



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA CELIA MACEDO ARAUJO MELO

GÊNERO E UNIVERSIDADE:

a presença da mulher aluna nos Cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
da Universidade Federal do Maranhão

São Luís
2013

MARIA CELIA MACEDO ARAUJO MELO

GÊNERO E UNIVERSIDADE:

a presença da mulher aluna nos Cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Diomar das Graças Motta

São Luís
2013

Melo, Maria Célia Macedo Araújo

Gênero e Universidade: a presença da mulher aluna nos Cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão / Maria Célia Macedo Araújo Melo. – 2013.

106f.

Impresso por computador (fotocópia)

Orientadora: Diomar das Graças Motta

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Mulher. 2. Relações de gênero. 3. Universidade. I. Título

CDU: 392.6:378(812.1)

MARIA CELIA MACEDO ARAUJO MELO

GÊNERO E UNIVERSIDADE:

a presença da mulher aluna nos Cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Diomar das Graças Motta (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Roselis de Jesus Barbosa Câmara
Doutora em Letra e Linguística
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

João de Deus Vieira Barros
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Iran de Maria Leitão Nunes (Suplente)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

A meus pais, Francisco Pascoal e Eunice
Macedo, *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus amado, por ter me fortalecido nos momentos de angústia, desespero e solidão durante toda a construção deste trabalho e por ser o meu fiel companheiro.

A minha Orientadora, Prof^a Dr^a Diomar das Graças Motta, peça indispensável para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus filhos, Julius Cesar, Raphael e Caius César, e ao meu neto, Igor Gustavo, pelo carinho e apoio e por serem grandes incentivadores em meus projetos de vida.

Às minhas irmãs e irmãos, Lourdes, Neri, Núbia, Pascoal, Arlém e Irineu.

Aos colegas do mestrado, que dividiram comigo a alegria de voltarmos a ser estudantes, nos momentos prazerosos de convivência e socialização de conhecimento, em especial, Gislene, Ivone das Dores, Patrícia, Rosane, Lissandra, Alda Margarete, Lia, Anizia, Claudeilson, Jose Augusto, Marinalva, Alessandra.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por meio de sua Coordenadora, Prof^a. Dr^a Francisca das Chagas Silva Lima, e das/os professoras/es doutoras/es integrantes do quadro docente do Mestrado em Educação: Acildo Leite da Silva, Adelaide Ferreira Coutinho, Antônio Paulino de Sousa, César Augusto Castro, Diomar das Graças Motta, João de Deus Vieira Barros, José Bolivar Burbano Paredes, Ilma Vieira do Nascimento, Iran de Maria Leitão Nunes, Lélia Cristina Silveira de Moraes, Maria Alice Melo, Maria José Pires Cardozo, Maria Núbia Barbosa Bonfim e Marisa Borges Wall Barbosa de Carvalho, pelo conhecimento adquirido nos momentos de estudos e reflexões.

À direção, alunos, professores e técnicos administrativos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia – CCET/UFMA, pelo apoio para realização desta pesquisa.

“(...) Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos para quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

Paulo Freire

RESUMO

Neste trabalho, intitulado *Gênero e Universidade: a presença da mulher aluna nos Cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET) da Universidade Federal do Maranhão* propusemo-nos a averiguar a inserção e relação da mulher-aluna desse Centro no período de 2001 a 2010. Analisamos como foram distribuídas as matrículas por sexo, avaliando em quais cursos do CCET houve a menor e a maior predominância de matrícula feminina; apontando quais os motivos da escolha dos cursos pelas alunas; quais as formas de relacionamento e valorização entre homens e mulheres alunos e que outras questões emergiram no contexto acadêmico e nos espaços da Universidade. Tivemos como base teórica os estudos sobre a História das Mulheres no Mundo Ocidental, da historiadora francesa Michelle Perrot, (1998); as reflexões sobre a categoria gênero, especialmente da historiadora norte-americana Joan Scott (1991), do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2010) e do filósofo francês Alain Touraine (2010). No Brasil, buscamos as contribuições de Guacira Louro (1998), Nísia Floresta (1989), Mary Del Priore (2007), dentre outras. Construímos uma prática problematizadora da história da mulher no Ensino Superior, no esforço não só de produzir uma narrativa pronta e puramente descritiva dos fatos abordados, mas, a partir do amadurecimento teórico e metodológico e das próprias reflexões e questões postas, construir um discurso crítico e comprometido com as finalidades científicas e políticas das relações de gênero e educação no espaço acadêmico da Universidade. Do universo da pesquisa extraímos uma amostra de 121 sujeitos, sendo 59 sujeitos do sexo masculino e 53 feminino, para os quais aplicamos um questionário; entrevistamos 4 (quatro) alunas dos cursos de Computação, Engenharia Elétrica, Design e Química, 4 (quatro) professoras(os) que ministram aulas e exercem ou já exerceram cargos de direção nos diversos seguimentos do Centro e uma professora aposentada, que foi até o momento a única mulher diretora do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia. Ao final do trabalho pudemos constatar que ainda restam preconceitos e discriminação, mesmo que velados, em relação à mulher que faz um curso das área das ciências exatas, como os do CCET e que as mulheres estão nesses cursos por aptidão, satisfação pessoal e escolha própria, diferentemente de épocas passadas em que as mulheres

deixavam de os frequentar, não por falta de vocação, mas porque estes cursos eram tidos como masculinos, inibindo a sua presença.

Palavras-chave: **Mulher, Relações de Gênero, Cursos Tecnológicos, Universidade.**

RESUMEN

En este trabajo, titulado *Género y Universidad: la presencia de la mujer en los cursos del Centro del Ciencia y Tecnología (CCET)* de la Universidad Federal de Maranhão, decidimos investigar la relación de inserción de la mujer -alumno en este centro, durante 2001-2010. Fue analizado como las inscripciones fueron distribuidos por sexo, al evaluar los cursos CCET, la prevalencia más baja y más alta de la matrícula femenina, señalando los motivos de la elección de los cursos por los estudiantes, ¿cuáles son las formas de relación y de recuperación entre hombres y mujeres estudiantes y otros problemas surgieron en el contexto académico y los locales de la Universidad. Las obras sobre los estudios teóricos sobre la Historia de las Mujeres en el mundo occidental, del historiador francés Michelle Perrot (1998), las reflexiones sobre la categoría de género, sobre todo del historiador estadounidense Joan Scott (1991), del sociólogo francés Pierre Bourdieu (2010) y del filósofo francés Alain Touraine (2010) fueron las teorías que se han guiados nuestros estudios. En Brasil, buscamos contribuciones de Guacira Blonde (1998), Nísia Bosque (1989), Mary Del Priore (2007), entre otros. Construido en una práctica problematizadora en la historia de las mujeres en la educación superior, en un esfuerzo no sólo para producir una narrativa rápida y meramente descriptiva de los hechos discutidos, pero a partir de las reflexiones y preguntas teóricas y metodológicas propias y plantea, construir un discurso crítico y comprometido con los objetivos y políticas de las relaciones de género y la educación en el ámbito académico de la Universidad. De la encuesta se extrae una muestra de 121 sujetos, 59 sujetos eran varones y 53 mujeres, para los cuales se aplicó un cuestionario, entrevistamos a cuatro (4) estudiantes de los cursos de Ingeniería Informática, Ingeniería Eléctrica, Diseño y Química, 4 (cuatro) maestros (los) que enseñar y llevar a cabo o tienen posiciones de liderazgo portátiles en varios segmentos del Centro y un profesor jubilado, que era hasta ahora la única mujer directora del Centro para la Ciencia y la Tecnología. Al final del estudio, se encontró que todavía hay prejuicios y la discriminación, aunque velada, en relación con la mujer que se abre camino en las ciencias exactas, como el CCET y que las mujeres son estos cursos de aptitud,

la satisfacción personal y la elección, a diferencia de tiempos pasados, cuando las mujeres no pudieron asistir, no por falta de vocación, sino porque estos cursos eran vistos como masculinos, inhibiendo su presencia.

Palabras-llave: **Mujer, Relaciones de Género, Cursos Tecnológicos, Universidad.**

LISTA DE SIGLAS

CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCAA	- Centro de Ciências Agrárias e Ambientais
CCBS	- Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCSST	- Centro de Ciências da Saúde, Sociais e Tecnologia
CCET	- Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
CCH	- Centro de Ciências Humanas
CCS	- Centro de Ciências Sociais
CD	- Conselho Diretor
CFE	- Conselho Federal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONSUN	- Conselho Universitário
CRUTAC	- Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DEDEG	- Departamento de Desenvolvimento de Ensino de Graduação
DEDET	- Departamento de Desenho e Tecnologia
DEEE	- Departamento de Engenharia de Eletricidade
DEFI	- Departamento de Física
DEINF	- Departamento de Informática
DEMAT	- Departamento de Matemática
DEOAC	- Departamento de Desenvolvimento e Organização Acadêmica
DEQUI	- Departamento de Química
FUM	- Fundação Universidade do Maranhão
GEMge	- Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero
IES	- Instituição de Ensino Superior
IFE	- Instituição Federal de Ensino
IFES	- Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação

- MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PPPG - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
- PROEB - Programa Especial de Formação de Professores de Educação Básica
- PROEN - Pró-Reitoria de Ensino
- REDOR - Rede Regional Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero
- SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
- SOMACS - Sociedade Maranhense de Cultura Superior
- UFMA - Universidade Federal do Maranhão

LISTA DE TABELAS

		p.
Tabela 1 –	Quantitativo de cursos presenciais oferecidos nos campi da UFMA – 2001 a 2010.....	64
Tabela 2 –	Total de Cursos de Pós-Graduação.....	64
Tabela 3 –	Total de Atividades de Extensão.....	64
Tabela 4 –	Participação das mulheres alunas nos cursos do CCET da UFMA no período de 2001 a 2010.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

	p.
Gráfico 1 – Evolução do Ensino Superior no Brasil – período 2001 a 2010...	40
Gráfico 2 – Sexo do alunado.....	76
Gráfico 3 – Idade do alunado por sexo.....	76
Gráfico 4 - Orientação sexual do alunado.....	77
Gráfico 5 – Motivo da escolha do curso.....	79
Gráfico 6 – Participação por sexo em projetos de pesquisa.....	79
Gráfico 7 – Tendência de formação do projeto pedagógico.....	81
Gráfico 8 – Relacionamento no CCET.....	82
Gráfico 9 – Situações de preconceitos e assédios.....	82

SUMÁRIO

	p.
1	INTRODUÇÃO..... 16
2	ENSINO SUPERIOR E GÊNERO..... 26
2.1	Educação Superior e Universidade..... 26
2.2	Breve Histórico do Ensino Superior no Brasil..... 32
2.3	Gênero e Relações de Gênero..... 43
2.4	As Relações de Gênero no Ensino Superior..... 46
3	O ENSINO SUPERIOR NO MARANHÃO..... 53
3.1	Dos Primórdios até a Metade do Século XX..... 53
3.2	A Criação da Universidade pela Igreja..... 58
3.3	A Origem da Universidade Federal do Maranhão..... 60
3.4	O Ensino Superior da Década de 1990 aos Dias Atuais..... 61
4	CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA – CCET..... 66
4.1	Curso de Ciência da Computação..... 67
4.2	Curso de Design..... 68
4.3	Curso de Desenho Industrial..... 68
4.4	Curso de Engenharia Elétrica..... 68
4.5	Curso de Engenharia Química..... 69
4.6	Curso de Física..... 69
4.7	Curso de Matemática..... 69
4.8	Curso de Química..... 70
4.9	Curso de Química Industrial..... 70
5	A PRESENÇA DA MULHER ALUNA NOS CURSOS DO CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO..... 72
5.1	As Vozes sobre a Presença da Mulher no Cotidiano do CCET..... 74
5.2	A Voz do Alunado dos Cursos Tecnológicos através do

	Questionário.....	75
5.3	A Voz das Mulheres no CCET	83
5.3.1	A voz das mulheres alunas entrevistadas.....	83
5.3.2	Entrevista com professoras e professor.....	85
5.3.3	A Memória de uma mulher no CCET.....	88
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS.....	93
	APÊNDICES.....	99

1 INTRODUÇÃO

As mulheres, desde as sociedades mais antigas, sempre foram marginalizadas, tratadas como aberração ou como um ser incompleto. Conhecer sua história é fundamental para se compreender sua posição histórica no contexto da história da sociedade, uma vez que ela é relacional e inclui praticamente tudo o que envolve o ser humano: suas aspirações e realizações, seus parceiros e contemporâneos, suas construções e derrotas.

O desenvolvimento do estudo das minorias, em diversos campos e dimensões, por que se debruçaram a História das mentalidades e a História cultural, contribuiu significativamente para uma variedade de objetos de pesquisa e para a abordagem do feminino nas produções acadêmicas. Sonet *in* Perrot e Duby (1991) apontam alguns fatores que impulsionaram o crescente estudo sobre as mulheres hoje, devido à dimensão feminina ter sido esquecida durante muito tempo.

Desde o surgimento da sociedade moderna, o acesso à instrução e à educação formal tem sido um componente fundamental da luta pelos direitos das mulheres. No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX a sociedade imaginava o sexo feminino com os atributos de pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade e patriotismo, entre outros, que as colocavam como responsáveis por toda beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social. Portanto, a presença feminina no Ensino Superior foi também mais uma luta a ser vencida por elas.

O início do século XX foi marcado por mudanças socioeconômicas, pelo processo de urbanização e industrialização, por conquistas tecnológicas, representadas pela difusão dos meios de comunicação e pelo surgimento do movimento feminista. Foi esse movimento que alertou a sociedade para a opressão e para a desigualdade social a que as mulheres estiveram até então submetidas, possibilitando-lhes maior atuação no espaço público, nas relações político-sociais, e organizada reivindicação pela igualdade de direitos, de educação e de profissionalização.

No plano educacional, os anos iniciais do século XX ofereceram maiores oportunidades ao sexo feminino, representadas pela escolarização das meninas e das jovens, na esteira dos ideais positivistas e republicanos, tendência essa que se

estruturou nas décadas seguintes. Essas mudanças, também, foram resultado de atendimento às suas reivindicações e, portanto, conquistas femininas.

Para a mulher, exercer uma profissão melhor remunerada implicava seguir estudos especializados, muitos deles oferecidos em universidades, e sua presença nesses estabelecimentos foi um avanço significativo, mas uma educação que opunha meninos de meninas implicava currículos diferenciados, o que trazia para essas dificuldades na hora de reivindicar o ingresso numa universidade.

O acesso da mulher ao Curso de Direito, como ocorreu, por exemplo na França, foi muito difícil, havendo inclusive a necessidade de se criar uma lei para permitir-lhes exercer a advocacia. Quando, em 1895, Jeanne Chauvin foi admitida no tribunal de Paris, pela primeira vez a França reconhecia que as mulheres podiam advogar (PERROT, 1998).

Assim, antes da Primeira Guerra Mundial havia já algumas centenas de médicas e dezenas de advogadas na França e até mesmo várias escolas de engenharia e de comércio começaram a permitir o ingresso de mulheres nos seus cursos. Podemos afirmar que sem o movimento de mulheres, sem a resistência de algumas e o desafio que lançaram à sociedade, tais resultados demorariam muito mais para ser implantados.

A educação feminina no Brasil foi caracterizada pelas condições determinadas pela sociedade dominante, em que a mulher, mesmo aquela pertencente à elite, não teve acesso a uma proposta de ensino baseada em uma formação intelectual, mas voltada para a manutenção dos valores subjacentes à harmonia do lar. Além disto, a restrição do lugar da mulher ao âmbito privado foi um dos motivos que favoreceu a invisibilidade feminina na história da educação. Professoras costumavam queixar-se dos pais que tiravam as filhas da escola assim que elas aprendiam a ler, considerando que aprender demais dificultaria um futuro casamento. Muitas instituições de ensino passaram a ministrar trabalhos manuais como forma de atrair os pais e conseguir com que as meninas fossem mantidas nas escolas.

Nesse sentido, o magistério primário, como ocupação feminina revelada no período dos oitocentos, possibilitou às mulheres de classe média de destaque no panorama socioeconômico do país, a oportunidade para ingressar no mercado de trabalho. A possibilidade de aliar ao trabalho doméstico e à maternidade uma profissão revestida de dignidade e prestígio social fez com que "ser professora" se

tornasse popular entre as jovens e, se, a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser desejável, desde que normatizada e dirigida para não oferecer “riscos sociais”.

As primeiras mulheres a se formarem nos cursos superiores mereceram notícias nos jornais de todo país. Em 1881, os jornais noticiavam a próxima formatura, em Medicina, nos Estados Unidos, de duas mulheres brasileiras: Maria Augusta Generoso Estrella e Josepha Azevedo Felisbela de Oliveira. Em 1888, três mulheres, recém-formadas no Curso de Direito em Recife, solicitaram ao então Instituto dos Advogados Brasileiros permissão para exercerem a advocacia e a magistratura. Em 1890, Anna Falcão sustentava, perante a Faculdade de Medicina da Bahia, tese para obtenção do grau de doutora em Medicina. Em 1892, os jornais noticiavam que havia, no Brasil, "seis senhoras médicas". Em 1902 relatava-se a estreia no Júri de São Paulo, da advogada D. Maria Augusta Saraiva. Já no Rio de Janeiro, em 1921, houve manifestações a favor da presença de mulheres na Academia de Letras.

No contexto atual a mulher tem conquistado alguns papéis desempenhados pelo homem na sociedade, conseguiu direitos garantidos por lei que lhe asseguram a igualdade entre os sexos, dentre eles o acesso à educação. Mas essa conquista só foi alcançada após árduas lutas, travadas durante muito tempo por elas. Entretanto, as mulheres, ainda hoje, têm desafios a serem vencidos dentro da Universidade.

A criação em 2003 da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, com atuação em âmbito federal, ampliou a possibilidade de mudanças concretas no campo da educação. Além disso, começaram a ser produzidos materiais didáticos específicos sobre gênero, etnia, orientação sexual e foram estimuladas investigações sobre as questões de gênero em diferentes áreas. Essas mudanças no campo da educação, foram viabilizando, paulatinamente, transformações sociais. Dentre as ocorridas na sociedade brasileira nas últimas décadas, a inserção da mulher na Universidade tem se mostrado uma das mais significativas (ROMANELLI, 2007). Ao contrário do havido no passado da história das mulheres no Brasil, quando o acesso ao Ensino Superior lhes foi durante tanto tempo negado, atualmente as mulheres são maioria nesse segmento de ensino no país.

Essa constatação aguçou nosso interesse pelo estudo da mulher na educação, despertado nos anos de 1970 do século passado, como alfabetizadora de

jovens e adultos do MOBRAL, quando encontramos grande número de mulheres analfabetas. Testemunhamos as dificuldades que essas enfrentavam por parte dos companheiros, de suas famílias e, acima de tudo, os preconceitos que permeavam a sociedade, como: “mulher não precisa estudar”.

Depois, nos anos 1990, como Técnica em Educação da Delegacia do MEC no Maranhão, na Supervisão do Ensino Superior, em que tivemos oportunidade de acompanhar o Ensino Superior no Maranhão, constatamos que a mulher já se fazia presente em grande número neste nível de ensino. E, a partir do ano 1999, com nossa transferência para a Universidade Federal do Maranhão, desenvolvendo atividades na Pró-Reitoria de Ensino, no Departamento de Desenvolvimento de Ensino de Graduação- DEDEG, acompanhamos a evolução da mulher no ensino de graduação e percebemos que ela é maioria, seja como ingressa ou egressa dos cursos de graduação.

Um fato, contudo, instigou-nos a fazer este estudo: percebemos a presença da mulher como maioria nos cursos das áreas humanas e sociais, enquanto que na área tecnológica sua presença ainda é tímida, ou seja, pouco expressiva.

Esse fato fez-nos despertar para o tema “Gênero e Universidade: A presença das mulheres nos cursos de graduação do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Federal do Maranhão – UFMA” e querer pesquisar sobre ele.

Também nos incentivou a fazer este estudo a pesquisa iniciada pelas professoras Ieda Batista, Silvani Magali do Nascimento e Maria Mary Ferreira, em 1994, sobre projeto pioneiro Gênero e Universidade, desenvolvido pela Rede Regional Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e a Relação de Gênero (PASSOS et al 1997).

Na pesquisa realizada pelas professoras observamos, naquela época, um contingente expressivo de mulheres nos cursos tradicionalmente tidos como femininos: Serviço Social, Enfermagem, Pedagogia e pouca ou quase nenhuma presença da mulher nos cursos de predominância masculina, como Ciência da Computação e Engenharia.

As temáticas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero - GEMGe vinculadas à linha de pesquisa Instituições Escolares, saberes e práticas educativas, do Programa de Pós

Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, têm nos possibilitado uma articulação entre os conhecimentos pedagógicos e a Filosofia, as Ciências Sociais e Humanas. Dentre as inúmeras atividades desenvolvidas no grupo, destacamos o estudo da obra **O Mundo das Mulheres**, de Alain Touraine, que diz: “aquilo que pensam e fazem as mulheres é diferente, e até mesmo o oposto, daquilo que se diz que elas dizem e fazem” (TOURAINÉ, 2010 p. 9).

De acordo com o levantamento estatístico realizado no 2º semestre de 2010 na UFMA pelo Departamento de Organização Acadêmica – DEOAC foram encontrados os seguintes números de alunos matriculados e, antes que comecemos a discorrer sobre a quantidade por *campus*, vale ressaltar que utilizamos aqui o termo *alunos* em seu sentido etimológico verdadeiro. No dicionário Houaiss, a etimologia da palavra "aluno":

lat. *Alumnus*, i "criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo", der. do verbo *alére* "fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer etc."; ver *alt-*; f.hist. 1572 aluno, 1572 alumno. (<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=aluno>)

Há um mito, divulgado principalmente pela internet, de que essa palavra designa *sem luz*. Essa é uma inverdade. Os mais renomados dicionários etimológicos frisam a etimologia acima, enfatizando o "lactente": aquele que precisa de leite, em nosso caso, aquele ou aquela que precisa *do conhecimento*.

Explicações dadas voltem-se os números:

No Campus São Luís:

- no Centro de Ciências Sociais, nos 11 cursos ofertados, 2.757 alunos são do sexo feminino e 1.898 do sexo masculino;
- no Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, nos 9 cursos ofertados, 560 alunos são do sexo feminino e 1.455 do sexo masculino;
- no Centro de Ciências Humanas, nos 12 cursos ofertados, 1.449 alunos são do sexo feminino e 1.199 do sexo masculino;
- no Centro de Ciências Biológicas, nos 9 cursos ofertados, 1.497 alunos são do sexo feminino e 1.028 do sexo masculino.

Já no Campus de Imperatriz:

- no Centro de Ciências Sociais e da Saúde, nos 6 cursos ofertados, 938 alunos são do sexo feminino e 624 do sexo masculino.

No Campus de Chapadinha:

- no Centro de Ciências Agrárias, nos 3 cursos ofertados, 272 alunos são do sexo feminino e 252 do sexo masculino.

E no Campus de Codó:

- no único curso ofertado, Licenciatura em Informática, 38 alunos são do sexo feminino e 66 do sexo masculino.

Portanto, na Universidade Federal do Maranhão, campo empírico desta pesquisa, no ano de 2010, do total de 14.033 matriculados nos cursos de graduação, 7.511 das matrículas foram efetuadas por mulheres e 6.522 por homens.

Os números apontam à época que o ingresso de mulheres é maioria nos cursos de graduação, contudo a presença da mulher foi pouco expressiva nos cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET), do Campus de São Luís, motivo pelo qual esse centro acadêmico se torna o recorte da nossa investigação.

O CCET congrega os Cursos de Ciência da Computação, Desenho Industrial, Design, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Física e Matemática, Química e Química Industrial. Os dados demonstram que no período de 2001 a 2010 houve uma evolução significativa da presença de mulheres neste Centro, com um percentual de 30% de ingresso de mulheres em alguns cursos desta Unidade Acadêmica. Entretanto, os dados também apontam para uma reincidência, ao longo do período, do baixo índice de ingresso de mulheres, especialmente nos Cursos Engenharia Elétrica e Ciência da Computação.

Destacamos que, do total de 4.487 ingressantes no período 2001 a 2010, 3.358 foram do sexo masculino e 1.129 do sexo feminino uma participação de 30% de mulheres neste recorte temporal. No entanto, observamos que a presença feminina evolui nos Cursos de Química Industrial, Química, Desenho Industrial e Design, e pouco evolui nos Cursos de Ciência da Computação, Engenharia Elétrica, Física, Matemática e Engenharia Química.

Essas constatações reiteram a opção de nossa pesquisa, levando-nos ao seguinte questionamento: como se dão as relações de gênero nos espaços

acadêmicos, considerando-se a presença das mulheres alunas nos cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET)?

Para desenvolvermos nosso estudo, estabelecemos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se encontram distribuídas as matrículas por sexo nos cursos do CCET/UFMA no período de 2001 a 2010?
2. Em quais cursos do CCET encontra-se a predominância feminina, no período em estudo?
3. Quais motivos da escolha do curso da área tecnológica pelas mulheres alunas?
4. Qual a visibilidade das mulheres alunas nos projetos envolvendo ensino, pesquisa e extensão?
5. Quais as formas de relacionamento e valorização entre homens e mulheres alunos dos cursos de graduação do CCET?
6. Que outras questões emergem no contexto acadêmico e nos espaços da universidade como instâncias reprodutoras das diferenças de gênero e também como espaços transformadores destas relações?

Já, para responder a estas interrogações, propusemo-nos a:

- a) averiguar a inserção da mulher aluna nos cursos de graduação do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas e sua relação com eles;
- b) analisar as razões da escolha dos cursos pelas mulheres alunas; Identificar as formas de relacionamento e valorização entre alunos dos sexos masculino e feminino dos cursos de graduação do CCET;
- c) Identificar a participação da mulher aluna nos projetos de pesquisa e de extensão.

Como referências a ancorarem nossos estudos, além das do domínio da historiografia da educação, elegemos os estudos sobre a História das Mulheres no Mundo Ocidental, da historiadora francesa Michelle Perrot (1991), e as reflexões sobre a categoria gênero, especialmente da historiadora norte-americana Jean Scott (1991), do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2010) e do filósofo francês Alain

Touraine (2010). No Brasil, buscamos as contribuições de Guacira Louro (1997), Nísia Floresta (1989), Mary Del Priore (2007), Luiz Cunha (2007), Jose Sobrinho (2008), dentre outras, considerando as inter-relações entre a história da educação e os conhecimentos e métodos da história cultural, vanguarda de uma “outra história”, “vista de baixo”, que discute os fatos, a partir das vozes silenciadas dos sujeitos que fizeram parte da história e que carregam seu ponto de vista frente aos eventos ocorridos (CARDOSO & VAINFAS, 1997).

Este estudo insere-se, pois, numa perspectiva de ruptura com um discurso histórico universal e linear, conforme predisseram os historiadores dos Annales e que de maneira mais ampliada nos propuseram a história cultural. Nesse sentido, a história se constrói como relação mutante; o passado emerge sempre inacabado, pois conhecer o passado é clarear o presente, e entender o presente é condição fundamental para compreender o que passou.

No percurso desta investigação, pretendemos despertar para uma prática problematizadora da história da mulher no Ensino Superior a partir do amadurecimento teórico e metodológico e das próprias reflexões e questões postas por nosso objeto de estudo, no esforço não só de produzir uma narrativa pronta e puramente descritiva dos fatos abordados, mas um discurso crítico e comprometido com as finalidades científicas e políticas das relações de gênero e educação.

Percebemos a partir desta investigação a necessidade da escolha de um método que melhor problematizasse os diversos significados desta prática historicamente construída pela sociedade, para que se pudéssemos ter uma compreensão da inserção da mulher no Ensino Superior. Nesta perspectiva, o caminho percorrido foi à luz do método dialético de investigação, analisando a inserção da mulher aluna nos cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão.

A pesquisa aqui desenvolvida buscou “constatar algo num organismo ou num fenômeno” (GIL, 2002), dando ênfase a uma abordagem qualitativa (sem desprezar a dimensão quantitativa), isto porque ela não admite visões isoladas, parceladas, estanques, pois se desenvolve numa interação dinâmica, retroalimentando-se e reformulando-se constantemente. Além disso, essa abordagem favorece uma complexa teia de visões que se modificam conforme o espaço e o tempo em que a pesquisa é constituída, defendendo uma visão holística

dos fenômenos, isto é, levando em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Os instrumentos de coleta foram a entrevista semiestruturada e um questionário, que paralelamente neste contexto contaram como contribuição dos sujeitos da pesquisa: alunas, alunos, diretores e docentes dos cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia - CCET. (Apêndice A, B, C, D, E, F, G).

Para subsidiar a compreensão das posições e práticas dos sujeitos nas relações de gênero nos espaços acadêmicos, foi realizada uma revisão bibliográfica que serviu de base para a análise documental, para a discussão empírica, utilizando a teoria já explicitada, concernente ao objeto de estudo.

Ao investigar a presença da mulher aluna nos cursos de graduação do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, Campus São Luís, as categorias de análise enfocadas foram: gênero, relações de gênero, Ensino Superior e Universidade, pois se a condição humana fosse realmente ensinada em nossas instituições de ensino, como deveria ser feito, as mulheres não seriam invisíveis como foram e, de certa forma, ainda são em algumas áreas de conhecimento, como nos cursos de graduação da área tecnológica. O nosso estudo está organizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, descrevemos os elementos constitutivos do estudo, as motivações, as razões e o embasamento para tecer os caminhos percorridos pela pesquisa, incluindo o levantamento dos dados preliminares do objeto de estudo, as características das fontes e as perspectivas teórico-metodológicas adotadas.

No segundo capítulo, fazemos um breve relato sobre o Ensino Superior no Brasil, a criação dos primeiros cursos e das primeiras instituições desse nível de ensino, a difícil trajetória das mulheres para ingressar no Ensino Superior, a conceituação das categorias gênero, Ensino Superior, universidade e as relações de gênero nos espaços acadêmicos.

No terceiro capítulo, tecemos algumas informações sobre os primórdios do Ensino Superior no Maranhão, os primeiros cursos superiores, a criação da Universidade Católica, a origem da Universidade Federal do Maranhão, o Ensino Superior da década de 1990 aos dias atuais.

No quarto capítulo, trazemos o histórico do Centro de Ciências, Exatas e Tecnologia e dos cursos de graduação e seu aspecto quantitativo, de alunos

matriculados por sexo no período de 2001 a 2010, de departamentos e o número de docentes por sexo.

No quinto capítulo, apresentamos a análise das observações, dos questionários e das entrevistas, momento em que detectamos que no cotidiano do CCET ainda persistem estereótipos contra a presença da mulher nos cursos da área tecnológica, e também como as mulheres opinaram que estão nestes cursos por satisfação pessoal.

Por fim, apresentamos as considerações depreendidas, atendendo aos objetivos e às questões propostas, conscientes de que nossa abordagem é apenas um olhar frente aos inúmeros possíveis e uma contribuição para a compreensão da historiografia da mulher no Ensino Superior e, especialmente, dos cursos de graduação da área tecnológica.

2 ENSINO SUPERIOR E GÊNERO

2.1 Educação Superior e Universidade

Educação Superior e Universidade são denominações muitas vezes tidas como sinônimas, mas guardam uma significação que não pode ser confundida. Dias Sobrinho (2005, p. 35) apresenta a seguinte distinção:

Muitas vezes a expressão educação superior incorpora atividades que não seriam propriamente de nível superior; daí que se faz necessária também a expressão ainda mais imprecisa e abrangente de "educação pós-secundária". Neste texto, uso universidade quando pretendo insistir nas funções mais amplas de ensino, pesquisa e extensão em diversas áreas do conhecimento. Importante é destacar aqui que o grande diferencial da universidade é a produção de conhecimentos, especialmente quando isso significa formação humana e desenvolvimento econômico-social. Por isso, é imprescindível que haja nessa instituição também cursos de pós-graduação e, obviamente, estruturas de pesquisa. Já educação superior é uma expressão que, incluindo, embora não necessariamente a "universidade" e, até mesmo, atividades "pós-secundárias" ou "pós-médias", compreendem também as instituições dedicadas, principalmente, e, muitas vezes, exclusivamente, ao ensino.

Numa análise geral, é possível evidenciar que existe um diferencial entre essas categorias, sendo, pois, necessário o entendimento de cada uma para maior ampliação e aprofundamento do estudo do aumento da presença feminina nessas instituições.

De modo geral, o ensino praticado nas instituições de nível superior, especialmente as mais recentes, de menor porte, está direcionado, em sua maioria, à capacitação técnico-profissional, ou seja, preparação de mão de obra.

Para Dias Sobrinho (2005, p. 35), o ensino "é uma das dimensões, uma atividade meio, sem dúvida imprescindível, de um fenômeno muito mais amplo que é a educação".

Em cada momento histórico, a educação exerceu um papel específico. O mundo antigo, por exemplo, promoveu a fixação de papéis sexuais e sociais, principalmente com o incremento dos locais de aprendizagem. As civilizações de então possibilitaram o surgimento das sociedades hidráulicas, fortemente marcadas pela divisão do trabalho e pela nítida distinção entre as classes sociais. Neste contexto, a educação precisou institucionalizar a aprendizagem num espaço destinado a repassar e articular os diversos saberes, surgindo assim o início da instituição de ensino escolar, advindo, posteriormente, a universidade.

A origem dessa remonta a Idade Média, espalhando-se rapidamente por toda a Europa e, posteriormente, pelo mundo. Desde essa época, a instituição “Universidade” cultivou e transmitiu o saber humano acumulado, desempenhando um importante papel social.

A Universidade surgiu como contemporânea de um momento de transição, em que a Europa dos dogmas e do feudalismo iniciava seu caminhar rumo ao renascimento do conhecimento e à racionalidade científica, do feudalismo ao capitalismo, redescobrimdo nos conventos, por obra de judeus e muçulmanos, o conhecimento da filosofia clássica dos gregos. A universidade foi, portanto, instrumento da criação do novo saber que serviria ao novo mundo, surgido entre o fim do feudalismo dogmático e a consolidação do liberalismo capitalista.

Segundo Durkheim (2002) As Universidades de Bolonha e a de Paris são consideradas as primeiras universidades na Europa. Bolonha, a mais antiga, datada de 1088, foi caracterizada como a universidade dos estudantes, por sua organização como nações. A de Paris, a mais importante, criada no século XII, oficializada em 1200, serviu de modelo para outras implantadas dentro dos estabelecimentos religiosos - igrejas ou mosteiros - sendo submetida aos regulamentos e disciplinas da Igreja.

A Universidade de Paris cresceu estimulada por sua localização geográfica e pela presença da administração real. No século XIII foi consolidada, formando a Corporação dos Mestres Parisienses (1262) ou *Universitas Magistrorum et Scholarium*, composta de alunos e professores, mas os mestres predominavam. Este local de estudos recebia alunos de todas as nações, tendo então o reconhecimento oficial da mais alta autoridade religiosa, o Papa.

Em Bolonha, o sistema de organização e de ensino dos Estudos Gerais segue outros moldes para atender a anseios municipais, carente de juristas e de administradores. Sua estrutura eminentemente estudantil dominava a corporação dos mestres, determinando o salário, os métodos de ensino e até as exigências para a colação de título.

Convém assinalar que a corporação, denominação outorgada à Universidade, formou-se em 1150, no século XII, e adquiriu o título de Estudos Gerais, em que a Teologia é a mais importante de todas. As Instituições que congregavam as quatro faculdades - Artes, Teologia, Direito e Medicina - recebiam a denominação de *studium generale*. Era consenso nessa época.

No início da Universidade, os estudantes agrupavam-se em bairros onde residiam e encontravam-se nas salas de aula. O método de ensino era o da lição, ou seja, leitura e comentários pelo mestre e discussão entre os estudantes do que o mestre propunha. Este era o profissional que tinha sido admitido à corporação dos ensinantes, maior de 21 anos, com no mínimo 6 anos de estudo e defesa de um debate público, passando pelos 3 graus: bacharelado, licenciatura e mestrado.

A Universidade de Paris possuía um governo democrático e estava localizada em centros de população, com privilégios especiais legais e pecuniários, entre eles: a colação de grau e a licença para ensinar, antes somente concedida pela igreja; possuía já nesta época o direito de greve, de recessão ou de mudança. A aula era dirigida por um estudante como atividade prática, visando ao exame de licenciatura, como relata BOHRER (2008). Outra técnica era o debate público, em que o mestre ou aluno defendiam determinada posição e exploravam as consequências jurídicas e teológicas do tema.

Os horários de aulas eram bem concentrados, tanto quanto os dos estudos, conforme Bohrer (2008). Relativamente aos graus do ensino, o jovem de 13-14 anos que desejasse se preparar para ensinar ou aprender as artes liberais era obrigado a se ligar a um mestre responsável que o ensinava, num período de 3 a 7 anos, a ler textos de gramática, retórica e lógica, definir palavras, determinar o significado das frases e a usar termos e classificações. Seguindo com seus estudos, já podia, sob a direção de um mestre, dar instrução aos meninos mais jovens.

Os livros eram raros e seu custo bastante alto, por isso o estudante dependia das aulas para receber conhecimento. Muitas vezes os textos eram lidos e ditados pelos mestres para que os estudantes pudessem ter acesso a eles. A influência política das universidades foi notável como primeiro exemplo de organização puramente democrática. Os assuntos políticos, eclesiásticos e teológicos eram livremente debatidos, embora se percebesse a inclinação para a aceitação das ideias advindas das classes privilegiadas.

Enquanto na França e na Inglaterra as universidades deviam suas origens à Igreja, na Itália a origem das universidades foi motivada pelas necessidades práticas da burguesia urbana. Por esta razão, nelas predominavam, sobretudo, o ensino do Direito.

No início do século XVI, o sistema universitário espanhol foi trazido para a América Latina, com a criação de universidades no México, Guatemala, Peru, Cuba,

Chile, Argentina, entre outros. Já no Brasil, esta instituição só surgiu em 1920. Bohrer (2008) destaca que, naquele século, o modelo europeu, especialmente o francês, que exercia forte influência em Portugal e Espanha, foi o adotado pela América Latina nas sociedades e nas universidades. Nesse sentido, também reforça Bohrer (2008), a educação superior era destinada somente para a elite dos países latinos, como o era também o acesso aos postos políticos e burocráticos.

Até o final do século XVIII foram criadas dezenove universidades na América Latina e, posteriormente, mais trinta e uma no século XIX. Quase todos os países latino-americanos já possuíam uma ou mais universidades, com exceção do Brasil.

A educação universitária, a princípio, era totalmente livresca, feita por uma seleção muito limitada de livros em cada campo, livros que eram aceitos como se suas palavras fossem a absoluta e última verdade. Era dirigida muito mais para o domínio do poder dos discursos formais, especialmente argumentação, do que para a aquisição de conhecimento ou para a busca da verdade no sentido mais amplo, ou mesmo para familiarizar o estudante com aquelas fontes literárias do saber que, embora, mesmo que precariamente, ao seu alcance, estavam fora da aprovação eclesiástica ortodoxa.

A Europa, no fim do século XVIII sofria profundas transformações decorrentes da Revolução Comercial que, por sua vez, abria caminho para a Revolução Industrial. O mercantilismo, que restringia a liberdade de compra e venda sob monopólio estatal, já não servia à burguesia consolidada e consciente de sua função social (de sua força e de suas reivindicações). Nesse contexto, a monarquia absoluta não satisfazia às aspirações dominantes. Como doutrina política, ganhava força o liberalismo. A filosofia política que surgia condenava o absolutismo, mostrando que a missão do governo, ao ser instituído pelos homens, era defender a propriedade e não limitar seus direitos naturais.

Como consequências dessas ideias na construção do pensamento educacional brasileiro na transição do período colonial para o império, ressalta-se a ênfase na formação profissionalizante que evidencia um projeto de manutenção da colônia explorada e menos desenvolvida social e culturalmente que a metrópole.

Mas, algumas mudanças ocorreram com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, em 1808, alterando nosso cenário educacional e propiciando a criação de cursos superiores e, muito posteriormente, da Universidade

no país. Nesse contexto, é possível identificar os modelos europeus como o Jesuítico, o Francês e o Alemão, que tiveram sua predominância em diferentes momentos históricos da educação brasileira. Alguns desses modelos se fazem presentes ainda nas universidades no Brasil.

As primeiras instituições escolares implantadas no Brasil foram organizadas nos moldes das demais escolas jesuíticas dos vários países, que iniciaram o trabalho de escolarização num contexto em que o cristianismo visava poder manter-se, propagar sua doutrina e assegurar o exercício do culto. Os jesuítas tomavam como referência o método escolástico, existente desde o século XII, e o *modus parisiensis*, como era chamado o método em vigor na Universidade de Paris, local onde Inácio de Loyola e os demais jesuítas fundadores da Companhia de Jesus realizaram seus estudos (PIMENTA, 2010).

O modelo jesuítico encontra-se na gênese das práticas e modos de ensinar presentes nas universidades, configurando-se como *habitus*, isto é, um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca constituir princípios explícitos

No modelo francês, que se iniciou no Brasil no período das faculdades isoladas, constatava-se a preocupação central da universidade na formação dos quadros de professores, atendendo prioritariamente à elite. Dava-se grande importância ao domínio das línguas sapienciais e da língua francesa pelos alunos e preconiza-se até a criação de colégios femininos baseados no modelo francês, visando à formação das futuras esposas dos diplomatas.

A universidade brasileira recebeu também influência do modelo alemão ou humboldtiano, criado na Alemanha, no final do século XIX. Lá a universidade surge num processo de edificação nacional, no momento em que a Alemanha perde o pioneirismo da Revolução Industrial, já iniciada pela França e pela Inglaterra. O avanço da ciência por meio da pesquisa das questões nacionais é proposto como saída para a renovação tecnológica, num esforço deliberado para eliminar a dependência e estruturar a autonomia nacional, comprometendo-se a universidade com as tarefas de integração nacional e incorporação da cultura alemã à civilização industrial, antecipando-se historicamente à industrialização e criando uma química e metalurgia altamente desenvolvidas, a fim de permitir ao país competir no quadro internacional.

A universidade surge no Brasil no começo do século XIX, como resultado da formação das elites que buscaram a educação principalmente em instituições europeias durante o período de 1500 a 1800 e que retornaram ao país com sua qualificação. Esta surge em momento conturbado e é basicamente fruto da reunião de institutos isolados ou de faculdades específicas, fato que lhe deu uma característica bastante peculiar de lutas e transformação. Dias Sobrinho (2005, p. 30), com muita propriedade, destaca.

De todas as instituições sociais e laicas no mundo ocidental, a universidade é a mais duradoura e contínua. Se em seus nove séculos de existência tem sobrevivido como instituição macrossocial imprescindível, é graças, sobretudo, à sua grande capacidade de preservar sua solidez estrutural e de se renovar continuamente, sem, entretanto, se desnaturar ou afastar-se de seus princípios essenciais. É interessante observar que essa solidez que atravessa os tempos se deve a duas características contraditórias. De um lado, a universidade guarda uma forte tendência a resistir às mudanças e de assegurar a unidade; por outro, ela apresenta grande flexibilidade, capacidade de adaptação às demandas que vão surgindo e abertura à diversidade. A universidade tem sobrevivido a todas as mudanças sociais porque, ainda que erre e falhe, também tem enorme capacidade de se superar, de se adaptar, de se transformar e de pensar o futuro.

As universidades brasileiras possuem enormes diferenças históricas, se comparadas às instituições dos outros países latino-americanos. Elas são bem mais jovens do que as instituições de Ensino Superior de outros países da América Latina e resultam da demanda do mercado que sinaliza para a necessidade de formação de profissionais com qualificação fundamentalmente em áreas das Engenharias, Medicina e Direito. Inicialmente localizaram-se em grandes metrópoles, economicamente as mais importantes para o Brasil.

A universidade tem um papel permanente: gerar saber de nível superior para viabilizar o funcionamento da sociedade com justiça e equidade. Essas questões remetem a um amplo debate entre pesquisadores e têm desenvolvido análises a respeito do processo histórico das mulheres - do aumento da presença das mesmas nas universidades. Entre as abordagens teóricas presentes nesse debate, destacam-se as análises fundadas numa perspectiva macro, ou seja, uma tendência mundial.

Aqueles elementos do modelo alemão, que dão destaque à produção do conhecimento e ao processo de pesquisa, são assimilados pelo sistema de Ensino Superior norte-americano e chegam ao Brasil, em âmbito nacional, somente no texto da Lei nº 5.540/68, resultado dos acordos MEC/USAID, conduzindo as reformas

educacionais do período da ditadura militar. Separa-se nesse momento a pesquisa do ensino, deixando à graduação a responsabilidade da formação dos quadros profissionais, o que reforça o caráter profissionalizante do modelo napoleônico, e destina à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa.

Tais acordos foram preparatórios para o período chamado Universidades Funcionais, etapa de um caminho de transformação da concepção da “universidade como instituição social” em uma concepção de “Universidade Organizacional”, ocorrida nos últimos trinta anos do processo neoliberal (CHAUÍ, 1999).

Nas relações de gênero, a universidade tem contribuído para a expressiva inserção das mulheres na sociedade, na busca de oportunidades iguais às vivenciadas pelos homens desta instituição. De acordo com Dias Sobrinho (2005, p. 30), "a universidade tem sido a instituição da sociedade dedicada a desenvolver, em seus processos, a formação dos sujeitos sociais em suas mais completas dimensões”.

Na formação dos sujeitos sociais, a feminização da educação superior, conquista social das mulheres, tem dupla dimensão: uma na construção de relações sociais de gênero de forma mais igualitária; outra na sua busca por mais tempo de estudo.

Para compreender melhor essas relações de gênero nesse nível de ensino é necessário fazer um breve histórico do Ensino Superior no Brasil, assunto a ser visitado a seguir.

2.2 Breve Histórico do Ensino Superior no Brasil

Ao se instalar no Brasil, a coroa portuguesa não tinha pretensão de instituir o Ensino Superior, pois o objetivo principal das expedições que aqui chegaram era de defender as terras recém-descobertas, fazendo o extrativismo e exercendo o monopólio dos produtos comercializados pela metrópole, por meio da exploração do trabalho dos índios, escravos e colonos. Assim, julgavam que este nível de ensino era um grande perigo para os interesses da Coroa. Neste contexto, o Brasil foi, de acordo com Teixeira (1976, p. 144), um dos últimos países da América Latina a criar instituições de Ensino Superior:

O Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias, – eram 27 ao tempo da

independência – Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às Universidades da Metrópole: Coimbra e Évora.

Nessa esteira, Cunha (2007) assinala-nos:

O primeiro estabelecimento de Ensino Superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo federal, em 1550, portanto cinquenta anos após o domínio português. Os jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. Os alunos eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de mineradores. Nesses colégios era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescia-se o Ensino Superior de Artes e Teologia. O curso de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, tinha duração de três anos. Compreendia o ensino de Lógica, de Física, de Matemática, de Ética e de Metafísica. O curso de Teologia, de quatro anos, conferia o grau de doutor. No século XVIII, o Colégio da Bahia desenvolveu seus estudos de Matemática a ponto de criar uma faculdade específica para seu ensino. Cursos superiores foram também oferecidos no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará.

Como se pode ver, as primeiras instituições de Ensino Superior fundadas pelos portugueses no Brasil Colônia estavam diretamente articuladas às atividades religiosas.

Com a vinda da Família Real Portuguesa para o Rio de Janeiro, a partir de 1808, o Ensino Superior passou a existir em instituições formais, inicialmente oferecendo aulas gratuitas e financiadas com o “Quinto da Coroa”, imposto cobrado sobre os produtos exportados do Reino e das colônias.

No Brasil Império, a expansão do Ensino Superior ocorre de maneira muito lenta, através do surgimento de cursos isolados em várias áreas, já que o modelo econômico agroexportador não necessitava de profissionais com formação superior. Em lugar da instalação de cursos superiores, a metrópole concedia bolsas para que certo número de filhos de colonos pudesse concluir seus estudos em Coimbra. Em 1817, o então príncipe regente D. João VI institui cátedras de Ensino Superior para a formação de profissionais, seguindo o modelo napoleônico: Foi criada a primeira Faculdade, em 1808, na Bahia, com as cátedras de cirurgia e anatomia, ao lado de Engenharia na Academia Militar e Belas Artes no Rio de Janeiro, unidades de extrema simplicidade na época, que funcionavam na base do improvisado.

O projeto educacional de cursos superiores isolados esteve a serviço dos interesses das elites, que detinham o poder político e econômico na sociedade

brasileira, demonstrado por um mecanismo institucional de política de dependência, instaurado no Estado colonialista. De um lado, visava-se à cultura profissional, de outro, enfatizava-se o sentido liberal de profissões socialmente prestigiadas. Organizava-se com o objetivo principal de transmitir a cultura elitista, constituindo-se, assim, numa forma de alienação cultural, afastado que estava das questões decisivas do contexto nacional.

No final da permanência da Família Real no Brasil em 1822, existiam aqui sete cursos de educação superior, que hoje pertencem à Universidade Federal da Bahia e à Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Diante desse quadro, Portugal, através da Universidade de Coimbra, exerceu até o fim do Primeiro Reinado uma grande influência na formação de nossas elites culturais e políticas.

As Academias Médico-Cirúrgicas do Rio de Janeiro e da Bahia, em 1832, foram transformadas em Faculdades de Medicina. Em 1838, foram criados dois cursos de Farmácia, um curso de Direito, um curso de Música, dois de Odontologia, um de Engenharia de Minas, dois de Agronomia, um de Artes Plásticas, um de Teatro e um de Engenharia Metalúrgica.

No período Imperial, apesar das várias propostas apresentadas, não foi criada uma universidade no Brasil. Isto talvez se deva ao alto conceito da Universidade de Coimbra, o que dificultava a sua substituição por uma instituição no jovem país. Assim sendo, os novos cursos superiores de orientação profissional que se foram estabelecendo no território brasileiro eram vistos como substitutos à universidade.

As primeiras faculdades brasileiras Medicina, Direito e Engenharia – eram independentes umas das outras, localizadas em cidades distintas e possuíam uma orientação profissional também bastante elitista. Seguiam o modelo das grandes escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. Tanto sua organização didática como sua estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias. O catedrático, “lente proprietário”, era aquele que dominava um campo do saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda sua vida.

Com a Proclamação da República em 1889 e a Constituição de 1891, nota-se uma omissão e um descompromisso do governo com a criação da

universidade. Em 1912 surge a Universidade do Paraná, por iniciativa de forças locais, estabelecendo-se apenas durante três anos.

A influência do ideário positivista no grupo de oficiais que proclamou a República foi um fator que contribuiu, sobremaneira, para o atraso na criação de universidades no Brasil. Como instituição medieval e adaptada às necessidades do Velho Continente, a universidade era considerada, pelos líderes políticos da Primeira República (1889-1930), uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo. Em função disso, eram francamente favoráveis à criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante.

Portanto, a primeira universidade brasileira foi criada em 1920, pelo Decreto nº 14.343, de 7 de setembro, a Universidade do Rio de Janeiro, que reunia, administrativamente, faculdades profissionais pré-existentes sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema. Ela era voltada ao ensino, inexistia a pesquisa; elitista, conservava a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades.

Os anos 30 do século XX marcaram a consolidação da sociedade urbano-industrial brasileira e a criação de novos empregos, tanto no setor público como quanto no privado. O aumento da demanda de Ensino Superior levou à expansão das matrículas. Paralelamente, pressões internas do sistema educacional, também, se faziam sentir e resultavam da expansão do ensino médio e da “lei da equivalência”, de 1953. Esta equiparou os cursos médios técnicos aos acadêmicos, possibilitando aos alunos os mesmos direitos de prestarem vestibular para qualquer curso universitário, um privilégio que antes era exclusivo dos portadores de diplomas dos cursos médios acadêmicos.

No governo do presidente Getúlio Vargas (1930-45), foi criado o Ministério da Educação e Saúde, em 1931. Francisco Campos foi seu primeiro titular, aprovando-se no mesmo ano o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961. A universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica.

A Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, representou um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior. Para

concretizar esses planos políticos, foram reunidas faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa.

A USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil, concretizando o ideal de seus fundadores. Na esfera organizacional, a ideia inovadora foi fazer da nova Faculdade de Filosofia o eixo central da Universidade, que viria a promover a integração dos diversos cursos e das atividades de ensino e pesquisa.

Esse plano não se efetivou, em grande parte, face à resistência das faculdades tradicionais, as quais não queriam abrir mão do processo de seleção e formação de seus alunos desde o ingresso na universidade até a formatura. Não obstante a alta qualificação do corpo docente vindo da Europa, foi pequena a demanda pelos cursos oferecidos por essa instituição. A elite paulista continuava a dar preferência aos cursos profissionais de Medicina, Engenharia e Direito.

Em 1935, Anísio Teixeira, então Diretor de Instrução do Distrito Federal, criou a Universidade do Distrito Federal, voltada, especialmente, à renovação e ampliação da cultura e aos estudos desinteressados. Mesmo enfrentando escassez de recursos econômicos, as atividades de pesquisa foram estimuladas com o aproveitamento de laboratórios já existentes e o apoio de professores simpáticos à iniciativa. Essa foi uma vitória do grupo de educadores liberais, liderados por Anísio Teixeira, apreciador de Dewey e grande defensor da escola pública, leiga, gratuita e para todos.

Em função de seu posicionamento apaixonadamente liberal, Anísio não contou com apoios que dessem sustentabilidade a seu projeto universitário. Devido ao clima político autoritário reinante no país, a Universidade do Distrito Federal careceu da simpatia do Ministério da Educação e, por ingerência direta do governo federal, teve uma breve existência: em janeiro de 1939, quatro anos depois, foi extinta, por decreto presidencial. Seus cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil, nomenclatura da primeira universidade brasileira, a atual Universidade do Rio de Janeiro.

A Universidade do Distrito Federal foi muito criticada pelos setores conservadores ligados à Igreja Católica, os quais temiam a influência negativa do liberalismo norte-americano, materialista, individualista e protestante sobre os valores católicos, humanistas e personalistas, considerados essenciais na cultura brasileira.

Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas, no período de 1937/45, aproveitou o autoritarismo do Estado Novo para implantar seu projeto universitário: a criação da Universidade do Brasil, que serviria como modelo único de Ensino Superior em todo território nacional. Essa realização constitui-se no exemplo mais significativo da centralização autoritária do Ensino Superior brasileiro.

No primeiro congresso católico de educação, realizado em 1934 no Rio de Janeiro, a Igreja manifestaria seu interesse na criação de uma universidade, subordinada à hierarquia eclesiástica e independente do Estado, tanto assim que já havia criado cursos nas áreas humanas e sociais, com o objetivo de ressocializar as elites brasileiras com base nos princípios ético-religiosos da moral católica. Coube aos jesuítas a incumbência de organizar, administrar e orientar pedagogicamente a futura instituição universitária.

Satisfeitos os pré-requisitos legais com o Decreto nº 8.681, de 15/3/1946, surgiu a primeira universidade católica do Brasil. No ano seguinte, foi-lhe outorgada, pela Santa Sé, o título de Pontifícia. Similar a outras congêneres no mundo, ela introduziu em seus currículos a frequência ao curso de cultura religiosa e tornou-se referência para a criação de outras universidades católicas no país.

Com a transferência da capital, do Rio de Janeiro para Brasília, foi criada, em 1961, a Universidade de Brasília, cujos principais objetivos eram o desenvolvimento de uma cultura e de uma tecnologia nacionais ligadas ao projeto desenvolvimentista.

Essa foi a primeira universidade brasileira que não foi criada a partir da aglutinação de faculdades pré-existentes; sua estrutura era integrada, flexível e moderna e contrapunha-se à universidade segmentada em cursos profissionalizantes. Seguindo o modelo norte-americano, organizou-se na forma de fundação e os departamentos substituíram as cátedras.

Após a tomada do poder pelos militares, em 1964, as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do governo federal. Foi afastado um grande número de professores, principalmente na Universidade de Brasília. Também foram criadas as Assessorias de Informação nas instituições federais de Ensino Superior, com a intenção de coibir as atividades de caráter “subversivo”, tanto de professores quanto de alunos.

A década de 1980 foi marcada pelo agravamento dos índices de pobreza, de falta de escolarização, de analfabetismo funcional, de desnutrição e de desemprego urbano. Isso prova que o desenvolvimento econômico do país não possibilitou melhoria de qualidade de vida para toda sua população. Pelo contrário, foi um desenvolvimento excludente e perverso.

Esse período é também considerado de transição do regime ditatorial para outro de normalidade democrática, consubstanciando-se com a promulgação da oitava Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988. A Constituição veio redefinir o papel do Estado em relação à sociedade brasileira.

De acordo com a Carta Magna de 1988, a República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, constituindo-se num Estado Democrático de Direito, tendo como fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho, da livre iniciativa e pluralismo. Em seus artigos 205 e 206, fica estabelecido que:

A educação – um direito de todos e dever do Estado e da família – será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O ensino, por sua vez, deverá ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, com coexistência de instituições públicas e privadas, garantindo a gratuidade e gestão democrática do ensino público. (BRASIL, 1988).

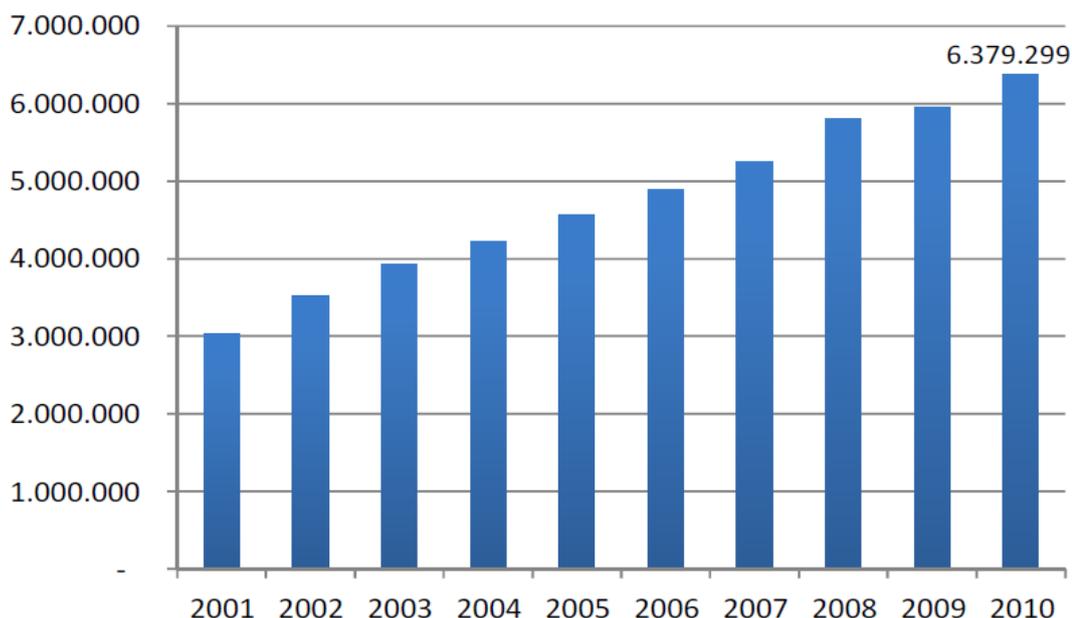
O sistema de ensino, no Brasil, é organizado em regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal. Segundo o artigo 211, § 1º ao 4º, à União cabe a organização do sistema de ensino federal, financiando as instituições públicas federais e exercendo, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; aos Municípios cabe a responsabilidade de atuarem, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil; os Estados e o Distrito Federal atuam principalmente no ensino fundamental e médio, definindo formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. Nos últimos anos, Estados e Municípios passaram a atuar, também, no nível superior.

Além dos princípios gerais estabelecidos pela Constituição, o sistema educativo brasileiro foi redefinido pela nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/96, na qual ficaram estabelecidos os níveis escolares e as modalidades de educação e de ensino, bem como suas respectivas finalidades. Os níveis escolares dividem-se em: **Educação Básica** – cuja finalidade é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores - e é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; **Educação Superior** – ministrada em instituições de Ensino Superior (públicas ou privadas), com variados graus de abrangência ou especialização, aberta a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e aprovados em respectivo processo seletivo.

A educação superior no Brasil abarca hoje um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino desde a graduação até a pós-graduação *lato e stricto sensu*. Podemos dizer que a Constituição de 1988 ampliou a autonomia das universidades, não só do ponto de vista didático-pedagógico, como também administrativo e econômico-financeiro.

O Plano Nacional de Educação - PNE de 1998 deixa muito claro a observância da necessidade da Educação Superior vinculada ao contexto socioeconômico do país. Somando-se a este novo contexto constitucional, tem-se o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), criado em 1937, que registra os dados relativos à educação brasileira. Quanto à Educação Superior, estes dados asseguram o reconhecimento de um estado de evolução e expansão no Brasil no período de 2001 a 2010, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Evolução do Ensino Superior no Brasil – período 2001 a 2010



Fonte MEC/INEP

Portanto, a educação superior, caracterizada como um dos níveis da educação formal brasileira é ministrada em instituições de educação superior (IES), públicas e privadas e regulamentada pela legislação permanente.

Conforme determina a Lei a Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 43, a educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os

conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão aberta, à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica.

No art. 44 da LDB, ficam definidos os tipos de cursos superiores oferecidos pelas instituições, abrangendo os seguintes:

Cursos Sequenciais por Campo, de diferentes níveis de abrangência, podem ser de formação específica que conferem diploma ou de complementação de estudos, que oferecem certificado de conclusão. Abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente, estes cursos diferenciam-se dos demais cursos superiores, não apenas pelo perfil e estrutura curricular, mas também pelo tempo de realização, normalmente inferior a dois anos. Esses cursos possibilitam, ao egresso, o acesso ao ensino de pós-graduação *lato sensu* de forma restritiva, de conformidade com o regulamento de cada instituição.

No mercado, os cursos sequenciais gozam de aceitação para o exercício profissional específico e delimitado, não se caracterizando como profissão regulamentada e, neste sentido, sofrem restrições quanto ao registro profissional.

Cursos de Graduação, também identificados pelos bacharelados e licenciaturas, conferem formação em diversas áreas do conhecimento, nas modalidades de ensino presencial, semipresencial ou a distância. São abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo.

Pós-Graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.

Extensão, representada por cursos livres e abertos a candidatos que atendam aos requisitos determinados pelas instituições de ensino.

Os cursos na Educação Superior são ministrados em diversos tipos de instituições:

Faculdades Integradas – reúnem instituições de diferentes áreas de conhecimento, oferecendo o ensino e às vezes extensão e pesquisa;

Institutos ou Escolas Superiores – atuam em área específica do conhecimento e podem ou não fazer pesquisa, além do ensino, mas dependem do Conselho Nacional de Educação para criação de novos cursos;

Centros Universitários – caracterizam-se por atuar em uma ou mais áreas do conhecimento, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e ensino de excelência;

Universidades – caracterizam-se por ter autonomia didática, administrativa e financeira, por desenvolver ensino, pesquisa e extensão e, portanto, contar com número expressivo de mestres e doutores.

Podemos dizer que as Escolas Superiores, os Institutos, as Faculdades Integradas, os Centros Universitários e as Universidades, conforme suas definições na legislação, são instituições de Ensino Superior que se diferenciam entre si pela abrangência de ações e pelas condições de trabalho. Portanto, todas têm em comum a formação de profissionais em diferentes áreas de conhecimento, com diferentes sujeitos envolvidos no processo de formação. Para isso, precisam atentar para uma educação que respeite as diferenças de cada um desses sujeitos.

Nesse sentido, cabe às instituições formadoras construir, elaborar e implementar um projeto pedagógico que se configure em um instrumento que norteie efetivamente as formações ofertadas pelos cursos de graduação, imbuídas dos princípios filosóficos e sociológicos, conforme determina o parecer CNE 776/97:

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (BRASIL, 1997)

Em consonância com este entendimento, vale lembrar que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) observam-se tendências que demonstram preocupação com uma formação mais geral do estudante, com a inclusão, nos currículos institucionais, de temas que propiciem a reflexão sobre caráter, ética, solidariedade, responsabilidade e cidadania. Prega-se, igualmente, a

abertura e flexibilização das atuais matrizes curriculares, com alteração no sistema de pré-requisitos e redução do número de disciplinas obrigatórias.

A universidade, ao fazer uso da sua autonomia acadêmica, deve flexibilizar os currículos e as especificidades institucionais e regionais, permitindo que cada estudante possa fazer escolhas para melhor aproveitar suas habilidades, sanar deficiências e realizar desejos pessoais. Além disso, já não se pensa em integralização curricular apenas como resultado de aprovação em disciplinas que preenchem as fases ou horas-aulas destinadas ao curso.

O estudante deve ter tempo e ser estimulado a buscar o conhecimento por si só, deve participar de projetos de pesquisa e grupos transdisciplinares de trabalhos, de discussões acadêmicas, de seminários, congressos e similares; deve realizar estágios, desenvolver práticas extensionistas, escrever, apresentar e defender seus achados. E mais: aprender a "ler" o mundo, aprender a questionar as situações, sistematizar problemas e buscar criativamente soluções. Mais do que armazenar informações, este novo profissional precisa saber onde e como rapidamente buscá-las, deve saber como "construir" o conhecimento necessário a cada situação. Assim, as diretrizes curriculares orientam as instituições de ensino a elaborar currículos próprios, adequados à formação de cidadãos, preparando profissionais capazes de transformar a aprendizagem em processo contínuo, de maneira a incorporar, reestruturar e criar novos conhecimentos, respondendo com criatividade e eficácia aos desafios que o mundo lhes coloca.

A educação deve ser promotora de culturas, nas quais se insere a constituição de sujeitos enquanto homem e mulher, ou seja, como indivíduos, que devem assumir valores e regras de convivência, para se constituírem como participantes da sociedade sistematizada.

Tendo em vista nosso objeto de estudo, avaliaremos a seguir as relações de gênero no espaço universitário e na sociedade.

2.3 Gênero e Relações de Gênero

A literatura que trata do estudo de gênero faz uma diferenciação entre sexo e gênero. A palavra sexo vem do latim *sexus* e refere-se à condição orgânica (anátomo-fisiológica), que distingue o macho da fêmea. Sua principal característica reside na estabilidade através do tempo.

Gênero também tem origem latina, do radical *gnê* ou *gen* que significa origem. Hoje a palavra refere-se ao código de conduta que rege a organização social das relações entre homens e mulheres. Sua principal característica está na mutabilidade, isto é, na possibilidade de mudança entre homens e mulheres através do tempo. Não se trata de um atributo individual, mas que se adquire através da interação com os outros e contribui para reprodução da ordem social. Portanto, sexo se refere ao que é anatômico e fisiologicamente herdado geneticamente, e gênero seria o que diferencia homens e mulheres através de uma construção histórica, social e cultural.

Para Alambert (1986), a palavra gênero está:

(...) cada vez mais presente no vocabulário das organizações e movimentos sociais. Trata-se de uma categoria de análise social que estuda as relações entre homens e mulheres na sociedade: relações construídas ao longo da história. Significa o sexo social que permanentemente construído, ou seja, 'um conjunto de práticas, símbolos, representações, normas e valores sociais que as sociedades elaboram, continuamente, a partir de diferenças sexuais, anátomo-fisiológicas'.

No Brasil, os estudos do gênero surgem como consequências dos movimentos feministas das décadas de 1960 e 1970. A problemática de gênero dentro desses movimentos traz consigo a necessidade de explicações teóricas sobre a construção social do cotidiano feminino, contrapondo-se ao determinismo biológico e designa as relações entre os sexos e, mais do que isso, refere-se à criação exclusivamente social das identidades subjetivas e papéis atribuídos às mulheres e aos homens. Desse modo, gênero é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado e marcada por relações de poder (SCOTT, 1991).

Apesar de muito usado como sinônimo de mulheres, *gênero* procura destacar o caráter social das relações entre os sexos, mostrando que a definição das identidades masculinas e femininas é produzida por símbolos culturalmente disponíveis e conceitos normativos que expressam os significados destes símbolos, presentes em doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas e jurídicas, nas instituições e na própria organização social. Além disso, o aspecto hierárquico nestas relações é a forma primária de dar significado às relações de poder na sociedade (SCOTT, 1991).

Dessa forma, a categoria gênero indica "construções culturais", ao designar a esfera da cultura como origem dos papéis adequados para homens e

mulheres. Estas relações de poder supõem transformações constantes, pois em qualquer sociedade constituída por sujeitos diferentes, mas que buscam serem politicamente iguais, suas múltiplas diferenças talvez possam ser motivo de solidariedades, disputas, trocas e negociações (LOURO, 2007).

Compreendemos, assim, que, como categoria analítica ou como processo social, o gênero está sempre relacionado por e através de partes interdependentes (o feminino e o masculino). Estas relações, quando acontecem dentro dos espaços sociais, interiorizam interesses, como jogos de poder, conflitos e hierarquia. Partindo desse entendimento, concebemos gênero como a forma pela qual a pessoa é representada na sociedade, por isso, a formação da identidade de gênero se processa através das relações entre o corpo e o social, na medida em que, exercendo papéis, mulheres e homens vão sendo investidos socialmente de diferentes graus de valorização e juízo.

Quanto à categoria relações de gênero, Strey (1997, p. 85) assevera: “a mulher é vista em função dos outros - como mãe, esposa, etc., enquanto o homem é visto em função de si mesmo”. Neste sentido, a autora explica que a formação de estereótipos de cada sociedade atribui determinados papéis a homens e mulheres e esses papéis frequentemente, ou quase sempre, ajustam-se perfeitamente a certas ideias e poder simbólicos para ambos os sexos.

A eficácia desse poder simbólico encontra-se no contínuo e duradouro trabalho realizado pela sociedade, pela igreja, pela família, pelos pais e pelos professores quando orientam, desde muito cedo, meninos e meninas a desenvolverem atividades sexualmente diferenciadas. Essas orientações encontram-se embrenhadas nos, aparentemente insignificantes, atos cotidianos (principalmente no espaço escolar e doméstico) que contribuem para fabricar inclinações e aptidões.

Para Britzman (1999), as relações de poder existentes entre homens e mulheres possibilitam desigualdades como macro social nas relações de gênero. Nessa suposta relação dominação/submissão em que espaços são abertos para resistência e transformação, elas só podem ter conotação de poder, porque pressupõem sujeitos livres e possibilidades de resistência, reação e transformação, a fim de escapar da sujeição do outro.

Já Foucault (1989) compreende que força e poder são correlações em constantes movimentos, que se aglutinam, se separam e se enfrentam com ideias

diferentes ou formam sistema mais amplo. Numa retrospectiva histórica, os direitos políticos e a cidadania da mulher têm, cada vez mais, se efetivado na medida em que a mulher adquire poder social, sustentado pela educação e capacitação, permitindo-lhe usufruir de seus direitos. Portanto, urge que, cada vez mais, deite-se um novo olhar sobre as relações de gênero e sobre as formas de se possibilitar às mulheres esse acesso ao poder.

A categoria *relações de gênero*, vista como um processo de construção social, guiada através de discursos e práticas femininas e masculinas, revela em seu âmago um conteúdo, sobretudo, de diferenças marcantes que impõe limites e privilégios respectivos. Estas diferenças são evidenciadas no interior das organizações em geral e especificamente nas educacionais. A ausência durante muito tempo das mulheres na educação acarretou sua invisibilidade nesta área, e a análise das relações de gênero só é possível considerando a condição global das pessoas e o movimento histórico e cultural em que ocorre (LOURO, 2007).

Para investigar como se dão as relações de gênero nos espaços acadêmicos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia CCET, espaço do nosso estudo, é preciso compreender que o ensino superior detém poder de atração e expansão, que se voltam às pressões sociais, com fim de fortalecer e ou perpetuar o poder dominante. Sobre esse assunto discorreremos a seguir.

2.4 As Relações de Gênero no Ensino Superior

A mulher, tanto ao longo da história como nos dias atuais, viu-se de várias maneiras preterida em relação ao homem. Na Grécia Antiga, filósofos como Aristóteles e Platão pregavam a inferioridade da mulher, dizendo que a mesma era um ser incompleto, sem capacidade para o raciocínio, que servia apenas para a procriação.

Na Idade Média, padres da igreja ajudaram a cristalizar estes princípios, como Santo Agostinho, que fez parte daqueles que atribuíam a culpa às mulheres, por serem um instrumento do demônio e atração do desejo. São Tomas de Aquino ajudou a firmar o princípio aristotélico, pregando que a mulher era um ser incompleto. O sistema patriarcal incorporou de tal forma estas “verdades”, que até hoje (com grandes, mas insuficientes progressos) as mulheres vivem as consequências destes conceitos equivocados.

Na história das civilizações, várias foram as manifestações com relação à educação das mulheres, mas essa preocupação foi voltada para a educação doméstica. As mulheres eram ensinadas a bordar e costurar. Algumas tinham também aulas de etiquetas e às mulheres de famílias com maior poder econômico era ensinada também outra língua, principalmente o francês. Bem diferente da educação que era dada aos homens, que desde cedo eram ensinados a ler, a escrever, fazendo com que, diferentemente das mulheres, pudessem ter acesso com enorme facilidade ao Ensino Superior. Embora houvesse essa preocupação com a educação das mulheres, o que lhes era ensinado era dentro de suas casas.

Houve uma grande demora para que as mulheres pudessem ter acesso ao ensino regular em uma escola formal. Convém ressaltar que o objetivo do ensino das mulheres era totalmente diferente do objetivo do ensino dos homens. Os homens eram educados para serem principalmente advogados e médicos, enquanto que às mulheres eram ensinadas apenas as prendas domésticas importantes para encontrarem o que lhes era destinado: o casamento. As mulheres eram educadas para se tornarem donas de casa, mães e esposas dedicadas aos seus maridos.

Na história das mulheres, o saber, durante muito tempo, foi visto como algo oposto à feminilidade. O acesso das mulheres ao conhecimento, especialmente à leitura e à escrita, foi impulsionado pela Reforma Protestante, à medida que ler a Bíblia era uma obrigação de cada indivíduo.

Entretanto, a elas foi concedido um saber incompleto e sob vigilância; o temor do livre pensamento e o perigo que representava uma mulher culta à ordem socialmente estabelecida fundamentou os princípios de uma formação para educá-las e não instruí-las.

O ingresso no mundo acadêmico é, sem dúvida, atravessado por diversas formas de discriminação e manifestação que contribuem para a formatação da trajetória universitária para homens e mulheres, assim como uma participação desigual no próprio exercício do poder acadêmico.

O processo de apropriação e transformação do conhecimento científico por parte das mulheres tem implicado a construção de trajetórias individuais e coletivas, transgredindo limites, fazendo incursões em territórios proibidos, transitando por espaços quase intransponíveis e rompendo antigas fronteiras entre questões privadas e públicas.

As instituições de ensino têm papel importante na formação e construção da identidade de homens e mulheres. Em alguns momentos, o espaço escolar age de forma a reforçar as diferenças estabelecidas socialmente entre homens e mulheres; em outros, possibilita que novas relações sejam construídas. Portanto, para abordar as relações de gênero no Ensino Superior é preciso primeiro definir sua estabilidade através do tempo, a maneira como se constroem as identidades femininas e masculinas, e como se desenvolvem os conceitos e construções simbólicas do gênero e sua estrutura social. É necessário destacar com clareza o marco das relações que se estabelecem entre homens e mulheres dentro de cada sexo, incluindo a questão do gênero nos estudos dos conflitos sociais.

Sonnet (1991), ao tecer considerações em torno da historicidade da educação das mulheres no contexto francês, indica que isto passou a ser uma prioridade para os reformadores católicos a partir do Concílio de Trento (1545-1563), enquanto elemento fundamental no processo de conquista religiosa e moral da sociedade.

Depois do lar, o convento, a escola elementar ou colégio interno, confessional e laico foram algumas das alternativas para a educação das meninas, dependendo da classe social. O ensino era sacrificado e secundarizado em benefício do trabalho com as agulhas e exercícios de piedade, principalmente para a estudante/operária da classe popular, que desde cedo ajudava nas despesas de casa com o aprendizado do ofício. O que para os irmãos era aprofundado, para elas só se permitia o acesso de alguns conhecimentos:

Tem-se sempre medo de ensinar demasiado às raparigas, de as fazer perderem-se na vaidade dos conhecimentos supérfluos. Iniciações rápidas, um material escolar limitado ao indispensável e uma pedagogia que tem mais a ver com a tolerância para com as raparigas do que com um verdadeiro acolhimento são testemunho da enorme suspeita que continua a pesar sobre as mulheres (LOURO, 2007 p. 43)

Em meados do século XIV, devido a uma grave crise econômica, a mulher foi banida do mundo do trabalho, ficando reclusa ao lar. A subordinação feminina era quase que total. Elas foram excluídas de atividades que desde tempos remotos realizavam, como, por exemplo, a enfermagem. As universidades, instituições criadas no século XII, também foram proibidas às mulheres.

É com a Revolução Industrial que a mulher começa a romper os muros que as prendiam em casa, começando a trabalhar em atividades fora do lar. A

Revolução fez com que a mulher da classe pouco favorecida economicamente conseguisse sair de casa, indo trabalhar nas inúmeras fábricas que foram surgindo, começando seu processo de emancipação. Porém, esse trabalho não oferecia uma real melhora em sua qualidade de vida, já que a mulher, embora exercendo a mesma função que um homem em uma fábrica, ganhava bem menos. Nesse sentido, afirmam Alves e Pitanguy (1981, p. 68): “(...) o trabalho feminino sempre recebeu remuneração inferior ao do homem. Esta desvalorização, por outro lado, provocou a hostilidade dos trabalhadores homens contra o trabalho da mulher”.

Para Louro (2007), atrelada à função maternal, a defesa de um ensino para a mulher inspira-se nas novidades das ciências e das ideias positivistas, associando novos conceitos científicos às velhas concepções da essência feminina.

A entrada das mulheres no Ensino Superior no continente americano aconteceu primeiramente nos Estados Unidos no ano de 1837, com a criação de universidades exclusivas para as mulheres. É no Estado de Ohio que surge a primeira universidade feminina, o *Women's College*, e na segunda metade do século XIX as universidades femininas se espalham por boa parte dos Estados Unidos. Porém, a maioria dos *Women's College* só oferecia o bacharelado para as mulheres; poucos eram os que ofereciam cursos de licenciatura, mestrado, e menos ainda os que ofereciam a opção de cursos de doutorado.

A educação feminina desenvolvida por uma instituição escolar é um fenômeno recente na historiografia no Brasil. No Ensino Superior, a mulher só teve ingresso no final do século XIX. A primeira mulher a ingressar na universidade no Brasil foi no estado da Bahia, no ano de 1887, formando-se na Faculdade de Medicina. As mulheres só foram autorizadas a frequentar um curso superior no ano de 1879, quando a elas foi concedido o direito de frequentarem o ensino universitário, por Dom Pedro II, então Imperador do Brasil. Esse ato do Imperador deveu-se ao fato de Augusta Generosa Estrela, que se formou em medicina em Nova York no ano de 1876, ao retornar ao Brasil, ter sido proibida de exercer sua profissão. (CUNHA, 2007 p. 138)

As primeiras mulheres a concluir o curso de Medicina no Brasil foram Rita Lobato Velho Lopes (Bahia), Ermelinda Lopes de Vasconcelos e Antonieta Cesar Dias (Rio de Janeiro). As pioneiras a finalizar o curso de Engenharia foram Edwiges Maria Becker, Anita Dubugras, Iracema da Nóbrega Dias e Maria Esther Correa Ramalho (Rio de Janeiro).

As mulheres foram por muito tempo tidas como biologicamente inferiores, menos inteligentes que os homens. Essa inferiorização da mulher em relação ao homem contribuiu para o seu difícil acesso ao Ensino Superior.

Atualmente, a ideia de que a mulher seja inferior ao homem já foi ultrapassada, e mesmo considerando que toda regra tem suas exceções, a situação é bem diferente daquela do início da luta da mulher contra a sua invisibilidade no espaço educacional. Foi uma longa batalha, vencida depois de muito tempo e de muita dificuldade. Hoje, as mulheres, felizmente, já conseguiram ultrapassar a construção social que se criou a respeito de que espaço deveriam ocupar na sociedade e buscam, assim, a garantia de que realmente ocupem um lugar de igualdade, juntamente com os homens na sociedade, em especial na educação.

O ensino universitário em seu início foi criado para atender estritamente a educação masculina, excluindo assim as mulheres. Por essa razão, as mulheres tiveram que travar uma difícil luta para adentrarem no Ensino Superior.

A partir da década de 1940, com a expansão da rede de ensino de nível médio e a maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho, principalmente no magistério, novos cursos pertencentes às Faculdades de Filosofia passaram a ser frequentados pelas moças que ingressavam na universidade e aspiravam dedicar-se ao magistério de nível médio. Essas faculdades multiplicaram-se pelo país, sendo que, a maioria delas não passava de um aglomerado de escolas, nas quais cada curso preparava um tipo específico de professor: de história, de matemática, de química, entre outros. A escassez de recursos materiais e humanos limitou esses cursos às atividades de ensino sem qualquer comprometimento com a pesquisa.

Com a grande expansão que ocorreu no Ensino Superior na década de 1970 é que as mulheres começam a fazer parte de uma forma bem expressiva nesse grau de ensino no Brasil.

Hoje se fala em igualdade de condições entre homens e mulheres, mas as relações desenvolvidas nos espaços acadêmicos demonstram determinada exclusão e relativa indiferença à presença da mulher neste contexto universitário. Nos estudos de Leon (1994) e Yannoulas (1994), essa comparação das representações e práticas das mulheres e homens em diferentes momentos permite descobrir diversas formas de discriminação:

Direta ou Manifesta: quando se apresentam códigos e regras assegurando os espaços ou o poder. Nesse caso, a exclusão é justificada em função de sexo, idade, raça, cor, nacionalidade e tem como consequência a manutenção dos elementos do grupo em situação desvantajosa. Podemos dizer que hoje essa discriminação não é mais permitida legalmente, tendo em vista a igualdade determinada pelas normas internacionais, como a Convenção da Organização das Nações Unidas de 1979 sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação da Mulher e pelas legislações nacionais, como a constituição de 1988, que diz em seu artigo 206 que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de igualdade e liberdade.

Encoberta ou Indireta: consiste em ideias e práticas admitidas informalmente, influenciando um comportamento usual e válido para cada grupo social. Assim, quando as falas no cotidiano do Centro Tecnológico dizem “curso muito prático” - fala masculina - , induzem ao entendimento de que a mulher não é prática; ou, na fala feminina: exigem matemática e só os homens têm aptidão. Destacamos a ideia da própria mulher admitindo que somente o homem tem condições de fazer os cursos da área Tecnológica, porque as mulheres não sabem Matemática. Essas atitudes e práticas, que aparentemente são neutras, vão inserindo desigualdades entre as pessoas com condições idênticas, em razão de sua raça, sexo, religião, identidade sexual.

Autodiscriminação: caracteriza-se por uma vigilância internalizada, induzindo a comportamentos e atitudes delimitados por manifestação encoberta ou indireta, tornando-se um mecanismo interno de repressão, modelando desejos, expectativas, anseios e motivações das pessoas ou grupos sociais, de forma que as opções educacionais ou profissionais tornam-se impensáveis, condicionadas ou orientadas para o ambiente. Podemos dizer que os mecanismos de repressão interna que dão origem à autodiscriminação parecem tão naturais que na maioria das vezes são compreendidos como autodeterminação, e não escolhas sutilmente baseadas em normas sociais.

É, portanto, com esse olhar que no capítulo 5 deste estudo vamos adentrar nos espaços acadêmicos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia CCET para analisar como se dão as relações de gênero neste ambiente, como vimos, bastante androcêntrico. Antes faremos um breve histórico do Ensino Superior no Maranhão, dos primórdios até os dias atuais, com ênfase para a criação e

desenvolvimento atual da Universidade Federal do Maranhão. Este, portanto é o nosso próximo tópico.

3 O ENSINO SUPERIOR NO MARANHÃO

3.1 Dos Primórdios até a metade do Século XX

Assim como no Brasil, a história da educação superior no Maranhão tem início no período colonial, ficando a cargo dos padres jesuítas, como no restante do Brasil. Estes, por sua vez, não tinham interesse de criar cursos superiores, cuidando das escolas de primeiras letras, seminários maiores, com oferta do Curso de Teologia para a formação de seus próprios ministros, com o objetivo de aumentar seus missionários para atender às metas da ordem religiosa, ou seja, da Companhia de Jesus.

Os primeiros jesuítas que chegaram ao Maranhão em 1615 foram os padres Manuel Gomes e Diogo Nunes, com o General Alexandre de Moura, mas em 1619 retornaram ao Reino para denunciar a escravização dos índios pelos colonos. Em 1622 o capitão-mor Antonio Muniz Barreiros Filho chegou ao Maranhão trazendo outros dois padres jesuítas, Luis Figueira e Benedito Almeida, os quais deram início à construção do colégio e da Igreja de Nossa Senhora da Luz. Por iniciativa também do Jesuíta Luís Figueira, um século depois, em 1731, concluiu-se a construção do Colégio e Residência da Madre de Deus, destinado principalmente abrigar o Curso de Teologia, Filosofia e Retórica que haviam fundado e que viria a ser autorizados a conferir o grau de doutor.

Estes cursos, depois de terem funcionado por mais de um século, começaram a desaparecer em 1760 em consequência da legislação que decretou a expulsão da Companhia de Jesus de todo o reino de Portugal.

Quanto aos cursos congêneres, mantidos pelos Carmelitas, não chegaram ao fim do século XVIII, pois conforme relatório datado de 27/11/1799, endereçado ao Ministro do Reino Unido, D. Rodrigo de Sousa Coutinho, o bispo do Maranhão, D. Joaquim de Carvalho, dando conta da situação das ordens religiosas existente no Estado, informava quanto a estas, que

nada conservam de sua instituição além do hábito e talvez o usem em razão de economia, acrescentando que não dão o melhor exemplo aos povos e julgo necessário que S. Alteza lhes mande estranhar o seu comportamento. (MEIRELES, 1981, p. 07).

O bispo que lhe sucedeu D. Antonio de Pádua, reconhecendo o prejuízo que causara à Diocese o desaparecimento desses cursos superiores, fez funcionar na Igreja da Sé um curso para os jovens que aspirassem ao sacerdócio, onde ele próprio ensinava Latim, Filosofia e Teologia, no qual se ordenaram 51 sacerdotes, 33 seculares, 11 carmelitas, 5 franciscanos e um mercedário. Mas D. Antonio só governou o bispado por cinco anos, e com sua renúncia em 1789 desapareceu no Maranhão esta última escola de Ensino Superior.

Desta forma, não foi só o Ensino Superior que desapareceu mas também o de primeiras letras, pois a ordem de que eles cuidavam com prática exclusiva entrou em crise sob o regime pombalino.

Depois do fechamento dos colégios da Madre de Deus e do Carmo pelo Aviso de 21 de outubro de 1790, ordenou-se à Câmara de São Luís que enviasse ao Reino Unido pessoas hábeis para, depois de aprenderem, voltar para esta capitania a fim de exercerem os empregos de topógrafos, hidráulicos, médicos, contadores e cirurgiões, aos quais a Câmara devia estabelecer pensões alimentares enquanto estudassem na Universidade de Coimbra e na Academia de Marinha de Lisboa. Mas o governador, D. Fernando Antonio de Noronha, não concordou com este Aviso, dizendo: “estudos superiores só servem para nutrir o orgulho e destruir os laços de subordinação civil e política que devem ligar os habitantes à metrópole” (MEIRELES, 1981, p. 09). Este fato levou Barbosa de Godois a qualificá-lo como um dos mais “imbecis governantes que teve o Maranhão”.

Embora a posição contrária do governante maranhense, a recomendação foi reiterada pela Carta Régia de 1800, e na gestão de seu sucessor, D. Diogo Martins Afonso de Sousa, 4 bolsistas - Raimundo Pedro da Silva e Cunha, Antonio Xavier de Lima, José Alves de Carvalho e Francisco Dias Velez - foram encaminhados pela Câmara de São Luís ao Reino para estudar Matemática, Medicina e Cirurgia. Como podemos observar, somente homens, até porque, como vimos, nesse período a mulher era excluída da educação, especialmente do Ensino Superior.

Com a migração da Família Real para o Brasil em 1808, o Príncipe Regente prometeu criar uma Faculdade no Maranhão, como ocorrera na Bahia, entretanto a promessa, lamentavelmente, não se concretizou.

A educação superior no Maranhão Império não foi muito diferente do que já vinha ocorrendo nos 300 anos do Brasil Colônia, pois quase na metade do

período colonial foi considerado o Estado de vida mais precária e difícil, chegando ao ponto de o Governador Francisco Xavier de Mendonça Furtado, em carta enviada à Corte, se expressar:

este estado... se acha reduzido a extrema miséria". Esta miséria já tinha sido citada antes pelo padre Antonio Viera, em sua crônica: "em todo Estado, exceto a capital, não há açougues, nem ribeira, nem horta nem tenda onde se vendesse as coisas usuais para o comer diário. (MEIRELES, p. 11)

Com relação à educação dos filhos da elite, também era sentida a influência europeia, pois era costume mandar os jovens estudarem em Portugal, França e Inglaterra. Esta prática motivou a não criação de escolas de Ensino Superior no Maranhão Império para não ameaçar a situação privilegiada de que desfrutava essa elite, pois como destaca o historiador Mario Meireles (p. 12):

Só teriam oportunidades de se fazer doutores os filhos das famílias abastadas que tivessem condições de mandar educá-los fora da província e só a eles, conseqüentemente, estariam destinados os altos cargos da administração pública.

Com a proclamação da República, começam a aparecer unidades isoladas de Ensino Superior no Estado, sendo a primeira a Faculdade de Direito do Maranhão. Após várias tentativas buscando apoio dos políticos maranhenses, sem sucesso, Domingos de Castro Perdigão encontrou um aliado no então Cônsul de Portugal no Maranhão, o escritor Fran Pacheco, para criar a Faculdade em 28/4/1918, funcionando no Beco da Sé, hoje Travessa São Francisco, depois em prédio próprio na Rua do Sol, em frente ao Teatro Artur Azevedo.

A Faculdade de Direito foi fundada por um grupo de intelectuais de destacado empenho, pois essa luta já vinha desde 1908, no sentido de criar um curso jurídico no Maranhão. O mesmo já existia nos Estados do Amazonas, Pará, Ceará, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul. Reunida na Biblioteca Pública no dia 28 de abril de 1918, uma numerosa e seleta assembleia aprovou a criação da Faculdade de Direito, idealizada pelo então Diretor da Biblioteca Pública, Domingos Perdigão, que dizia:

Era pouco lisonjeira a posição do Maranhão, a Atenas Brasileira, entre os demais Estados da República, tratando-se de Ensino Superior, pelo que procurei empregar todos os esforços ao alcance da minha humilde individualidade para que conseguíssemos organizar também uma Faculdade de Direito (COSTA, 1996, p. 21)

Observamos, portanto, que embora fosse aspiração dos intelectuais da época a criação da Faculdade Direito, as autoridades políticas constituídas não demonstravam interesse na criação de escolas de Ensino Superior, fato este confirmado e registrado na ata de criação da Faculdade de Direito, onde Domingos Perdigão enfatiza:

Em 1908 principiei a pugnar pela abertura de uma escolar superior aqui. Neste sentido, troque ideias com o ilustre Dr. Jose Eusébio de Carvalho Oliveira, então nosso representante na Câmara Federal que muito me incentivou aconselhando-me a levar avante o empreendimento. As alterações políticas do Estado interromperam-me a ação. (COSTA, 1996, p. 21).

Porém, Domingos Perdigão não desistiu de sua ideia e em 1916 foi de novo despertado para a criação da Faculdade de Direito quando recebeu na Biblioteca Pública exemplares dos regulamentos das Faculdades do Pará, Ceará e Universidade de Manaus. De imediato procurou o governador do Estado, Dr. Herculano Parga, expondo sua ideia de criação da Faculdade de Direito, a qual foi considerada pouco louvável pelo governador, opinando que seria melhor cuidar-se de uma Escola Agrícola. Nota-se então o desinteresse pelo Ensino Superior, o qual podia despertar valores, preferindo um curso direcionado para uma área já definida, ou seja, o trabalho agrícola.

Mas o desejo, as lutas e os ideais da criação da Faculdade de Direito não pararam, e finalmente no dia 28 de abril de 1918 uma assembleia convocada por iniciativa dos senhores Domingos de Castro Perdigão, dos bacharéis Alfredo de Assis Castro, Antônio Lopes da Cunha, médico Jose de Almeida Nunes e do Cônsul de Portugal, Sr. Manoel Fran Pacheco, fundou a Faculdade de Direito do Maranhão.

Na primeira turma de bacharéis colaram grau 7 acadêmicos, todos do sexo masculino. Somente na segunda turma de Direito, em 1924, formou-se a primeira mulher, Zélia Campos, sócia fundadora da Faculdade, juntamente com outras mulheres, como a professora Rosa Castro, Maria da Gloria Parga, Joaquina Alves de Jesus, Dulce Correa Rosa.

Em 3 de maio de 1922 foi criada a Escola de Farmácia do Maranhão, por iniciativas dos médicos Luis Viana e Cesário Veras, com apoio dos farmacêuticos Bernardo Pedrosa Caldas e João Marcelino da Silva Teixeira, tendo como primeiro diretor o Dr. Achilles Lisboa, médico e farmacêutico. Essa Instituição funcionou a

princípio no prédio do Grupo Escolar Raimundo Correia, na Rua do Sol, e depois na sua sede própria, no sobrado do Largo de Santo Antonio. Em 1925, a Escola de Farmácia criou o Curso de Odontologia, passando a se chamar Escola de Farmácia e Odontologia do Maranhão. E ainda naquele ano é criada a Escola Superior do Comércio Centro Caixeiral, associação de classe existente desde 1800.

De 1929 até 1933 os intelectuais tentaram criar Faculdades de Medicina e Agronomia no Maranhão, no entanto todas as tentativas não foram bem sucedidas. A primeira nem foi criada devido à falta de recursos para custear despesas e por questões políticas, pois nesta época o estado do Maranhão sofria as consequências da revolução de 1930, com a deposição do governador Jose Pires Sexto.

Quanto à Faculdade de Agronomia, esta ainda chegou a ser criada pelo agrônomo Jose Nogueira de Carvalho e pelo engenheiro Tibiriçá de Oliveira, funcionando até 1939, sendo desativada devido à fiscalização do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio a que foi submetida, pois desta avaliação, realizada pelo engenheiro agrônomo Eliezer Rodrigues Moreira, é bom destacar, um maranhense, foi emitido um relatório desfavorável ao seu funcionamento.

O que podemos observar é que esta fiscalização se estendeu às outras faculdades já existentes no Maranhão, e em 1941 o Departamento Nacional de Ensino, por constatar irregularidade quando da fiscalização, fechou também as outras faculdades, ou seja, a de Direito e a de Farmácia e Odontologia, sendo seus arquivos recolhidos ao Ministério, que dava garantia apenas aos alunos que se transferissem para escolas similares em outros Estados.

Segundo Meireles (1981) a juventude maranhense ficou sem nenhuma opção de Ensino Superior num período de 3 anos, até 1944, já que as primitivas escolas superiores haviam sido forçadas a encerrar suas atividades, quando o interventor federal no Maranhão, bacharel Paulo Martins de Sousa Ramos, decidiu instituir um órgão de administração indireta no Estado, a Fundação "Paulo Ramos", com a finalidade de prover o ensino em causa, sob a responsabilidade do Professor Luiz de Moraes Rêgo, com a finalidade de manter o Ensino Superior no Estado.

A Fundação teve a incumbência de abrir novamente os cursos de Direito, Odontologia e Farmácia, sob a direção do professor e médico Salomão Fiquene. Renomeada de Faculdade de São Luis - e não mais Faculdade do Maranhão, como anteriormente era chamada -, foi autorizada a funcionar pelo Decreto 17.553/1945.

Em 1947 as duas Faculdades foram reconhecidas pelo Ministério da Educação, pois apresentavam condições favoráveis de ensino.

Em 1948 surge a Escola de Enfermagem São Francisco de Assis, pelos médicos Carlos dos Reis Gomes Macieira, Raimundo de Matos Serrão, Francisco Távora Teixeira Leite, Geraldo de Oliveira Melo e pela Madre Josefa Maria de Aquiraz, superiora das Irmãs Terceira Capuchinhas, as quais administravam o Hospital Geral Tarquínio Lopes Filho. Em virtude da grande influência política que tinha o senador Vitorino Freire junto ao presidente da República da época, general Eurico Gaspar Dutra, por meio da Lei nº 1.254, de 4/12/1950, as duas Faculdades foram federalizadas, deixando de ser escolas superiores de natureza particular, transformando-se em órgãos da Administração Pública. Seu corpo docente e técnicos administrativos passaram a integrar o quadro de pessoal e funcionalismo público civil da União e seus diretores nomeados pelo presidente da República.

Em 15/8/1952, a Fundação “Paulo Ramos” e a Academia Maranhense de Letras, em parceria com Arquidiocese do Maranhão, criam a Faculdade de Filosofia pelo Decreto nº 32.606, autorizando-a a funcionar com os cursos de Filosofia, Letras Neolatinas, Geografia, História e Pedagogia. Pelo Decreto Episcopal nº 5, assinado pelo então arcebispo D. José de Medeiros Delgado, a Arquidiocese cria a Escola Maranhense de Serviço Social, delegando-a as Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado, que a manteria por conta da Sociedade Feminina de Instrução e Caridade, com sede em Campinas, São Paulo. A Escola se instalou em 7/4/1953, sendo sua primeira diretora a irmã Altiva Pantoja da Paixão.

Apesar destas iniciativas isoladas, o governo do Estado fechou os olhos para a necessidade de uma universidade no Maranhão; entretanto, a Igreja Católica, consciente do seu papel, manifestou comprometimento com as necessidades educacionais do Maranhão, conforme passaremos a discorrer no próximo tópico.

3.2 A Criação da Universidade pela Igreja

A Igreja Católica Maranhense, liderada pelo arcebispo D. José Delgado, que já havia se posicionado frente às discrepâncias sociais, econômicas e culturais do povo maranhense, criou a Sociedade Maranhense de Cultura Superior – SOMACS - em 29/01/1955, com o objetivo, segundo Leite (1980, p. 135), “de

promover no Estado a cultura superior, por meio de um Museu, uma Biblioteca, um Teatro, Faculdades Superiores e uma Universidade Católica.”

Após anos de lutas, a SOMACS enfim cria a Universidade do Maranhão em 18 de janeiro de 1958, agregando as Faculdades de Ciências Médicas, Filosofia, Ciências e Letras do Maranhão, de Enfermagem São Francisco de Assis e de Serviço Social, completando os seis cursos de que D. Delgado precisava, por exigência legal, para poder criar uma Universidade. Essa Universidade também anexou outros órgãos complementares: a Rádio Educadora do Maranhão Ltda., a Tipografia São José Ltda (que juntas formavam o DURIL – Departamento Universitário de Rádio, Imprensa e Livro), o Instituto de Líderes e a Escola Normal de Morros.

A Universidade do Maranhão foi reconhecida como Universidade Livre, equiparada pelo presidente da República, Jânio da Silva Quadros, através do Decreto Federal n.º 50.832, de 22 de junho de 1961.

A Sociedade Maranhense de Cultura Superior, apesar de todo o esforço, só conseguiu manter a Universidade do Maranhão por seis anos, a qual teve apenas dois reitores: D. Antônio Fragoso, bispo auxiliar da Arquidiocese e o cônego Ribamar Carvalho, secretário do arcebispo, e como vice-reitor, o Prof. José Maria Cabral Marques. Quanto às lutas e dificuldades da SOMACS foi relatado:

Os seis anos de funcionamento da Universidade do Maranhão, sob custódia da SOMACS, foram de lutas e dificuldades, sobretudo financeiras e na sua proposta maior de desenvolver a cultura maranhense e de viabilizar a ambiência cultural mais aprimorada, defrontou-se com a impossibilidade de tal efetivação, haja vista os poucos recursos oriundos do Ministério, além da falta de um patrimônio mais rentável. Diante dessa conjuntura de ocorrências desalentadoras, a SOMACS, mais precisamente a Igreja católica maranhense, pressionada pela difícil situação econômica em que se encontrava a Universidade do Maranhão e, sobretudo interessada pela sobrevivência da mesma, não teve outra alternativa senão a de acolher, como orientação, a proposta do Dr. Dumerval Trigueiro Mendes, então Diretor do Ensino no MEC, de passar para a União a gerência da Universidade do Maranhão (SOARES, 1984, p. 35).

Aceita a orientação, foi proposta a criação de uma fundação para congregar a Universidade Católica e as faculdades federais existentes. Dessa forma, foi instituída pela Lei 5.152, de 21 de outubro de 1966, a Fundação Universidade Federal do Maranhão - FUM, entidade de direito público, com a finalidade de implantar progressivamente a nova Universidade do Maranhão e extinguir a Católica. Em 1967, pela autorização do Conselho Federal de Educação, a

Faculdade de Ciências Econômicas foi também incorporada à Fundação Universidade do Maranhão.

O Estado do Maranhão, no governo de José Sarney (1966 - 1971), investiu no Ensino Superior, criando a Escola de Administração Pública-1966; a Escola de Engenharia -1967; a Escola de Agronomia e Veterinária e a Faculdade de Educação, no município de Caxias-1968. Ofertando os cursos de Formação de Professores, em 1973 a prefeitura municipal de Imperatriz, em parceria com o Campus avançado da Universidade Federal do Paraná, cria a Faculdade de Educação, com os cursos de Letras, Estudos Sociais e Ciências, todos de licenciatura curta. É mais um avanço da interiorização do Ensino Superior no Maranhão.

3.3 A Origem da Universidade Federal do Maranhão

Conforme informado, a Universidade Federal do Maranhão tem sua origem com a Universidade então criada pela SOMACS em 18/1/1958 e reconhecida como Universidade livre pela União em 22/6/61, congregando a Faculdade de Filosofia, a Escola de Enfermagem São Francisco de Assis (1948), a Escola de Serviço Social (1953) e a Faculdade de Ciências Médicas (1958). Posteriormente, acolhendo sugestão do então Ministério da Educação, tornou-se Fundação para mantê-la, agregando ainda a Faculdade de Direito (1945), a Escola de Farmácia e Odontologia (1945) - instituições isoladas federais - e a Faculdade de Ciências Econômicas (1965) - instituição isolada particular.

Assim foi instituída, pelo governo federal, nos termos da Lei n.º 5.152, de 21/10/66 (alterada pelo Decreto-Lei n.º 921, de 10/10/69 e pela Lei n.º 5.928, de 29/10/73), a Fundação Universidade do Maranhão – FUM, com a finalidade de implantar progressivamente a Universidade do Maranhão.

Convém registrar que a administração da antiga Fundação Universidade do Maranhão ficou a cargo de um Conselho Diretor, composto de seis membros titulares e dois suplentes, nomeados pelo presidente da República, que entre si elegeram seu primeiro Presidente e Vice-Presidente.

O primeiro Conselho Diretor, a quem coube as providências preliminares da implantação da Universidade, foi assim constituído: Prof. Clodoaldo Cardoso, Presidente; Prof. Raymundo de Mattos Serrão, Vice-Presidente; Cônego José de

Ribamar Carvalho, Prof. José Maria Cabral Marques, Dr. José Antonio Martins de Oliveira Itapary e Sr. Francisco Guimarães e Souza (substituído, por renúncia, pelo Prof. Orlando Lopes Medeiros) e suplentes, Cônego Benedito Ewerton Costa e Prof. Joaquim Serra Costa.

O Decreto n.º 59.941, de 06/1/1967, aprovou o Estatuto da Fundação, cuja criação se formalizou com a escritura pública em 27/1/67, registrada no Cartório de Notas do 1º Ofício de São Luís. Por fim, em lista tríplice votada pelo Conselho Universitário, foram eleitos, pelo Conselho Diretor, os primeiros dirigentes da nova Universidade, cuja posse se realizou no dia 01/5/67. Foram eles o Prof. Pedro Neiva de Santana, Reitor; o Prof. Mário Martins Meireles, Vice-Reitor Administrativo e o Cônego José de Ribamar Carvalho, Vice-Reitor Pedagógico, de conformidade com o projeto do Estatuto da Universidade, já aprovado pelo Conselho Diretor e posto em execução como norma provisória, até sua homologação e aprovação pelas autoridades competentes, o que só ocorreu em 13/8/70, pelo Decreto-Lei n.º 67.047 e Decreto n.º 67.048.

Em 14 de novembro de 1972, na gestão do Reitor Cônego José de Ribamar Carvalho, foi inaugurada a primeira unidade do Campus do Bacanga, o prédio Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco; a partir daí, a mudança da Universidade para o seu Campus tornou-se uma realidade. O processo de interiorização da UFMA data de 1971, com a implantação das Unidades do CRUTAC (Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária).

3.4 O Ensino Superior da Década de 1990 aos dias Atuais

Até 1990 o Maranhão contava com três instituições de Ensino Superior pública:

- A Universidade Federal do Maranhão, com sede em São Luís, e que mantinha em Imperatriz os cursos Direito, Pedagogia e Ciências Contábeis, em regime de extensão;

- A Universidade Estadual do Maranhão, com atuação nas cidades de São Luís, Caxias e Imperatriz;

- O Centro Federal de Educação Tecnológica, que tem origem nas Escolas Técnicas Federais e tinha como objetivo a oferta de cursos na área tecnológica, tendo uma Unidade descentralizada na Cidade de Imperatriz.

O Maranhão, que no início do século foi destaque com a criação das primeiras faculdades privadas (Direito, Farmácia, Odontologia, Enfermagem, Ciências Contábeis, Filosofia, Serviço Social), com a fusão destas faculdades e criação da Universidade do Maranhão Livre - depois federalizada -, viu o Ensino Superior privado retomado com a criação do Centro Educacional Unificado do Maranhão – CEUMA, em 1990, na categoria de Faculdade Integrada, passando no ano de 2000 para a categoria de Centro Universitário e, em 2011, para Universidade - UNICEUMA, diversificando as opções de cursos oferecidos, bem como o número de alunos matriculados.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, cresceu significativamente o número de instituições de Ensino Superior no Maranhão, pois houve uma expansão com criação de cursos e aumento de vagas nas instituições públicas, assim como no setor privado, principalmente na categoria de faculdades, escolas e institutos superiores. Segundo o Censo da Educação Superior, em 2001 havia 11 entidades de Ensino Superior no Estado; em 2010, pelos dados do MEC, esse número saltou para 32 IES. O número de cursos de graduação também aumentou expressivamente nesse período, saindo de 155 para 403.

Os dados do MEC mostram ainda que houve uma interiorização do Ensino Superior no Maranhão. Das 11 instituições públicas e privadas autorizadas pelo Ministério da Educação em 2001, oito delas ficavam em São Luís e três no interior do Estado. No censo de 2010 a situação é diferente: das 32 instituições de Ensino Superior, 17 estão localizadas nos municípios maranhenses. Isso significa que em dez anos o número de faculdades, centros universitários e universidades fora de São Luís aumentou 466%. A quantidade de campi existentes em São Luís também cresceu, mas de forma menos expressiva. De 11, passaram para 15. Um crescimento de 36%, quase dez vezes menos do que no restante do estado.

Os números do ano de 2001 indicam que, das 11 IES que estavam funcionando no Maranhão, oito delas eram da rede privada. Já em 2010, das 32 IES, 28 são da rede privada. Além de aumentar a sua participação no universo geral das instituições de Ensino Superior (a participação da rede privada passou de 72% em 2001 para 87,5% em 2009), os dados do Ministério da Educação revelam que a quantidade de faculdades e centros universitários privados aumentou 250% em dez anos.

Neste processo de expansão do Ensino Superior maranhense, a UFMA passou a se fazer presente em diversos municípios, por meio da criação dos campi de Bacabal e Pinheiro, conforme Resolução nº 08/81-CONSUN, de 7 de outubro de 1981; em Codó, por meio da Resolução nº 16/87-CONSUN, de 24 de setembro de 1987; e em Chapadinha (Centro de Ciências Agrárias e Ambientais – CCAA) e Imperatriz (Centro de Ciências da Saúde, Sociais e Tecnológicas – CCSST), a partir de 2 de dezembro de 2005, mediante as Resoluções nº 82/05–CONSUN e nº 83/05–CONSUN, respectivamente.

O processo de evolução dos cursos de graduação (que é a evolução do próprio ensino, pesquisa e extensão) e, finalmente, da pós-graduação obedeceu a uma trajetória ascendente e irreversível. Atualmente a UFMA conta, em São Luís, com quatro centros: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET), Centro de Ciências Humanas (CCH) e Centro de Ciências Sociais (CCSo), além do Colégio Universitário (COLUN) e o Hospital Universitário (HUUFMA).

Quanto à Educação a Distância-EAD, as experiências da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com essa modalidade de ensino vêm sendo construídas em diferentes momentos de sua história, com a orientação de modelos teóricos diversos, sofrendo nesse percurso rupturas e interrupções, pois desde a metade da década de 1970 a EAD já fazia parte dos projetos de qualificação de profissionais das áreas de educação e saúde, contribuindo assim para a melhoria dos serviços públicos relativos a essas áreas. Finalmente, o ensino à distância na UFMA foi oficializado em 2004 e credenciado pelo MEC em 2006, desenvolvendo suas atividades nos diversos campi e em 23 polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil – UAB, atendendo a mais de 140 municípios maranhenses, ofertando cursos de graduação, extensão e pós-graduação.

A UFMA atua ainda em 12 municípios, ofertando cursos de Licenciatura por meio dos Programas de Formação de Professores para a Educação Básica (PROEB) e Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR).

A partir de 2010, decorrente da adesão ao Programa de Reestruturação das Universidades Federais – REUNI - em 2007, a UFMA se faz presente nos municípios de São Bernardo e Grajaú, mediante a oferta de cursos de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais, Humanas e Linguagem e Códigos, esse último somente para o Campus de São Bernardo.

A evolução do quantitativo dos cursos de graduação da UFMA durante o período de 2001 a 2010 pode ser evidenciada nos dados da tabela abaixo:

Tabela 1 – Quantitativo de cursos presenciais oferecidos nos campi da UFMA – 2001 a 2010

CAMPI	ANOS									
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
São Luis	31	31	31	32	33	33	36	36	36	48*
Imperatriz	3	3	3	3	3	6	6	6	6	8
Codó	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
Pinheiro										2
Bacabal									2	4
Chapadinha						3	3	3	3	3
S.Bernardo										3
Grajau										2
Total	35	35	35	36	37	43	46	46	48	73

FONTE: Manual do Estudante 2011/2012

Com relação aos cursos de pós-graduação, a UFMA apresenta o quantitativo crescente demonstrado na seguinte tabela:

Tabela 2 – Total de cursos de pós-graduação

CURSOS / ANO	2010	2011
ESPECIALIZAÇÃO	50	60
MESTRADO	22	24*
DOCTORADO	06	06
DOCTORADO EM REDE	00	02
MINTER	02	01
DINTER	10	10

Fonte: Manual do Estudante 2011/2012

Quanto à extensão, os dados recentes revelam a atuação da UFMA em programas, projetos, cursos e eventos, conforme os dados da próxima tabela:

Tabela 3 – Total de atividades de extensão

ESPECIFICAÇÃO	ANO	
	2010	2011
PROGRAMAS	09	09

* As modalidades Bacharelado e Licenciatura, bem como as habilitações de cursos passaram a contar como curso por força do Ofício Circular nº 02/2010-CGOC/DESUP/SESu/MEC, de 16 de junho de 2010

* Primeiro Mestrado fora da sede, Campus de Chapadinha (CCAA)

PROJETOS	182	211
CURSOS E EVENTOS	53	74

Fonte: Manual do Estudante 2011/2012

Em mais de quatro décadas, a UFMA tem contribuído para o desenvolvimento do estado do Maranhão, formando profissionais nas várias áreas de conhecimento, em nível de graduação e pós-graduação, realizando pesquisas voltadas aos principais problemas do Estado e da Região, e desenvolvendo atividades de extensão, que abrangem ações de organizações sociais, de produção e de inovações tecnológicas, de capacitação de recursos humanos e de valorização da cultura e da sociedade maranhense. Tendo como objetivo deste estudo averiguar a inserção das mulheres alunas nos cursos da área de tecnologia e exatas, no próximo capítulo vamos adentrar no campo império deste estudo que é o Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, CCET, sua criação, os primeiros cursos, os cursos atuais, os departamentos acadêmicos, quantitativos de alunos e professores por sexo, entrevista com primeira e única mulher que até então foi a única diretora do CCET, a professora aposentada Vera Lucia Lobato Almeida.

4 CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA – CCET

O Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET) está localizado no Campus de São Luís, juntamente com os outros centros acadêmicos: o CCSO – Centro de Ciências Sociais, o CCH – Centro de Ciências Humanas e o CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Inicialmente foi criado como Centro Tecnológico - CT, regulamentado e aprovado pela Resolução 74/74-CD e Parecer/MEC nº 142/76, ofertando os cursos de Desenho Industrial e Engenharia Elétrica. O Estatuto da Universidade Federal do Maranhão, aprovado pela Resolução nº 17/98, deu nova nomenclatura aos Centros, passando o Centro Tecnológico - CT a denominar-se Centro de Ciências Exatas e Tecnologia - CCET.

Desde sua criação como Centro Tecnológico até o momento, o CCET contou com 7 diretores, sendo que destes, somente uma mulher, a professora Vera Lucia Lobato Almeida, que exerceu a referida função no período de 1988 a 1992.

O CCET hoje agrega oito cursos de graduação da área tecnológica, nas modalidades de Licenciatura e Bacharelado e dispõe de sete Departamentos Acadêmicos que dão sustentação às atividades de ensino, pesquisa e extensão, que são: Departamento de Desenho e Tecnologia (DEDET), Departamento de Engenharia de Eletricidade (DEEE), Departamento de Física (DEFIS), Departamento de Informática (DEINF), Departamento de Matemática (DEMAT), Departamento de Química (DEQUI) e Departamento de Tecnologia Química (DETQI). Esses Departamentos contemplam um contingente de 172 docentes, dos quais 138 são homens e 34 são mulheres.

Os cursos da área tecnológica nas modalidades Licenciatura e Bacharelado ofertados pelo CCET, são os seguintes: Ciência da Computação, Desenho Industrial, Design, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Física, Matemática, Química, Química Industrial.

Os cursos modalidade Bacharelado são: Química Industrial, Ciência da Computação, Desenho Industrial, Engenharia Elétrica, Engenharia Química e Design.

Já os cursos com modalidade Licenciatura e Bacharelado são: Química Física e Matemática. Esses cursos, desde que foram criados até o ano de 2010, tinham entrada única para as duas modalidades, no entanto a partir de 2011, em

atendimento às diretrizes curriculares de graduação, e por força do Ofício Circular nº 02/2010-CGOC/DESUP/SESu/MEC, de 16 de junho de 2010, passaram a contar como curso para cada modalidade com entrada e número de vagas definidas no processo seletivo.

No ano de 2012 foi criado o BCT (**Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia**), com 240 vagas anuais, ofertado nos turnos matutino e noturno. O Curso tem como objetivo promover a formação generalista e interdisciplinar alicerçada em teorias, metodologias e práticas que fundamentam os processos de produção científica, tecnológica, artística, social e cultural; O egresso deste curso será dotado de uma formação generalista, alicerçada nas grandes áreas do conhecimento, entendidas como campos de saberes, práticas e tecnologias e deve ser capaz de responder às necessidades contemporâneas e cotidianas dos processos de produção científica e tecnológica, aptos para o exercício de competências, habilidades, atitudes e valores adquiridos durante seu processo de formação acadêmica. Ressaltamos que a primeira turma deste curso iniciou suas atividades acadêmicas no ano letivo de 2013, razão pela qual as aluna se os alunos matriculados neste curso não fizeram parte dos sujeitos da nossa pesquisa.

Os cursos de pós-graduação *stritu sensu* ofertados no CCET são:

- Nível de mestrado: Química, Matemática, Ciência da Computação e Design;
- Nível de Mestrado e Doutorado: Engenharia de Eletricidade e Física

A seguir, procuramos caracterizar cada curso através da legislação que o regulariza e do perfil profissional de seus participantes.

4.1 Curso de Ciência da Computação

Criado pela Resolução nº 48/87-CONSUN, de 30 de novembro de 1987 e reconhecido pela Portaria nº 1524-MEC, de 21 de outubro de 1993. Tem como objetivo formar profissional para atuar no planejamento e definição de sistemas de processamento de informações, podendo se dedicar ao mercado de aplicações científicas, comerciais e industriais da informática. É o profissional responsável pelo projeto e desenvolvimento de todos os recursos básicos que visem tornar o

computador acessível aos profissionais e à comunidade em geral. No período de 2001 a 2010, ingressaram no curso 715 alunos, sendo 649 homens e 66 mulheres.

4.2 Curso de Design

Criado pela Resolução nº 782/10–CONSEPE, de 26 de agosto de 2010, encontra-se em processo de reconhecimento no MEC. Tem como objetivo formar profissional para atuar em projetos que envolvam a configuração de artefatos e sistemas de informações visuais, artísticas, culturais e tecnológicas por meio de enfoque interdisciplinar. A Resolução acima citada transformou o Curso de Desenho Industrial para Curso de Design, este entrando em funcionamento no ano de 2010 com 60 ingressantes, sendo 30 homens e 30 mulheres.

4.3 Curso de Desenho Industrial

Criado pela Resolução nº 50/76–CONSUN, de 22 de setembro de 1976, e reconhecido pelo Decreto nº 79.126, de 17 de janeiro de 1977. Tem como objetivo formar o profissional Desenhista Industrial capacitado para desenvolver projetos com determinação de características funcionais, estruturais, ergonômicas e estético-formais de um produto ou sistemas de produtos. Pela Resolução nº 728/10, o Curso Desenho foi transformado para Design. No período de 2001 a 2010 foram matriculados no curso 459 alunos, sendo 249 homens e 210 mulheres. Logo a maioria dos alunos que estavam matriculados foi transferida e parte deles concluiu o curso.

4.4 Curso de Engenharia Elétrica

Criado pela Resolução nº 42/75-CONSUN, de 2 de maio de 1975, e reconhecido pela Portaria nº 573–MEC, de 13 de outubro de 1981, tem como objetivo formar o profissional Engenheiro Eletricista apto a planejar, projetar, executar, dirigir, supervisionar e avaliar atividades que envolvem, direta ou indiretamente, o emprego de energia elétrica. No período de 2001 a 2010 foram matriculados no Curso de Engenharia Elétrica 740 alunos, sendo 667 homens e 73 mulheres.

4.5 Curso de Engenharia Química

Criado pela Resolução nº 91-CONSUN, de 3 de outubro de 2006, e reconhecido pela Portaria/MEC nº 593, de 17/03/2011. O curso de graduação em Engenharia Química tem como objetivo formar o profissional Engenheiro Químico, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade. No período de 2007, quando o curso começou a funcionar, até 2010, já ingressaram 262 alunos, sendo 162 homens e 100 mulheres.

4.6 Curso de Física

Criado pela Resolução nº 79/69–CD, de 4 de janeiro de 1969, e reconhecido pelo Decreto nº 79.065, de 30 de dezembro de 1976. Tem como objetivo formar bacharéis e licenciados capazes de desenvolver atividades de ensino na área da Física e afins e ser capaz de inter-relacionar atividades pedagógicas e científicas para contribuir no processo de ensino-aprendizagem. O bacharel tem conhecimentos para atuar na Física Teórica, Física Experimental e Matemática. No período de 2001 a 2010 foram matriculados no Curso de Física 505 alunos, sendo 436 homens e 69 mulheres.

4.7 Curso de Matemática

Criado pela resolução nº 79/69–CD, de 4 de janeiro de 1969, e reconhecido pelo Decreto nº 79.065, de 30 de dezembro de 1976. Tem como objetivo formar profissionais da Matemática, licenciados e bacharéis aptos para desenvolver estudos e pesquisas científicas sobre os fenômenos suscetíveis de medição e aplicação dos princípios da Matemática no ensino da educação básica e outros campos do conhecimento. No período de 2001 a 2010 foram matriculados no Curso de Matemática 646 alunos, sendo 551 homens e 95 mulheres.

4.8 Curso de Química

Criado pela Resolução nº 79/69–CD, de 4 de janeiro de 1969, e reconhecido pelo Decreto nº 79.065, de 30 de dezembro de 1976. O Curso de Química forma licenciados e bacharéis aptos para atuar no magistério da educação básica e capacitados para estudar, investigar, analisar, sintetizar produtos químicos, descobrindo novos produtos e aplicações e criar novas técnicas e métodos de transformação das substâncias. No período de 2001 a 2010 foram matriculados no Curso de Química 590 alunos, sendo 329 homens e 261 mulheres.

4.9 Curso de Química Industrial

Criado pela Resolução nº 84/69-CD, de 10 de março de 1969, reconhecido pelo Decreto nº 79.065, de 30 de dezembro de 1976, tem como objetivo formar profissional para desenvolver conhecimentos científicos e tecnológicos voltados para a Indústria Química. No período de 2001 a 2010 foram matriculados no Curso de Química Industrial 510 alunos, sendo 285 homens e 225 mulheres.

Como se poderá depreender abaixo, na tabela 4, demonstramos que apenas o Curso de Design apresenta equilíbrio na sua oferta em relação ao sexo do alunado, enquanto Ciência da Computação e Engenharia Elétrica contam com menos de 10% de mulheres num período de quase 10 anos. Nas áreas de Química e no Curso de Design observamos um percentual de matrícula quase equilibrado.

Tabela 4– Participação das mulheres alunas nos cursos de CCTE da UFMA no período de 2001 a 2010

CURSO	TOTAL DE ALUNOS	SEXO		%
		MASCULINO	FEMININO	
1 Ciência da Computação	715	649	66	9,2
2 Design	60	30	30	50,0
3 Desenho Industrial	459	249	210	45,7
4 Engenharia Elétrica	740	667	73	9,8
5 Engenharia Química	262	162	100	38,0
6 Física	505	436	69	13,6
7 Matemática	646	551	95	17,2
8 Química	590	329	261	44,0
9 Química Industrial	510	285	225	44,0

Fonte: Construção da Autora

Isto posto, instiga-nos saber que fatores contribuem para esta estatística. É o que procuramos analisar e refletir no próximo capítulo.

5 A PRESENÇA DA MULHER ALUNA NOS CURSOS DO CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Pela nossa experiência ao longo desses anos, e apesar do maior número de mulheres que tem ingressado nas universidades e da expansão da educação superior, preconizada nas políticas educacionais dos últimos anos, faz-se necessário criar mecanismos de consolidação da democratização do acesso e da permanência na Universidade, que favoreçam iguais oportunidades tanto para homens quanto para mulheres, Isto porque, quer nos parecer que, de fato, a Universidade está longe de ser um ambiente de equidade entre pessoas de todas as classes sociais, de todos os sexos, de todas as raças, de todas as etnias, a fim de pensar, produzir e expressar sistematicamente a complexidade das relações pedagógicas e do processo educativo.

Neste sentido, iniciamos nosso capítulo buscando relacionar os dados e informações coletadas no campo da pesquisa com o conjunto de teorias que nós aprimoramos até este momento, visando responder aos questionamentos propostos acerca do nosso objeto de estudo: A presença da mulher aluna nos cursos da área tecnológica.

Para isto, relembremos as perguntas de pesquisa que nortearam nossas análises, a saber:

1. Como se encontram distribuídas as matrículas por sexos nos cursos do CCET/UFMA no período de 2001 a 2010?
2. Em quais cursos do CCET encontra-se a predominância feminina, no período em estudo?
3. Quais motivos da escolha do curso da área tecnológica pelas mulheres alunas?
4. Qual a visibilidade das mulheres alunas nos projetos envolvendo o ensino, pesquisa e extensão?
5. Quais as formas de relacionamento e valorização entre homens e mulheres alunos dos cursos de graduação do CCET?
6. Que outras questões emergem no contexto acadêmico e nos espaços da Universidade como instâncias reprodutoras das diferenças de gênero e, também, como espaços transformadores destas relações?

Tratando-se de um estudo de cunho dialético, esta pesquisa perpassou pelas etapas de observação, diálogo, coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos a fim de enriquecer de forma crítica e construtiva a discussão aqui pontuada.

Para tanto, elegemos como sujeitos participantes 112 alunos dos cursos da área tecnológica (59 masculino e 53 feminino), fizemos entrevistas com 4 (quatro) alunas, sendo uma do Curso de Ciência da Computação, uma do Curso de Engenharia Elétrica, uma do Curso de Design e uma do Curso de Química, além de termos entrevistado a professora Mestre aposentada Vera Lucia Lobato Almeida, por ser a única mulher a ter exercido o cargo de diretora do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia. (APÊNDICE D)

O corpo docente também fez parte desta análise, tendo sido entrevistadas 4 professoras - uma do Departamento de Matemática, uma do Departamento de Informática, uma do Departamento de Desenho e Tecnologia e uma do Departamento de Física - e um professor do Departamento de Informática, que manifestou interesse em participar da pesquisa.

Quanto às professoras, foram selecionadas por estarem em sala de aula e por exercerem ou terem exercido cargo de direção no Centro. A escolha das alunas desses cursos se deu por estes apresentarem, no período da pesquisa (2001 a 2010), menor e maior evolução da presença das mulheres.

Esta visão mostra que houve evolução da presença da mulher nos cursos da área tecnológica, porém, ainda é possível evidenciar a exígua presença feminina nos cursos que envolvem a engenharia e a computação. Sobre isso, afirmava Bourdieu (2010, p. 38) que:

A área tecnológica continua reproduzindo o fenômeno da sexualização/generificação das ocupações e carreiras, mantendo a permanência das estruturas objetivas e subjetivas da dominação masculina em meio à mudança da condição da mulher na educação superior.

Esta situação pode ser explicada, ainda, através de uma análise sócio-histórica da divisão do trabalho na relação dos gêneros na sociedade ocidental. É possível perceber que há mais facilidade de acesso a bens tecnológicos ao gênero masculino ainda na infância, através de jogos e interações tecnológicas, enquanto que o gênero feminino é, desde cedo, iniciado em uma criação social e humanística, tendo as artes, a natureza e a sociedade como objetos de análise e atuação

cotidianos. A importância de se quebrar este paradigma é evidenciada pela abertura ao trabalho feminino em várias áreas na sociedade contemporânea, demonstrando que a necessidade social do crescimento econômico-cultural está superando a organização arcaica, dominadora e machista. Ainda há muito a ser feito em relação à valorização da mão de obra intelectual da mulher. Presumimos que alguns dos instrumentos para mobilizar esta mudança social são o debate acadêmico e a pesquisa científica.

5.1 As Vozes sobre a Presença da Mulher no Cotidiano do CCET

A primeira etapa da pesquisa se configurou em observação e diálogo com os sujeitos envolvidos, visto que se fez necessário tomar contato com a situação real, conhecendo os espaços físicos e sociais e como se dá o dia a dia acadêmico no CCET.

Julgamos também importante conhecermos como é o envolvimento dos atores integrantes deste processo, já que ouvir as vozes significa se familiarizar-se com o objeto da pesquisa, aproximar-se de seus sujeitos a fim de um diálogo crítico e reflexivo, analisando a realidade para criar/provocar uma discussão científica acerca da presença da mulher nos cursos do CCET.

O primeiro passo para esta observação foi a visita à direção do Centro, que demonstrou satisfação com o objeto da pesquisa, colocando-se à disposição para contribuir com o desenvolvimento da mesma. Visitamos também os Departamentos de Desenho e Tecnologia – DEDET, Engenharia de Eletricidade – DEEE, Física - DEFIS, Química – DEQUI, Tecnologia Química – DETQUI, Informática – DEINF, Matemática - DEMAT, onde foi possível conversarmos com professores e professoras. Observamos ainda as coordenações dos cursos de Matemática, Física, Engenharia Elétrica, Design, Engenharia Química, Química, Computação, Química Industrial e seus laboratórios.

Ao adentrarmos nestes espaços e estabelecermos um diálogo construtivo entre os envolvidos, perguntando-lhes acerca da presença da mulher nos cursos da área e sobre a relação de gênero no espaço acadêmico, constatamos que julgam que:

- É uma questão histórica os cursos da área tecnológica serem frequentados por homens;

- As mulheres até já marcam presença nos cursos, mas no começo só tinha homens;
- As mulheres não vêm para os cursos da área tecnológica porque não sabem Matemática;
- Sempre foi assim; tem poucas mulheres nos cursos, não vejo nada fora do normal, é uma questão de escolha;
- Questão de poucas mulheres nos cursos é cultural;
- As mulheres são poucas, mas apresentam rendimento melhor que os homens;
- Na pós-graduação as mulheres estão presentes e são mais envolvidas nas pesquisas.

Todos esses posicionamentos retrataram, pois, ainda haver um arcabouço de preconceito cultural em relação à presença da mulher aluna na academia, o que nos permitiu planejar e elaborar os instrumentos de coleta de dados da pesquisa, o questionário semiaberto e a entrevista semiestruturada, com o intuito de traçar o perfil sociocultural dos envolvidos, além de identificar suas aspirações, necessidades e dificuldades na realidade em que se inserem.

5.2 A Voz do Alunado dos Cursos Tecnológicos através do Questionário

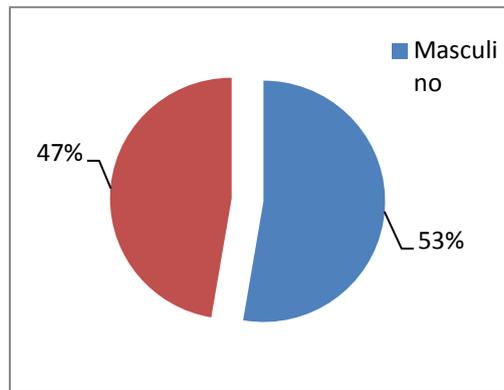
O questionário foi elaborado de forma semiaberta, com 9 questões, e direcionado a alunos e alunas a fim de colher suas considerações sobre a presença da mulher aluna no CCET. Sua organização possibilitou que as informações pudessem ser reunidas em duas partes principais. A primeira parte foi composta por questões que se referem à identificação do alunado, tendo como base os aspectos sociais, econômicos e culturais.

Essa parte do questionário teve uma abordagem quantitativa, sendo expressa em gráficos, para facilitar a visualização das informações. Já a segunda parte, composta por questões subjetivas, buscou sensibilizar o alunado para uma reflexão sobre a presença da mulher nos cursos da área tecnológica, cujos resultados apresentamos a seguir:

a) Quanto ao sexo e à idade

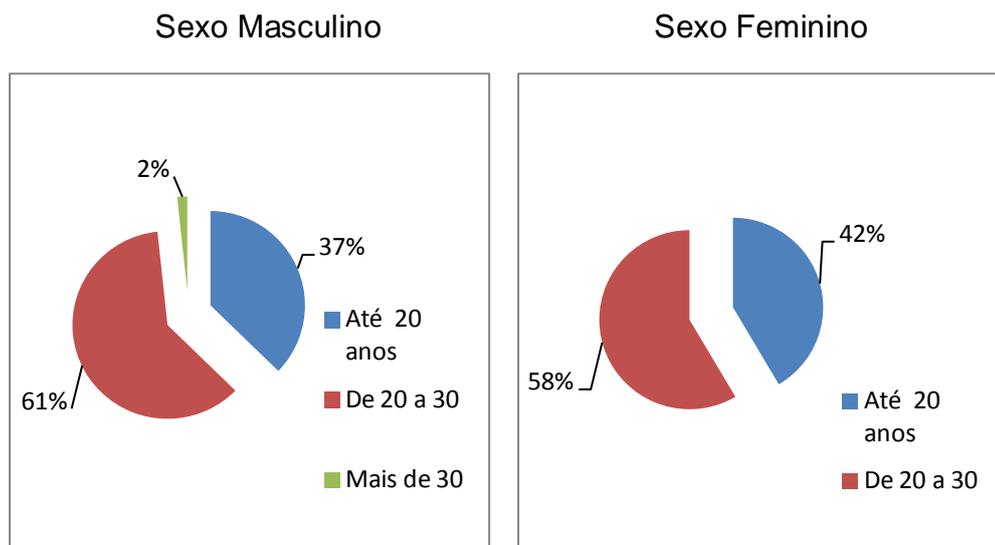
Uma maioria significativa do alunado respondente é do sexo masculino. A faixa etária é de 20 a 30 anos, tanto do sexo masculino quanto feminino, e somente um aluno do Curso de Matemática encontra-se com mais de 30 anos. Podemos dizer que a população do alunado é formada por jovens, visto que a idade média é:

Gráfico 2 - Sexo do alunado



Fonte: Questionário de pesquisa

Gráfico 3 - Idade do alunado por sexo



Fonte: Questionário de pesquisa

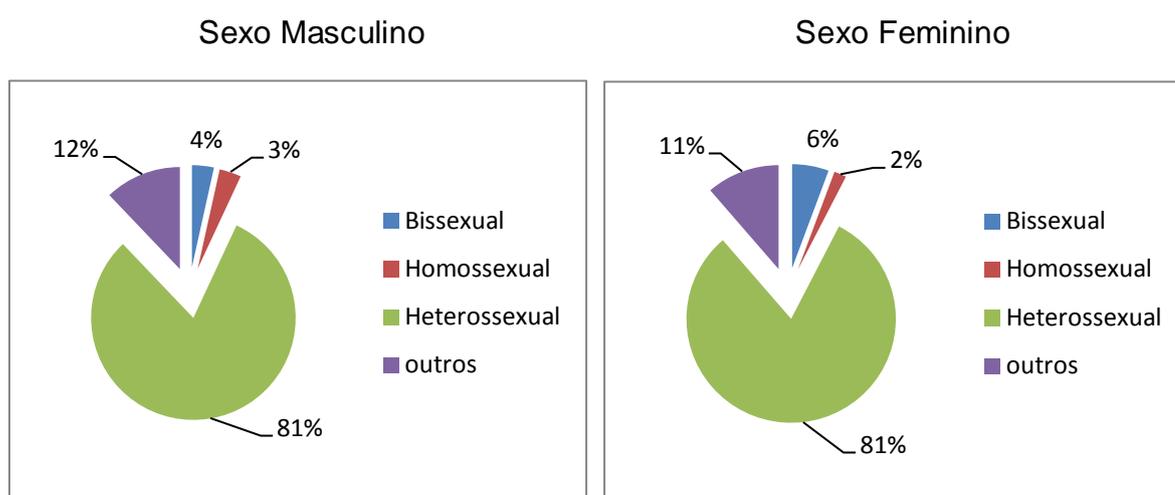
b) Quanto à orientação sexual dos alunos entrevistados

Sexo é diferente de orientação sexual. Os dois são elementos formados a partir da identidade conforme as interferências culturais do sujeito. Portanto, sexo e orientação sexual não são escolhidos; representam posições assumidas pelo sujeito dentro do espaço social. Observamos que a maioria dos entrevistados, tanto masculina quanto feminina se declararam ser heterossexual, um percentual menor se declarou bissexual, homossexual e outros, segundo gráfico a seguir.

A sociedade excludente e androcêntrica impõe padrões de comportamentos fixos que, ao serem questionados, excluem, discriminam e estereotipizam, o que acontece com as mulheres, saindo dos padrões domésticos para academia, principalmente para cursos intitulados masculinos.

Neste contexto, a pesquisa apresenta que não há relação entre sexualidade e escolha profissional, porém, escolhas pessoais devem e tem o direito de ser respeitadas e ouvidas no debate acadêmico e na construção do conhecimento.

Gráfico 4 - Orientação sexual do alunado



Fonte: Questionário de pesquisa

c) Quanto à escolha do curso e participação em projetos de ensino/pesquisa/extensão

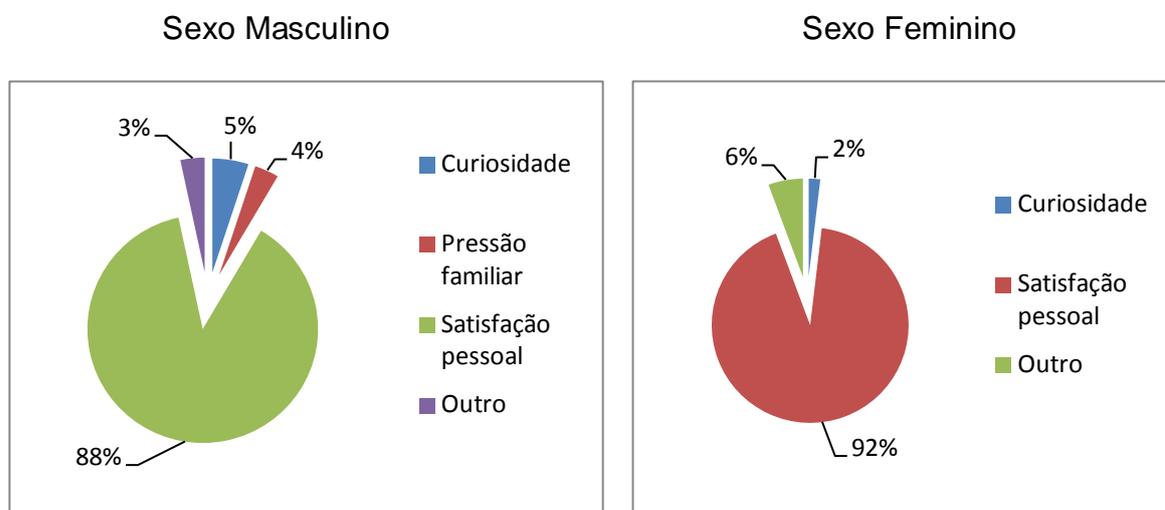
O gráfico 5 mostra que entre as opções apresentadas no questionário para a escolha do curso estão; curiosidade, pressão familiar, satisfação pessoal, entre outros. Destacamos que tanto o alunado masculino quanto feminino estão fazendo o curso por satisfação pessoal, e apenas 5 % deste total estão no curso por outros motivos.

Quando investigamos a participação da mulher nos projetos de pesquisa, ficou demonstrada que as mulheres estão envolvidas com grande satisfação e interesse desmistificando, em parte, as vozes no cotidiano do CCET, presentes neste estudo conforme os dados apresentados no gráfico 6. É possível visualizar uma equiparidade quanto à prática investigativa tanto nos homens quanto nas mulheres nos cursos. Este cenário é produzido por ser a universidade, campo de debate e pesquisa a cerca da sociedade, o que traz à tona o discurso generificante da ciência e de seu objeto de estudo: o conhecimento.

Segundo Yannoulas, Vallejos & Lenarduzzi (2000), em uma visão androcêntrica, o conhecimento vem sendo construído por mentes masculinas, impondo-o na sociedade de forma linear e contínua. Deste mesmo modo, com a força das grandes transformações filosóficas, éticas e políticas, este androcentrismo, excludente, passou a “incluir” a discussão de gênero e o papel social da mulher, porém como mais um objeto de estudo, não ainda valorizando seu conteúdo, sua contribuição política na organização e progresso da sociedade.

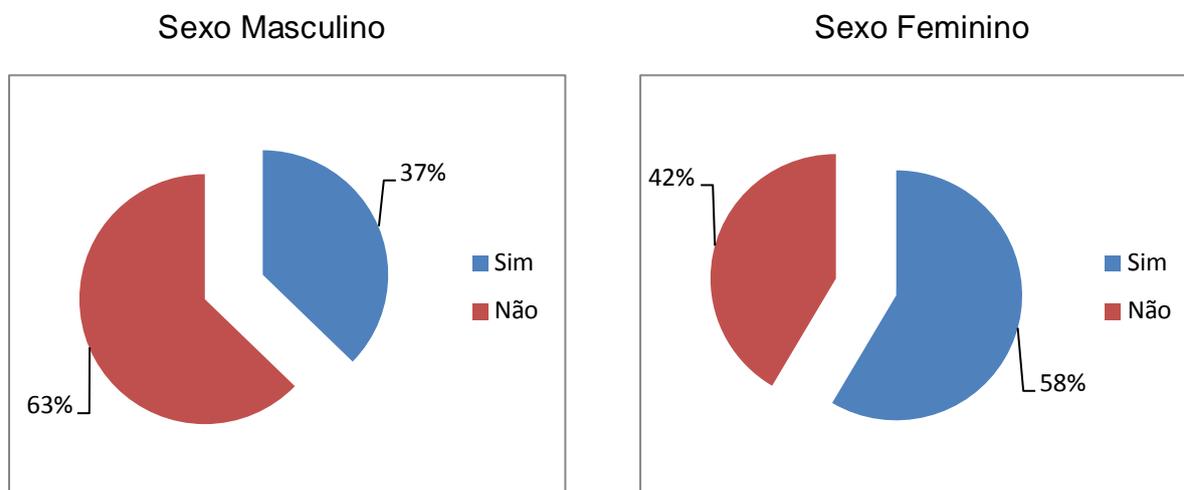
A pesquisa e a participação da mulher na universidade revela um caráter mais emancipatório e igualitário, apesar das práticas discriminatórias, mas a voz feminina só será ouvida discutindo ciência e conhecimento, quando as próprias mulheres se apropriarem de seu espaço enquanto cidadãs ativas e construtoras da civilização em que se inserem.

Gráfico 5 - Motivo da escolha do curso



Fonte: Questionário de pesquisa

Gráfico 6 – Participação por sexo em projetos de pesquisa



Fonte: Questionário de pesquisa

d) Quanto à presença da mulher nos cursos da área tecnológica

As respostas ao questionamento *por que poucas mulheres optam por cursos da área tecnológica* estão separadas por alunado masculino e feminino, apresentando três tipos de posicionamentos: iguais, aproximados e diferentes em alguns momentos. Entre esses, destacamos os mais significativos e que podem contribuir para uma melhor reflexão neste estudo.

Nas falas iguais, os alunos dos dois sexos disseram que a mulher não procura estes cursos porque têm cálculo ou porque é uma questão cultural e mulher não sabe Matemática. Nas falas diferentes, os homens disseram que é um curso prático, isto quer dizer que a mulher não tem praticidade. Algumas mulheres disseram que têm mais afinidade com as áreas humanas. O quadro abaixo demonstra as opiniões apresentadas:

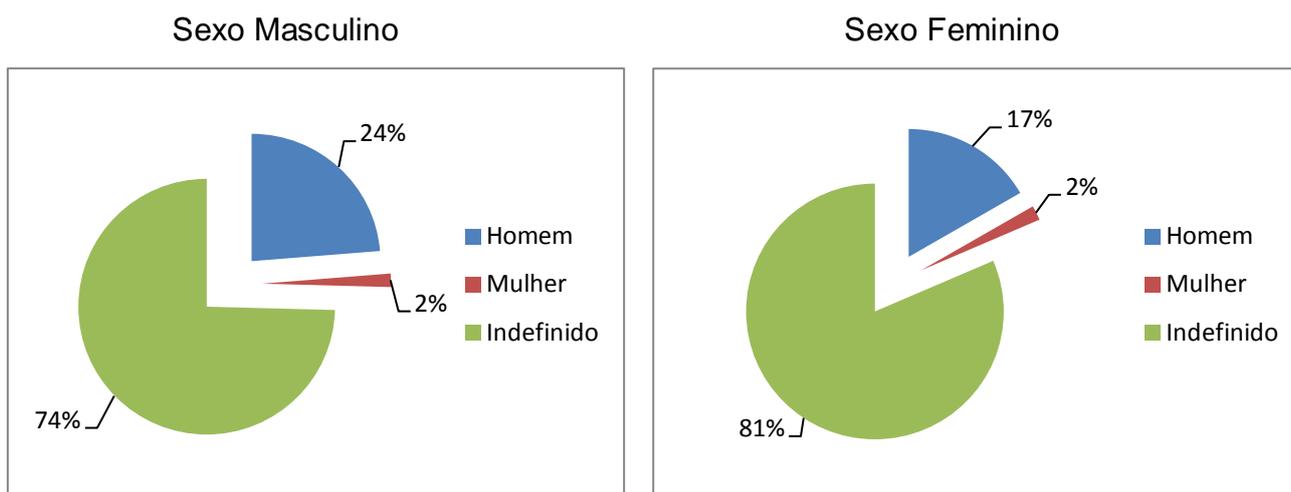
SEXO MASCULINO	SEXO FEMININO
- Devido à matemática, poucas mulheres se dão bem com cálculo.	- Devido à existência de cálculo e os trabalho são exigente.
- A maioria se identifica com cursos de outras áreas.	- Preconceito da sociedade.
- Acham-se incapazes de fazer os cursos.	-Porque muitas mulheres preferem áreas que envolvem contato humano.
-Têm pouca afinidade com as áreas das exatas.	-Há falta de interesse de algumas mulheres.
- Indiferentes à área de exatas, principalmente com matemática.	- Área predominantemente masculina.
- Muitos têm medo e falta de interesse.	- Respeito à questão cultural.
- Devido ao histórico masculino dos cursos do CCET, principalmente as Engenharias, que sempre foram relacionadas aos homens.	- Questões sociais que influenciam na escolha e os cursos são muito masculinos
-São cursos muito prático, diferente da perspectiva feminina.	-Mulheres são por natureza mais sensíveis, subjetivas e escolhem cursos que possam aflorar seu lado feminino, maternal.
- Mulher não gosta de cálculo	-Preconceito da mulher com a ciência.
- Pelo ambiente de trabalho	- Em geral a mulher tem mais afinidade com áreas de humanas.
- Devido à pressão familiar	- Área tecnológica tem campo de trabalho puxado
- Na área de atuação do curso prevalece a população masculina	- Exige matemática e só os homens têm aptidão

- Pelo caráter técnico dos cursos	- Questão histórica, a mulher sentiu-se incapaz para fazer o curso.
-----------------------------------	---

e) Quanto à tendência do projeto pedagógico na formação discente

Observamos que mais de 70% dos entrevistados afirmaram que a formação oferecida é indiferente, isto é, não tem tendência masculina, nem feminina; 29% disseram que a formação ofertada é para um público masculino e 1% da população investigada afirma que o projeto de formação tem tendência para formar mulheres.

Gráfico 7 - Tendência de formação do projeto pedagógico

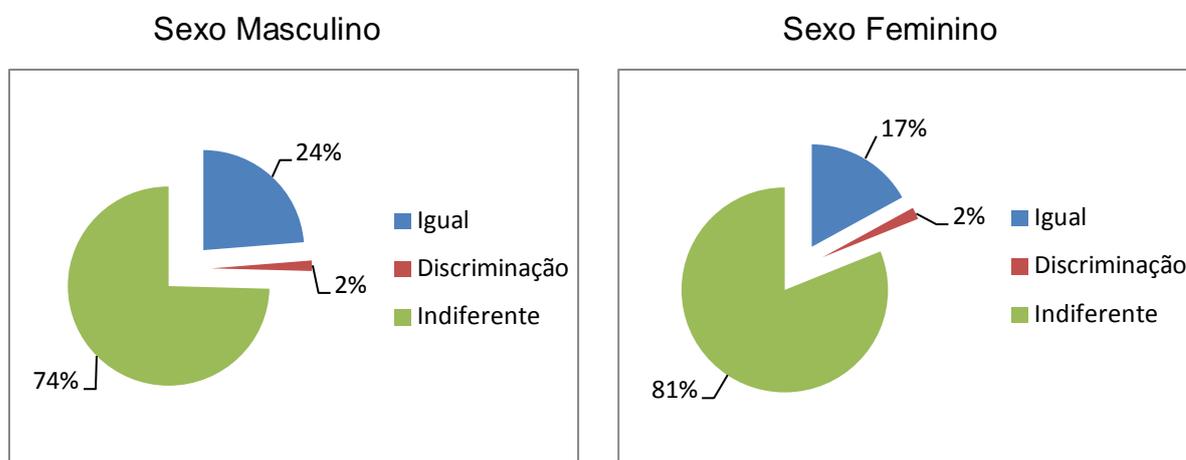


Fonte: Questionário de pesquisa

f) Quanto ao Relacionamento

Conforme se pode depreender do gráfico 8, abaixo, a maioria dos alunos disse que o relacionamento é indiferente, apenas dois alunos do sexo masculino disseram que existe discriminação e apenas uma aluna respondeu que existe discriminação no relacionamento. Este fato vem confirmar que a temática relação de gênero precisa ser objeto de discussão e debate para a percepção desses sujeitos dentro dos espaços acadêmico.

Gráfico 8 - Relacionamento no CCET

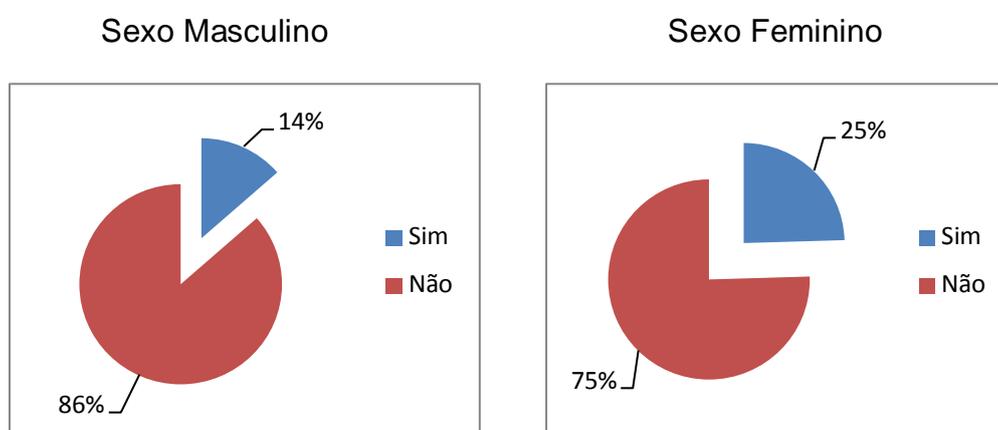


Fonte: Questionário de pesquisa

g) Preconceitos, discriminação e assédios.

Outra questão levantada foi acerca do preconceito, da discriminação e do assédio. De um modo geral, foi demonstrado que os alunos já passaram por essa situação, segundo mostra o gráfico 9. No entanto, o maior índice foi em relação às mulheres e são oriundas de professores e alunos. Portanto, o demonstrado no gráfico anterior deixa a desejar no que concerne a um relacionamento igualitário.

Gráfico 9 – Situações de preconceitos e assédios



Fonte: Questionário de pesquisa

Estas constatações vão ao encontro da ausência da plena consciência das relações de gênero e suas implicações: em que, de um lado afirma-se que a mulher não tem aptidão para cálculo, não tem afinidade para área, tem medo, não se identifica e quando se aborda o relacionamento, a maioria é indiferente e não enfrenta ou não enfrentou preconceito, discriminação, entre outras. É preocupante que homens e mulheres jovens sustentem posições dos séculos anteriores, desconhecendo ou omitindo o conquistado por lutas e avanços dos movimentos das mulheres e feministas diante das relações de gênero no espaço acadêmico.

5.3 A Voz das Mulheres no CCET

A fim de completar o perfil do grupo feminino do CCET, foi efetuada a entrevista semiestruturada, aplicada para as professoras e alunas, cujas respostas foram escritas ou gravadas com autorização das participantes. Depois da coleta dos dados, esses foram analisados e interpretados, respeitando-se as especificidades de cada participante e a ética. Assim, os verdadeiros nomes das alunas entrevistadas foram omitidos e substituídos por nomes de mulheres de destaque mundial no campo das ciências.

As professoras e o professor entrevistados também tiveram seus nomes omitidos, tendo sido substituídos por nomes de mulheres e homens maranhenses que se destacaram no campo da Educação. Conforme consta em apêndices (A, B, C, D, E, F, G). As respostas às perguntas veremos a seguir.

5.3.1 A voz das mulheres alunas entrevistadas

Feita a seguinte pergunta: - **Por que você escolheu este curso?** Percebemos que, em suas manifestações, as alunas alegaram fazer o curso porque se identificavam com a área tecnológica e por terem aptidão. Fizeram questão de dizer que a família sempre as apoiaram em suas decisões, como destacam:

Maria Telkes – “Escolhi o curso por aptidão e porque me identifico com a área tecnológica”

Marie Curie – “Escolhi este curso porque me identifiquei muito com essa área no período do ensino médio”.

Rachel Carson “Escolhi o Curso de Design porque este, além de possuir cadeiras que puxam mais para as ciências exatas, possibilita trabalhar com humanas. O designer une o senso estético com a precisão de normas que devem ser seguidas para um projeto ser bem sucedido”.

Rosalind Franklin – “Meus pais sempre me deixaram muito à vontade para escolher o curso e me apoiam sempre”.

Esta é uma demonstração de que a presença feminina nas Universidades está contribuindo para a percepção das mulheres como sujeitos e objetos de pesquisa e, simultaneamente para a transformação da ciência androcêntrica, desmitificando preconceitos, tais como o que alega que as mulheres não gostam ou não querem cursos da área tecnológica. As respostas apresentadas rompem, em parte, com esses preconceitos, ainda que nos questionários tenham sido registradas colocações opostas.

Em relação à seguinte pergunta:

- Por que poucas mulheres estão fazendo os cursos das áreas tecnológica e exatas?

Observamos que as alunas entrevistadas concordam que a presença da mulher ainda é pouca nos cursos da área tecnológica devido a fatores culturais, à forma como foram educadas e, acima de tudo, devido ao preconceito, como se pode verificar abaixo:

Maria Telkes – “Por questão cultural e tradição, pois os cursos dessa área são dominados por homens.”

Marie Curie “Devido ao preconceito que ainda existe sobre a atuação das mulheres nestas áreas profissionais”.

Rachel Carson “A forma como somos educadas nos leva a desenvolver habilidades mais utilizadas em outras áreas de conhecimento”

Rosalind Franklin “É mais uma questão cultural. O mais comum é influenciar as meninas, quando pequenas, em áreas humanas e sociais”.

Em relação ao seguinte questionamento: **– Já sofreu assédio, preconceitos ou discriminação nos espaços acadêmicos por ser mulher?** Disseram que nunca passaram por situações como esta, ou seja, assédio sexual, mas quanto ao fazer um curso da área tecnológica com predominância masculina sim, situação que a maioria das mulheres passam, conforme relatam:

Maria Telkes – “Não. Todos sempre tiveram respeito”.

Marie Curie – “Não sofri nenhuma discriminação, preconceito e nem assédio, pelo menos nada que fosse expressivo. Passei por situações que a maioria das mulheres passa em qualquer área e profissão.”

Rachel Carson - “Não, porque talvez ainda haja dúvidas entre outros alunos do CCET sobre o Curso de Design; muitos não tratam como tecnologia. Às vezes penso que o curso deveria ser no prédio do CCH. Não acho que haja preconceito, e sim a falta de informação”.

Rosalind Franklin -“Não, sempre somos tratadas com respeito e sem discriminação”.

Das alunas entrevistadas, embora tenham afirmado que não passam ou passaram por situações de discriminação e assédio, percebe-se claramente uma descriminação velada, com práticas de ideias e atitudes já abolidas legalmente, mas praticadas de formas sutis contra as mulheres, quando **Marie Curie** relata: “passei por situações que a maioria das mulheres passa em qualquer área e profissão” há uma naturalização dessas questões.

Quando perguntado: – **O projeto pedagógico de seu curso trabalha a diversidade?** As respostas a seguir, mostram-nos que a mulher está engajada no curso e tem consciência do que ele lhes propicia:

Maria Telkes– “Não tem conteúdos específicos que tratem dessa diversidade; tem disciplinas como Administração, Economia e Relações Interpessoais, que estão mais ligadas à área profissional.”

Marie Curie – “Sim, o projeto pedagógico do meu curso enfoca as diversidades sociais.”.

Rachel Carson – “Com certeza enfoca todas as diversidades sociais.O Curso de Design dá oportunidade a todos os sexos igualmente; é um curso onde o indivíduo tem total liberdade de expressão para se vestir e se expressar da sua forma. Não sinto que haja maior predominância do sexo masculino ou feminino.”.

Rosalind Franklin - “Enfoca a diversidade social.”

Em relação à pergunta a seguir: - **Você participa ou já participou de projetos de extensão e pesquisa?** As respostas abaixo mostram-nos que a mulher mais que frequentar o curso, dele participam ativamente.

Maria Telkes– “Participo desde o 6º período”.

MarieCurie – “Sim, participei durante dois anos do programa PIBID”.

Rachel Carson – “Comecei há participar esse ano, mas até agora apenas pude auxiliarem uma apreciação ergonômica de uma cadeira no NEPP. Porém pretendo continuar com pesquisa na área”.

Rosalind Franklin - “Sim”.

5.3.2 Entrevista com professoras e professor

Feita a seguinte pergunta:- **Que fatores interferem no acesso das mulheres aos cursos da área tecnológica?** Obtivemos os seguintes posicionamentos:

Luiz Rêgo – “Antes do acesso à Universidade, de maneira geral, a cultura brasileira determina um sistema de castas, tornando impróprias ou “mal vistas” profissões tecnológicas ocupadas por mulheres. É bem comum ouvir que “uma mulher não conseguiria fazer as funções de um engenheiro por se

tratar de trabalho de homem.” Essa visão pode estar sendo replicada nas escolas de ensino básico e médio. Aliado à ideia pedagógica de nossas escolas básicas não incentivarem o aprendizado de matemática ou áreas afins, devido à formação inadequada dos profissionais nos respectivos campos (realidade presente principalmente em escolas públicas), talentos podem estar sendo convertidos a outras áreas (não só mulheres). Por estes fatores, não acredito que a Universidade interfira de alguma maneira no acesso. Mas a cultura de uma forma geral incentiva que profissões tecnológicas são profissões pesadas e exclusivamente masculina. Em minha opinião, um passo para solução seria a troca da estrutura pedagógica da escola básica, incentivando igualmente o ensino e o interesse por ciências”.

Laura Rosa – “Historicamente as mulheres têm demonstrado preferência pelas áreas de humanas, médica e social, portanto o número de mulheres matriculadas neste período reflete essa situação somente”.

Rosa Castro – “Acredito que não seja bem a dificuldade de acesso que faz com que o número de mulheres seja menor do que de homens nos cursos da área tecnológica. Pode ser que o número de mulheres inscritas seja de fato matematicamente bem menor que o número de homens. Nesse caso, acredito que pode ser uma questão de aptidão mesmo. Talvez seja uma área em que os homens se interessem mais”.

Zoé Cerveira – “Conhecimento matemático”.

Zuleide Bogéa – “Historicamente a área de ciências exatas sempre foi realizada por homens; penso que os fatores que interferem são preconceito e discriminação”.

Essas respostas, novamente, demonstram uma discriminação velada por parte dos docentes.

Quando inquerido:

- Como você avalia a mudança no perfil do alunado dos cursos do CCET?

Obtivemos os seguintes posicionamentos:

Luiz Rêgo – “Infelizmente tenho notado desinteresse maior por parte dos alunos. Tenho 5 anos de professor. Mas comparo as turmas que leciono com as turmas que convivi como aluno. Fica a entender a falta de responsabilidade com a importância de se estar numa faculdade, e ainda pública. Não sei se os alunos hoje estão despertando para a vida mais tarde ou faltou formação de base. Mas de uma forma geral o nível é menor, não porque têm capacidade menor, mas por terem menor interesse”.

Laura Rosa – “Sim. Aparentemente o número de mulheres tem aumentado nos cursos do CCET, assim como em toda a UFMA. Outro fator, o nível de conhecimento apresentado pelo alunado, é bastante baixo, independentemente do sexo”.

Rosa Castro – “Na maioria dos cursos, não. Mas nos cursos de Design, Química e Computação percebo que o número de mulheres vem aumentando”.

Zoé Cerveira – “Sim. O aluno já ingressa no curso com um bom conhecimento da tecnologia”.

Zuleide Bogéa – “Sim. Uma mudança espantosa, depois do ENEM os alunos encontram-se despreparados e com grande déficit em cálculo”.

Quando, porém foram perguntados - **Já presenciou atitudes de preconceitos?** Responderam:

Luiz Rêgo – “Repudio qualquer prática relacionada. Por vezes, os alunos acabam fazendo uma ou outra “piada” nesse sentido, principalmente direcionada ao homossexualismo (o Curso de Computação tem tido maior representação dos mesmos). Sempre de imediato provoço a rejeição da prática e explico valores de verdade para todos (já que serve como lição). Por parte de funcionários, pelo menos em minha presença, não

Laura Rosa - “Não”.

Rosa Castro - “Não”.

Zoé Cerveira - “Não”.

Zuleide Bogéa – “Não, nunca presenciei”.

E a resposta dos mestres, em sua maioria, ratificou as das alunas, quando inquiridos: - **Como é o envolvimento das mulheres nos projetos de pesquisa e extensão?** Como se pode ver abaixo:

Luiz Rêgo – “A participação das mulheres sempre é valorosa. Embora entrem poucas, e de fato um número ainda menor termine, as que ficam sempre se destacam como uma ou a melhor participante do projeto”.

Laura Rosa – “Eu tenho orientado, percentualmente, mais alunas. Geralmente o desempenho apresentado por elas é acima da média, visto que as mesmas são mais dedicadas”.

Rosa Castro – “No Curso de Design, área na qual atuo, a atuação das mulheres é bem mais enfática do que a dos homens”.

Zoé Cerveira – “Um percentual ainda muito pequeno tem interesse pela extensão e pesquisa”.

Zuleide Bogéa – “Depois de 19 anos no Ensino Superior e 6 ensinando no mestrado de Matemática e Ciência da Computação, vejo pouco envolvimento das mulheres em pesquisa; para se ter uma idéia, só tenho uma única orientanda de mestrado”.

As respostas dos mestres também ratificaram as das alunas, quando inquiridos: - **O Projeto pedagógico trabalha as diversidades?**

Luiz Rêgo – “O projeto pedagógico inclui temas relacionados a ética, respeito, dignidade, dentre outros. Mas o projeto em si não ajuda a realmente aplicar esses conceitos. Ou seja, a resposta é sim, ele trabalha. Mas o importante é que seja aplicado. Nesse sentido, acredito que o professor e demais funcionários da instituição devem dar o exemplo a ser seguido. Nesse sentido, aplicar de fato e de maneira consolidada os conceitos. É um trabalho conjunto”.

Laura Rosa – “Sim, pois os projetos visam formar bons profissionais, independente de qualquer coisa”.

Rosa Castro – “Acredito que sim”.

Zoé Cerveira – “Não tenho acompanhado de perto os projetos pedagógicos”.

Zuleide Bogéa – “Não trabalham”

Portanto, na maioria das falas das professoras e do professor, observamos que houve concordância com as vozes dos alunados, ao dizerem que é uma questão cultural, preconceituosa e educacional a presença de poucas mulheres nos cursos da área tecnológica.

Quando se trata do relacionamento, os docentes de modo geral admitem que não existem atitudes de preconceito, discriminação, enquanto que o alunado, tanto masculino quanto feminino, pontuou que existem preconceitos e discriminação, tanto por parte de alunos como de professores.

Outro aspecto de importante que, embora não faça parte dos objetivos da pesquisa, merece destaque, foi a falta de conhecimento por parte de alguns docentes do projeto pedagógico de formação no curso em que leciona.

5.3.3 A Memória de uma mulher no CCET

Dando continuidade em nossas análises, apresentaremos a seguir o olhar, contido na memória de uma mulher que, embora aposentada, ainda está presente no Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, a professora Vera Lucia Lobato Almeida, primeira e única mulher até o momento a exercer o cargo de diretora do CCET.

A professora Vera Lucia Lobato Almeida é graduada em Pedagogia pela antiga Faculdade de Ciências e Letras da Universidade do Maranhão, licenciada em Matemática, mestra em Matemática Aplicada pela Universidade Federal Fluminense em 1990. Além de professora da UFMA, exerceu vários cargos: orientadora de Aprendizagem e professora da Televisão Educativa, membro do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, professora do Ensino Médio e Superior de várias instituições de ensino público e privado do estado do Maranhão.

Perguntamos à professora Vera: como fora sua experiência como diretora do CCET, por ser mulher, num espaço com predominância masculina. Ela afirmou que não encontrou tantas dificuldades, pois resolvia os problemas ouvindo a todos, mas brigava muito com a administração superior para conseguir melhorias para o Centro. A professora fez questão de registrar que foi eleita para o cargo de diretora e ressaltou que deve a sua eleição aos alunos, visto terem sido eles que procederam ao desempate técnico havido entre ela e seu colega de Departamento, Prof. Patrício. Vale lembrar que esses alunos do CEET, na época, eram em sua maioria do sexo masculino:

Eu não via dificuldade por ser mulher; quanto aos meus colegas, tudo que eles queriam a gente conversava e havia democracia, mas brigava muito nas reuniões da administração superior, que era formada pelo reitor, vice-reitor, pós-reitores, diretores de Centro e dos órgão suplementares, que

envolvia a gráfica, para a gente colocar as dificuldades. Eu reclamava mesmo, pois continuavam aquelas máquinas velhas da IBM; então eu sempre reclamei e meus colegas dos outros Centros me apoiavam. (Entrevista em 22/01/2013).

Quanto à presença de poucas mulheres nos cursos das áreas de tecnologia, a professora Vera foi enfática ao dizer “que as mulheres que vão para os cursos tecnológicos têm vocação e são estudiosas nas áreas”.

Fez ela questão de lembrar que na sua gestão foi criado o Curso de Ciência da Computação, em 1988. Destacou ainda que as mulheres como coordenadoras são mais interessadas e querem que o curso se desenvolva, lembrando que vários cursos do CCET já tiveram mulheres coordenadoras, destacando as professoras Zélia (Química), Eufrásia (Matemática), Walesca (Matemática), Ângela (Engenharia Elétrica) e Regina (Física).

E por fim, a professora Vera destacou a importância desta pesquisa para a memória da universidade, pois as mulheres estão contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento científico e estão envolvidas em todas as áreas do conhecimento, diferente de tempos atrás quando a mulher enfrentava muito preconceito quando resolvia adentrar na Academia, especialmente nas áreas tecnológicas.

Como observamos, a professora em seus posicionamentos traz o entusiasmo e o crédito do protagonismo da mulher em áreas científicas restritas ao universo masculino. Suas afirmações, como a do professor, apresentam consciência das relações de gênero, como a participação da mulher enquanto sujeito apto a receber a formação satisfatória nas ciências exatas e tecnológicas e exercê-la com proficiência, quando egressas do curso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscamos evidenciar a presença da mulher na educação sistematizada, com destaque para o Ensino Superior. Atualmente as estatísticas comprovam que a presença da mulher é maioria neste nível de educação. Dados elaborados pelo INEP, no período de 2001 a 2010, revelam que sua presença no Ensino Superior passa de 59%, enquanto que a masculina é de apenas 41%.

Na Universidade Federal do Maranhão, campo empírico do nosso estudo, no mesmo período, a matrícula feminina foi, também, maioria, representando 56%, contra 44% das matrículas masculinas. Entretanto, a presença da mulher concentra-se em cursos das áreas de Saúde, Humanas e Sociais, tradicionalmente intitulados femininos, como Enfermagem, Pedagogia e Serviço Social, enquanto que na área tecnológica a presença da mulher ainda é tímida, especialmente nos cursos de Ciência da Computação e Engenharia Elétrica.

Em nosso estudo buscamos compreender melhor as razões e as lutas enfrentadas pelas mulheres na busca pela escolaridade no espaço da universidade, refletindo os fatores que impedem o acesso das mulheres aos cursos desta área, um espaço tradicionalmente masculino, rompendo com os estereótipos de gênero e com o processo histórico que durante anos manteve a mulher no espaço privado e doméstico.

Estudos realizados por Novaes (1992) mostram como se deu a escolarização da mulher e seu acesso à universidade. Tais estudos indicam que, ao mesmo tempo em que se abria a possibilidade da educação para as mulheres, também se limitava essa perspectiva, pois o ensino nas escolas femininas enfatizava mais os trabalhos manuais que a leitura escrita e aritmética.

Louro (1997) contribuiu para a nossa análise ao abordar que as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, ou seja, para elas a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes doses pequenas ou doses menores de instrução. Daí, nossas principais considerações:

A presença feminina nos cursos da área tecnológica está contribuindo para a percepção das mulheres como sujeito e objeto de pesquisa e, simultaneamente, para a transformação da ciência androcêntrica, desmitificando os

preconceitos de que as mulheres não gostam ou não querem cursos da área tecnológica.

Corroborando esta perspectiva, diz Tourane (2010): “aquilo que pensam e fazem as mulheres é diferente, e até mesmo o oposto, daquilo que se diz que elas dizem e fazem”.

Percebemos que, apesar de todo marco legal dos direitos iguais, ainda persistem preconceitos e discriminação quanto à presença da mulher em áreas ou cursos considerados redutos masculinos, como nos relatos de alguns seguimentos do CCET que nos permitiram ainda visualizar preconceitos, discriminações, mesmo que velados, quanto à presença da mulher aluna nos curso da área tecnológica.

Afirmações como “as mulheres não estão nos cursos desta área porque não gostam de Matemática, o curso é puxado, sentem-se incapazes para fazer os cursos da área tecnológica” são estereótipos que mostram o enfrentamento da mulher a diversas formas de preconceito e discriminação.

São, como dissemos, manifestações veladas que nada contribuem para trajetórias acadêmicas diferenciadas para homens e mulheres nas várias áreas do conhecimento.

Visando responder ao questionamento central deste estudo a respeito dos determinantes que levam a um número pouco significativo de mulheres adentrarem nos cursos da área tecnológica, evidenciamos que as mulheres estão em cursos dessa área por aptidão, satisfação pessoal e escolha própria, diferentemente de épocas anteriores em que deixavam de frequentar esses cursos, não por falta de vocação, mas porque eram tidos como masculinos, inibindo a sua presença.

Quanto à investigação de outras questões não postas, mas importantes a serem relevadas e que estão latentes no contexto acadêmico do CCET, constatamos que não há entendimento por parte dos entrevistados, alunos e professores, quanto ao projeto pedagógico de sua formação/atuação, demonstrando que, apesar de as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação orientarem projetos pedagógicos que contemplem as diversidades, estes ainda precisam ser elaborados coletivamente, socializados e conscientizados com toda a comunidade acadêmica.

Julgamos importante esclarecer, finalmente, que esses resultados não findam a pesquisa, apenas ensejam uma discussão mais problematizadora de cunho sociopolítico, pois, ao analisarmos a presença feminina nos cursos da área

tecnológica, pudemos perceber que práticas discriminatórias ainda estão enraizadas no imaginário coletivo.

Estas considerações visam, portanto, afirmar que existe anseio de mudança social dentro da universidade e que esta mudança só poderá ser efetivada quando as discussões emergirem dos espaços acadêmicos para a sociedade em geral, na formação básica do cidadão. Assim estaremos contribuindo para uma consciência plena das relações de gênero, a partir do espaço acadêmico que, conseqüentemente, refletirá no espaço social.

REFERÊNCIAS

ALAMBERT, Zuleika. **Feminismo: o ponto de vista marxista**. São Paulo: Nobel, 1986.

ALVES, B. M.; PITANGUY. J. **O que é feminismo**. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1981.

BOHRER, Iza N. et al. **A história das universidades: o despertar do conhecimento**. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/114.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República. 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 ago. 2012.

BRASIL. **Decreto Lei nº 67.047**, de 13 de agosto de 1970. Aprova o Estatuto da Universidade do Maranhão.

BRASIL. **Decreto nº 14.343**, de 7 de abril de 1920. Cria a Primeira Universidade do Rio de Janeiro.

BRASIL. **Decreto nº 50.832**, de 22 de junho de 1961. Reconhece a Universidade do Maranhão como Livre.

BRASIL. **Decreto nº 59.941**, de 6 de janeiro de 1967. Aprova o Estatuto da Fundação Universidade do Maranhão-FUM.

BRASIL. **Decreto nº 67.048**, de 13 de agosto de 1970. Homologa o Estatuto da Universidade do Maranhão.

BRASIL. **Decreto nº 79.065** de 30 de dezembro de 1976. Reconhecimento dos Cursos de Física, Matemática, Química e Química Industrial

BRASIL. **Decreto nº 79.126**, de 17 de janeiro de 1977. Reconhecimento do Curso de Desenho Industrial.

BRASIL. **Decreto nº 8.681**, de 15 de março de 1946. Cria a Primeira Universidade Católica do Brasil no Rio de Janeiro

BRASIL. **Estatuto da Universidade Federal do Maranhão**. São Luís: UFMA. 1999.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**. 7. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

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

BRASIL. **Lei nº 5.152**, de 21 de outubro de 1966. Autoriza o poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal do Maranhão e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 583**, de 29 de outubro de 2001. Orientações para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 776**, de 3 de dezembro de 1997. Estabelece princípios para as Diretrizes Curriculares Nacionais.

BRASIL. **Parecer MEC nº 142**, de 3 de dezembro de 1976. Aprova Estatuto.

BRASIL. **Portaria/ MEC nº 1.524**, de 21 de outubro de 1993. Reconhecimento ao Curso de Ciência da Computação.

BRASIL. **Portaria/ MEC nº 573**, de 13 de outubro de 1981. Reconhecimento do Curso de Engenharia Elétrica.

BRASIL. **Portaria/ MEC nº 593**, de 17 de março de 2011. Reconhecimento do Curso de Engenharia Química.

BRASIL. **Resolução nº 464**. Homologa a aprovação, pelo Conselho, do Plano de reestruturação da Universidade do Maranhão. Fundação Universidade do Maranhão. São Luís. 1976

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 ago. 2010.

BRITZMAN, Deborah P. **Identidade sexual, educação e currículo**. *Revista Educação e Realidade*. v. 21, n. 1, p.71-96, jan-jun., 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro, Campus, 1997.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 776/1997**. Estabelece os princípios das diretrizes curriculares dos cursos de graduação. 03/12/1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 583/2001**. Orientações comuns para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. 04/04/2001.

COSTA, Sálvio Dino de Castro. **A faculdade de Direito do Maranhão (1918-1941)**. São Luís: EDUFMA, 1996.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à era Vargas**. 3 ed. São Paulo: UNESP, 2007.

DANA, Lorena. **15 mulheres que se tornaram grandes cientistas**. *Revista Super interessante*. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/galerias-fotos/15-mulheres-se-tornaram-grandes-cientistas-710168.shtml>>. Acesso em 22 de janeiro de 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual a Universidade? *Revista Brasileira de Educação*, Rio Janeiro, nº 28/2005.

DUKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Grall, 1989.

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

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

HOUAISS, Beta. **Grande dicionário da língua portuguesa**. Edição online. Disponível em : <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=aluno>>. Acessado em: 20 jul. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Trajetória da mulher na educação brasileira: 1996-2003**. Organizadores Tatau Godinho. et al. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 2005.

LEITE, Heloisa Moreira Lima. **Desenvolvimento do Ensino na Área de Saúde da Universidade Feral do Maranhão (1919-1966)**. 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Psicologia em Educação – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1980.

LEÓN, María A. G. de. **Elites discriminadas**. Barcelona: Anthropós, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes. 1997

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIRELES, Mario Martins. **Ensino Superior no Maranhão: esboço histórico**. São Luís: UFMA, 1981.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luis: Imprensa Universitária-UFMA, 2003.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária: mestra ou tia**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

PASSOS, Elizete Silva. et al. **Um mundo dividido: o gênero nas universidades do Norte e Nordeste**. Salvador, UFBA, 1997.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. São Paulo: Unesp, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil, 1930-1973**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SCOTT, Jean W. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1991. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/textosgenerodh/gn-categoria.html>>. Acesso em 20 mar. 2005.

SOARES, Anna Maria Saldanha de Castro. **O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão**: discurso e prática. São Luis, UFMA/Secretaria de Educação, 1984.

SONNET, Martine. Uma filha para educar. In: PERROT, Michelle; DUBY, Georges (Orgs.). **História das Mulheres no Ocidente**. Porto: Edições Afrontamento, 1991, p. 141-179.

STREY, Marlene. Neves. **Mulher, estudos de gênero**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1997.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, Brasília, INL, 1976.

TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres**. Tradução de Francisco Morás. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução CD nº 74**, de 2 de MARÇO de 1974.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução CD nº 79**, de 4 de janeiro de 1969. Cria os Cursos de Física, Matemática e Química.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução CD nº 84**, de 10 de março de 1969. Cria o Curso de Química Industrial.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução CONSEPE nº 782**, de 26 de agosto de 2010. Cria o Curso de Design.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução CONSUN nº 17**, de 2 de novembro de 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução CONSUN nº 16**, de 24 de setembro de 1987. Cria o Campus de Codó.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução CONSUN nº 42**, de 2 de maio de 1975. Cria o Curso de Engenharia Elétrica.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução CONSUN nº 48**, de 30 de novembro de 1987. Cria o Curso de Ciência da Computação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução CONSUN nº 50**, de 22 de setembro de 1976. Cria o Curso de Desenho Industrial.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução CONSUN nº 8**, de 7 de outubro de 1981. Cria o Campus de Bacabal e Pinheiro.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução CONSUN nº 82**, de 2 de dezembro de 2005. Cria em Chapadinha o Centro de Ciências Agrárias e Ambientais - CCAA.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução CONSUN nº 83**, de 2 de dezembro de 2005. Cria em Imperatriz o Centro de Ciências da Saúde, Sociais e Tecnologia - CCSST.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução CONSUN nº 91**, de 3 de outubro de 2006. Cria o Curso de Engenharia Química Bacharelado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Catálogo dos Cursos de Graduação**. São Luís: DIGRA/PROG/UFMA, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Catálogo de Cursos: graduação e pós-graduação**. São Luís: DIGRA/PROG/UFMA, 1999.

YANNOULAS, Silvia C. Iguais, mas não idênticos. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 7-16, 1994.

YANNOULAS, Silvia C.; VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana. Feminismo e academia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 81. n. 109. set/dez., 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa: GÊNERO E UNIVERSIDADE: a presença da mulher aluna nos Cursos de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão

Responsável pelo projeto: Maria Célia Macedo Araujo Melo, Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão, residente no Conjunto Vila Turquesa nº70, Bairro Aurora - São Luís-MA. e-mail: celitamelo@uol.com.br

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da minha pesquisa de mestrado, cujo título é: GÊNERO E UNIVERSIDADE: a presença da mulher aluna nos Cursos de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão. A referida pesquisa está sendo orientada pela Prof^a. Dr^a. Diomar das Graças Motta, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação - da Universidade Federal do Maranhão.

Um dos instrumentos para levantamento de dados será a coleta de informações através de entrevistas semiestruturadas. Assim, sua participação na pesquisa consistirá em respondê-la, que será gravada e transcrita.

É importante ressaltar que o(a) senhor(a) pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. As informações serão confidenciais e é assegurado que em nenhum momento da dissertação sua identidade será revelada.

Este documento será assinado pelo(a) senhor(a) e será considerado o instrumento que autoriza a nossa utilização.

São Luís, _____

Entrevistado

Pesquisadora: Maria Célia Macedo Araujo Melo

Orientadora: Prof^a. Dr^a Diomar das Graças Motta

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista aplicada às alunas do CCET

Curso: _____

- 1- Por que você escolheu um curso da área tecnológica?
- 2 Em sua opinião, por que poucas mulheres optam por ingressar nos cursos das áreas tecnológica e exatas?
- 3 No desenvolvimento das atividades acadêmicas (aulas teóricas, práticas, estágios), por ser mulher, você enfrentou atitudes de preconceito, discriminação ou assédio de alunos, professores e gestores?
- 4 Em sua opinião, o Projeto Pedagógico do seu curso enfoca as diversidades sociais (gênero, sexo, raça etc.) ou é direcionado à formação de profissional masculino?
- 5 Você participa ou já participou de projetos de ensino/pesquisa/extensão?

APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista com Professoras(es) do CCET

Nome: _____

Áreas /Cursos _____

- 1 Em sua opinião, que fatores interferem no acesso das mulheres aos cursos da área tecnológica?
- 2 Na sua atuação profissional você tem observado, ao longo dos anos, alguma mudança no perfil do alunado dos cursos do CCET?
- 3 No desenvolvimento das atividades acadêmicas (aulas teóricas, práticas, estágios), você já presenciou atitudes de preconceito, discriminação ou assédio entre alunos(as), professores(as) e gestores(as)?
- 4 Na sua área de atuação, como é o envolvimento ou a participação das alunas em projetos de pesquisa e extensão?
- 5 Você acha que os projetos pedagógicos dos cursos da área tecnológica trabalham as diversidades existentes na sociedade?

APÊNDICE D - Entrevista com a professora Vera Lucia Lobato Almeida

I-DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**Nome:** _____**Formação:** _____**Atuação Profissional (cargos e funções que exerce e exerceu)**

- 1- Como foi sua experiência como Diretora do CCET?
- 2- No período da sua gestão no CCET, como era a presença da mulher aluna e professora nos cursos da área tecnológica?
- 3- Como mulher, a senhora enfrentou alguma dificuldade na direção do Centro?
- 4- No período de 2001 a 2010 foram matriculados nos cursos do CCET 4.487 alunos, sendo 3.358 homens e 1.129 mulheres. Em sua opinião, porque a presença da mulher é tímida nos cursos desta área tecnológica?
- 5 – Como a senhora vê a situação atual da mulher na educação superior?

APÊNDICE E – Questionário aplicado com alunas(os) dos cursos do CCET

Este é um instrumento de pesquisa cujas respostas dadas por você subsidiarão nossa dissertação sobre a Presença da mulher aluna nos cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia-CCET da UFMA. Sua finalidade é especificamente científica, por isso não é necessário identificação. Desde já agradeço a colaboração.

Maria Célia Macedo – Mestranda

1. Idade:

Até 20 anos Entre 20 a 30 anos Acima de 30 anos

2. Sexo:

Masculino Feminino

3. Orientação sexual:

Bissexual Homossexual Heterossexual Outros

4 No período desta pesquisa (2001 a 2010) foram matriculados nos cursos de CCET 4.487 alunos, destes, 3.358 homens e 1.129 mulheres. Em sua opinião, por que poucas mulheres optam por ingressar nos cursos da área tecnológica?

5 Por que você escolheu um curso da área tecnológica

Curiosidade Pressão Familiar Satisfação Pessoal

Falta de oportunidade Outros.

6 No desenvolvimento das atividades acadêmicas (aulas teóricas, práticas, estágios), você já observou atitudes de preconceito, discriminação ou assédio entre alunos(as) professores(as) e Gestores(as)?

Não Sim. Quais? _____

7 Você acha que o Projeto Pedagógico do seu curso tem tendência para formar profissionais

Homens Mulheres Indiferente

8 Você participa ou já participou de projetos de ensino/pesquisa/extensão?

Não Sim

9 Como você observa o relacionamento entre homens e mulheres nos espaços do CCET?

igualitário discriminatório indiferente outros

APÊNDICE F –Relações das mulheres cientistas com destaque mundial

1 Mária Telkes (1900 - 1995) - Biofísica húngara que realizou pesquisas sobre energia solar. Ela inventou o gerador e o refrigerador termoelétricos

2 Marie Curie (1867 - 1934) - Física e química polonesa que ficou conhecida por suas contribuições sobre radioatividade. Ganhou o Prêmio Nobel de Física de 1903 e o Prêmio Nobel de Química de 1911, tornando-se a primeira pessoa a conquistar o Nobel duas vezes e em duas áreas diferentes.

3 Rachel Carson (1907 - 1967) - Bióloga americana que revolucionou o movimento conservacionista em todo o mundo e publicou estudos importantíssimos sobre o uso de pesticidas.

4 Rosalind Franklin (1920 - 1958) - Biofísica britânica que foi pioneira em pesquisa de biologia molecular. Ficou conhecida por seu trabalho sobre a difração dos Raios-X; descobriu o formato helicoidal do DNA.

Observação:

Estas mulheres serviram para nominar as alunas sujeito da pesquisa. (Revista Super interessante. Edição março de 2011)

APÊNDICE G -Relação de professor(as) maranhenses

Luiz Rêgo – Professor, Secretário de Educação e membro e presidente do Conselho Estadual de Educação do Maranhão.

Laura Rosa - Professora e Poetisa

Rosa Castro – Professora e Conselheira

Zoé Cerveira – Professora e Diretora

Zuleide Bogéa – Professora e Deputada.

Com o intuito de proteger os sujeitos da pesquisa, os nominamos com professores(as) maranhenses, constantes na obra de MOTTA (2003).