso mito da Ciência como reserva quase que exclusivamente masculina. E finalmente, porque de fato tais indicadores não existem no caso de alguns países latino-americanos, não estão facilmente disponíveis no caso de outros ou, como no caso do Brasil, embora disponíveis, não foram ainda implementados como subsídios para políticas de Ciência e Tecnologia.

Lima e Souza e Menezes (2013) observam que a divulgação desses estudos no meio acadêmico matemático deve afetar, consideravelmente, discussões importantes sobre a própria produção científica, bem como sobre os estereótipos de gênero que permanecem associando as mulheres à subjetividade e à emoção. Questões sobre a concepção da carreira – entre a docência e a pesquisa – e a escolha da carreira tornam-se importantes para o estudo das relações de gênero.

As relações de gênero demarcam a construção dos papéis masculino e feminino na sociedade, e as atividades de pesquisa científica também não ficam imunes a essas relações, como observa Schiebinger (2014). Através dos aspectos socioculturais, essas relações emergem na formação dos pesquisadores acadêmicos e implicam o desequilíbrio existente entre mulheres e homens em grande parte das áreas do conhecimento científico.

Em relação ao Departamento de Matemática da UFBA, porém, a concepção e a escolha da carreira não sofreram um grande impacto no que tange às relações de gênero até a realização do concurso em 2002, homologado em 2003. Antes desse concurso, o número de docentes mulheres era predominante, conforme já assinalado. Tanto para as mulheres quanto para os homens que participaram das entrevistas deste estudo, a atividade de ensino era exclusiva até 2003.

Com a realização de concurso em que o critério primordial, com base em lei específica, é o título de doutor, as exigências da vida acadêmica para a progressão funcional passaram a estabelecer a realização da pesquisa como elemento-chave. Essa nova configuração da carreira acadêmica, tendo a pesquisa como elemento de maior pontuação na progressão funcional, atraiu uma maior participação dos homens, havendo, então, uma mudança no perfil dos docentes do Departamento a partir desse período.

Tendo em vista a alteração desse perfil docente, a questão levantada para as(os) entrevistadas(os) buscava a percepção dessas(es) docentes em relação a essa mudança.

Verificou-se que, dos 25 docentes entrevistados, 60% disseram que não sabiam explicar tal alteração no perfil docente do Departamento, embora tenham sugerido algumas possíveis razões, como exemplificado a seguir.

*Euler*⁴⁸, 41 anos, com ingresso na instituição em 2009, afirmou que nunca parou para pensar, mas supõe que:

Talvez a mulher tenha uma tendência de deixar a carreira em segundo plano. Homem, acho que é mais ligado, a carreira em primeiro lugar, e o resto vem depois.

⁴⁸ “*Leonhard Paul Euler* (1707-1783) foi um grande matemático e físico suíço de língua alemã que passou a maior parte de sua vida na Rússia e na Alemanha. Euler fez importantes descobertas em campos variados em cálculo e grafos. Também fez muitas contribuições para a matemática moderna no campo da terminologia e notação, em especial para a análise matemática, como a noção de uma função matemática. Além disso, tornou-se célebre por seus trabalhos em mecânica, óptica, e astronomia. Euler é considerado um dos mais proeminentes matemáticos do século XVIII. Uma declaração atribuída a Pierre-Simon Laplace manifestada sobre Euler na sua influência sobre a matemática: ‘Leiam Euler, leiam Euler, ele é o mestre de todos nós’” (LEONHARD PAUL EULER. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Leonhard_Euler>. Acesso em: 23 set. 2015).

Euler simplesmente confirma a questão cultural. Sutilmente, Euler diz que a “tendência” das mulheres é pensar na carreira num segundo plano, porque, em primeiro lugar, estão as “atribuições ditas femininas”. Já os homens podem e colocam a carreira como plano fundamental. Pode-se inferir que esse depoente quando diz “o resto vem depois”, reafirma e reforça a ideia de que as atribuições julgadas pertencentes às mulheres – cuidar da família, filhos, casa – são questões de menor valor para ele.

Na resposta de *Blanka*, notamos que a falta de mulheres no doutorado ocorre por causa da família:

Agora para entrar você tem que andar 4 anos mais, que é do doutorado. É aquela discussão de antes, que as mulheres largam no meio do caminho por causa de família. Como as mulheres precisam andar mais e largam no meio do caminho, elas não chegam lá; quem chega são os homens, que são culturalmente estimulados, e as mulheres são desestimuladas.

*Isac*⁴⁹, 44 anos, que ingressou na instituição em 2003, entende que a mudança do perfil é devido à decisão delas em ter família:

Minha opinião sobre este assunto é que a sociedade impõe para as mulheres a tarefa de serem “mães”, e acho que isso é bastante forte na sociedade, enquanto os homens podem ser pais, digamos, acima dos 30 ou 40 anos. A sociedade cobra da mulher ter uma família o quanto antes. Então me parece que, com sua dedicação à família, a carreira fica comprometida. Basicamente é isso. Penso que mulheres e homens não têm diferença, só quanto à dedicação, porque as mulheres, por decidirem ter família, por conta da pressão da sociedade, não podem se dedicar na mesma proporção que os homens.

Os dois demonstram consciência em relação às imposições da sociedade quanto aos papéis que homens e mulheres desempenham na sociedade. Atrélam o número menor de

⁴⁹ “*Isac Newton* (1643-1727). Cientista, químico, físico, mecânico e matemático, trabalhou junto com Leibniz na elaboração do cálculo infinitesimal. Durante sua trajetória, ele descobriu várias leis da física, entre elas, a lei da gravidade. Foi um dos principais precursores do Iluminismo, criou o binômio de Newton, e, fez ainda, outras descobertas importantes para a ciência. Quatro de suas principais descobertas foram realizadas em sua casa. Dentre muitas de suas realizações, escreveu e publicou obras que contribuíram significativamente com a matemática e com a física. Além disso, escreveu também sobre química, alquimia, cronologia e teologia. Newton sempre esteve envolvido com questões filosóficas, religiosas e teológicas e também com a alquimia e suas obras mostravam claramente seu conhecimento a respeito destes assuntos. Devido a sua modéstia, não foi fácil convencê-lo a escrever o livro *Principia*, considerado uma das obras científicas mais importantes do mundo” (ISAC NEWTON. Disponível em: < <http://www.suapesquisa.com/biografias/isaacnewton/>>. Acesso em: 23 set. 2015).

mulheres nos cursos de doutorado e até mesmo na carreira de pesquisa científica ao fator cultural. A fala de *Blanka* apresenta um ponto a mais, quando ela diz que as “mulheres são desestimuladas” por seguirem determinadas carreiras, a exemplo da Matemática, da Física, da Engenharia, porque são carreiras que culturalmente se impõem como sendo “mais apropriadas” aos homens, já que eles “podem” se dedicar só aos estudos, às pesquisas, não “precisam” correr ao mercado, cuidar das crianças, da casa, etc. Ao contrário, eles têm todo o tempo direcionado apenas a pesquisar, porque em geral, algumas mulheres vão assumir “esse resto” para eles. As mulheres sabem exatamente o que as faz estarem, numericamente, em desvantagem nas carreiras em relação aos homens: falta de estímulo, falta de incentivo, falta de exemplaridade. Todas essas faltas são suas “velhas” conhecidas, pois, desde que nasceram, receberam vários estímulos para as áreas do cuidar, do bom comportamento, de ser boa mãe, do casamento. Os estímulos para seguirem carreira em qualquer área, batalhar primeiro para atingir uma condição financeira favorável, são sempre direcionados aos homens, afinal a ideia se mantém – os homens devem ser os provedores da família.

Na visão de *Marília*, no que se refere à diminuição do número de mulheres no Departamento de Matemática nessa última década:

Realmente, [...] durante muitos anos, a predominância foi sempre de mulheres. O que eu acho que realmente está acontecendo é que, como a universidade agora criou esse processo de incentivo muito grande em relação à pesquisa e o fato de não termos aqui exatamente o doutorado [só começou em 2010], ainda não deu tempo das nossas alunas se prepararem para atingir este nível e retornarem para assumir os cargos de docência do nosso Departamento.

No que se relaciona às oportunidades de preenchimento das novas vagas oferecidas no Departamento, a exigência do doutorado possibilitou a contratação de candidatos de outros Estados brasileiros e até de outros países, aprovados nos concursos, dada a exigência do doutorado, pois em relação às docentes do Departamento de Matemática, conforme ainda explana *Marília*:

Nós não tínhamos curso de doutorado, então não tínhamos mulheres preparadas para enfrentar o concurso, [...], então essa mudança foi muito significativa no nosso instituto, porque todas as mulheres que estavam desenvolvendo a docência, desde a sua fundação, foram aos poucos se aposentando. As docentes só tinham até então o mestrado porque era a possibilidade de realizá-lo aqui na Bahia. Sem essa possibilidade de ingressar no doutorado, o número de mulheres foi diminuindo, apesar de saber que, até nacionalmente, dentro dos espaços do doutorado e pós-doutorado no campo da pesquisa, o

número de mulheres ainda é menor que o número de homens, mais [...] por uma concepção cultural, não tendo nada a ver por concepção de gênero, isto é um mito. O que falta é oportunidade, como o que faltava aqui na Bahia era exatamente isso: dentro do Instituto, o curso de doutorado, apesar de ele ter começado em 2010. Mesmo assim, ainda continua sendo um doutorado diferenciado porque os alunos têm que passar 6 meses em Salvador e 6 meses em Alagoas e isso dificulta também para as mulheres que são casadas e têm filho [...]. Ir para um outro local, longe da sua família, longe dos seus filhos, é realmente muito complicado porque a criação dos filhos, as tarefas do lar, continuam sendo majoritariamente realizadas pelas mulheres. Então, a dificuldade é cultural. Não tem nada a ver com dificuldade biológica. Qualquer mulher pode ingressar e se desenvolver, com empenho, com mérito, em qualquer campo, bastando que elas tenham condições de viver em igualdade com os seus pares.

A mesma opinião é compartilhada por Aída:

No nosso Departamento, em particular, o que eu ouvi falar foi a questão da mulher, a vida atribulada dentro de casa, as questões familiares que não lhe deram a chance de fazer um mestrado ou um doutorado em tempos passados: porque tinha filhos, tinha toda uma vida envolvida, enquanto os homens podiam fazer isso de uma forma mais tranquila. Não pelo fato de não querer alcançar esse nível. [...] Agora, com essa nova geração, é mais fácil fazer um mestrado, fazer um doutorado, porque quando eu fiz o mestrado, exigia-se um tempo maior. Se você seguisse uma carreira acadêmica, logo você conseguiria sair para outra Instituição, mas se você voltasse e formasse família, seria muito mais difícil. Nos lugares em que eu fui fazer mestrado ou doutorado, você via mais a mulher solteira. Existiam mulheres casadas, mas era muito difícil. Eu cheguei a ver casais, mas a maioria era o homem que ia casado e a mulher ia acompanhando. Até para fazer a seleção dos bolsistas eram aquelas solteiras jovens, para as outras era mais difícil.

Menezes e Lima e Souza (2015), analisando o número de mulheres egressas do curso de Licenciatura em Matemática da UFBA, no período de 2004 a 2014, constataram que, em um total de 237 egressos(as), apenas 31% eram mulheres.

No universo das mulheres que se formaram nos dez anos em análise, apenas 4% das graduadas continuaram a carreira acadêmica e se tornaram docentes do Departamento de Matemática do Instituto de Matemática da UFBA.

Entre as graduadas dessa década, um grande percentual (estimado) é constituído de professoras do ensino médio, uma vez que cerca de 80% do total de egressas/os concluem a Licenciatura. Segundo a própria Coordenadora do Colegiado do Curso, isso se deve ao fato de ser a Licenciatura um curso ‘menos difícil’. Para ela, isso ocorre porque, na Licenciatura, há

uma grande parte das disciplinas didáticas ligadas à Educação, enquanto, no Bacharelado, predominam as disciplinas de Matemática que, inclusive, preparam para o curso de Mestrado. Aqui se manifesta o preconceito arraigado na sociedade quanto à inadequação das mulheres para a área de Matemática. A licenciatura dá a essas mulheres a oportunidade de trabalhar em escolas públicas e particulares, mas também permite que elas continuem a vida acadêmica, o que, na esmagadora maioria das vezes, não ocorre. No entanto, o Bacharelado não prepara os/as estudantes para o ensino, mas especialmente para a pesquisa.

As mulheres egressas nos últimos dez anos não lograram, na sua maioria, uma carreira acadêmica. Este talvez seja um dos fatores para a menor presença de mulheres na docência em nível superior.

Com relação à narrativa de *Gauss*⁵⁰, 47 anos, com ingresso como docente na instituição em 1992, que vivenciou uma parte desta mudança de perfil nas últimas décadas, as mulheres estão atualmente exercendo profissões antes consideradas preferencialmente masculinas:

Eu não imagino que essa seja uma mudança [...]. Em geral, a profissão de professor sempre foi ocupada majoritariamente por mulheres, por conta dos cursos de normalista, mas, com as diversas mudanças do perfil da nossa sociedade, é natural que as mulheres também migrem para outras profissões. Em lugar de você imaginar que são os homens que estão ocupando a profissão de professor, eu acho que a diminuição de mulheres é porque elas estão migrando também para outras profissões. [...] O fenômeno é que as mulheres estão se candidatando a vários outros empregos em várias outras áreas.

Lombardi (2006, p.174) analisa, na Engenharia, a presença das mulheres no campo profissional no último quarto de século no Brasil, procurando, de um lado, identificar a evolução da sua participação no mercado de trabalho e nos cursos dessa área:

⁵⁰ “*Carl Friedrich Gauss* (1777-1855). Gauss foi considerado como o maior matemático de sua época, mesmo por Laplace, pouco inclinado à generosidade em seus julgamentos sobre outros cientistas. Realizou importantes trabalhos no campo da teoria dos números, ramo da Matemática criado por Fermat, e também em todos os outros ramos da Matemática. Desenvolveu uma geometria não euclidiana – baseada em axiomas diferentes dos de Euclides –, mas hesitou em publicar o resultado de seus trabalhos porque tinha o hábito, em todos os casos, de manter secretos os resultados de suas pesquisas durante certo tempo. Os primeiros a publicar essa geometria foram Lobachevski e Bolyai, que receberam todo o crédito da descoberta. Provou o teorema fundamental da álgebra: qualquer equação algébrica possui uma raiz da expressão $a \pm bi$, na qual a e b representam números reais e i a raiz quadrada de -1 . Números do tipo $a \pm bi$ são ditos complexos, e Gauss demonstrou que podiam ser representados como análogos em pontos situados em um plano. Esse trabalho valeu-lhe um doutoramento. Em 1801, decidiu comprovar o teorema fundamental da aritmética: qualquer número natural pode ser representado pelo produto de números primos em uma e apenas uma forma” (CARL FRIEDRICH GAUSS. Disponível em: < http://www.santarita.g12.br/matematicos/gm4/carl_friedrich_gauss.htm >. Acesso em: 23 set. 2015).

[...] alguns estereótipos de gênero que dificultavam o ingresso delas em certas áreas de conhecimento e de trabalho, em algumas atividades e atribuições, foram questionados socialmente e perderam parte do poder de intimidação nesse período de tempo. Nesse processo, contudo, a divisão sexual do trabalho se reproduziu dentro dessas mesmas áreas, dela decorrendo a atribuição de trabalhos diferentes, de diferente valor, a engenheiros e engenheiras.

Ao se referir à mudança de perfil, *Arquimedes* trouxe de volta o problema da pesquisa em relação ao desenvolvimento profissional das mulheres:

Antigamente, tinha a tradição muito grande das mulheres no ensino. [...] Como houve a mudança de perfil [de ensino para a valorização maior da pesquisa], por necessidade e imposição do próprio governo, mas não tinha mudado a cultura, de repente, esse perfil sobrepôs a pesquisa e, nesse período, antes de mudar a cultura tradicional, a pesquisa estava envolvida com os homens. Aí teve outro ponto: não houve evolução gradativa de contratação de professores, represada por muito tempo, logo não houve antes uma mudança cultural das mulheres. [...] Eu acho que não vai mais voltar ao que era antes. Quanto à criação do doutorado na instituição, é ótimo, é importante, mas não fundamental, pois as mulheres já estão saindo para fazer fora. Antigamente, as mulheres casavam muito cedo, mas hoje, elas estão casando mais tarde. Então, elas saem para fazer o doutorado porque querem uma vida profissional, para fazer outras coisas. Porque hoje elas estão pensando na vida profissional para só depois se envolver na carreira de mães e esposas [...].

A inserção da mulher na educação superior, como também no espaço público em geral, tem alcançado uma relativa igualdade com os homens. Para conseguir a consolidação da sua carreira e se manter engajada em sua ascensão profissional, as mulheres, muitas vezes, interrompem ou postergam o casamento e também a maternidade.

Conforme Bitencourt (2013, p.89):

As acadêmicas quando decidem carreira e maternidade, vivenciam conflitos em incorporar o discurso da produtividade focado na dedicação exclusiva para o fazer acadêmico, pois elas necessitam de tempo para atender a outras demandas e *ethos* competitivo presente no campo acadêmico.

Para Bitencourt (2013), a decisão pela carreira profissional, em oposição ao casamento e à maternidade, evidencia que o atributo ‘ter uma profissão’ torna-se um elemento bastante significativo, operando simbolicamente na construção das identidades das mulheres contemporâneas. Desse modo, a escolha pela não maternidade é sustentada pelo discurso das oportunidades iguais para todas e todos nas esferas pública e privada.

Pelos depoimentos transcritos, a questão de gênero não interferiu nas características do perfil das(os) docentes do Departamento de Matemática da UFBA, no que se refere ao ensino e à pesquisa, quanto à capacidade intelectual delas e deles. Entretanto, as oportunidades para o desenvolvimento de atividades de pesquisa por parte das mulheres são efetivamente reduzidas em relação aos homens docentes, devido a fatores outros como a maior dedicação das mulheres à família, aos filhos, ao casamento em geral, e um tempo mais livre dos homens para se dedicarem à mesma atividade, o que, inclusive, lhes possibilita alcançar uma maior titulação na carreira acadêmica, dentro ou fora da instituição onde trabalha.

Para alguns entrevistados, a falta do doutorado prejudicou a mulheres em progredirem na instituição.

Henri foi um desses entrevistados:

Se o curso de doutorado daqui, fosse de 15 anos atrás, teríamos várias professoras da casa com doutorado. Mas muitas não saíram por causa da família, não queriam deixar a família. Morar fora, é impeditivo, e muitas casaram e tiveram outras escolhas, e a carreira de professor não era carreira atraente em termos de salário e ainda hoje ainda não é atraente. Quando a menina chega à fase de doutorado, ela já tem namorado, fazem concurso juntos, vão-se instalar no mesmo local que passarem, seria um complicador para atrair mulher para cá. [...] o homem ainda vem sozinho; se for solteiro e não tiver filhos é mais desapegado da família, nada impede. Ainda temos poucas doutoras, elas ainda estão apegadas às questões familiares.

Alguns e algumas entrevistados(as) afirmam que a exigência do doutorado afastou as mulheres da docência no Departamento de Matemática.

Na concepção de *Marta*:

Esta diferença é exatamente porque que nos últimos anos tem sido feito exigência do doutorado. No momento que você exige o doutorado, a diferença de clientela muda bastante. [...]. O que acontece é que você precisa de uma pessoa mais qualificada possível. É a história que dizia bate o escanteio, corre para cabecear. A gente precisa de um professor que faça tudo, dê aula, oriente aluno, faça pesquisa, que faça extensão, que faça todas as atividades. Na última lei da carreira, existe isso. [...].

A política dentro da universidade caminhou para isso. Precisa-se da pessoa mais qualificada possível. As pós-graduações precisam de pessoas que pesquisem e isso precisa, no mínimo, de doutores.

Marta reconhece o fato da mudança e, sem falar na palavra gênero nem se referir aos papéis de gênero diferentes para homens e mulheres, ela está dizendo que agora a carreira

exige a pessoa mais qualificada e esta pessoa mais qualificada é homem. Por que? Por causa do labirinto de cristal. As mulheres encontram tantas dificuldades para chegar ao doutorado que realmente estão em menor número entre os doutores. Ela também fala das muitas atividades que a pessoa tem que exercer. Sem dizer claramente, ela pode estar apontando que as mulheres estariam menos disponíveis para todas essas atividades por causa de suas atribuições domésticas.

O pensamento de *Fermat* também coincide com o de *Marta*:

De 2003 para cá, o Departamento de Matemática só está abrindo concurso para doutor em Matemática, então na verdade a questão de qual é o perfil dos doutores em Matemática no País acaba sendo preponderante na questão. A exigência do doutorado no Departamento talvez tenha a ver com esta diminuição no percentual de professoras.

Essas duas respostas certificam que a exigência do doutorado mudou o panorama da universidade e, logicamente, o perfil do Departamento de Matemática. Por tudo que já foi explanado, as mulheres ainda são criadas com o pensamento voltado para a constituição da família, essa questão ainda é priorizada em relação ao avanço profissional.

Na mesma linha de pensamento está *Eulália*:

Para uma pessoa passar num concurso público em Matemática, precisa ter doutorado e é mais fácil um homem sem filhos (ou até mesmo esposa) fazer mestrado seguido de doutorado.[...] Se tivesse casado e não tivesse filho, eu teria terminado o doutorado.

Também para *Elisa*:

Vou parar para pensar porque eu realmente já me perguntei sobre isso. Talvez porque assim o ingresso para a universidade hoje está mais seletivo, precisa de uma pós-graduação, um doutorado, e aí o homem tem uma facilidade maior de tempo. Fazer isso não é questão de habilidade como falei no início, mas uma questão de tempo seguindo uma carreira acadêmica de uma forma mais rápida que a mulher. Estou me referindo a minha experiência, que é a Matemática. Porque a gente precisa na matemática se dedicar, ter um tempo grande para a nossa formação. E isso a mulher acaba priorizando outras coisas no momento da carreira, tendo menos tempo. Talvez esse fator de estatística no total colabore para aumentar o número de homens para nosso quadro de docentes aqui na UFBA.

Essas duas respostas, sutilmente, pontuam a questão cultural, falam mais claramente que a mulher não tem a mesma disponibilidade de tempo que o homem, porque “elas” estão

envolvidas com tarefas domésticas e a carreira e, dessa forma, fazem uma divisão de tempo que acaba prejudicando a ascensão na carreira; o homem se dedica simplesmente a galgar, de maneira incisiva, os graus mais altos de sua profissão.

No geral, também acho que as respostas estão bem dentro do contexto, ou seja, a universidade mudou de perfil, exercendo uma cobrança muito grande em relação às pesquisas, exigindo sempre das/os docentes produzir, produzir, produzir... Com isso, a questão do doutorado ficou muito em evidência. A universidade mudou, mas a sociedade continua a mesma. A cobrança do doutorado acabou “favorecendo” os homens em relação às mulheres, exatamente porque o perfil da nossa sociedade – escola, família – continua o mesmo, ou seja, nossa sociedade ainda mantém os papéis de gênero muito bem delimitados. A sociedade impõe e determina que elas exerçam o “papel primordial” – o de responsáveis pela formação e estrutura familiar. E, sendo assim, as mulheres não conseguem manter o mesmo ritmo de ascensão nas carreiras.

Tanto as entrevistadas como os entrevistados apontam a criação tardia do curso de doutorado em Matemática na Instituição como uma das razões para a não inserção das mulheres na docência do Departamento de Matemática da UFBA. A dificuldade para estudar fora do seu Estado ou do País, a dependência do consentimento dos pais para estudar fora, a formação da família, a maternidade foram outros pontos relacionados com a diminuição de mulheres docentes neste Departamento. Como o ingresso do professor e da professora na carreira acadêmica como Professor Adjunto se estabeleceu a condição de ter a titulação de doutor, e muitas docentes podem ter migrado para outras áreas, outras faculdades ou universidades públicas onde o doutorado não seria exigido.

As reflexões aqui expostas, quando confrontadas com dados obtidos em outros estudos, não se demonstram contraditórias. Antes, mostram que possíveis dificuldades encontradas por pesquisadoras e professoras de Matemática em suas carreiras não podem ser naturalizadas, atribuídas a um desempenho deficiente intrínseco à condição feminina. Os dados aqui apresentados bem como a reflexão teórica sustentada em estudos de gênero no campo da Ciência e Tecnologia permitiram concluir alguns pontos e apontar para algumas direções, que serão apresentadas nas Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eis o momento de tentar responder, de alguma forma, às perguntas que foram formuladas no início da trajetória aqui apresentada. A busca pelo rigor nas interpretações dos dados obtidos na pesquisa de campo, tanto no que se refere à análise documental quanto ao que se extraiu dos depoimentos e entrevistas, esteve sempre associada ao envolvimento profundo com o objeto de estudo. Numa perspectiva feminista, que norteou toda esta pesquisa, esta associação, longe de ser um problema, se revelou essencial para a compreensão do objeto em toda a sua complexidade.

Antes de apresentar as considerações finais sobre as questões levantadas e os dados revelados neste estudo, é necessário retomar algumas reflexões que permitirão uma melhor compreensão do que aqui será exposto. Buscando respostas para a série de questionamentos colocados foi realizada, inicialmente, uma análise gráfica, utilizando o quantitativo de homens e mulheres docentes do Departamento de Matemática correspondente ao período de 1970 a 2012. Essa análise, que abarcou o período acima referido, revelou que, de 1992 em diante, ocorreu um declínio muito mais acentuado no número de mulheres docentes, invertendo-se a curva no ano de 2002, pois o número de homens passou a ser ascendente enquanto o das mulheres ficou estabilizado, com tendência a declínio.

O concurso de 2002, homologado em 2003, foi expressivo para a mudança de perfil do Departamento de Matemática da UFBA. O número de vagas para o concurso era grande, mas não houve nenhuma mulher doutora em Matemática inscrita, talvez porque o número de Instituições que ofereciam o doutorado em Matemática ainda era muito pequeno na época. Atualmente, houve um aumento expressivo no número de Instituições Federais, Estaduais e Particulares que oferecem doutorado em Matemática, o que talvez tenha facilitado, para as mulheres, a conciliação da carreira com o papel de mãe e a vida familiar, pelo fato de não ser preciso separar-se da família, deslocando-se de seus respectivos Estados para se pós-graduar em outro lugar. Fazendo uma pesquisa extensa no cômputo das universidades brasileiras, foi constatado que apenas dez universidades de grande porte mantinham, em sua grade curricular, o curso de doutorado em Matemática até o ano de 2002.⁵¹

Desse modo, é possível inferir que, apesar de ter sido aumentado o nível de exigência para o ingresso na docência de nível superior, não houve a necessária correspondência com a oferta de cursos de pós-graduação em Matemática. Assim, esse descompasso criou, no

⁵¹ GEOCAPES (2015).

Departamento, uma situação que, sobretudo para as mulheres (na condição de mães, esposas e trabalhadoras), trouxe uma dificuldade para se preparar em condições semelhantes à dos homens e lograr a ocupação dessas vagas mediante concurso. Isso não é absolutamente consequência de falta de habilidade para a área em questão, mas uma questão social e também cultural que, apesar da luta constante das mulheres para a conquista de novos espaços, ainda hoje persiste.

Deve aqui ser ressaltado que, desde 1987, através do Decreto Nº 94.664, de 23 de julho, do então Presidente da República José Sarney, no seu Artigo 12, para o ingresso na carreira docente, mediante concurso, já era exigido o título de doutor para a classe de Professor Adjunto. Apesar dessa exigência, somente 23 anos depois é que foi criado o doutorado de Matemática da UFBA. Essa situação prejudicou principalmente as mulheres docentes na realização do curso de doutorado devido às dificuldades que teriam de enfrentar para lograr essa qualificação.

Só recentemente, a Lei 12.863, de 24 de setembro de 2013, sancionada pela presidenta da República, instituiu que o concurso público para professor universitário federal deve ter como requisito o título de doutor na área requerida pelo concurso, e que a exigência dos títulos de mestre, especialista ou graduado poderá ocorrer apenas “quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor, conforme decisão fundamentada de seu Conselho Superior” (BRASIL, 2013).

Desse modo, de 1987 até o final do período analisado (2012), prevalecia, como exigência para ingresso, por concurso, na classe de Professor Adjunto, o título de Doutor, beneficiando um número expressivo de docentes homens, já portadores dessa titulação.

A partir das respostas ao questionário aplicado às (aos) entrevistadas(os), foram levantadas categorias de análise discutidas no Capítulo 4.

Na categoria “gênero importa para a concepção sobre Matemática”, verificou-se que os termos mais relacionados à Matemática foram ‘difícil’, ‘raciocínio lógico’, ‘abstração’, ‘raciocínio analítico’ e ‘ciência dura’, o que remete à concepção clássica sobre esta ciência. Essa concepção é comum aos docentes homens e mulheres, fato este que aponta para uma cristalização desta concepção na sociedade, independente do gênero.

Nas questões referentes às habilidades para a Matemática, os discursos de homens e mulheres também se assemelham. Para eles e elas, a base para a aquisição de qualquer conhecimento parte do ‘esforço’, ‘empenho’, ‘concentração’, ‘dedicação’, paciência, ‘organização’ e ‘perseverança’, para se conseguir lograr o sucesso acadêmico. Este é um

ponto muito interessante porque remete a uma ideia de construção do conhecimento, afastando-se da concepção de habilidades inatas que poderiam variar segundo o sexo, determinando as inclinações diferenciadas homens e mulheres para as carreiras na área das ciências exatas. No entanto, permanecem nas justificativas dadas pelas(os) entrevistadas(os) sobre as habilidades necessárias ao exercício da matemática algumas representações comumente construídas para descrevê-las.

Um aspecto marcante que aparece nos depoimentos relaciona-se ao campo afetivo: o “gostar”, o “ter interesse”, expressos pelas(os) entrevistadas(os) como uma das habilidades essenciais para o estudo/pesquisa no campo da Matemática. Então, a expressão de um aspecto dessa natureza, tanto por homens quanto por mulheres, demonstra não ser este um empecilho para a aproximação ao pensamento matemático, que sempre esteve associado ao mais alto nível de abstração, ao afastamento mais radical do sensível, ao fato de que a concentração necessária ao esforço do raciocínio necessitaria de distanciamento do objeto de estudo, conforme já expresse neste texto durante a análise dos dados.

No que se refere à concepção da carreira, os depoimentos das (os) entrevistadas(os), evidenciam que, anteriormente a 2003, esta se associava mais à atividade de ensino, evidenciando-se a dedicação de mulheres e alguns homens a este aspecto da carreira universitária. Contudo, a partir de 2003, para elas(es), a pesquisa assumiu um papel relevante, apesar da obrigatoriedade do exercício docente na Graduação e na Pós-Graduação. Desse modo, fica evidente que o gênero não importa, sendo uma questão muito mais ligada a diferenças de oportunidade, relacionadas ao momento histórico da Matemática e à mudança de uma matriz acadêmica essencialmente relacionada ao ensino para outra em que o perfil de pesquisador é privilegiado e no qual se sobressaem os homens, dados os obstáculos enfrentados pelas mulheres na sua carreira acadêmica, conforme se pôde inferir dos depoimentos.

No contexto do Instituto de Matemática, apesar de a Universidade ter, entre seus objetivos, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, a pesquisa assume, atualmente, um papel preponderante, considerando que o bom funcionamento das atividades de cada Departamento fica na dependência das verbas destinadas às pesquisas desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação, além da concessão de bolsas e, inclusive, da organização de eventos que, no âmbito nacional e internacional, é privativa dos doutores.

A implantação dos doutorados em todas as áreas partiu do princípio de que este nível tem por função formar o pesquisador. Em consequência, as universidades têm investido para que seus departamentos sejam centros de produção de pesquisa. Desse modo, esses

departamentos procuraram trazer docentes com maior qualificação, inclusive do exterior, com desempenho, produção e perfil de pesquisadores.

No caso específico do Departamento de Matemática (IMUFBA), as mulheres docentes, em suas falas, declararam que tiveram maiores dificuldades para estudar fora do seu Estado ou do País. Como a titulação de doutor passou a ser exigência para ingresso na carreira acadêmica na classe de Adjunto, muitas mulheres, que já possuíam o grau de Mestre, e sem a oportunidade para cursar o doutorado, continuaram com a ênfase no ensino, e outras, possivelmente, podem ter migrado para outras áreas, outras faculdades ou universidades públicas onde o doutorado ainda não era exigido.

Quanto à escolha da carreira, para as professoras, a atividade do ensino se revelou preponderante. Segundo os seus próprios relatos, vários fatores levaram as entrevistadas a escolherem o exercício da docência. Ressalte-se que muitas das depoentes integram um grupo cujo ingresso como docente na universidade se deu em um momento histórico em que o ensino era privilegiado, o que lhes permitia a transmissão de seus conhecimentos, o que torna extremamente significativa e simbólica a tarefa de ensinar.

Reflexões sobre questão de gênero na Matemática ainda aparecem timidamente nas discussões, tanto no campo da pesquisa como no ensino e na carreira acadêmica como na percepção deles e delas quanto à mudança de perfil ocorrida no Departamento.

As respostas das(os) entrevistadas(os) muito bem contextualizadas, apontam para um fato decisivo: a universidade mudou de perfil, exercendo uma cobrança muito grande em relação às pesquisas, exigindo das/os docentes um investimento cada vez maior nessa atividade. Com isso, a questão do doutorado ficou em evidência. A universidade mudou, inserida numa sociedade que continua a mesma, pelo menos no que tange aos papéis de gênero. Assim, conforme a própria fala das(os) entrevistadas(os), a exigência do doutorado acabou por “favorecer” os homens em detrimento das mulheres, uma vez que, no perfil de nossa sociedade – escola, família –, os papéis de gênero continuam muito bem delimitados: às mulheres ainda se impõe e determina que exerçam o “papel primordial” – o de serem responsáveis pela formação e estrutura familiar, o que dificulta, para elas, manter o mesmo ritmo de ascensão nas carreiras.

Desse modo, para os docentes entrevistados, homens e mulheres, a criação tardia do curso de doutorado em Matemática na Instituição é uma das razões para a diminuição atual do número de mulheres na docência do Departamento de Matemática da UFBA. Dada essa carência, para as mulheres, tornou-se um obstáculo estudar fora do seu Estado ou do País, não

apenas pela dependência do consentimento dos pais para tanto, mas também pela formação de sua própria família, pela maternidade.

As reflexões aqui expostas, quando confrontadas com dados obtidos em outros estudos, não se demonstram contraditórias. Antes, mostram que possíveis dificuldades encontradas por pesquisadoras e professoras de Matemática em suas carreiras não podem ser naturalizadas, atribuídas a um desempenho deficiente intrínseco à condição feminina. Na verdade, ainda parecem prevalecer antigas representações sobre as habilidades cognitivas de homens e mulheres, assim como se cristaliza, através das gerações, a atribuição, apenas para as mulheres, do cuidado dos filhos e da família.

Embora, atualmente, o percentual de mulheres docentes seja menor que o dos homens no Departamento de Matemática, a partir de 2000, uma mudança social e cultural possibilitou a essas professoras também uma mudança de perfil, uma vez que, lutando pelo seu espaço, a maioria já concluiu ou está em fase de conclusão do curso de Doutorado.

Para que as mulheres possam voltar em número expressivo a fazer parte do Departamento de Matemática, alguns pontos devem ser postos em discussão. Um deles é a realização do Curso de Doutorado dentro do próprio Departamento, sem necessidade de convênio externo com outra Instituição, como vem ocorrendo. Mas é preciso não perder de vista que uma mudança estrutural mais profunda precisa acontecer e, numa perspectiva otimista, pode-se dizer que está em curso, manifestada numa mudança gradual de comportamentos, apontando para uma equidade nas atribuições para homens e mulheres no que tange ao mundo privado.

No âmbito institucional, algumas ações podem ser colocadas: é importante incentivar as alunas da Graduação a participarem das Bolsas de Iniciação Científica, como forma de encaminhamento aos Programas de Pós-Graduação do Departamento. No âmbito interno do Departamento, é importante incentivar a liderança das mulheres em projetos de pesquisa e consequente obtenção de bolsas de produtividade, comprovadamente marcados pela presença masculina, conforme dados do CNPq. (CNPq, 2010).

Em outra frente de atuação, estudos e projetos de pesquisa e extensão são essenciais para a atuação junto às escolas públicas de Ensino Médio, focando no incentivo às alunas para seguirem as carreiras das ciências exatas, como Engenharias, Matemática, Física, Química, etc.

Por fim, partindo da conhecida assertiva de que nenhuma pesquisa se encerra nos seus próprios limites, creio ser importante, em trabalhos futuros, investir em outras linhas de investigação, não apenas quanto aos arranjos institucionais ou a aspectos quantitativos de

gênero em outras unidades de ensino, mas discutir, por exemplo, porque as mulheres ingressam cada vez em maior número nos cursos de graduação no âmbito das Ciências Exatas, como no Curso de Graduação em Matemática do IMUFBA, estão cada vez mais presentes em Programas de Pós-Graduação do Departamento de Matemática e de outros institutos em nível de mestrado e continuam, segundo uma observação empírica, ainda marcadamente ausentes em cursos de Doutorado.

Desconstruir antigas ideias sobre mulheres na Matemática e tentar colocar esta discussão no âmbito institucional, principalmente entre graduandos e graduandas, pode significar, a médio e longo prazos, uma maior presença feminina no campo da produção de conhecimento em Matemática, combatendo assim preconceitos arraigados na sociedade e tornando mais rico e solidário o ambiente acadêmico, revelado em relações de gênero menos assimétricas e mais cooperativas.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS (ABC). *Faleceu a Acadêmica Maria Laura Mouzinho Leite Lopes*. 21 jun.2013. Disponível em: < http://www.abc.org.br/article.php3?id_article=2777 >. Acesso em: 26 fev. 2016.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS (ABC). *Keti Tenblat*. Disponível em: < www.abc.org.br/~keti >. Acesso em: 28 fev. 2016.
- AGRELLO, D. A.; GARG, R. Mulheres na Física: poder e preconceito nos países em desenvolvimento. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 31, n. 1, p. 1305.1-1305.6, 2009.
- ALBANESI FILHO, Francisco Manes. O Ensino, a Universidade e a Realidade. *Revista SOCERJ*, Rio de Janeiro, ano 21, n. 5, p.352-356, set./out. 2008. Disponível em: < http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2008_05/a2008_v21_n05_a13Albanesi.pdf >. Acesso em: 22 mar. 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos Estudos de Caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006
- ANDER-EGG, Ezequiel. *Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales*. 7.ed. Buenos Aires: Ed. Humanitas, 1978. Disponível em: < http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/1_aP/Leitura_e_producao_de_texto_academico/aula_01-2155/02.html >. Acesso em 15 nov. 2013.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*. 5.ed. Brasília: INL, 1976.
- BARBOSA, Márcia C.; LIMA, Betina S. Mulheres na Física no Brasil: Por que tão poucas? E por que tão devagar? In: YANNOULAS, Silvia (Org.). *Trabalhadoras: análises da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Editorial Abaré, 2013. p.69-86.
- BARBOSA, R. C.; CARVALHO, M.E.P.; FERNANDES, M.O.M. Gênero e Tecnologias da Informação: um olhar sobre a Educação Superior na Paraíba e as possibilidades de promoção da equidade de gênero através da educação. In: LÓPEZ, Alejandra Montané; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (Coord.). *Mujeres y educación superior*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 7-251.
- BARBOSA, Silvia. Relações de gênero no terreiro de Mãe Dulce. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 16 a 20 de setembro de 2013, Florianópolis. *Anais Eletrônicos...*, Florianópolis, 2013. p.1-12. Disponível em: < http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1386706269_ARQUIVO_SilviaBarbosa.pdf >. Acesso em: 12 jan. 2016.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; TEIXEIRA, Moema de Poli. *O vermelho e o negro: raça e gênero na Universidade brasileira: uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000*. Rio de Janeiro: IPEA, 2004 (Texto para discussão nº 1052). Disponível em: < <http://www.ipea.gov.br> >. Acesso em: 12 abr. 2014.
- BEZERRA, Nathalia. *Mulher e universidade: a longa e difícil luta contra a invisibilidade*. 2012. Disponível em: <<http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/420-07082010-184618.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2014.

BITENCOURT, Silvana Maria. Gênero e Ciência: relevância e contemplação da temática no cenário brasileiro. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 8., 25-26 de agosto de 2008, Florianópolis, Santa Catarina. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: FG8, 2008. p.1-8. Disponível em: < http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST38/Silvana_Maria_Bitencourt_38.pdf >. Acesso em: 15 jan. 2016.

BITENCOURT, Silvana Maria. *Maternidade e carreira: reflexões de acadêmicas na fase do doutorado*. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2013.

BITENCOURT, Silvana Maria; LEAL, Elyane Rangel Mendes. *Maternidade no doutorado: felicidade ou sofrimento?* 2011. Disponível em: < <http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt021-maternidadeno.pdf> >. Acesso em: 4 set. 2015.

BOMENY, Helena. A Reforma Universitária de 1968 25 anos depois. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n.26, out. 1994. Disponível em: < http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_04.htm >. Acesso em: 20 ago. 2014.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 1(3), p.68-80, jan./jul. 2005.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 977, aprovado em 3 dez. 1965. *Rev. Bras. Educ.*, n.30, set./out./nov./dez. 2005. Disponível em: < nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/site/textosfinais/parecerCFE97765.pdf >. Acesso em: 15 set. 2015.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil 1891, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: < <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/.../>>. Acesso em: 29 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Parecer n. 977/65*, de 3 de dezembro de 1965; Cons. Newton Sucupira. Define a pós-graduação, seus níveis e finalidades. Brasília, DF, 1963. Disponível em: < nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/site/textosfinais/parecerCFE97765.pdf >. Acesso em: 18 jul. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei nº 1.820, de 11 de dezembro de 1980. Reajusta os vencimentos, salários e proventos dos servidores civis do Poder Executivo, bem como das pensões e dá outras providências. *Diário Oficial*, Brasília, DF, p.24897, 12 dez. 1980.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei nº 1.888, de 6 de novembro de 1981. Acrescenta parágrafo ao artigo 2º do Decreto-Lei nº. 1874, de 8 de julho de 1981, e dá outras providências. *Diário Oficial*, Brasília, DF, n.211, 9 nov. 1981.

BRASIL. Presidência da República. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 15 dez. 2014.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 14.342 de 7 de set. de 1920*. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1920.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Brasília, 1968. Disponível em: <<http://www.2.camara.leg.br/legin/fed/lei/19601969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-p1.html> >. Acesso em: 6 jul. 2015.

BRASIL. Presidência Da República. *Lei Nº 12.863, De 24 de setembro de 2013*. altera a Lei Nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a Estruturação do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal; altera as Leis Nºs 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.512, de 26 de outubro de

2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009, revoga dispositivo da Lei Nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm >. Acesso em: 13 mar. 2016.

BROUGÈRE, G. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1998.

BRUSCHINI Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. Médicas, arquitetas, advogadas e engenheiras: mulheres em carreiras, profissionais de prestígio. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, Santa Catarina, CFCH/UFSC, Rio de Janeiro, IFCS/UFRJ, v. 7, n. 1/2, p.09-24, 1999.

BRUSCHINI, Cristina; PUPPIN, A. B. Trabalho de mulheres executivas no Brasil no final do século XX. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p.105-138, jan./abr. 2004.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.132, p.537-572, set./dez. 2007.

BUARQUE, Cristóvão. *A aventura da universidade*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CABRAL, C.G. Pelas telas, pela janela: o conhecimento dialogicamente situado. *Cadernos Pagu*, n.27, p.63-97, jul./dez. 2006. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/cpa/n27/32139.pdf >. Acesso em: 15 jan. 2016.

CABRAL, C.G. Pioneiras na Engenharia. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E GÊNERO, 8., 2010. *Anais...* p.1-13. Disponível <http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/eventos/cictg/conteudo_cd/E2_Pioneiras_na_Engenharia.pdf >. Acesso em: 14 jul. 2015.

CABRAL, Carla Giovanna; BAZZO, Walter Antônio As mulheres nas escolas de engenharia brasileiras: história, educação e futuro, no contexto histórico da existência humana. *Revista de Ensino de Engenharia*, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, v. 24, n. 1, p. 3-9, 2005.

CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G. *Gênero e Educação Superior: apontamentos sobre o tema*. João Pessoa: Editora da UFPb, 2013.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO, Marília G. de. Desempenho escolar em Matemática: o que o gênero tem a ver com isso? In: CASAGRANDE, Lindamir; LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de. (Org.). *Igualdade na Diversidade: enfrentando o sexismo e a homofobia*. Curitiba: Editora UTFPR, 2011. p.271-308.

CAVALARI, Mariana Feiteiro. A Matemática é feminina? Um estudo histórico da presença da mulher em institutos de pesquisa em Matemática do Estado de São Paulo. *Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, São Paulo, UNESP, v.20, n.27, 2007.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; PINHEIRO, Pedro Calixto; KERR, Marta Marcedo. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Inf. & Soc. Est.*, João Pessoa, v.24, n.1, p.13-18, jan./abr. 2014.

CAVASIN, Sylvia. Por que falar de gênero. In: EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO (EBC). Entenda a polêmica sobre a discussão de gênero nos Planos de Educação. 2015. Disponível em: < http://ebc.com.br/educacao/072015/... >. Disponível em: 20 dez.2015.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). *Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília, DF, 2010. p.15-445. Disponível em: < www.cgее.org.br >. Acesso em: 1º ago.2014.

CEVALLOS, Ivete. *O mestrado profissional em Ensino de Matemática e o desenvolvimento profissional de professores: um desafio institucional*. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL (CAUBR). *Censo dos Arquitetos e Urbanistas do Brasil (CAUR)*. 2015. Disponível em: < <http://caumg.gov.br/uploads/arquivos/Arquivos/Legislacao/Censo.CAUBR.06.2015.pdf> >. Acesso em: 1º ago. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). Plano Tabular. Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil. *Número de pesquisadores por sexo segundo grande área predominante do grupo e área de conhecimento predominante do grupo: Censo 2010*. Brasília, 2010. Disponível em: < pplsq11.cnpq.br/planotabular >. Acesso em: 20 mar.2016.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). *Pioneiras da Ciência do Brasil*. Disponível em: < <http://www.cnpq.br/web/guest/pioneiras-da-ciencia-do-brasil5> >. Acesso em: 15 ago. 2015.

COSTA, Ana Alice; FREIRE, Ângela; SARDENBERG, Cecília. Apresentação. *Revista Feminismos*, Salvador, NEIM/UFBA, v.1,n.1, p.1-, jan./abr.2013.

COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Teoria e Práxis feministas na academia: os núcleos de estudos sobre a mulher nas Universidades Brasileiras. *Revista Estudos Feministas*, ano 2, nº especial, p.387-400, 2.sem.1994.

CUDISCHEVITCH, Clarice A mulher que navegou nos 'mares do mundo'. *Associação Brasileira de Ciência, ABC*, 20 mar. 2015. Disponível em: < http://www.abc.org.br/article.php3?id_article=4057 >. Acesso em: 12 jan. 2016.

DANTAS, Martha Maria de Souza. Depoimento. *Cadernos do IFUFBA*, ano 9, v. 6, n. 1-2, p. 11-36, out.1993.

DIAS, André Luís Mattedi. História da Matemática na Bahia: uma “curiosidade”? *Sitientibus*, Feira de Santana, n.23, p.59-88, jul./dez.2000.

DIAS, André Luís Mattedi. Matemática no Brasil: um estudo da trajetória da historiografia. *RBHM*, v.2, n.4, p.169-195, 2002.

DIAS, Rafael de Brito. *A trajetória da política científica e tecnológica brasileira: um olhar a partir da análise de política*. 237f. 2009. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

DURHAM, Eunice Ribeiro. As universidades públicas e as pesquisas no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, NUPES, p.1-28, 1998.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. A mulher como profissional de educação: alguns aspectos de sua trajetória de formação. *Revista da FAGED*, Salvador, UFBA, n.3, 1999. Disponível em: < <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2920/2087> >. Acesso em: 28 dez. 2015.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. *Pedagogia: escolha marcada pelo gênero*. 2001. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

- FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho; SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima. Acesso à educação e à produção de saberes: direitos da mulher. *Bahia Análise & Dados*, Salvador, v. 14, n. 1, p. 173-183, jun. 2004. Disponível em: < http://www.sei.ba.gov.br/.../bahia_analise/analise_dados/pdf/direitos_humanos/15_angelamaria_terezacristina >. Acesso em: 10 dez. 2013.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- FÁVERO, Altair Alberto; PASINATO, Darciel. O Docente Universitário como Profissional Pesquisador de sua própria prática. *Revista Contra Pontos*, p.195-206, 2013.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.
- FERNANDES, M. A. N. O caminhar: as Unidades Universitárias. In: TOUTAIN, Lidia Maria Batista Brandão; SILVA, Rubens Ribeiro Gonçalves da (Org.). *Universidade Federal da Bahia do Século XIX ao século XXI*. Salvador: EDUFBA, 2010. v.1, p.413-418.
- FINE, Cordelia. *Delusions of gender: the real science behind sex differences*. London: Icon, 2010.
- FINE, Cordelia. *Homens não são de Marte, mulheres não são de Vênus: como a nossa mente, a sociedade e o neurosexismo criam a diferença entre os sexos*. Tradução de Cláudia Gerpe Duarte e Eduardo Gerpe Duarte, São Paulo: Cultrix, 2012.
- FREIRE, Ângela; SARDENBERG, Cecília; COSTA, Clarice; FERNANDES, Felipe; TAVARES, Márcia. Apresentação. *Revista Feminismos*, Salvador, NEIM/UFBA, v.3, n.1, jan./abr.2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEOCAPES. Sistema de Informações Georreferenciadas – CAPES. Disponível em: < <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/> >. Acesso em: 19 jun.2015.
- GIANNI, A. *Além dos estereótipos*. 2011. Disponível em: < <http://www.sengedf.com.br/mulheres.html> >. Acesso em: 19 jun. 2015.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas da Pesquisa Social*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- HAHNER, June. *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra [1991]. Tradução Mariza Corrêa. Revisão Iara Beleli. *Cadernos Pagu*, n.22, p.201-246, 2004.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva social [1988]. *Cadernos Pagu*, n.5, p.7-41, 1995.
- HARDING, Sandra. Existe un método feminista? In: BARTRA, Eki. (Comp.). *Debates en torno a una metodología feminista*. México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana, 1998. p.9-34.

HARDING, Sandra. Rethinking Standpoint Epistemology: What is Strong Objectivity? In: KELLER, Evelyn Fox; LONGINO, Helen (Ed.). *Feminism and Science* [1993]. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 235-248.

HARDING, Sandra (Ed.). *The Feminist Standpoint Theory Reader*. New York: Routledge, 2004.

HISTÓRICO da Escola de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: < <http://www.arquitetura.ufba.br/historico> >. 2015 a. Acessos em: 19 jun.2015 a.

HISTÓRICO da Escola de Medicina Veterinária da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Disponível em: < http://www.veterinaria.ufba.br/?page_id=191 >. 2015 b. Acesso em: acesso em 06 jan.2015.

HISTÓRICO do Instituto de Física da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Disponível em: < <http://www.fis.ufba.br/historico.htm> >. Acesso em: 1º dez.2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*. Brasília, 2011. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.proteqjr.com.br/2013/05/15-se-liga.html> >. Acesso em: 17 jun.2015.

INSTITUTO DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (IMUFBA). Atas da Congregação, Conselho Departamental e Departamento. Período: 1958-2012. Salvador, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da educação superior 2011: resumo técnico*. Brasília, 2013. Disponível em: < www.ufrgs.br/sai/dados-resultados/avaliacao-das-ies-em-geral/censo-da-educacao-superior >. Acesso em: 12 fev. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 1998*. Brasília, 1999. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br> >. Acesso em: 20 mar. 2014.

IVANISSEVICH, Alicia. Maria Laura Mouzinho Leite Lopes: uma realista esperançosa. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v.44, n.264, p.68-77, 2009.

JAGGAR, Alison M. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, A. M.; BORDO, S.R. (Ed.). *Gênero, Corpo, Conhecimento*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997. p.157-185.

JAGGAR, A. M.; BORDO, S.R. (Ed.). *Gênero, Corpo, Conhecimento*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

JORDAN, Ellen. Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school. *Gender and Education*, v. 7, n. 1, p. 69-86, 1995.

KELLER, Evelyn Fox. Feminism & science. In: KELLER, Evelyn FOX; LONGINO, Helen (Ed.). *Feminism and Science* [1993]. Oxford: Oxford University Press, 1996. p.28-40.

KRAWCZYK, Nora R. O PDE: novo modo de regulação estatal? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Ed. Laertes, 1996. p. 461-482.

LESBAUPIN, Ivo; MINEIRO, Adhemar. *O desmonte da nação em dados*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

LESCURA, C.; BRITO, M. J.; BORGES, A. F.; CAPPELLE, M. C. A. Representações sociais sobre as relações de parentesco: estudo de caso em um grupo empresarial familiar. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 16, n. 1, p. 98-117, fev. 2012.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contraste e um perfil de sucesso. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.17, n.49, p.271-284, set./dez. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18408.pdf> >. Acesso em: 27 dez. 2015.

LETA, Jaqueline; MARTINS, Flávio. Docentes pesquisadores na UFRJ: o capital científico de mulheres e homens. In: SIMPÓSIO GÊNERO E INDICADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR brasileira, 6 e 7 de dezembro de 2007, Brasília, DF. *Anais...* Organização de Dilvo Ristoff et al. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p.85-101.

LETA, J.; MENEGHINI, R. Produção Científica. In: INDICADORES de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo – 2001. São Paulo: Fapesp, 2002.

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: a trajetória das cientistas na Física. *Estudos Feministas*, Florianópolis, UFSC, v.21, n.3, p.883-890, set./dez.2013.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. *As armas de Marte no espelho de Vênus: a marca de gênero em Ciências Biológicas*. 2003. 216f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire. O viés androcêntrico em biologia. In: COSTA, Ana Alice A.; SARDENBERG, Cecília Maria B. (Org.). *Feminismo, Ciência e Tecnologia*. Salvador: Redor, 2002. p.77-88 (Coleções Baianas, v.8).

LIMA E SOUZA, A.M.F. Sobre gênero e ciência: tensões, avanços, desafios. In: LIMA E SOUZA, A.M.F.; BONNETI, Alinne. *Gênero, Mulheres e Feminismos*. Salvador: EDUFBA: NEIM, 2011. p.16-28 (Coleção Bahianas: 14).

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de; MENEZES, Márcia Barbosa de. Gênero e Trabalho no campo da Matemática: breve história e notas sobre um diagnóstico preliminar. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análises da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Editorial Abaré, 2013. p.87-110.

LIMA, Michelle Pinto As mulheres na Ciência da Computação. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v.21, n.3, p.793-816, set./dez. 2013.

LIMA, Nadia Regina L. de Barros. As mulheres nas Ciências: o desafio de uma passagem... A passagem do Privado para o Público. In: COSTA, Ana Alice; SARDENBERG, Cecília (Org.). *Feminismo, Ciência e Tecnologia*, Salvador, REDOR/NEIM/UFBA, n. 8, p.51-66, 2002.

LOMBARDI, Maria Rosa. Arquitetura militante: relações de gênero em um empreendimento de trabalho associado. *Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho*, ano 17, n. 27, 225-248, 2012.

LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p.173-202, jan./abr. 2006.

LOMBARDI, Maria Rosa. Formação e Docência em Engenharia na ótica do gênero: um balanço de estudos recentes e dos sentidos de feminização. In: YANNOULA, Silvia (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Abaré, 2013. p.111-136.

- LOPES, M. M.; COSTA, M. C. Problematizando ausências: mulheres gênero e indicadores da na História das Ciências. In: MORAES, M. L. Q. *Gênero nas fronteiras do Sul*. Campinas: Pagu/Núcleo de Estudos de Gênero da UNICAMP, 2005. p. 75-85.
- LOURO, Guacira lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 443-481.
- MÃES pós-graduandas agora têm direito à licença-maternidade. *Jornal Educação Pública*, 2010. Disponível em: < <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materias/0430.html> >. Acesso em: 6 jan.2015.
- MAFFIA, D. Crítica feminista à ciência. In: COSTA, Ana Alice A.; SARDENBERG, Cecília Maria B. (Org.). *Feminismo, Ciência e Tecnologia*. Salvador: REDOR/NEIMFFCH/UFBA, 2002. P.25-38.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARTINS, C. B. A CAPES e a formação do sistema nacional de pós-graduação. In: CAPES 50 anos. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 294-309.
- MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana. Professor e Pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.12, n.37, p.647-680, set./dez. 2012.
- MATOS, Marlise. A Institucionalização do Feminismo no Brasil: os núcleos de estudos de relações de gênero e o feminismo como produtores de conhecimento: a experiência da RedeFem. In: PENSANDO GÊNERO E CIÊNCIA: ENCONTRO NACIONAL DE NÚCLEOS E GRUPOS DE PESQUISAS – 2005, 2006. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. Disponível em: < http://www.200.130.7..5/spmu/docs/encontro_genero.pdf >. Acesso em: 21 mar. 2014.
- MEAD, M. *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas* [1935]. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- MELO, Hildete Pereira de; CASEMIRO, Maria Carolina Pereira. A Ciência no Feminino: uma análise da Academia Nacional de Medicina e da Academia Brasileira de Ciência. *Revista Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, UERJ, Fiocruz, n.11, p.117-134, 2003.
- MELO, Hildete P. de; LASTRES, Helena Maria. Ciência e tecnologia numa perspectiva de gênero: o caso do CNPQ. In: SANTOS, Lucy W. dos (Org.). *Ciência, Tecnologia e Gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento*. Londrina, Paraná: Instituto Agrônomo do Paraná, 2006. p.131-160.
- MELO, Hildete Pereira de; LASTRES, Helena Maria; MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. Gênero no Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil. *Revista Gênero*, Niterói, v. 4, n.2, p.73-94, 2004.
- MELO, Hildete P. de; OLIVEIRA, A. B. A produção científica brasileira no feminino. *Cadernos Pagu*, n.27, p.301-331, jul./dez. 2006.
- MELO, Hildete P. de; RODRIGUES, Lígia Maria Coelho de Souza. *Pioneiras da Ciência no Brasil*. Rio de Janeiro: SBPC, 2006. Disponível em: < www.sbpcnet.org.br/site/publicacoes/outras.../livro_pioneiras.pdf >. Acesso em: 14 jun. 2015.
- MENEGHETTI, Antonio. *Dicionário de Ontopsicologia*. 2.ed. rev. Recanto Maestro, R.S.: Ontopsicologica Ed., 2008.
- MENEZES, Leopoldina Cachoeira. Ausência feminina entre os professores associados do Departamento de Matemática da UFBA. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA

CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 14., 8 a 11 de outubro de 2014, Belo Horizonte, Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais. *Anais eletrônicos...* Belo Horizonte: UFMG, 2014. p.01-15.

MENEZES, Leopoldina Cachoeira. Mulheres e Pesquisa em Ciências Exatas da Universidade Federal da Bahia: uma análise preliminar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2013, Florianópolis. *Anais Eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2013. p.1-11.

MENEZES, Márcia Barbosa de. *A matemática das mulheres: as marcas de gênero na trajetória profissional das professoras fundadoras do Instituto de Matemática e Física da Universidade Federal da Bahia (1941-1980)*. 2015 a. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo)- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MENEZES, Márcia Barbosa de. Lugar de mulher é na Matemática: percepções de professoras de matemática sobre suas trajetórias profissionais. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 6., 14-16 de outubro de 2015, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ESOCITE, 2015 b. Disponível em: < http://www.rio2015.esocite.org/resources/anais/5/1438467776_ARQUIVO_textocompletoESOCITE2015.pdf >. Acesso em: 10 jan. 2016.

MENEZES, Márcia Barbosa; LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. Escolhas marcadas pelo gênero: sobre o ingresso de jovens mulheres e homens nos Cursos de Graduação da Área de Exatas na Ufba. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 15 a 17 de maio de 2013, Salvador. *Anais...* Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013. p.1-14.

MENEZES, Márcia Barbosa de; LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. Gênero e Matemática na mesma equação: possíveis implicações nas escolhas profissionais. In: ENCONTRO NACIONAL DA REDE FEMINISTA NORTE E NORDESTE DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A MULHER E RELAÇÕES DE GÊNERO – REDOR, 17., 2012. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, Pb.: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2012. p.700-715. Disponível em: < www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/17redor/17redor/paper/.../239 >. Acesso em: 23 jul. 2014.

MENEZES, Leopoldina Cachoeira; LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. Mulheres egressas do curso de Matemática da UFBA: carreira acadêmica como um desafio. In: SIMPÓSIO BAIANO DE PESQUISADORAS(ES) SOBRE MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO: Territorialidades, Dimensões de Gênero, Desenvolvimento e Empoderamento das Mulheres, 18., 25 a 27 de março de 2015, Salvador. *Anais eletrônicos...* Salvador: NEIM/UFBA, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.) *Pesquisa social*. 21 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MONLEVADE, J. *Educação Pública do Brasil: contos & descontos*. Ceilândia, Distrito Federal: Idea, 1997.

MORAES, Patrícia Regina et al. A teoria das representações sociais. *Revista Direito em Foco*, 2014. Disponível em: < http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2014/teoria_representacoes.pdf >. Acesso em: 28 ago. 2015.

MOREIRA, João Roberto. *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: Claps, 1960.

MORHY, Lauro. *A estrutura departamental na Universidade Pública*: resumo da palestra proferida no Fórum de Políticas Universitárias, na Universidade de São Paulo – USP, 2000. Disponível em: < http://www.unb.br/administracao/reitoria/discursos/2000/estrutura_departamental.php >. Acesso em: 2 mar. 2014.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUNIZ, Cristiano Alberto. *Pedagogia, Educação e Linguagem Matemática*. [2002?] Disponível em: < <http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/images/Modulo%201%20de%20Educacao%20Matematica%20-%20significados%20do%20aprender%20e%20ensinar%20Matematica%20-%20Cristiano.pdf> >. Acesso em: 7 set.2015.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

NEVES, Magda de Almeida. Para socióloga, professoras enfrentam baixo reconhecimento da sociedade [Entrevista a Simone Harnick]. *UOL Educação*, 3 mar. 2011. Disponível: < <http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/para-sociologa-professoras-enfrentam-baixo-reconhecimento-da-sociedade.htm> >. Acesso em: 11 maio 2015.

OBLADEN, Roberta. Mulheres e Política. *Revista Eletrônica do Portal Aprenda Brasil*, 2011. Disponível em: < www.aprendebrasil.com.br/reportagens/eleicoes_mulheres-politica >. Acesso em: 15 fev. 2014.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. *Inc. Soc.*, Brasília, DF, v. 5 n. 1, p.68-77, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, Nielmar de. Aumenta a participação de mulheres no mercado de trabalho constata IBGE. *Agência Brasil*, EBC, 28 maio 2014. Disponível em: < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2014-05/aumenta-participacao-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho-constata-ibge> >. Acesso em: 28 ago.2015.

PASSOS, Elizete Silva. A mulher na Universidade Federal da Bahia. In: _____. (Org.). *Um mundo dividido: o gênero nas Universidades do Norte e Nordeste*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1997. p.113-162.

PASSOS, Elizete Silva (Org.). *Palcos e platéias: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia*. Salvador: NEIM/FFCH/UFBA, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONDÉ Consuelo. Entrevista. *Jornal Tribuna da Bahia*, Salvador, 24 out. 2012.

POUBEL, Martha Werneck. Um estudo da história da Estatística: o 1º Censo Demográfico. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, 9.,17 a 20 de abril de 2011, Aracaju, Sergipe. *Anais...* Aracaju: SBHMat: Universidade Federal de Sergipe, 2011. Disponível em: < <http://www.each.usp.br/.../> >. Acesso em: 29 jul. 2015.

RABAY, Gloria; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; SILVA, Lucimeiry Batista da. Feministas e Acadêmicas: o papel da REDOR no fortalecimento dos estudos feministas e de gênero na educação superior no Norte e Nordeste do Brasil. In: MONTANÉ LÓPEZ, Alejandra; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (Org.). *Mujeres y educación superior*. João Pessoa, Pb.: Editora da UFPb., 2013. p.163-188.

- RAPKIEWICZ, Clevis Elena. Informática: domínio masculino? *Cadernos Pagu*, n.10, p. 171-199, 1998.
- RESENDE, Viviane de M.; RAMALHO, Viviane. Análise de discurso crítica. São Paulo: Contexto, 2011.
- RIBEIRO FILHO, Aurino. A história do desenvolvimento do ensino e da pesquisa em Física na Bahia: Notas introdutórias. *Cadernos de Física*, Feira de Santana, UEFS, v.1, n.1, p.9-23, 1º sem. 1996.
- RISTOFF, Dilvo; GROSZ, Dirce Margarete; GIOLO, Jaime; LEPORACE, Ma. Márcia dos Santos (Org.). *A mulher na educação superior brasileira: 1991-2005*. Brasília: INEP/MEC, 2007.
- ROQUE, Tatiana. *História da Matemática: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- ROSSI, Paolo. *O nascimento da ciência moderna na Europa*. Tradução de Antônio Angonese. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.
- SABOYA, Maria Clara Lopes. Relações de gênero, ciência e tecnologia: uma revisão da bibliografia nacional e internacional. *Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queirós*, Ano 3, n.12, nov.2013. Disponível em: < www.faceq.edu.br/regs>. Acesso em: 15 jan.2016
- SÃO PAULO. Interventoria do Estado. *Decreto n.º 6.283, de 25 de jan. 1934*. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <<http://leginf.uspnet.usp.br/criacao/decreto6283.htm>>. Acesso em: 17 dez. 2013.
- SARDENBERG, Cecília. Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: TRILHAS DO EMPODERAMENTO DE MULHERES – PROJETO TEMPO, 1., 5-10 de junho de 2006, Salvador. Salvador: NEIM/UFBA, 2006. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2015.
- SARDENBERG, Cecília M. B. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? In: COSTA, Ana Alice; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar (Org.). *Feminismo, ciência e tecnologia*. Salvador: REDOR/NEIMFFCH/UFBA, 2002. p. 89-120.
- SARDENBERG, Cecília. *O gênero em questão: apontamentos (trabalho inédito)*. Salvador: NEIM/UFBA, 1992.
- SARDENBERG, Cecília; COSTA, Ana Alice. Feminismos, feministas e movimentos sociais. In: BRANDÃO, M.; BINGEMER, M (Org.). *Mulher e relações de gênero*. São Paulo: Loyola, 1994. p.81-114.
- SAYÃO, Luis Fernando. Modelos teóricos em ciência da informação: abstração e método científico. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 82-91, jan./abr. 2001.
- SCHIEBINGER, Londa. Expandindo o kit de ferramentas agnotológicas: métodos de análise de sexo e gênero. *Revista Feminismos*, Salvador, NEIM, v.2, n.3, p.85-102, set./dez. 2014.
- SCHIEBINGER, Londa. *O feminismo mudou a Ciência?* Tradução Raul Fiker. Bauru, São Paulo: Edusc, 2001.
- SCHWARTZ, Juliana et al. Mulheres na Informática : quais foram as pioneiras? *Cadernos Pagu*, v.27, p.255-278, jul./dez.2006.

SCHWARTZMAN, Simon. *Ciência e Tecnologia no Brasil: uma nova política para um mundo global*. São Paulo: FGV: Banco Mundial: PADCT II/MCT, nov. 1993 (Documento-síntese do estudo sobre "O Estado Atual e o Papel Futuro da Ciência e Tecnologia no Brasil", realizado pela Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas por solicitação do Ministério da Ciência e Tecnologia e do Banco Mundial, como parte do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PADCT II).

SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da Comunidade Científica no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1979.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Tradução Christine Rufino e Maria Betânia Ávila. *Educação e Realidade*, v.20, n.2, p.71-99, 1995.

SEGATO, R. L. *Os percursos do gênero na antropologia e para além dela*. Brasília: Departamento de Antropologia, 1998 (Série antropologia, v. 236). Disponível em: <[HTTP://www.paraturismo.pa.gov.br/?q=soure-destino](http://www.paraturismo.pa.gov.br/?q=soure-destino)>. Acesso em: 1º mar. 2012.

SERPA, Luiz Felipe. Uma metodologia de Pesquisa em Ensino de Ciências. *Revista Brasileira de Física*, São Paulo, v.2, n.3, p.381-393, 1972.

SEVERIANO, Antônio Joaquim. Produção de conhecimento, ensino/aprendizagem e educação. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, São Paulo, Fundação UNI/Unesp, v.2, n.3, p.11-20, ago.1998.

SILVA, Alberto. *A primeira médica do Brasil*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1954. Disponível em: <<http://www.brevesdesaude.com.br/ed05/medicina.htm>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

SILVA, Circe M. da.: Politécnicos ou matemáticos? História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 891-908, out./dez. 2006.

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula R. Costa. Mulheres na ciência: problematizando discursos e práticas sociais na constituição de “mulheres-cientistas”. In: CONGRESSO ÍBEROAMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E GÊNERO, 8., 5 a 9 de abril de 2010, Curitiba, Paraná. *Anais...* Curitiba: UTFPR, 2010. p.01-15.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, Regis Glauciane Santos de; SARDENBERG, Cecília Maria B. Visibilizando a mulher no espaço público: a presença das mulheres nas universidades. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., setembro de 2013, Florianópolis. *Anais Eletrônicos...* Florianópolis, 2013.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Educação comparada Brasil/Canadá: o ensino no século XIX. *Revista da FAEEBA*, ano 7, n. 9, p.211-227, jan.\jun.1998.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910)*, SBHE, 2005. Disponível em: <sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/.../0539.pdf>. Acesso em: 12 out. 2013.

STOLLER, R. *Sex and gender: the development of masculinity and femininity*. New York: Science House, 1968.

SUCUPIRA, Gisele. Será que as meninas e mulheres não gostam de matemática?: Reflexões sobre Gênero, Educação e Ciência a partir de uma etnografia sobre as Olimpíadas de Matemática em Santa Catarina. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO,

8: Corpo, Violência e Poder, 25 a 28 de agosto de 2008, Florianópolis, Santa Catarina. *Anais...* Disponível em: < www.fazendogenero.ufsc.br/8/>. Acesso em: 19 jun.2015.

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

TAVARES, Isabel. A participação feminina na pesquisa: a presença das mulheres nas áreas do conhecimento. In: SIMPÓSIO GÊNERO E INDICADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA, 2008, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF: INEP, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TOSI, Lúcia. Mulher e Ciência: a revolução científica, a caça às bruxas e a ciência moderna. *Cadernos Pagu*, n.10, p.369-397, 1998. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down>. Acesso em: 14 nov. 20013.

TOUTAIN, Lidia Maria Batista Brandão; SILVA, Rubens Ribeiro Gonçalves da (Org.). Universidade Federal da Bahia: do século XIX ao século XX. Salvador: Instituto de Ciências da Informação: Edufba, 2010. (Memorial; v.1). Disponível em: < https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5293/1/Ufba%20do%20sec%20XIX%20ao%20sec%20XXI_RI.pdf >. Acesso em: 19 jul. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUJILLO FERRARI, Alfonso. *Metodologia da ciência*. 2.ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). *Res.03/2006*. Dispõe sobre a progressão funcional da classe de Professor Adjunto para a classe de Professor Associado. Salvador, 23 de agosto de 2006. Disponível em: < https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/resol%200306_0.pdf >. Acesso em: 14 ago. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2004/2008*. Salvador, maio 2004. Disponível em: < <http://www.cead.ufba.br/PDF/PDI2004-20081.pdf> >. Acesso em: 19 jul. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2012/2016*. Salvador, dez. 2012. Disponível em: < <http://www.cead.ufba.br>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Relatório de Avaliação Institucional: Reitorado da Professora Dora Leal – 2010/2014*. Salvador, 2014.

Entrevistas/Depoimentos:

Depoimento do Professor Doutor Joviniano Neto, agosto 2014.

Depoimento da Professora Virgínia Lúcia Ferreira, setembro 2014.

APÊNDICES



APÊNDICE A

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa **ENSINO E PESQUISA EM MATEMÁTICA: relações de gênero e poder numa IES pública** - que tem como objetivo investigar possíveis causas da diminuição do número de docentes do sexo feminino e o consequente aumento do número de homens no quadro docente do IMAT/UFBA nos últimos anos, relacionando este fato a possíveis mudanças no perfil docente exigido na atualidade

Por intermédio deste Termo, fica acordada a publicação de dados da pesquisa obtidos nas entrevistas, ao tempo em que lhe são garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa. (6) Caso minha fala e /ou declaração seja incluído em documento diferente da tese o depoente prefira ser consultado.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com o Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo da Universidade Federal da Bahia responsável por esta Pesquisa.”

Salvador, ____ de _____ de 20__

Nome da/o Participante: _____

Assinatura da/o Participante: _____

Telefone: _____ Email: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES(AS) DO INSTITUTO DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

1 Identificação

- | | |
|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| 1.1 Nome | 1.2. Idade |
| 1.3. Situação conjugal /filhos | |
| 1.4. Ano de ingresso no doutorado | 1.5. Ano de conclusão do doutorado |
| 1.6. Ano de ingresso na UFBA | 1.7 Nacionalidade |
| 1.8. Grupo de pesquisa ao qual está vinculada/o | |
| 1.9. Posição no grupo de pesquisa: (líder, colaborador, pesquisador) | |

2 Sobre a escolha da Matemática

- Que habilidades você considera essenciais ao estudo/pesquisa no campo da Matemática?
- Por que escolheu a Matemática?
- Em sua opinião, há diferenças entre homens e mulheres quanto às habilidades necessárias para o estudo e pesquisa na Matemática?

3 Sobre a carreira acadêmica

- Como é o seu trabalho no cotidiano? Fale sobre suas atividades rotineiras.
- Por que escolheu a carreira na universidade?
- Você se considera realizada(o) profissionalmente? Justifique.
- Que lugar ocupa o trabalho em sua vida? O quanto você se dedica a ele?
- Como se ajustam sua vida familiar e suas atividades profissionais?
- Que critérios são utilizados por você ao delinear os seus projetos de pesquisa?
- Apresente um percentual aproximado (uma estimativa) do tempo que você gostaria de dedicar:
 - ao ensino
 - à pesquisa
 - à extensão.
- Durante muitos anos, o Departamento de Matemática deste Instituto tinha no seu quadro de professores um percentual de mulheres maior que o de homens e, na última década, esta situação se inverteu. A que você atribui esta mudança?