



Marlene Neves Strey
Rogério Lessa Horta
Sueli Maria Cabral

Mulheres na academia



Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - Aspeur
Universidade Feevale

MULHERES NA ACADEMIA

Marlene Neves Strey
Rogério Lessa Horta
Sueli Maria Cabral



Novo Hamburgo
2024

EXPEDIENTE

PRESIDENTE DA ASPEUR

- Marcelo Clark Alves

REITOR DA UNIVERSIDADE FEEVALE

- Cleber C. Prodanov

PRÓ-REITORA DE ENSINO

- Angelita Renck Gerhardt

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO

- Fernando Rosado Spilki

DIRETOR DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

- Luis Henrique Rauber

DIRETOR DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS CRIATIVAS E TECNOLÓGICAS

- João Batista Mossman

DIRETORA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

- Caren Mello Guimaraes

DIRETORA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS E INSTITUCIONAIS

- Paula Casari Cundari

DIRETORA DE INOVAÇÃO

- Daiana de Leonço Monzon

DIRETORA DE CAPTAÇÃO E NOVOS NEGÓCIOS

- Tamires Becker

EDITORA FEEVALE

- Mauricio Barth (Coordenação)
- Eduarda Camilly Candido (Revisão textual)
- Tífani Müller Schons (Design editorial)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Strey, Marlene Neves

Mulheres na academia / Marlene Neves Strey, Rogério Lessa Horta, Sueli Maria Cabral. – Novo Hamburgo: Ed. Feevale; ASPEUR, 2024.

120f. : 229 il.

ISBN: 978-65-86341-30-0

1. Estudo de Gênero – Igualdade de gênero. 2. Mulheres na ciência. 3. Mercado de trabalho - mulheres. 4. Mulheres no ensino superior. I. Strey, Marlene Neves. II. Hora, Rogério Lessa. III. Cabral, Sueli Maria. IV. Título.

CDU 305-055.2

CDD 305.4

Bibliotecária responsável
Priscila Erika Bezerra de Oliveira CRB10/2813

© Editora Feevale - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - É proibida a reprodução total ou parcial de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Universidade Feevale

Câmpus I: Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 - CEP 93510-235 - B. Hamburgo Velho - Novo Hamburgo/RS

Câmpus II: ERS 239, 2755 - CEP 93525-075 - B. Vila Nova - Novo Hamburgo/RS

Câmpus III: Av. Edgar Hoffmeister, 500 - CEP 93700-000 - Zona Industrial Norte - Campo Bom/RS Home-page: www.feevale.br



PREFÁCIO

Este livro trata de um tema (ainda) muito urgente e importante. Só por esta razão, as autoras e autor já estariam de parabéns. Além da relevância do tema, a qualidade dos textos também é uma característica a destacar. Este é um prefácio que eu faço com um sentido de urgência e importância da obra, mas também com um sentido afetivo importante.

Marlene Strey foi minha professora no curso de doutorado, um exemplo e uma inspiração desde que ingressei na pós-graduação, no já distante ano de 1998. Ela foi a primeira professora declaradamente feminista e ativista que eu tive. Se somos um pouco de todas as pessoas que conviveram conosco e nos deixaram marcas, certamente há uma porção Marlene Strey em mim. Sueli Cabral foi minha orientanda de doutorado, mas temos a mesma idade e logo nos tornamos parceiras acadêmicas e amigas na vida. São duas mulheres, portanto, com espaço importante na minha memória afetiva. Como acredito que os afetos são parte do conhecimento, e não obstáculos a ele, inicio este breve texto com os primeiros, para agora comentar aspectos da realidade social desse problema das desigualdades de gênero na academia.

Por vezes, parece que as conquistas já foram todas obtidas e estão garantidas; esses dias, um aluno comentou que as mulheres já são maioria nos cursos de graduação em medicina, afirmando “que elas avançaram muito ao longo das últimas décadas”. E é verdade..., mas será que já foi suficiente? A resposta é um seguro “não”, quando



se olha para a composição dos departamentos das universidades, para a direção dos hospitais, para as sociedades e conselhos profissionais representativos dessa área de atuação. Na medida em que se sobe na hierarquia acadêmica e profissional, os homens ainda dominam o cenário. Olhei os sites e em alguns casos, não há uma só mulher compondo os Conselhos Regionais de Medicina.

Além disso, a maior presença das mulheres no ensino superior e na pós-graduação não alterou significativamente suas escolhas disciplinares. Isso demonstra que, embora acessando uma universidade que recruta indiscriminadamente homens e mulheres, as trajetórias discentes e docentes não são semelhantes. Isso deixa claro que as relações de gênero instituídas influenciam fortemente a relação que as pessoas estabelecem com o conhecimento: é a divisão sexual do trabalho também no campo da científico-acadêmico (Vanessa Sígolo *et al.*, 2021).

Não é fácil para as mulheres seguirem carreira na ciência em uma sociedade patriarcal, que ainda as considera a principal responsável pelo cuidado da casa, das crianças, dos idosos e doentes; que desvaloriza determinadas características consideradas femininas, que considera determinados ramos da ciência incompatíveis com as identidades femininas. A trajetória das mulheres na ciência foi e é construída em um ambiente baseado em padrões masculinos, que dificultam e direcionam a participação das mulheres na ciência androcêntrica que ainda temos. Apesar do avanço da presença feminina nas mais variadas áreas do conhecimento, dados mundiais apresentados pela UNESCO, em 2020, apontam que apenas 28% dos cientistas são mulheres. No Brasil, as mulheres pesquisadoras já representam 40,3%, mas sempre em desvantagens quanto à concessão de bolsas e cargos relevantes.

Existe a **segregação horizontal**: desigual participação de homens e mulheres nas áreas de conhecimento e nas carreiras acadêmicas/profissionais, sendo reduzida a participação de mulheres nas ciências exatas e tecnológicas, em contraste com a maior participação feminina



nas áreas de saúde, humanas e sociais, com destaque à educação. E a **segregação vertical**: decréscimo da participação de mulheres nas ciências em oposição à ascensão da presença feminina nas etapas de ensino, carreiras e profissões; ou seja, quanto maior a escalada de poder e prestígio, menor é o número de mulheres. (Vanessa Sígolo *et al.*, 2021; Grossi *et al.*, 2016).

Na concessão de bolsas de pesquisa (CNPq) em 2015, a participação de mulheres diminui conforme aumenta o nível acadêmico; o número de bolsas concedidas em nível de Iniciação Científica (IC) é similar, mas a de Produtividade em Pesquisa (PQ), voltada a pesquisadores no topo da carreira científica, a presença de mulheres ainda é minoritária. O número das bolsas PQ apresenta a segregação vertical, pois, entre as 14 mil bolsas concedidas pelo órgão naquele ano, apenas 35,6% destinaram-se a mulheres (Sígolo *et al.*, 2021).

Nas ciências sociais, Harriet Martineau escreveu um tratado de sociologia seis décadas antes de Durkheim escrever “As regras do método sociológico”. Seu “Como observar: morais e costumes”, só recentemente foi traduzido para o português, graças aos esforços de uma socióloga mineira, Fernanda Alcântara. Autora de obra extensa e pioneira, permanece pouco conhecida e pouquíssimo trabalhada nos cursos de sociologia.

Isso apenas para falar em acesso às carreiras e prestígio das obras, sem mencionar o assédio moral e sexual, a violência de gênero e as dificuldades para conciliar o papel materno com o profissional, sempre presentes. Debater esses temas com sentido propositivo é inevitavelmente importante e meritório para quem empreende estudos e propõe caminhos.

É o caso deste livro, que busca conhecer o problema, reflete teoricamente sobre ele e nos brinda com a oportunidade de fazê-lo também, não dissociando o cogito dos afetos que trocamos na nossa caminhada acadêmica e de vida.



REFERÊNCIAS

GROSSI, M. *et al.* As mulheres praticando ciência no Brasil. **Revista de Estudos Feministas**, 24 (1), 2016, p.11-30.

MARTINEAU, H. **Como observar:** morais e costumes. Governador Valadares: Editora Fernanda H. C. Alcântara, 2021.

SÍGOLO, V. M.; GAVA, T.; UNBEHAUM, S. **Equidade de gênero na educação e nas ciências:** novos desafios no Brasil atual. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 63, e216317, 2021.

SILVA, E. R. da. **A (IN)VISIBILIDADE DAS MULHERES NO CAMPO CIENTÍFICO.** *TRAVESSIAS*, Cascavel, V. 2 N. 2, 2008.

Marília Veríssimo Veronesi
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS



INTRODUÇÃO.....15



GÊNERO.....21

**AS MULHERES, OS GÊNEROS (E O SEXO E A
SEXUALIDADE) E OS FEMINISMOS**



EDUCAÇÃO.....47

A EDUCAÇÃO NA PRÉ-HISTÓRIA

A EDUCAÇÃO NA ANTIGUIDADE

A EDUCAÇÃO NA IDADE MÉDIA

**A EDUCAÇÃO DA MODERNIDADE À
CONTEMPORANEIDADE**

AS MULHERES E A EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE.....73

A CIÊNCIA

**A UNIVERSIDADE, SUA ORIGEM E CONSEQUÊNCIAS
PARA O PENSAMENTO OCIDENTAL**



AS MULHERES NO ENSINO SUPERIOR.....93

**MULHERES NA ACADEMIA: LUTAS E HISTÓRIAS
(QUASE) ESQUECIDAS.**

MULHERES NA ACADEMIA: O BRASIL EM FOCO.



O MUNDO DO TRABALHO.....115

O TRABALHO DAS MULHERES NA UNIVERSIDADE



MULHERES NA ACADEMIA A PESQUISA.....179

INTRODUÇÃO

MÉTODO

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CONCLUSÕES DA PESQUISA



BIBLIOGRAFIA.....208



SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR.....229

MARLENE NEVES STREY

ROGÉRIO LESSA HORTA

SUELI MARIA CABRAL

Mulheres na academia







INTRODUÇÃO

Quando existe interesse no desenvolvimento social e econômico harmonioso, um dos pressupostos é o princípio da igualdade que, por sua vez, é fundamental aos direitos humanos. Para implementação e garantia dessa igualdade, as instituições ocupam um papel central. Entre elas, destacamos a Universidade enquanto formadora de cidadãos e cidadãs, de profissionais, assim como de professores e professoras para os vários níveis da educação formal.

Existem diferentes patamares onde situar a igualdade. Entre os fundamentais, destacamos a igualdade de gênero, em um olhar interseccional com raça/etnia, classe social, liberdade sexual e outros marcadores do desenvolvimento da personalidade e da felicidade humanas. Por exemplo, os diferentes papéis de gênero, padrões, normas sociais e expectativas sobre o que é adequado a homens e mulheres, afetam as aspirações, comportamentos, preferências e atuação na vida privada e pública, resultando, muitas vezes, em desigualdades e inequidade (Susana Gauche Farber; Miguel AngelVerdinelli; Mehran Ramezanali, 2012). Muitas das ações que buscam romper com esse estado de coisas, são originárias do meio acadêmico, como efeitos do trabalho conjunto de seu corpo docente e discente, administrativo e de gestão.

Mieke Verloo e Emanuela Lombardo (2007) destacam, entretanto, que apesar da relevância da simetria entre os gêneros e dos esforços realizados, se percebe uma lacuna entre o discurso e a prática. As desigualdades e as inequidades ainda estão presentes e são bem



representativas na vida social e profissional de homens e mulheres em todo mundo, seja em países desenvolvidos ou em desenvolvimento. Essas duas dimensões, o público e o privado, são chave para a conceptualização das principais estruturas que contribuem, mantêm e reproduzem a desigualdade de gênero e outras disparidades. Elas estão interconectadas, formadas por normas, valores, instituições e organizações que reproduzem a desigualdade de gênero em cada uma das esferas.

Como toda instituição, o ambiente universitário desperta expectativas na sociedade quanto à sua atuação. Através do tripé: ensino, pesquisa e extensão, a educação superior atinge a essência de sua missão. A universidade, berço de novos conhecimentos, não pode apenas refletir a sociedade, sua missão é tornar-se indutora das mudanças necessárias para o avanço no sentido de uma sociedade equitativa (Patricio Alberto Cullen, 2009), sendo prospectora e protagonista. Assim, a universidade deve ser fator de coesão da diversidade dos grupos humanos. Para Jacques Delors (1999), o princípio da equidade e da igualdade deve orientar as políticas das instituições de ensino superior. Entretanto, pesquisas relacionando educação e igualdade ou desigualdades têm demonstrado que apesar de serem supostos os princípios de igualdade para todos, as instituições de ensino podem estar utilizando mecanismos sutis de discriminação (Gloria Bonder, 1994).

Para os objetivos que nos levam a elaborar este livro, buscando conhecer o lugar das mulheres na universidade, é necessário salientar que as pesquisas que vem sendo realizadas com docentes universitários têm demonstrado que a igualdade entre professoras e professores está longe de ser uma realidade. Os estudos têm manifestado desigualdades, inequidades e desequilíbrios evidentes nas relações de gêneros em universidades de todos os países em que se dispõe de trabalhos dessa natureza, como pode ser visto nos artigos de Yu Xie e Kimberlee Shauman (1998); Sandra Acker e Carmen Armeti (2004);



Sandra Acker e Jo-Anne Dillabough (2007); Laura Hunter e Erin Leahey (2010); Lilia Mósesdóttir (2011); Kristina Rolin e Jenny Vainio (2011); e, Regina R. Kaufman e Julia Y. Chevan (2012), dentre outros.

As disparidades podem emergir em todos os ambientes, inclusive nas universidades. Em geral, as instituições de ensino superior (IES) parecem um âmbito favorável à igualdade de gênero, devido a serem instituições chave para o desenvolvimento social e econômico e por apresentarem critérios de acesso e promoção baseados no mérito e na capacidade. As IES, por sua natureza, deveriam estar livres de todo tipo de prejuízo aos indivíduos, contudo, podem estar sendo cenários de distintas formas de discriminação de gênero (Carmen Beatriz Audelo Lopez *et al.*, 2009).

As disparidades de gênero no trabalho acadêmico podem ser averiguadas através de indicadores como a representatividade de homens e mulheres nas diversas áreas do conhecimento, nas posições ocupadas na estrutura hierárquica das IES (reitorias, cargos de gestão, coordenações), na produtividade, nas atribuições (ensino, pesquisa, extensão), nas promoções acadêmicas, na disparidade salarial, entre outros (Susana Gauche, 2014).

Estudos mais atuais nos permitem dizer que a universidade tem evoluído no que diz respeito à igualdade de gênero, por exemplo. Não costuma haver diferença salarial entre professores e professoras desenvolvendo a mesma atividade. No entanto, sua representatividade no corpo docente e, com maior visibilidade, nos cargos de gestão, é notória. A inequidade manifesta-se em diversos aspectos como ocorre na falta de um tratamento diferenciado na avaliação da produtividade intelectual, mensurada pelas publicações produzidas, no período de maternidade, por exemplo. As universidades, embora responsáveis pela formação de cidadãos e promotora de mudanças, apresentam, nesse sentido, sinais de desigualdades.

Para exemplificar, um artigo publicado na revista Dados sugere que desigualdades de gênero têm efeitos mais complexos na carreira



acadêmica no Brasil do que a literatura sobre o assunto costuma contemplar. Assinado pela socióloga Marília Moschkovich e por sua orientadora, a professora Ana Maria Fonseca de Almeida, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (Marília Moschkovich; Ana Maria Fonseca de Almeida, 2015), o trabalho analisou dados sobre a trajetória de professores e professoras da Unicamp (São Paulo) e fez alguns achados surpreendentes. Um deles é que o fato de as mulheres serem maioria em determinadas áreas do conhecimento não necessariamente as ajuda a alcançar o topo.

O estudo analisou as chances de homens e mulheres chegarem ao nível mais alto da carreira docente da Unicamp em cada uma das 27 unidades da instituição. A pesquisa se centrou em três perguntas específicas. A primeira avaliou as chances de os docentes de cada sexo chegarem ao posto mais alto da carreira e a cargos de gestão da universidade. A segunda foi a velocidade com que os docentes de cada sexo chegam ao topo. E a terceira foi se tanto as chances de ascensão quanto a velocidade com que isso acontece variam de acordo com a proporção de mulheres em cada faculdade ou instituto, pois há muita disparidade nas unidades. A pesquisa constatou que professores do sexo feminino têm menos chance que os do sexo masculino de alcançar o topo nos cursos de Linguística, Educação e Medicina, nos quais as mulheres são maioria no corpo docente. Ao mesmo tempo, professoras têm possibilidade maior de chegar ao cume nos cursos de Engenharia Mecânica e Agrícola, nos quais, paradoxalmente, elas são franca minoria (Marília Moschkovich; Ana Maria Fonseca de Almeida, 2015). No entanto, a principal constatação é que as mulheres sofrem desvantagem. Nos três níveis de carreira, a proporção de mulheres é inferior à de homens, mas a desvantagem é superior em nível mais alto. Os homens estão em vantagem quando os cargos são de direção da unidade e coordenação de pós-graduação, enquanto as mulheres têm mais possibilidades de se tornarem coordenadoras de graduação. Nunca uma mulher assumiu a



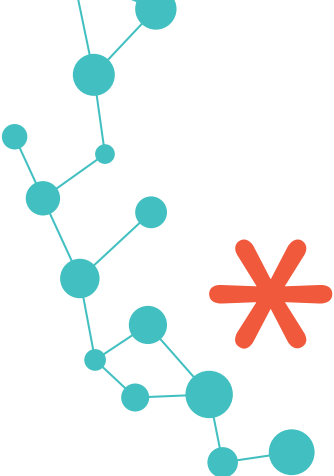
reitoria da Unicamp, o que mostra o quanto as professoras têm mais dificuldade de ocupar cargos que acumulam maior poder universitário.

Ainda são limitados os indicadores que permitem a avaliação da igualdade ou desigualdade na inserção de mulheres e homens na ciência. Alguns estudos sugerem certos indicadores para a mensuração de igualdades neste meio. Os principais aspectos que deveriam ser contemplados na análise dizem respeito à observação da oferta universitária, onde poderiam existir distinções entre titulações e gênero (titulações femininas e titulações masculinas); verificação da relação estabelecida entre universidade e oferta laboral; compreensão da demanda universitária, se há diferença entre as notas de acesso por gênero; comparação entre oportunidades de intercâmbio para mulheres e homens; regime de contratação de mulheres e homens para atividade laboral (se tempo parcial ou integral); inserção de docentes, por gênero, nas universidades; indicadores de resultados por gênero, tais como duração média dos estudos para conclusão da graduação, participação em projetos, número de concluintes ((Alyne Schnem, 2020).

Segundo alguns estudos, estas diferenciações podem estar incutidas no próprio indivíduo. Os estereótipos de gênero são construídos na infância e vão se desenvolvendo no decorrer da história do indivíduo “desestimulando sistematicamente as mulheres a terem determinados pensamentos, ou seja, um menor número pode estar optando por construir uma invejável carreira científica” (Susana Gauche, 2014, p. 46). Some-se a isso a concepção do modelo masculino de êxito, em que o padrão de dedicação à carreira ideal é determinado pela participação em congressos, horas ininterruptas de dedicação à pesquisa e longas jornadas de trabalho. A sobreposição da vida privada sobre a vida profissional pode ser considerado um fator determinante. A influência sociocultural do ambiente em que uma mulher cresceu pode determinar suas escolhas. Também é possível perceber um cenário otimista, considerando que as mudanças inculcadas na sociedade ainda



não tiveram tempo de ser devidamente absorvidas, mas, com o passar dos anos os números poderão ser mais igualitários. Já para Rosabeth Moss Kanter (1977) as desigualdades na representação de gênero nas instituições de ensino estão relacionadas com as diferenças de oportunidades a que mulheres e homens estão expostos. Assim, as barreiras impostas pelas relações de gênero e trabalho, divisão sexual do trabalho, assim como das questões do trabalho produtivo e reprodutivo (Helena Hirata; Daniele Kergoat, 2007; Daniele Kergoat, 2009) são elementos importantes para a reflexão. Tudo isso pode se constituir como uma importante barreira para as carreiras das mulheres. As universidades têm “mecanismos instituídos internamente na academia, que reproduzem os vieses sexuais socialmente existentes” (Ana Louise de Carvalho Fiúza; Maria de Almeida Pinto; Elenice Rosa Costa, 2016, p. 805).



GÊNERO

GÊNERO s. m. Grupo da classificação dos seres vivos que reúne espécies vizinhas, aparentadas, afins, por apresentarem entre si semelhanças constantes (...) Maneira de ser ou fazer (...) Categoria gramatical fundada na distinção natural dos sexos, ou numa distinção puramente convencional (gênero gramatical) (...)

Koogan/Houaiss, enciclopédia e dicionário ilustrado, 4ª ed. – Rio de Janeiro: Seifer, 1999.

Durante toda a história da humanidade, ter nascido homem ou mulher foi um fator fundamental para situar cada indivíduo dentro de seu contexto. Em cada época, cada lugar aportou características diferenciadas para os significados, suas possibilidades, seus limites, seus direitos ou sua ausência de direitos. As relações entre homens e mulheres, entre homens e homens e entre mulheres e mulheres seguiam e seguem pautas que vão muito além de proximidade, intimidade, ou posições sociais, para além de questões pessoais, desejo e personalidade.

O estudo dessas questões pode ser realizado a partir de diferentes enfoques. Aqui, o tema será tratado por meio do conceito central de gênero. Esse é um conceito que também tem uma história, a qual iremos abordar brevemente a partir de diferentes perspectivas. No entanto, desde já salientamos que gênero é muitas vezes confundido com sexo, ou com sexualidade no entendimento do senso comum. Em



função disso, também trataremos brevemente dos conceitos de sexo e sexualidade para salientar as especificidades do conceito de gênero que é a nossa preocupação central neste capítulo. Outra advertência necessária é que os estudos de gênero foram impulsionados principalmente pelas estudiosas acadêmicas, feministas. Assim, também dedicaremos algum espaço para discutir o Feminismo ou os Feminismos, assim como o movimento social que deu lhes deu origem, o Movimento Feminista, pois existe uma proximidade entre esse movimento e o surgimento dos estudos sobre gênero e a movimentada construção do conceito.

AS MULHERES, OS GÊNEROS E OS FEMINISMOS

Vivemos em um tempo em que todas as áreas do conhecimento se voltam para si mesmas com um olhar mais crítico do que em outras eras, em que cada área começava a emergir e a se consolidar sob uma perspectiva científica. Quando a ciência passou a ter um significado de verdade em substituição de outros modos de conhecimento, ser considerado “científico” era essencial para a obtenção de um lugar no mundo da intelectualidade. Hoje, é ainda a ciência que tem as respostas mais valorizadas como verdadeiras dentre as tantas possíveis no desvelamento dos fenômenos humanos, sociais e naturais. No entanto, o pensamento crítico se coloca agora como uma necessidade para interpelar e desafiar os velhos cânones científicos. E tem muita gente interessante dialogando e discutindo sobre essas questões. Só para citar alguns: Thomas Kuhn (1978), Edgar Morin (2009), Boaventura de Sousa Santos (2010), Fritjof Capra (2007) e muitíssimos outros. Ziauddin Sarder (2000) fala em *Guerra das Ciências*.

Essa pequena introdução sobre a Ciência e a crítica da ciência serve apenas para colocar em pauta o tema do Feminismo (mais adiante chamaremos de Feminismos) e sua crítica à Ciência por ter durante



muito tempo deixado fora de sua jurisdição o trabalho e o pensamento das mulheres. De uma certa maneira, a Ciência sempre foi uma coisa de homens. Não porque as mulheres não tivessem competências intelectuais para fazer parte do mundo científico, mas porque foram impedidas de circular com desenvoltura nesse mundo. Claro está que todas as barreiras colocadas não impediram que muitas mulheres furassem o cerco e colocassem lá as suas marcas, conforme veremos nos próximos capítulos. Mas foi uma luta insana e tenaz. Não podemos dizer exatamente em que momento houve mulheres que despertaram e se rebelaram. A história refere, desde tempos muito antigos, a vontade de certos grupos de mulheres de não aceitar sua condição. Porém a história também enterrou nomes femininos que sobressaíram no mundo do comércio, das artes, das ciências ou da política, tendo apenas ficado grandes nomes de mulheres geniais, que se destacaram como indivíduos graças a seu gênio e à sua dedicação. Citamos algumas: **Safo de Lebos**, poetiza grega, nascida entre 630 e 604 a.C. **Theano**, filósofa e matemática grega, nascida em torno de 546 a.C na cidade de Crotona. **Hipatia** (ou Hipacia), filósofa neoplatônica, matemática, astrônoma, nascida em Alexandria, Egito. **Rosvita de Ganderheim**, abadessa escritora, nascida no Ducado de Saxônia em 935 d. C. **Teresa de Ávila**, (ou Santa Teresa de Jesus), doutora da Igreja, reformadora do Carmelo na Espanha, nascida Teresa de Cepeda e Ahumada em 1515 em Ávila. **Artemísia Gentileschi**, pintora barroca italiana, nascida em Roma em 1593. **Elena Lucrezia Cornaro Piscopia**, filósofa veneziana e a primeira mulher a receber diploma universitário, nascida em 1646 em Veneza. Juana Inés de la Cruz, poetiza, dramaturga, filósofa e freira, nascida em 1695 no México. **Gabrielle Émilie** (Madame du Chatelet), física e matemática francesa, nascida em 1706 em Paris. **Laura Catharina Bassi**, cientista italiana e primeira mulher professora universitária, nascida em 1711 em Bolonha, Itália. **Maria Gaetana Agnesi**, linguista, teóloga, filósofa e matemática italiana, nascida em 1718 em Milão, Itália. Conhecida por sua criação matemática,



a Curva de Agnesi. **Caroline Herschel**, matemática e astrônoma germano-britânica, nascida em 1750 em Hanover, Alemanha. **Vigée Lebrun** (Elisabeth-Louise Vigée-Le Brun ou Madame Lebrun), pintora francesa, nascida em 1755 em Paris. **Marie-Sophie German**, matemática, física e filósofa francesa, nascida em 1776.

Uma busca paciente e persistente revelará inúmeros outros nomes que, no entanto, quase nunca aparecem nos tratados de suas respectivas áreas. E, quando aparecem, provavelmente estarão situadas em alguma nota de rodapé ou perdidas em longos textos de/sobre seus colegas masculinos. Como bem afirma Linda Nochlin (2016, p. 9): “na verdade, o milagre é, dadas as esmagadoras chances contra as mulheres ou negros, que muitos destes ainda tenham conseguido alcançar absoluta excelência em territórios de prerrogativa masculina e branca como a ciência, a política e as artes”.

O Feminismo, então, é um fenômeno que transformou, de certa maneira, a Ciência, a Filosofia, os hábitos e costumes, as relações sociais e humanas. Para colocar melhor a questão, não custa nada recordar rapidamente como chegamos ao Feminismo. É uma história muito longa e ao mesmo tempo muito curta. Para começar, a primeira impressão é que Feminismo tem a ver com mulher. Mais adiante iremos ver que não é só isso. As mulheres estão dentro da história humana assim como os homens. No entanto, enquanto os homens sempre apareceram como os protagonistas, as mulheres ocupavam um lugar ofuscado, secundário. Isso não é de estranhar quando nos damos conta de quem conta a história em geral são os homens, ou pelo menos era assim até algum tempo atrás. Algumas mulheres aparecem com algum destaque, como filósofas, rainhas, rainhas guerreiras, guerreiras, ou piratas, mas sempre no sentido de que eram exceções. O fato de muitas terem sido mulheres poderosas não permitiu que outras mulheres pudessem seguir seus passos. Elas não foram necessariamente modelos a serem seguidos justamente por serem vistas como exceções. Muitas, foram



perseguidas, caladas e mortas, transmitindo a ideia de que quando saiam de seu lugar esperado em cada época e cultura, o resultado não era absolutamente agradável. É bom lembrar o exemplo de Hipácia, a filósofa grega que tinha sua própria escola de filosofia, orientava alunos e que foi morta pela turba por supostamente ser contra o prefeito de sua cidade. Depois o de Joanna D'Arc e o incontável número de "bruxas" que acabaram na fogueira só porque o conhecimento que tinham era considerado perigoso e herético. Mulher comum, que não pertencesse à nobreza ou realeza e que se destacasse em alguma coisa corria sério perigo.

Lá pela época do Renascimento, o mundo ocidental se amplia com o "descobrimento" de novas terras e com os primeiros estudos modernos sobre o universo, surgindo escritos de mulheres que reivindicavam a igualdade de educação para meninas e que enfrentaram as tradicionais injustiças na discriminação laboral. As ideias enciclopedistas do século XVIII foram o germe de esperança libertadora das mulheres. Na França e Inglaterra participaram ativamente de movimentos radicais, quando a aristocracia é restringida e começa a hegemonia de uma nova classe, a burguesia, que no princípio se declarava como igualitária e não excluía ninguém. No entanto, logo ficou claro que mesmo que rechaçasse os privilégios de linhagem, o mesmo não passava com os privilégios do dinheiro e os do sexo. Assim, a classe operária, muito mais numerosa, foi excluída da possibilidade de gestão pública, bem como as mulheres, que mesmo pertencendo à burguesia, continuaram marginalizadas do poder político e jurídico, passando a fazer parte da população dita inativa.

A Revolução Industrial, consequência e causa de importantes mudanças na ciência e na técnica, acelerou o processo de marginalização das mulheres, restringindo-as aos papéis de esposa e mãe. Havendo uma ruptura entre o mundo doméstico e o mundo dito produtivo, houve separação do mundo feminino e o mundo dos homens, assim como entre adultos e crianças. As atividades que antes davam algum prestí-



gio às mulheres, como o setor artesanal, o comercial e o agrícola, ficam eclipsados pelas novas formas produtivas que estavam se desenvolvendo. As mulheres pobres tiveram que ir para as fábricas que ofereciam ambiente opressor e embrutecedor. Já as mulheres da burguesia tiveram que resignar-se a um papel passivo e de mero enfeite dos salões para agradar aos homens burgueses na sua ilusão de cavalheiros galantes e líderes sociais.

Mas as mulheres são persistentes. Na medida em que os séculos foram passando, muitas mulheres tentaram e foram caladas. No entanto, lentamente, as coisas foram mudando. As possibilidades de serem escutadas foram aumentando com o desenvolvimento dos meios de comunicação que permitiam que ideias, notícias e exemplos pudessem ser disseminados mais rapidamente e cuja memória pudesse perdurar por mais tempo, por outros lugares. Começamos aqui a chegar mais perto daquilo que um dia seria chamado de Feminismo. Dois nomes aparecem como importantes: Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft. A primeira foi combatente na Revolução Francesa e, quando viu que as mulheres não estavam incluídas na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, dos revolucionários, de 1789, escreveu a Declaração dos Direitos das Mulheres (Olympe de Gouges, 1791/2007). Isso foi considerado uma afronta e Olympe de Gouges (1748-1793) acabou por ser guilhotinada, acusada por seus antigos correligionários de ser uma “conspiradora que havia abandonado as virtudes próprias de seu sexo”. Isso revela, embora sem ser devidamente apontado e destacado, que ideias grandiosas e benevolentes no papel, como o caso da ideia de igualdade e liberdade, muitas vezes não são aplicadas a todos e a todas a quem supostamente eram dirigidas. Nesse caso, as mulheres em particular. Mais tarde, haveria outras mulheres na França que tentariam conciliar a luta dos operários com a luta específica das mulheres. Flora Tristão (1803-1844) ou Louise Michel (1830-1905) que tomou parte ativa nos acontecimentos da Comuna de Paris (1871), sofrendo



anos de prisão depois que sua pena de morte foi comutada. A segunda, Mary Wollstonecraft (1759-1797), mais conhecida por ser a “avó” de Frankenstein, livro escrito por sua filha Mary Shelley, foi uma escritora que questionou a ordem sexual e de gênero de seu tempo e defendeu os direitos das mulheres, principalmente no que diz respeito à educação. Algumas pessoas a consideram a fundadora do Feminismo. Aqui no Brasil, Anísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, nascida em 12 de outubro de 1810, considerada como a primeira feminista brasileira, fez uma tradução livre de seu livro *Vindications of the Rights of Women* (Mary Wollstonecraft, 1790/1929/1992), que aqui no Brasil recebeu o título de *Direito das Mulheres e Injustiças dos Homens* (Floresta, 1989).

A partir dos finais do século XIX, com as sufragetes inglesas (principalmente), que reivindicavam o direito ao voto para as mulheres, o movimento hoje denominado feminista desabrochou e se tornou imparável na defesa dos direitos das mulheres. O movimento sufragista desdobrou-se por diversos países entre o final do século XIX e a primeira metade do Século XX. O termo sufrágio, primariamente significava voto das mulheres, embora vários outros grupos também não tivessem direito ao voto. Algumas sufragistas britânicas adotaram o termo sufragette, que era usado nos meios de comunicação do início do século XX como mofa ao desejo das mulheres votarem, para chamar a atenção sobre a situação de injustiça social. Já as americanas consideravam o termo como ofensivo e não o adotaram. A principal diferença entre as palavras *suffragist* (sufragista) e *suffragette*, era que, historicamente, as sufragistas começaram a trabalhar e reivindicar o voto acreditando em métodos pacíficos e dentro da constituição. Devido ao fato de não obterem nenhum resultado positivo, uma nova geração de ativistas emergiu, passando a ser denominada de sufragettes. Essa denominação primeiramente se referia ao grupo de mulheres liderado por Emmeline Pankhurst (1858-1928), que acreditava e agia na ação direta e na de-



sobediência civil. Ela fundou, junto com suas filhas Christabel (1880-1958) e Silvia (1882-1960), a União Social e Política de Mulheres. Em 1905, Christabel se converteu na primeira mulher a ir para o cárcere por reclamar publicamente pelo direito ao voto. Aliás, as mulheres entravam e saíam reiteradamente da prisão e eram violentamente reprimidas pela polícia. Uma das poucas vozes que se erguiam em defesa aos direitos das mulheres foi John Stuart Mill (1806-1873), autor do livro *The Subjection of Women*, que perdeu seu lugar no parlamento inglês justamente por defender o direito ao voto feminino. O ato mais marcante dessa luta no Reino Unido foi o protagonizado por Emily Davison, que se atirou às patas de um cavalo em uma corrida onde estava o Rei George V, em 1913. As mulheres inglesas, em sua totalidade, não conseguiram o direito ao voto até 1928.

Nos Estados Unidos, a luta pelo direito ao voto foi conjugada à luta pela abolição da escravatura. Elisabeth C. Stanton (1815-1902), militante pelos direitos das mulheres e abolicionista, dizia que os preconceitos contra os negros eram iguais ao preconceito contra as mulheres. Os primeiros devido à cor de sua pele e as mulheres devido ao seu sexo. Ambos os grupos deveriam estar submetidos ao homem branco de origem saxônica. Inclusive certos membros da Igreja consideravam o movimento abolicionista como uma flagrante separação de Deus, mostrando exatamente a extensão de seu racismo. As mulheres norte-americanas aprenderam a organizar-se e a fazer reuniões, a falar em público e a escrever seus próprios manifestos. Elas foram ridicularizadas de várias maneiras, chamadas de virgens amarguradas ou de libertinas. A primeira grande convenção sobre os direitos da mulher foi realizada em Seneca Falls, Nova Iorque, em julho de 1848. Depois da Guerra Civil norte-americana (1861-1865) começou a divisão entre a causa dos negros e a causa das mulheres. Diga-se de passagem, que as norte-americanas só puderam votar, em sua totalidade, em 1920.



O movimento feminista, com suas variações, atravessou o século XX, onde nomes como Simone de Beauvoir (1908-1986), Betty Friedan (1921-2006) e Kate Millet (1934-2017) são considerados como das primeiras teóricas do Feminismo, e chega ao século XXI com uma história, agora ainda curta, enquanto sua pré-história foi longa, mas conturbada (Guacira Louro, 1997). Não é o caso de lembrar essa história, até porque exigiria um grosso livro e não é o caso aqui, mas sim apontar para as diferentes preocupações do movimento feminista no que diz respeito às mulheres. Suas idas e vindas, suas rupturas, suas construções teóricas que se espalham, se conflituam e produzem outros movimentos, outras construções teóricas e assim por diante.

Como diz Guacira Louro (1997, p. 15):

É, [...], nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurge, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas. Algumas obras hoje clássicas – como, por exemplo, *le deuxième sexe*, de Simone de Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedman (1963), *Sexual politics*, de Kate Millett (1969) – marcaram esse novo momento. Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e “contaminando” o seu fazer intelectual – como estudiosas, docentes, pesquisadoras – com a paixão política. Surgem os estudos da mulher.

O século XIX foi o marco inicial decisivo para o Feminismo. Podemos lembrar que aquele século efervescia com invenções, descobertas e novas ideias sobre o mundo. Depois, em todo o século XX, o movimento feminista não estava sozinho nessa movimentação toda. Podemos adicionar os movimentos LGBTQIA+, os movimentos estudantis, os movimentos de trabalhadores sem-terra, assim como o movimento



negro. Além disso, temos que acrescentar as várias possibilidades de Feminismos: “Feminismo cultural, humanista, marxista, socialista, psicanalítico, radical, lésbico, negro, pós-estruturalista, do terceiro mundo etc.” (Antônio Carlos Lima Conceição, 2009, p. 748). João Manuel Oliveira, em entrevista à Maria dos Remédios Brito (2017), afirma que “o feminismo é uma ética, uma filosofia e uma práxis” (p. 141) e é um dos movimentos que “alargou o horizonte do que conta como humano” (p.141).

Como se pode perceber, o movimento feminista não é um bloco monolítico, mas possibilitou “um agrupamento com uma dimensão teórica e política que não apresenta explicações fechadas sobre a realidade e as relações de gênero” (Antônio Carlos Lima Conceição, 2009, p. 739), razão pela qual se ramifica em tantos e diferentes modos de pensar o mundo humano. Por isso Feminismos!

Essas gamas diversas e complexas dos Feminismos se apresentarem, derivam de que ainda hoje, em pleno século XXI, existem inúmeras maneiras de criticar e tentar colocar as mulheres (principalmente) em lugares de subalternidade, por meio da zombaria, atos de sabotagem às suas conquistas tão arduamente alcançadas. Foi difícil superar o pensamento tradicional que levou séculos para ser desenvolvido e sedimentado, deixando forte marca no pensamento ocidental. Em um parêntese rápido, lembramos as palavras de três pensadores que foram de enorme influência: Charles Darwin (1809-1882), que disse: “a diferença fundamental entre as faculdades intelectuais de ambos os sexos resulta claramente provada pelos resultados obtidos, sempre superiores no homem que na mulher”. Herbert Spencer (1820-1903) disse que achava a atividade intelectual incompatível com a procriação, e a mente da mulher se degradava na medida que engendrava filhos. E Bruno Bettelheim (1904-1990): “todos devemos compreender, em primeiro lugar, que se as mulheres querem chegar a ser boas cientistas ou boas en-



genheiras, devem ser, antes de mais nada e sobretudo, companheiras femininas do homem e mães”.

Rosângela de Sant’Anna Dall’Agnol (2003) coletou alguns ditados populares ou ideias que aparecem difundidas em conversas, anedotas e memes nos meios de comunicação e algumas respostas em reação feminina. Eis alguns:

Todo feminismo acaba no primeiro pneu furado. ■ Deus criou o homem antes da mulher para não ouvir palpite. ■ O que uma mulher faz na sala? Turismo. Deveria estar na cozinha. ■ Mulher é que nem cachaça. No começo é ótimo, mas depois é só dor de cabeça. ■ O melhor movimento feminino continua sendo o dos quadris. ■ Quanto mais conheço os homens, mais admiro o meu cachorro. ■ Quando você quiser que algo seja feito, peça a uma mulher. ■ Quais são os quatro maiores desejos de um homem? Ser tão bonito quanto a mãe dele acha que ele é, ter tanta mulher quanto a mulher dele acha que ele tem, ter tanto dinheiro quanto os amigos dele acham que ele tem e ser tão bom de cama quanto ele acha que é. ■ Se Deus criou algo melhor do que a mulher, deve ter guardado só para ele. ■ Por que Deus fez o homem antes de fazer a mulher? Antes de uma obra prima há sempre um rascunho.

A “batalha dos sexos” como é comumente referida, traz momentos que muitas vezes são mascarados de humor, como vimos na compilação acima, mas, quando aprofundamos em seus sentidos, vemos desigualdade, subalternidade e, inclusive, um certo menosprezo da condição feminina. As mulheres rebatem, mas suas conquistas em prol de igualdade ainda estão longe de ser completamente satisfatórias, embora hoje podemos dizer que a situação tem melhorado, pelo menos legalmente. Nossa Constituição, denominada constituição cidadã, garante que todos e todas somos iguais perante a Lei, embora (para continuar no tema do humor) alguns sejam mais iguais do que outros.



Aqui queremos resgatar o que disse Guacira Lopes Louro acima sobre o surgimento dos estudos da mulher. Foi assim que as Feministas e as não propriamente feministas começaram a colocar as mulheres no centro das questões intelectuais e científicas. E essa é outra longa história embora seja curta em tempo. As universidades sempre foram lugar de homem assim como a ciência (detalharemos isso mais adiante nos próximos capítulos). Por isso, parece que os estudos da mulher já nasceram suscitando aquele olhar que diz “o que elas estão fazendo aqui?...” Não é o caso de desenvolver aqui, até porque existem inúmeros textos que tratam muito bem da questão, mas os estudos da mulher conduziram aos estudos de gênero, onde o cerne não são elas, mas as relações entre mulheres e homens. Ou seja, sempre que se fala de gênero, está se falando de mulheres e homens em relação. Para se entender mulher, tem que se entender homem também. Segundo Guacira Lopes Louro (2008), “a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais” (p. 18). Louro também refere que esse processo nunca termina e é bastante minucioso e sutil. Fazem parte desse processo de construção do gênero e da sexualidade as instâncias importantes da cultura e da sociedade, tais como a família, a escola, a igreja, as instituições legais e médicas.

Joan Scott (1995) define gênero como o conjunto dos sentidos dinâmicos (não biologicamente determinados) construídos nas relações de poder que sustentam as relações entre homens e mulheres. Essa autora nos lembra que gênero começou a ter relevância a partir da necessidade sentida pelas teóricas de distinguir sexo e gênero e o determinismo biológico implícito nos termos sexo e diferença sexual. Essa foi uma questão importante na história do gênero, razão pela qual trazemos aqui duas definições sobre sexo e depois dedicaremos pelo menos um parágrafo inteiro ou mais a ele. A primeira definição de sexo que



apresentamos é: “marca biológica, caracterização genital constituída a partir da aquisição evolutiva da espécie humana como animal” (Cesar Aparecido Nunes; Edna Silva, 2000, p. 74). A outra, que consideraremos com mais detalhes, abaixo é: Trata-se de sexo genético que é determinado por cromossomos, XY para os homens e XX para as mulheres. Estão associados a esses cromossomos os hormônios e a genitália de ambos os sexos (pênis para os homens e vagina para as mulheres). É importante lembrar que esses fatores não são os únicos a determinar a sexualidade, pois os aspectos culturais e históricos estão presentes na caracterização e maneiras de como os seres humanos desenvolvem e realizam sua sexualidade.

Quando um bebê nasce, imediatamente é designado como menino (sexo masculino) ou como menina (sexo feminino). O que determina esse fenômeno tão conhecido no senso comum, começa logo que ocorre a fertilização. Espermatozoide (do homem) e óvulo (da mulher) ao se encontrarem no útero, começam o processo de formação de um novo ser humano. Os óvulos contêm cromossomos X e os espermatozoides os cromossomos X ou Y. Se um cromossomo X se encontra com um cromossomo Y, teremos em teoria um homem. Se forem dois X seria uma mulher. Um bebê XY apresentaria como órgãos sexuais externos pênis e testículos. Um bebê XX apresentaria vagina. Isso levaria à designação de cada um desses bebês como homem ou como mulher no momento do nascimento (Maria Eugênia Melillo Meira, 2002). No entanto, nem sempre isso ocorre assim. Pode haver outras combinações cromossômicas ou hormonais que podem levar o bebê ser aquilo que hoje chamamos de intersexual. Às vezes essas crianças são designadas e criadas como sendo menina ou menino em função de escolhas parentais ou médicas. O que vai acontecer depois dessa decisão pode ser uma história conturbada e insatisfatória, principalmente para a criança em desenvolvimento. A atribuição de um sexo biológico pode ou não coincidir com a forma como a pessoa se sente ou se identifica. Quando o sexo atribuído e a identidade de gênero coincidem, dizemos que essa



pessoa é cisgênero, ou seja, é a pessoa que se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer com base no seu sexo designado e no seu papel de gênero. Esta é uma convenção socialmente aceita.

Ao possuir pênis, se reconhece a pessoa como homem e, ao possuir vagina, se reconhece a pessoa como mulher. Não se trata de uma escolha consciente, mas de uma identificação subjetiva. Já transgênero é a pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi designado ao nascer. Foge da lógica biologicista determinante em que ter pênis é interpretado como ser homem, bem como ter vagina, ser mulher. Pessoas trans não se reconhecem no sexo atribuído ao nascer e podem optar por modificações corporais ou não. A identidade transgênero não acarreta necessariamente sofrimento psíquico para a pessoa. Travesti, por sua vez, é identidade de gênero transgênero e feminina. As pessoas travestis não se reconhecem (necessariamente) como homens ou mulheres, mas visam ser tratadas sempre no feminino.

Agora, voltando ao gênero, o problema a ser superado pelas teóricas era desvincular o sexo do gênero, pois nem sempre o sexo biológico coincide com a identidade de gênero da pessoa. No senso comum e em certas teorias, um corpo feminino leva a uma identidade feminina e um corpo masculino leva a uma identidade masculina. Isso nem sempre é verdadeiro e as feministas queriam mostrar que essa justaposição não tinha nada a ver com o biológico, mas sim com o social, com o cultural e o histórico:

ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuais, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (...) O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são “trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (Guacira Lopes Louro, 1997, p. 28).



Lembrando que gênero provém do latim *genus*, e significa raça, extração, família (Tereza Lopes Miranda; Edina Schimanski, 2014), foi utilizado pela primeira vez pelos médicos John Money (1921-2006), na década de 1950, e Robert Jesse Stoller (1924-1991), um pouco depois, quando ambos, em seus experimentos, queriam mostrar que existiam diferenças entre sexo e comportamentos culturais masculinos e femininos (John Money et al., 1955; Robert Stoller, 1968/1993). No entanto, como foi visto acima, “foi inicialmente usado pelas feministas americanas no intuito de mostrar o caráter social das distinções baseadas no sexo” (Tereza Lopes Miranda; Edina Schimanski, 2014, p. 68). Essas autoras ressaltam que esse termo foi defendido, principalmente por historiadoras, pois pensavam que a pesquisa sobre as mulheres transformaria os paradigmas científicos. Assim, esse novo sentido dado ao gênero só seria possível se fossem adotados novos paradigmas teóricos (Antônio Carlos Lima Conceição, 2009). Antônio Conceição reforça que meramente substituir sexo por gênero em pesquisas e textos sem mudar a perspectiva teórica faz com que “se estudem as coisas relativas às mulheres, sem o questionamento do que as relações entre homens e mulheres estão construídas como estão, como funcionam e como se transformam” (Antônio Carlos Lima Conceição, 2009, p.744).

Para Rafael de Tilio (2014), as diversas conceituações de gênero são complexas e conflitantes e não são uniformes entre as várias perspectivas teóricas. No entanto, cada concepção teórica ajuda na cristalização ou reformulação das práticas vigentes.

Dentro do gênero está a questão da identidade de gênero, que é a experiência subjetiva e social de cada pessoa com base no gênero vivenciado. Tanto as identidades de gênero quanto as identidades sexuais não são fixas. Estão sempre em construção e em negociação. São construídas através das formas pelas quais os sujeitos vivenciam sua sexualidade (com relações homossexuais, bissexuais, heterossexuais e tantas outras existentes). Pode ter relação ou não com o gênero atribu-



ído ao nascer, notadamente relacionado com o sexo designado. A identidade de gênero se expressa principalmente a partir das identidades transgêneros, travestis e cisgêneros. É diferente de identidade sexual, que se refere a como alguém pensa em si mesmo em termos de com quem é sexual e romanticamente atraído. Pode ser alguém de seu próprio sexo ou de sexo diferente. A sociedade prescreve arbitrariamente com quem as pessoas devem se relacionar sexual e romanticamente (heteronormatividade). Quem não se adapta a essas regras, pode ser excluído, perseguido e morto.

Outra questão atual e importante sobre o gênero é que esse conceito sozinho não pode explicar as relações entre mulheres e homens sem que se associe também raça/etnia, classe social, geração, nível educacional, contexto geográfico e inúmeros outros marcadores que estabelecem diferenças entre as pessoas. Como dizem Tereza Lopes Miranda e Edina Schimanski (2014, p. 68): “O sujeito deve ser considerado como singular, mas envolto pela realidade sociocultural de seu tempo, em um espaço determinado que, contém em si, uma história própria, mas que também é coletiva, portanto, não pode ser considerada de maneira isolada das demais questões”.

Assim como os Feminismos, o entendimento sobre o gênero é plural. Existem, segundo Antônio Carlos Lima Conceição (2009), três grandes visões teóricas sobre o ele, a do/as teóricos/as do Patriarcado, a das Feministas Marxistas e as Teorias Psicanalíticas pós-estruturalistas. As Teorias do Patriarcado são controversas e, muitas vezes contestadas, na medida em que procuram explicar a dominação da mulher pelo homem “em função da reprodução e da própria sexualidade; porém, não demonstram como a desigualdade de gênero estrutura as outras desigualdades sociais que afetam aqueles campos que parecem não ter ligação com o gênero” (Antônio Carlos Lima Conceição, 2009, p. 745). Respeito a isso, esse mesmo autor ressalta que todas as sociedades historicamente conhecidas revelam predominância masculina



sobre as mulheres, no entanto, ele encara com reserva a possibilidade de um patriarcado absoluto, já que apesar de serem subordinadas, não existe ausência absoluta de poder entre as mulheres. Ele considera que as mulheres travam lutas de poder com os homens, pois as relações sociais de gênero se travam no terreno do poder (Antônio Carlos Lima Conceição, 2009).

O feminismo marxista busca uma base material para o gênero na divisão sexual do trabalho. De acordo com Mirla Cisne (2018), para podermos entender esse fenômeno e as sociedades onde se insere, é necessário compreender as classes sociais em relações antagônicas por meio de corpos reais que possuem sexo, sexualidade e raça/etnia. Também é necessário aprofundarmos o entendimento da exploração da mulher no mundo do trabalho que, para a autora, não é uma questão de ordem linguística ou meramente gramatical: “Trata-se de analisar como as mulheres sofrem uma exploração particular, ainda mais intensa do que a dos homens da classe trabalhadora, e que isso atende diretamente aos interesses dominantes” (Mirla Cisne, 2018, p. 224). Segundo essa autora, o feminismo marxista oferece “o método de análise para desvelar com criticidade e em uma perspectiva de totalidade a construção histórica das opressões e explorações consubstanciadas pelas relações sociais de classe, raça e sexo, condição básica para fundamentar a teoria e a ação revolucionárias” (Mirla Cisne, 2018, p. 227).

As teorias psicanalíticas abordam as primeiras relações das crianças na construção de suas identidades. Segundo Antônio Conceição (2009, p. 747-748), “essas teorias, apesar de concentrarem-se nos sujeitos, tendem a universalizar as categorias homem-mulher, descontextualizando a construção da subjetividade e reforçando o caráter de oposição binária do gênero”. Rafael de Tílio (2014), lembra que algumas das principais vertentes das teorias psicanalíticas e antropológicas enfatizam os binarismos (macho/fêmea, homem/mulher, heterossexual/homossexual) e seus efeitos: dominação masculina organizando a so-



cidade e a subjetividade contemporâneas. Esse autor considera que, apesar de suas diferenças, Freud e Lacan são taxativos ao afirmarem que as crianças, meninos e meninas, constroem suas identidades de gênero consideradas normais por meio do jogo de identificações com os pais, sendo o pênis/falo o elemento simbólico central que orienta essas identificações.

Dentro de uma dessas visões mencionadas acima, ou apenas parcialmente vinculadas a elas, ou, também, completamente desvinculadas, existem diferentes maneiras de conceber o gênero que tornam sua compreensão e discussão como uma “arena de constantes tensões e de diversos e distintos pensamentos” (Thayse Cruz Costa; Rita de Lourdes Lima, 2015). Está em constante processo de redefinição (Miriam Grossi, 2000). Já para Linamar Teixeira Amorim (2011, *apud* Marcella Barbosa Teixeira; Fernanda Tarabal Lopes; Admardo Bonifácio Gomes Jr., 2019, p. 407) “tem a finalidade de determinar tudo o que é definido socialmente, e por esse fato, está em constante processo de ressignificação pelas interações entre homens e mulheres”. Donna Haraway (1995, p. 221) lembra que “gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta”.

De todas as formas, essas teorias mais tradicionais de gênero estão sendo discutidas pelas teorias pós-estruturalistas, tais como a Teoria Queer, sendo um de seus principais nomes Judith Butler (2003), que afirma que sexo é uma construção também. Butler questiona as ideias tradicionais sobre gênero e propõe não que o gênero é um efeito do sexo (da diferença sexual), mas sim que o sexo (a ideia da diferença sexual) é na realidade um efeito das relações de poder e dos discursos sobre gênero e sexualidade. Há aí uma inversão de argumentos que possibilita a inversão (mudança) das práticas (Rafael de Tílio, 2014). As teorias Queer questionam a heteronormatividade compulsória e criticam a organização do corpo em duas categorias únicas. Pretendem analisar a ilusão da existência de um sujeito estável, coerente e regular,



supondo que aqueles considerados desviantes das normas sociais e sexuais são, na realidade, apenas diferentes (Rafael de Tílio, 2014).

Ainda que tenha divergências nas conceituações, a categoria gênero é uma definição de caráter histórico e social de papéis, identidades e valores que são atribuídos a homens e mulheres e internalizados e treinados mediante os processos de socialização. Para Susana Gamba (2007), é uma relação social pois cada sociedade tem suas normas que determinam as relações entre mulheres e homens. É uma construção social e histórica, razão pela qual pode variar de uma sociedade para outra e de uma época para outra. É uma relação de poder (porque nos remete ao caráter Qualitativo dessas relações). É uma relação assimétrica, embora as relações entre mulheres e homens admitam distintas possibilidades (dominação masculina, dominação feminina ou relações igualitárias). Em geral, se configuram como relações de dominação masculina e subordinação feminina. Abarca não somente as relações entre os sexos, mas alude também a outros processos que se dão na sociedade: instituições, símbolos, identidades, sistemas econômicos e políticos etc. É transversal porque não estão isoladas, mas atravessam todo o tecido social, articulando-se com outros fatores, como a idade, o estado civil, a educação, a etnia, a classe social etc. É uma proposta de inclusão porque as problemáticas que se derivam das relações de gênero somente poderão ser resolvidas se são incluídas mudanças nas mulheres e nos homens. É uma busca de uma equidade que só será possível se as mulheres conquistam o exercício do poder em seu sentido mais amplo, como poder criar, poder saber, poder dirigir, poder usufruir, poder eleger, ser eleita etc. Não é uma categoria fechada, mas em desenvolvimento. Favorece o exercício de uma leitura crítica e questionadora da realidade para analisar e transformar a situação das pessoas. Cria novas construções de sentido para que mulheres e homens visualizem sua feminilidade e sua masculinidade por meio de vínculos não hierarquizados, nem discriminatórios (Susana Gamba, 2007).



Segundo Guacira Lopes Louro, “é importante que notemos que grande parte dos discursos sobre gênero de algum modo incluem ou englobam as questões de sexualidade” (1997, p. 30). Essa autora ressalta que as pessoas masculinas ou femininas podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais e, ao mesmo tempo, podem ser indígenas, brancas, negras, ricas, pobres e assim por diante. Suas identidades sexuais (as formas como vivem sua sexualidade) e/ou de gênero (ao se identificarem como masculinos ou femininos) estão sempre em processo de construção, são instáveis e passíveis de transformação (Guacira Lopes Louro, 1997).

Aqui começamos a falar de sexualidade. Está ligada a sexo? A gênero? Segundo Jeffrey Weeks (2000), não se pode considerar a sexualidade apenas como representação do desejo sexual. Como já foi visto acima, a cultura e a sociedade ajudam a modelar as regras e caminhos de expressão da sexualidade. Nesse sentido, ser “heterossexual” ou “homossexual” (ou bissexual, ou assexual e assim por diante) é visto e vivido de maneiras diferentes dependendo da cultura, da época, das ideologias e políticas envolvidas.

Dentro da Psicologia, o conceito psicológico contemporâneo de sexualidade, ou psicosssexualidade, deriva diretamente das concepções psicanalíticas de Freud (1930/1996), que ampliou este termo (Doron; Parot, 1998, p. 212), uma vez que, anteriormente, a definição psicológica e médica da sexualidade se restringia ao campo das perversões e de suas repressões (Rosângela de Sant’Anna Dall’Agnol, 2003, p. 28).

Entretanto, a autora lembra que, considerando a sexualidade segundo um enfoque adotado na pós-modernidade, não é possível deixar de mencionar Foucault, como também o faz Maria Juracy Filgueiras Toneli logo abaixo. Nesse sentido, assim como o gênero, a sexualidade é uma construção social e histórica que sempre implica algum tipo de conexão com as relações de poder. De acordo com Gayle Rubin (1998):



O âmbito da sexualidade (...) tem sua própria política interna, iniquidades e modos de opressão. Como acontece com outros aspectos do comportamento humano, as formas institucionais concretas da sexualidade humana, num espaço e num tempo determinados, são produtos da atividade humana. Elas são repletas de conflitos de interesse e manobra política, tanto de natureza proposital quanto circunstancial. Nesse sentido, sexo é sempre politizado. Há, porém períodos históricos nos quais a sexualidade é mais contestada e abertamente politizada. Nesses períodos, o domínio da vida erótica é efetivamente renegociado (Gayle Rubin, 1998, *apud* Maria Juracy Filgueiras Toneli, 2012, p. 151).

Maria Juracy Filgueiras Toneli (2012) também refere a ideia de Michel Foucault de que a sexualidade foi inventada como “instrumento-efeito na expansão do biopoder” (Maria Juracy Filgueiras Toneli, 2012, p. 151), afirmando que na passagem do século XVIII para o século XIX “houve uma mudança de uma sexualidade como aspecto indiferenciado da vida cotidiana e relativamente livre, para outra vigiada e controlada” (p. 151).

Para Rosângela de Sant’Anna Dall’Agnol (2003, p. 29) é

relevante ressaltar nesse contexto, os posicionamentos de Bonin (1998) que afirma que mesmo sendo o indivíduo (ser masculino/ser feminino) um produto da história e da cultura, ele não perde suas características como ser intencional e criativo, capaz de provocar transformações, que, por sua vez, “podem mudar o próprio processo cultural que o constitui” (p. 70) e de Parker, Herdt e Carbalho (1995), que afirmam que o aspecto histórico cultural está entranhado de uma maneira tão marcante na sexualidade, que está a molda por meio de papéis, normas e atitudes reforçadas em cada uma das instituições e, consequentemente, são reproduzidas na coletividade.



A sexualidade, da ordem do indivíduo, torna-se o eixo principal da identidade e do ser no mundo, fundamentando-se em valores institucionais, tais como a procriação, o casamento e a família, em geral em um contexto de heteronormatividade. Essa complexa engrenagem compreende todo um sistema de representações e autorrepresentações codificadas em normas, regras, paradigmas morais e modelos corpóreos (sistema sexo gênero), de acordo com Tereza de Lauretis (1987, *apud* Maria Juracy Filgueras Toneli, 2012). É um termo amplo que engloba desejo, afeto, erotismo, sensações, prazeres e práticas sexuais. Também é um conceito dinâmico que está sujeito a diversos usos e interpretações. A sexualidade perpassa todas as fases da vida, podendo assumir diferentes formas e sentidos ao longo das experiências pessoais (Maria Juracy Filgueras Toneli, 2012). Assim, a sexualidade é um conjunto de processos sociais que produzem e organizam a expressão do desejo e o gozo dos prazeres corporais, orientados a sujeitos do sexo oposto, do mesmo sexo, de ambos os sexos, ou a si mesmo(a). É, então, um conceito cultural que diz respeito à forma como cada ser vivencia e significa o sexo. É um fato social, no sentido de condutas, como origem da identidade, além de ser um campo a ser explorado cientificamente. Dessa forma, a sexualidade também é plural, o que implica afirmar a inexistência de um único modo correto estável, desejável e sadio de vivenciá-la (Susana Goellner, 2010, p. 76). Além disso,

A sexualidade envolve um processo contínuo, e não linear, de aprendizado e reflexão por meio do qual, entre outras coisas, elaboramos a percepção de quem somos. Esse é um processo que se desdobra em meio a condições históricas, sociais e culturais específicas. Nascemos dotadas e dotados de determinadas capacidades biológicas. Todo o resto se constrói e vai se formando ao longo da vida. Por isso, as expressões da sexualidade humana são tão diversas (Barreto; Araújo; Pereira, 2009 *apud* Michael Hudson Dantas, 2017).



Segundo Ana Luisa Xavier Barros (2001), o processo de produção da sexualidade passa pelo tipo de sociedade e as instituições formadoras, onde esse processo acontece: “A produção industrial capitalista alicerça-se nas desigualdades de classe geradas pela desigualdade na distribuição da riqueza produzida” (Ana Luisa Barros, 2001, p. 49). “A escola, a creche, o hospital, o ambulatório e outras tantas instalações e organizações são montadas para fiscalizar e regulamentar a socialização dos seres sociais” (p. 51-52). Além disso, “as corporações de profissionais detentoras de um saber científico e especializado, assumem o papel de prescrever, vigiar e controlar o comportamento dos indivíduos e de criar códigos de normalização segundo sexo e idade” (p. 52).

Relacionado ainda à questão da sexualidade, temos o conceito de heteronormatividade, que se define como o conjunto de normas sociais, como “norma compulsória à heterossexualidade e está apoiada na ligação entre sexo, gênero e expressão da sexualidade” (Guacira Lopes Louro, 2009, p. 90). No entanto, nas chamadas sociedades fundacionais (que tinham baixo nível tecnológico, mas alto grau de desenvolvimento humano), homossexualidade, por exemplo, não só existiu, como foi um fato comum (Hiro Okita, 2007 *apud* Michael Hudson Dantas, 2017). Segundo Hiro Okita (2007 *apud* Michael Hudson Dantas, 2017) “essas relações eram consideradas normais e aceitas socialmente”, porém, lembra que existem poucos dados sobre a homossexualidade feminina. No entanto, com a consolidação das sociedades patriarcais, a heterossexualidade compulsória torna-se uma das dimensões fundamentais para essa consolidação. Por isso, de acordo com Hiro Okita (Okita, 2007 *apud* Michael Hudson Dantas, 2017, p.9), nessa perspectiva

as relações homossexuais, femininas e masculinas, tornam-se um risco a essa sociabilidade por não reproduzirem diretamente a força de trabalho que lhe é essencial. Contudo, estas nunca representaram uma grande ameaça à família heterossexual, haja vista que elas existiram em todas as sociedades fundacio-



nais concomitantes e interrelacionadas com as heterossexuais e isso nunca representou risco.

Segundo nos lembra Guacira Lopes Louro (2007, p. 29), com a heterossexualidade compulsória, vemos também a rejeição da homossexualidade, que muitas vezes é expressa por uma homofobia declarada e nada sutil, sendo “consentida e ensinada na escola, se expressa pelo afastamento, pela imposição do ridículo”. A mesma autora afirma que a homofobia atribui uma espécie de “gênero defeituoso”, o que acaba por levar ao medo da pessoa não ser considerada como um homem ou uma mulher de verdade.

Aqui é interessante lembrar que a própria psicologia, enquanto ciência e profissão, tem seus conflitos relativos à questão da homossexualidade. Durante algum tempo houve psicólogos e psicólogas que tinham a intenção de “curar” a homossexualidade, o que significa que a consideravam uma doença que podia ser tratada. Isso acontecia mesmo depois que a Associação Americana de Psiquiatria, já no distante ano de 1973, retirou a homossexualidade da lista das doenças mentais. E no Brasil, o Conselho Federal de Medicina, tomou a mesma providência em 1985. Finalmente, A Organização Mundial da Saúde ratificou essas providências sobre o que então se chamava de “homossexualismo”. Em função de denúncias, o Conselho Federal de Psicologia em 1999, “viu-se na necessidade de se posicionar sobre a prática e manifestação de profissionais ligados a grupos religiosos fundamentalistas em prol da cura e reversão da homossexualidade” (CFP, 2018, p. 8), resultando na Resolução 01/1999 que proibia essa prática. Mas, segundo o CFP, “a publicação da norma não foi (e não é) suficiente para barrar as práticas antiéticas e epistemologicamente equivocadas. A própria Resolução sofreu (...) ataques por parte dos setores conservadores (...)” (CFP, 2018, p. 9). Durante o ano 2017 houve mobilização por parte dos Conselhos estaduais e o Conselho Federal para encontrar uma maneira de fortalecer a Resolução 01/1999, além



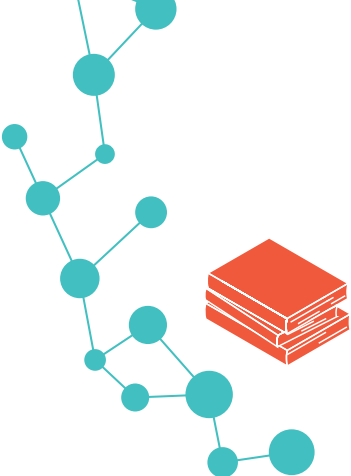
de aumentar seu escopo, já que essa Resolução não contemplava as “pessoas transexuais, travestis e outras identidades de gênero não hegemônicas” (CFP, 2018, p. 10). O resultado dessa mobilização foi a Resolução 01/2018, publicada no dia 29 de janeiro de 2018, Dia Nacional da Visibilidade Trans.

A Resolução 01/2018 visa “garantir às pessoas transexuais e travestis atendimento psicológico baseado na ética e no respeito a sua autodeterminação em relação às suas identidades de gênero”, reafirmando “o compromisso da Psicologia brasileira em contribuir com o seu conhecimento para uma reflexão crítica sobre as diversas formas de discriminação e preconceito na sociedade” (p. 10), visto que “não faz parte do papel da(o) psicóloga(o) (re)direcionar o desejo sexual do sujeito e com isso, mudar sua orientação sexual”. Na realidade, esta categoria profissional deve promover reflexões “sobre o sofrimento psíquico relatado e problematizando, a partir das contextualizações sociais, que se trata de trans-lesbo-homofobia da sociedade ser a causadora e o dispositivo que promove a manutenção do seu sofrimento, e não a sua condição de existência como sujeito, seja ela trans ou cisgênera, hétero ou homossexual” (CFP, 2018, p. 11). Além disso, o CFP elucida que “as transexualidades e travestilidades não devem ser compreendidas como psicopatologias, transtorno mental, desvios ou inadequações, mas sim, como uma das diversas possibilidades da existência humana e expressões de identidades” (CFP, 2018, p. 11).

Mulheres, gêneros, feminismos e sexualidades são temas extremamente complexos e controversos. Reuni-los em um único texto de poucas páginas não é tarefa fácil, já que cada um desses termos já produziu muitíssimos outros textos sem que o assunto se esgotasse. A ideia, aqui, era trazer à tona alguns aspectos que consideramos centrais no desenvolvimento teórico e histórico desses conceitos que são fundamentais na vida humana e que tornam possível uma melhor compreensão dos temas que envolvem o trabalho das mulheres. Nos pró-



ximos capítulos discutiremos a educação, a universidade, a ciência e as mulheres na Academia, o foco central deste livro.



EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO s. f. Ação de desenvolver as faculdades psíquicas, intelectuais e morais: *a educação da juventude*. / Resultado dessa ação. / Conhecimento e prática dos hábitos sociais; boas maneiras; *homem sem educação*. [...]

Koogan/Houaiss, enciclopédia e dicionário ilustrado, 4^a. ed., Rio de Janeiro: Seifer, 1999.

Conforme parte da definição encontrada em dicionários, a educação é uma ação que ajuda a desenvolver algumas capacidades ou habilidades em alguém. É de se supor que esse alguém seja um ser humano, pois quando queremos desenvolver alguma habilidade em um animal, dizemos treinamento e não educação.

Antes de continuarmos com o tema da educação, façamos aqui um parêntese para pensar brevemente, o que é um ser humano. Certamente existem inúmeras maneiras de conceber o que seja um ser humano. Aqui, como costuma acontecer em qualquer livro que se escreva, vamos abordar o assunto com a ajuda de alguns autores/as, salientando, de antemão, que muitos/as outros/as, conseqüentemente, ficarão de fora.

Começando com Chris Gosden, vemos que esse autor, escrevendo sobre a pré-história, pensa que os seres humanos são os únicos animais (sim, nós, seres humanos, também somos animais) que criam sua



vida social por meio de coisas. Segundo ele, os humanos modernos, temos determinadas habilidades em comum, pois temos obrigações sociais, ou seja, por participarmos de sociedades estabelecidas, temos que nos adequar às suas normas. Daí que vemos jeitos parecidos de alimentação (o que comemos e como se faz essa comida), de vestuário, de moradia e assim por diante. Inclusive, até para considerar o que é riqueza é necessário levar em consideração como são as coisas naquele lugar ou cultura. Esses aspectos básicos são mais ou menos universais entre os humanos, apesar das enormes diferenças culturais existentes através dos tempos nos agrupamentos humanos. Para Chris Gosden, o uso do corpo, a criação e a manipulação de coisas e as aptidões com as palavras são elementos centrais para concebermos a humanidade, que, para ele, surgiu por meio de uma combinação especial de habilidades corporais, o mundo material e a dimensão da linguagem, que, segundo o autor, se reuniram pela primeira vez na forma moderna há cerca de quarenta mil anos.

Outro autor que pode nos ajudar a entender os primórdios de nossa espécie no desenvolvimento de sua humanidade, é Yuval Noah Harari (2018). Segundo esse autor, a posição do gênero *Homo* (para nos distinguir das demais espécies animais) na cadeia alimentar era, até bem pouco tempo atrás, solidamente intermediária. Durante muito tempo (milhões de anos), os humanos caçavam outros animais menores e saíam por aí coletando plantas. Ao mesmo tempo, eram caçados por animais maiores, mais velozes, com dentes e garras sem comparação aos dos humanos. O autor nos informa que somente há quatrocentos mil anos várias espécies de humanos começaram a caçar animais grandes regularmente, e só nos últimos cem mil anos (com a ascensão do *Homo Sapiens*) "esse homem saltou para o topo da cadeia alimentar" (Yuval Noah Harari, 2018, p. 26).

Yuval Noah Harari (2018) garante que esse salto espetacular teve enormes consequências para o meio ambiente. Outros animais que an-



tes estavam no topo da cadeia alimentar evoluíram de maneira gradual ao longo de milhões de anos. Isso permitiu que o ecossistema fosse desenvolvendo modos de se defender e conviver com esses animais, e, com isso, não permitindo que causassem muita destruição. Predadores e presas se equilibravam e ajustavam, diferentemente dos humanos que subiram ao topo demasiado rápido, tão rápido que o ecossistema não teve tempo de se ajustar. Segundo Harari, os humanos nem conseguiram ajustar-se entre si mesmos. “Tendo sido até tão pouco tempo atrás um dos oprimidos das savanas, somos tomados por medos e ansiedades quanto à nossa posição, o que nos torna duplamente cruéis e perigosos. Muitas calamidades históricas, de guerras mortais e catástrofes ecológicas, resultaram desse salto apressado” (Yuval Noah Harari, 2018, p. 26-27).

Luiz Antônio Botelho Andrade, Edson Pereira da Silva e Eduardo Passos (2007), respectivamente das áreas da imunologia, genética e psicologia, fazem um acompanhamento muito interessante da espécie humana, desde seus primórdios, descrevendo seu processo de humanização, em que o aperfeiçoamento da linguagem produziu uma dimensão inteiramente nova para o *Homo sapiens*, a cultura. Eles chamam atenção para o fato de que não basta ter um corpo humano para ser humano, trazendo à baila alguns casos das crianças lobo entre os diversos que foram registrados. Também afirmam a importância do amor como emoção fundamental para a sociabilidade e a cooperação em atividades complexas, perigosas ou prazerosas. Os autores reforçam a ideia de que o humano do ser humano surge com a dinâmica relacional própria do modo de viver humano, sem negar a sua corporalidade, mas salientando que essa corporalidade, por si só, não é suficiente. A partir de seu ponto de vista e com base nas ideias de Humberto Maturana (1997/2000), o humano e toda a construção humana, ideal e material, se dá com e na linguagem: “os objetos, o corpo e suas partes e, por extensão, o próprio ‘eu’, surgem no operar das coordenações de coordenações condutais



consensuais, ou seja, na linguagem” (p. 190). Para os autores é importante notar que, embora estejamos presos a uma biologia humana própria, nós, os humanos, só nos tornamos observadores (de nós mesmos, do mundo e dos outros) se houver outro humano ou outros humanos ao “partilharmos do processo recursivo e transgeracional que é o viver a linguagem” (p. 190). Segundo esses autores, o viver humano é gerado no transcurso recursivo de suas próprias conversações e estas, sendo abertas ao indeterminado, abrem a possibilidade de construção de novos mundos possíveis, evidenciando, assim, que o humano é forjado na linguagem, tendo toda conversa um fundo ético e revolucionário que, eventualmente, é capaz de mudar a história.

Retornando a Chris Gosden, os seres humanos têm uma gama enorme de potenciais, mas as histórias e formas culturais implicam desenvolver algumas dessas habilidades e negligenciar outras. O corpo humano, que para ele é central à nossa humanidade, é um lugar de prazer, felicidade, dor e tristeza. Mas, é importante lembrar que esse corpo não é simplesmente o palco de sensações puramente particulares, pois está associado a outros corpos. Essa associação pode ser direta e íntima por meio do sexo ou do cuidado físico, mas também indireta, por meio da educação dos sentidos e das emoções. E essa pode ser a deixa para voltarmos à questão da educação, com a qual começamos esta parte deste capítulo.

A ação educativa não é uma atividade, nem mesmo uma palavra, neutra. Ela estará inserida em um ambiente, em uma época, em um lugar que tem uma determinada cultura. E será essa cultura que fornecerá os parâmetros que orientarão a educação, tanto de crianças, como de adolescentes, jovens e adultos e, inclusive, de pessoas idosas. “A educação é uma instituição social e, como tal, varia de acordo com o tipo de sociedade, com a classe e o grupo social a que pertence o educando ou a educanda. Podemos dizer que a educação é o mesmo que a socialização, que serve para inculcar certas condutas, atitudes e valores



necessários para a vida social” (Marlene Neves Strey; Renata Chabar Kapitanski, 2011, p. 14).

De acordo com essas autoras, a educação permite que valores e conhecimentos que são importantes em determinada cultura sejam difundidos e conservados. Assim, a educação nunca é neutra, pois seleciona “os métodos de transmissão dos conhecimentos, que informações e conteúdos serão transmitidos, verifica e avalia os progressos de acordo com parâmetros estabelecidos; incentiva ou pune para que os resultados se dirijam para os fins propostos (Marlene Neves Strey; Renata Chabar Kapitanski, 2011, p. 15).

A educação, então, é um fenômeno coletivo, onde o desempenho individual é importante, mas que adquire sentido quando as habilidades e a inteligência são mostradas em sua melhor forma quando fazendo parte de um grupo, conforme Chris Gosden (2019) afirma. Essa questão coletiva tanto pode ajudar a formar um padrão coletivo de pensamento, como, também, ajuda a contrastar individualidades e potencialidades diferenciadas. Ao longo da história, foram levadas a efeito muitas tentativas de formatar os seres humanos de acordo com um único jeito de ser. Algumas dessas tentativas foram mais bem sucedidas que outras, mas nunca o sucesso foi total, pois podem funcionar bem por algum tempo, mas, pouco a pouco, as brechas e fissuras começam a aparecer, gerando dissidências que “mostram que não se pode confinar a vida em geral e a humana em particular em moldes preestabelecidos para sempre” (Marlene Neves Strey; Renata Chabar Kapitanski, 2011, p. 16).

Mas, como é que podemos ter uma ideia de como a educação foi considerada ao longo da história humana? Novamente, aqui, podemos recorrer a uma série de autores e autoras que se debruçaram sobre o tema, buscando vestígios desde tempos imemoriais para compreendemos a como chegamos ao que atualmente é considerado educação, sabendo de antemão que não há unanimidade entre pesquisadores/as e historiadores/as.



A EDUCAÇÃO NA PRÉ-HISTÓRIA

Podemos começar imaginando como seria na pré-história. Aqui, não é necessário dizer que, por não ter deixado os vestígios necessários para serem considerados históricos, não é possível outra coisa que não seja imaginar ou teorizar a partir de bases conceituais que, provavelmente, carregam grande carga de ideologia e preconceitos enraizados no pesquisador ou pesquisadora.

Feito esta advertência, podemos pensar que aprender a sobreviver era fundamental na pré-história. Vimos acima que os seres humanos estavam inicialmente em desvantagem frente a outros animais com os quais dividiam seu ecossistema. Enfrentar os perigos e conseguir alimentação devia ser parte do currículo da escola da vida pré-histórica. Todo mundo aprendia junto: adultos, crianças, velhos e jovens. As experiências mostravam o que era importante e, por tentativas de ensaio e erro, notavam que certos conhecimentos adquiridos eram bons para não morrer ou sentir fome. Os grupos humanos eram pequenos, nômades, por isso, certamente esses conhecimentos conseguidos a custo de experiências de sobrevivência demoravam a se disseminar para outros grupos, até porque essa vida movimentada tornava a experiência tão variada que era muita coisa para reter e transmitir aos demais que, por sinal, poderiam ser rivais na ocupação de territórios, obtenção de comida e tão perigosos quanto outros animais predadores.

María Encarna Sanahuja Yll (2002) compreende a pré-história como um conflito permanente entre as leis da natureza e a civilização cultural, conflito esse associado a dois sexos: as mulheres e os homens. Para essa autora, nos inícios da humanidade e durante o Paleolítico, a coleta e o cuidado da prole são realizados coletivamente pelas mulheres e todos aqueles inventos que foram considerados masculinos, são femininos: linguagem, fabricação de instrumentos, descobrimento do fogo, origem da agricultura. No início, os pais não existiam. Provavelmente, no final do Neolítico, a partir da observação do processo de aca-



salamento dos animais, isso começa a se transformar e se instalam os primórdios do patriarcado. A autora se pergunta: “como assegurar-se da posse dos filhos se são as mulheres que os geram?” (p. 147). A resposta estava em controlar as mulheres, tanto na reprodução como na sexualidade. Aparecerá a monogamia, uma invenção masculina, dado que as mulheres nunca duvidam que o filho ou filha nascido/a é seu. A propriedade privada, reivindicação da paternidade e a assimetria sexual se plasmam em uma infinita gama de variações. Quando a transição se completa, o conjunto da propriedade (animais, escravos/as, mulheres e crianças) forma parte da família, que já nasce patriarcal. María Encarna Sanahuja Yll (2002, p. 147) cita Giuditta Lo Russo (1995, 43-44 e 148) que argumenta que os homens criaram cultural e socialmente o pai, devido simplesmente à exclusão do macho, de todos os machos, do fato central da existência, a gestação. Assim, o problema da exclusão constitui o início do patriarcado: o consenso é substituído pelo autoritarismo, a igualdade pela competição, a liberdade pela coerção, o assembleísmo pela privação de direitos políticos das mulheres e outros setores da população, os cargos se convertem em permanentes, hereditários e retribuídos, a redistribuição da terra desaparece em favor da propriedade fixa. “O patriarcado não é só um tipo de organização sexual, é uma ideologia do furto, uma legitimação da invasão travestida de moral, uma glorificação do ataque armado e de acaparar os bens de outro” (Ernest Borneman, 1979, p. 181, *apud* María Encarna Sanahuja Yll, 2002, p. 148). A capacidade de criação é arrebatada da mulher e é vinculada a um Deus homem. A mulher se converte exclusivamente em recipiente. Os cimentos para a teoria da carência (de raciocínio, de alma, de pênis) já está estabelecida. É necessário demonstrar a inferioridade das mulheres, já que cientificamente resulta impossível demonstrar a superioridade dos machos. “O que não se pode imitar, nem só metafóricamente, pode converter-se em objeto de uma vingança cruel, inclusive sanguinária” (Sara Morace, 1993, p. 94-95, *apud* María Encarna Sanahuja Yll, 2002, p. 148).



Assim, apesar do longo tempo transcorrido, a humanidade em construção aprendeu alguma coisa, conseguiu ir aos poucos, talvez intuitivamente, armazenando e disseminando, diferentes tipos de conhecimentos que permitiram dar longos passos em direção de sua imposição como espécie sobre o meio ambiente natural. Junto com esses conhecimentos, também foram surgindo as sementes das culturas e sociedades que estavam se estabelecendo e, conseqüentemente, com modos de ser e estar diferenciados no mundo. A seguir, veremos, muito rapidamente, as diversas fases da história da educação.

A EDUCAÇÃO NA ANTIGUIDADE

De certa maneira, encontramos na Antiguidade os fundamentos de elementos educacionais que ainda hoje temos. Sempre que falamos de antiguidade, o primeiro povo que nos vem à cabeça são os antigos gregos. No entanto, antecederam e coexistiram com os gregos, muitos outros povos com suas peculiares práticas educacionais. Por exemplo, Elisabete da Silveira *et al.* (2017) nos lembram que o povo egípcio desenvolveu a escrita a partir de 3.500 a.C. A escrita egípcia, os hieróglifos, podem ser vistos ainda hoje nos monumentos resistentes ao tempo, tais como tumbas, pirâmides, obeliscos e uma variedade incrível de tabletes de argila e outros objetos que lotam os museus pelo mundo afora. Escrever não era do alcance de todo o povo, apenas a classe dominante, governantes e sacerdotes tinham acesso a essa habilidade. Mais tarde foram criadas escolas para o povo, principalmente filhos de funcionários. Os jovens começavam a frequentar a escola em torno dos 7 anos, aprendendo a ler, contar histórias, escrever. Essas escolas ficavam nos templos o que levava a um ensino fortemente religioso. Com o tempo, os maiores aprendiam também astronomia, música, matemática e poesia e eram formados médicos, engenheiros e arquitetos.



Na Babilônia, predominava o poder dos sacerdotes, existiam bibliotecas, tinham noções de astronomia. Ciência e magia não eram separadas. Na Índia, a educação se dava de maneira muito discriminatória devido ao seu sistema de castas. Inclusive, os sudras e párias não tinham direito a qualquer tipo de educação. Na China, a educação era conservadora, baseada em ideias de Lao Tsé e Confúcio, datadas do terceiro milênio a.C. A educação hebraica era marcada pela religiosidade e acontecia nas sinagogas, realizada em dez anos, entre os oito e dezoito anos de idade. “As propostas pedagógicas orientais na antiguidade baseiam-se nos livros sagrados, possuem o objetivo da educação moral de acordo com a vida religiosa, impostos por cada civilização” (Elisabete da Silveira *et al.*, 2017, s/p.).

Marlene Neves Strey e Renata Chabar Kapitanski (2011) afirmam que na Antiguidade, as classes dirigentes necessitavam manter-se no poder, utilizando estratégias específicas para “educar” o povo e imprimir obediência às novas leis que estavam surgindo. Assim, dependendo de que estrato da sociedade se tratasse, a educação era conduzida desta ou daquela forma. Segundo o ideal da Grécia Antiga, algumas pessoas nasciam para governar, enquanto outras deveriam guerrear. Naturalmente, apenas as pessoas da elite poderiam fazer parte desse ideal, e a maioria do povo deveria trabalhar para que isso pudesse ser alcançado. Segundo as autoras, o estado regulamentava o tipo de educação que as crianças deveriam receber, tanto dentro da família como nas escolas, que eram todas particulares. Como não havia um controle direto, os programas escolares eram aparentemente livres para ensinar o que e como queriam. Isso era verdade até certo ponto, pois a doutrina que embasava os conteúdos era a doutrina imposta pelo estado. Nem é preciso dizer que os escravos, por exemplo, tinham apenas aprendizado informal, pois a escola não era para todos.

É importante lembrar que a Grécia Antiga passou por diferentes fases que tiveram consequências diversas na área da educação. No



período dito arcaico (séculos VIII a VI. a.C.) começaram as transformações no campo político e social, o surgimento da Pólis (Cidade Estado), o comércio, que tiveram consequências sobre as classes sociais. Além disso, também possibilitaram o surgimento do pensamento filosófico já no período clássico (séculos V e IV a.C.). Ali já são encontradas as ideias e práticas pedagógicas que influenciam a educação ocidental até hoje e, também, as sementes científicas da astronomia, geometria e matemática. Era buscada explicação para a origem ou o princípio das coisas, por meio do pensamento racional. Por meio da educação o cidadão receberia uma formação que o tornasse completo e virtuoso. Isso, no entanto, se restringiria à elite e, não só à elite, mas às pessoas do sexo masculino. O acesso ao estudo não era um direito de todas as crianças e dependia do poder aquisitivo da família. As meninas estudavam até no máximo os sete anos e os meninos até os quatorze anos. As meninas, preferentemente, ficariam em casa aprendendo as artes domésticas (Michele Silveira Ribeiro *et al.*, 2017). Mais adiante, quando estivermos tratando das universidades, veremos que, nem sempre, as meninas ficavam confinadas nos gineceus aprendendo seu papel de mulher doméstica e servidora dos homens. Muitas receberam educação de qualidade em sua época e se desenvolveram de modo parecido ao dos homens em termos de pensamento, racionalidade e intelectualidade. Novamente, é importante ressaltar aqui que isso dependeria de quem eram filhas, de qual o *status* que suas famílias tinham e o quanto podiam pagar por sua educação.

Segundo Lucila Conceição Pereira (2017), o legado deixado pelas principais cidades-estados da Grécia Antiga (Esparta e Atenas) serviu de modelo para diversas sociedades no decorrer dos séculos. O modelo espartano baseava-se na disciplina rígida, no autoritarismo, no ensino das artes militares e códigos de conduta, no estímulo da competitividade entre os alunos e nas exigências extremas de desempenho. Já em Atenas, o conhecimento (*logos*) era o ideal educativo mais importante.



A palavra, a retórica e a polêmica eram valorizadas na medida em que existia a democracia entre iguais. Não é necessário ressaltar que iguais significava cidadãos da elite e, também, que alguns eram mais iguais que outros, como costuma acontecer com os ideais quando colocados em prática.

Michele Silveira Ribeiro *et al.* (2017) informam que a educação romana tinha um caráter prático e formação civil e familiar. O cidadão romano possuía consciência do direito romano (cuja influência observamos até hoje). O pai era a figura central e a mulher tinha valorização dentro da família, possuindo papel educativo para a formação do futuro cidadão. Segundo as autoras, a partir do século II a.C., as escolas organizaram-se de acordo com o modelo grego, existindo escolas destinadas às classes inferiores para formação profissional. Já Marlene Neves Strey e Renata Chabar Kapitanski (2011) lembram que a agricultura, a guerra e a política faziam parte do programa que um romano deveria realizar. No entanto, o homem (ser humano do sexo masculino) por excelência era o “orador” (aquele que era hábil na arte de falar), um verdadeiro político que tinha nascido para tratar dos assuntos públicos e privados e certamente capaz de gerenciar o Estado com seus conselhos e ideias. Isso só seria possível se esse homem fosse um patrício da classe dirigente.

Essas autoras afirmam que “a partir do século III a.C., achando insuficiente a educação que recebia antes, a nobreza exigiu outro tipo de educação, o que demandou o surgimento de diferentes tipos de professores: os de educação primária, os para educação média e os para a superior” (p. 21). Continuando com essas autoras, vemos que “as escolas não diferiam muito de outros tipos de negócios e, como os professores recebiam um salário, eram profundamente desprezados, vistos como homens inferiores” (p. 21). O imperador Juliano, a partir do ano 362 d.C., tinha o privilégio de nomear os professores. Isso significa que o ensino a cargo do Estado surgiu pela primeira vez na história da humanidade, pelo menos de modo oficial. “O corpo de professores era uma espécie



de regimento que defendia os interesses do Estado, entre os quais, domar escravos, povos conquistados e futuros cidadãos para aceitar sem revolta os desígnios de Roma” (Marlene Neves Strey; Renata Chabar Kapitanski, 2011, p. 22).

A EDUCAÇÃO NA IDADE MÉDIA

Com a queda do Império Romano, o mundo se fragmenta:

A idade média abarca um período tão extenso que é difícil caracterizá-la sem incorrer no risco de simplificação. [...] São mil anos entre a queda do Império Romano (476) e a tomada de Constantinopla pelos turcos (1457). A Alta Idade Média, período que sucede à queda do Império, é caracterizada por um estado de degradação da antiga ordem e pela divisão em diversos reinos bárbaros, formados após as sucessivas invasões. Até o século X dá-se uma transformação lenta, que consiste na passagem do escravismo, o modo de produção da Antiguidade Greco-Romana, para o feudalismo, o novo modo de produção da Idade Média (Maria Lúcia de Arruda Aranha, 1989, p. 80).

Segundo Michele Silveira Ribeiro *et al.* (2017), durante cerca de mil anos a educação desenvolve-se subordinada à Igreja. O conhecimento ministrado deveria estar ao serviço da fé cristã, devendo revelar as verdades de Deus, a partir da autoridade indiscutível dos textos sagrados. Razão e fé deveriam andar juntas. Era um conhecimento reservado ao poder eclesiástico. Foram desenvolvidos diferentes modelos pedagógicos para classes sociais distintas. Surgiram os colégios com alunos e professores, que serviam à autoridade da Igreja ou outro poder que a representasse, cuja função pedagógica era a evangelização para a salvação das almas. A base filosófica dessa época apresenta dois momentos: Patrística (do século II até o século V), representada por Santo



Agostinho (354-430) que retomou os textos de Platão, considerando o conhecimento como as verdades eternas advindas da iluminação divina, sendo necessário, para tanto, o uso do intelecto, já que o conhecimento seria uma experiência pessoal. E a escolástica (século IX até século XIV), cujo principal representante é Santo Tomás de Aquino (1225-1274), que pensava a educação como forma de atingir a verdade e o bem, superando as tentações mundanas.

O ensino continuou sendo pouco democrático no medievo, pois continuou sendo para poucos, sendo que a maioria da população era analfabeta. Segundo Ribeiro et al (2017), a escola, nessa época, era destinada ao homem da pequena nobreza e da burguesia, que buscava educar-se para participar da vida política, assim como dos negócios. Quem era da nobreza, realizava sua educação nas mansões e castelos. Para as demais crianças da elite, existe uma preparação diferenciada devido a nova visão que estava se desenvolvendo sobre a infância e a família. Começa por essa época o início da separação entre o mundo infantil e o adulto, que antes não eram separados. A disciplina é rígida e a moralidade é a maior preocupação. Como veremos adiante, a Idade Média é um período de extrema importância para pensarmos e entendermos a universidade.

DA MODERNIDADE À CONTEMPORANEIDADE

Saltando para o século XVII, vemos que existe um esforço para tornar a escola obrigatória. O conhecimento deveria se dar a partir da compreensão das coisas, e voltado para a vida prática. Surgem inúmeros educadores, sendo que as ideias de alguns ressoam inclusive nos dias de hoje. Alguns defendiam a educação para todos e outros, inclusive, que as meninas deveriam receber uma educação mais aprimorada no sentido de que se tornassem melhores mães e esposas.



A Revolução Francesa é um marco importantíssimo, não só para a educação, como para todas as demais áreas da convivência humana. Marco divisório dentro do Marco Revolucionário, é lançada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que teria grande influência em países ocidentais dali em diante. Em princípio, as pessoas, não importando seu *status* social, teriam seus direitos garantidos como cidadãos. Assim, a educação e o conhecimento começariam a se democratizar. Como já vimos anteriormente, até é possível conseguir-se isso, mas o jogo de interesses culturais, políticos, religiosos, nem sempre permite que essa possibilidade se realize. Por exemplo, quando a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão estava saindo do forno, Olympe de Gouges (1748-1793) tentou apresentar a sua versão no feminino e pagou com a vida a audácia de querer equiparar as mulheres aos homens. Direitos, cidadania, isso ainda era coisa de homens (ser humano do sexo masculino). De certa maneira, em muitos lugares, isso continua assim, as mulheres não são consideradas cidadãos plenas.

Com a Modernidade, ocorre uma mudança radical no papel do intelectual e na vida política. O controle da “desordem” começou a ser feito em nome da Razão que agora ocupava o lugar do Deus que antes tudo sabia e tudo ordenava. O racionalismo tornou a rego-romana (Ariovaldo Francisco Silva, 2020). Nesse contexto de mudança, a formação do ser humano passa a ser concebida, não mais a partir de uma visão e lógica cristãs, com a igreja sendo a norteadora dos procedimentos formativos, com objetivo de propagar a fé e a salvação do ser humano, mas por meio de uma laicização e de uma racionalização que vêm ao encontro de uma nova estrutura social, marcada pelo renascer da cultura Segundo Alberto Felipe Araújo *et al.* (2021), desde o projeto da modernidade, criou-se a expectativa do poder libertador da educação, na lógica do progresso civilizacional, em que as conquistas da escolarização poderiam liberar o sujeito do obscurantismo, da ignorância e dos poderes políticos alienantes. Já Ariovaldo Francisco Silva (2020) afirma que a Modernidade contempla um período histórico que tem a ver com



o despertar da crença de que as transformações são possíveis por meio da ciência e da racionalidade, cuja objetividade supõe que educar é também classificar. Voltando a Alberto Felipe Araújo *et al.* (2021), esses autores explicam que

Expressões como “educação emancipadora” (Henry Giroux), “educação libertadora através do discurso crítico” (Peter McLaren), “transformação social” (Peter McLaren), entre outras, são utilizadas frequentemente para designar a possibilidade que a educação teria de emancipar os sujeitos da pressão e dominação social.

Uma outra condição da Modernidade, fundante da mesma, seria a ambivalência. De acordo com Zygmunt Bauman (1994 *apud* Ariovaldo Francisco Silva, 2020) esse elemento se caracterizaria pela dificuldade de nomear, ordenar, dar sentido ao mundo, que causa desconforto na medida em que há incapacidade de posicionamento “adequado” a partir de uma determinada ordem que possibilite a segurança, fazer opções com garantias diante das inúmeras possibilidades de ação colocadas à *existência*.

Essa ambivalência, que faz parte da lógica da modernidade, a mesma lógica que estabelece as relações entre o ser humano e a natureza, não é um elemento específico da contemporaneidade. O que a define é o sentimento de plausibilidade pelas coisas e pela vida, e não ser mais pela organização ou classificação lógica objetiva. Passa-se a acreditar ser possível descartar o estranho, o diferente, o anormal, cujo esforço ordenador, purificador da modernidade é uma tentativa de abafar, de revestir por meio de definições estáticas, conceituais, científicas a multiplicidade de forças nas quais se manifesta a diversidade da vida em sua perspectiva ambivalente (Zygmunt Bauman, 1999 *apud* Ariovaldo Francisco Silva, 2020, p. 40).



Assim, nesse sentido, a modernidade existe a questão da universalização das coisas, que pode gerar uma uniformidade em que as incertezas tendem para uma não existencialidade, ou seja, passam a ser consideradas inexistentes (Carlos Gadea, 2007 *apud* Ariovaldo Francisco Silva, 2020). Além disso, com a modernidade nasce a pedagogia como ciência, como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas e inúmeras variáveis que ativam esse processo.

Inês Henningén (2007) nos lembra que a

Expressão contemporaneidade aparece de forma recorrente nas produções acadêmicas das ciências humanas e sociais, sendo empregada para sinalizar que a pesquisa ou escrito refere-se a uma situação ou processo que está acontecendo no nosso tempo e que este possui uma especificidade importante: é marcado por transformações em variadas esferas, o que lhe dá contornos complexos. Contudo, o que se encontra, muitas vezes, é apenas a mera alusão ao termo, sem uma reflexão mais aprofundada.

Dentre essas transformações, Breno Pádua Brandão Carneiro e Luiz Novaes (2009) lembram que as instituições educacionais, que ao longo do tempo se mantiveram mais ou menos estáveis, passaram a sofrer pressão para promoverem mudanças que pudessem se adequar aos novos tempos. Segundo esses autores, começam a surgir novas modalidades de ofertas educacionais. O exemplo que mais nos interessa aqui são as universidades corporativas, os centros de pesquisa e desenvolvimento, os programas de ensino a distância e outras semelhantes:

A ampliação da oferta de formação advém principalmente da entrada de novos atores no campo da educação. A indústria, as empresas e os setores que historicamente absorviam profis-



sionais oriundos dos sistemas educacionais empreendem suas próprias ações nesse campo. As instituições de ensino superior, que mantiveram sua hegemonia na formação de profissionais, veem-se subitamente em crise de legitimidade frente à difícil tarefa de suprir as demandas da sociedade e dos sistemas produtivos (Breno Pádua Brandão Carneiro; Luiz Novaes, 2009, p. 68).

Esses mesmos autores trazem que o Banco Mundial (BIRD), em uma publicação sobre o tema, identifica na iniciativa privada um setor de grande potencial para atuar no ensino superior. Nesse documento, aparece que “as instituições privadas são mais flexíveis às necessidades mutantes do mercado, constituindo elemento importante de alguns dos sistemas de ensino pós-secundário mais eficientes que existem atualmente no mundo em desenvolvimento” (p. 69).

Com isso, fica bem clara a conclusão dos autores: essa perspectiva “destina-se a transformar o campo educacional em setor comercial de abrangência global, regido essencialmente pelas forças do mercado” (p. 69). Naturalmente, isso é extremamente discutível:

... o paradigma proposto pelas agências multilaterais, como é o caso do Banco Mundial e da OMC, caracteriza uma visão de desenvolvimento em que a educação não tem por objetivo elevar a condição humana, mas se constitui num instrumento de adaptação à realidade e consequente sobrevivência em sua configuração presente (p. 70).

Outro autor é apresentado nessa discussão: Enrique Leff (2001) que considera essa orientação pragmática e econômica interfere e, “de certa forma, obstrui as possibilidades de transformação do conhecimento com vistas a compreender e propor soluções aos problemas socioambientais, como demanda, por exemplo, a perspectiva de desenvolvimento sustentável” (Enrique Leff, 2001 apud Breno Pádua Brandão Carneiro; Luiz Novaes, 2009, p. 70). Se o ensino superior tem a supervi-



são do Estado, isso indicaria que a educação, mesmo quando oferecida por instituições privadas, se revestiria de uma natureza pública.

Na contemporaneidade, temos agora o *apartheid* digital da Escola, diferente do passado, quando o cidadão comum era um mero consumidor de informação e conhecimento. O ser humano atual, munido das TICs, apresenta-se como produtor de informação e conhecimento (Henrique Schneider, 2013). Sandro Luiz Bazzanella (2012 *apud* Ariovaldo Francisco Silva, 2020, p. 43) sobre o tema, afirma que

vivemos com tecnologias de comunicação inimagináveis por nossos bisavôs, mas não conseguimos manter diálogo com nossos vizinhos; utilizamos aplicativos de celular para melhorar nossa possibilidade de encontrar alguém para sair, ao invés de procurar este alguém através das tecnologias que já estão marcadas em nosso cotidiano. Essas situações criam uma ruptura na lógica implícita à razão.

Considerando o breve esboço acima, vejamos como aparecem as mulheres na Educação.

AS MULHERES E A EDUCAÇÃO

MULHER s.f. Ser humano do sexo feminino. / Aquela que atingiu a puberdade. /Esposa. / Amãsia, concubina. // Mulher à-toa, mulher da vida, mulher pública, meretriz.

Koogan/Houaiss, enciclopédia e dicionário ilustrado, 4^a. ed., Rio de Janeiro: Seifer, 1999.

Guacira Lopes Louro (1997, p. 77) considera a escola “um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas



ocidentais, um *lócus* privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres”. Além disso, a escola seria um espaço genericado, atravessado pelas representações de gênero. Segundo a autora, desde o início a escola exerceu uma ação diferenciadora, dividindo os que conseguiram acesso a ela em termos de classificação, ordenamento e hierarquização. Com outras palavras, Antônia Marlene Vilaca Telles (2014) refere que a escola teve, ao longo dos séculos, transformações sociais, de acordo com o contexto histórico e sob as inclinações políticas e econômicas da sociedade. A autora afirma que a escola exerceu um mecanismo fundamental para difundir a ideologia burguesa, contribuindo para a reprodução das relações de produção vigentes na sociedade capitalista. No entanto, o capitalismo ao impulsionar a expansão escolar ao longo do tempo, agregou à escola outras funções sociais e, nesse processo, na escola pública, a feminização do magistério constituiu-se como duas faces do mesmo processo como veremos mais adiante.

Nesse mesmo sentido, Carmen Regina Baner Diniz (2011), baseando-se em Pierre Bourdieu (2005) também lembra o importante papel efetuado pela escola como transmissora de concepções das classes mais privilegiadas. Assim, a escola não seria uma instância neutra, pois trabalha para a reprodução e legitimação dos interesses da classe dominante. A autora segue, em sua tese de doutorado, discutindo a relação existente entre educação e estrutura econômica e entre conhecimento e poder, mencionando que os tipos de símbolos e recursos culturais que as escolas selecionam e organizam estão dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceitual requerido por uma sociedade estratificada por meio da cultura escolar que é socialmente legitimada. Segundo a autora, o funcionamento da escola modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite, transformando o legado coletivo em inconsciente individual comum, como refere Pierre Bourdieu (2005). A autora ainda discute essa questão, trazendo as ideias de Nogueira e Nogueira (2009), de que a autoridade alcançada por uma



ação pedagógica (legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que difunde) é proporcional à sua capacidade de se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social (Carmen Regina Baner Diniz, 2011, p. 100-101). Isso leva, segundo a autora, a escola, devido ao reconhecimento da sociedade, que a vê como portadora de um discurso universal e socialmente neutro, receba o aval de eficácia que lhe permite exercer funções que reproduzem e legitimam as desigualdades sociais, como as de classe e gênero, entre outras, de forma inquestionável.

Já para María Antonia Bel (2000), a educação é um direito humano e constitui um instrumento indispensável para conseguir os objetivos de igualdade, desenvolvimento e paz, por isso a educação não discriminatória beneficia tanto as meninas quanto os meninos e, dessa maneira, produzirá no futuro relações mais igualitárias entre mulheres e homens. A igualdade de acesso à educação e o fato de obter titulações são condições necessárias para que um maior número de mulheres se converta em agentes de mudanças. A alfabetização das mulheres, por exemplo, é um fator chave para melhorar a saúde, a alimentação e a educação das mulheres, para que participem na tomada de decisões da sociedade. A autora afirma que o investimento em formação e educação, tanto em nível formal como não formal para meninas e mulheres, tem demonstrado ser um dos melhores meios para conseguir um desenvolvimento sustentável e um crescimento econômico com rendimento social e econômico muito alto. Nesse sentido, podemos ver que uma das características mais notáveis dos sistemas educativos modernos dos países da OCDE é o aumento claro e quase universal da presença feminina nos principais ramos e setores do ensino (David Istance, 1987). Por outro lado, algumas pesquisas mostram que ainda subsistem estereótipos de gênero que levam a preconceitos e discriminação de meninas e mulheres no ambiente educacional (David Istance, 1987; Sandra Acker, 1995;



Guacira Lopes Louro, 1997; Anna Maria Piussi, 2002; Nádía Regina Loureiro de Barros Lima, 2015, *et al.*)

De acordo com Anna María Piussi (2002), a escola já não é uma instituição patriarcal como era em outros tempos, porque, segundo a autora, o patriarcado se acabou, porém, a escola é uma instituição que tem uma marca masculina, mesmo que se refira a uma sociedade que já não é patriarcal, mas a sociedade da fratria. Isso muda a situação, se vemos a escola desse jeito, vemos elementos de novidade, já não é a escola de antigamente. A organização da escola já não é a ordem hierárquica de antes, pelo menos em nível teórico; há uma ideia de organização horizontal como uma rede de responsabilidades.

Por sua vez, Nádía Regina Loureiro de Barros Lima (2015), partindo da ideia de que a realidade é socialmente construída, afirma que não podemos descartar as relações sociais de classe, gênero, raça/etnia e outros marcadores sociais na escola, chamando atenção para aquilo que denomina de currículo oculto, principalmente no que diz respeito às relações de gênero, envolvendo tanto os meninos quanto as meninas. Segundo a autora, o currículo oculto (o dito no não-dito, gestos, silenciamentos) é uma das mais poderosas formas de reprodução da desigualdade de gênero no espaço escolar na medida em que essas desigualdades são consideradas “naturais”. “O currículo oculto é construído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (Silva, 2004 *apud* Nádía Regina Loureiro de Barros Lima, 2015, p 20). E, também, “é através do currículo oculto que a(o) professora manifesta e reproduz as discriminações sociais, entre elas, as sexuais. Portanto, o currículo oculto está relacionado com os papéis de gênero, justamente pela forma “velada” com que esses são reproduzidos no meio escolar” (Nádía Regina Loureiro de Barros Lima, 2015, p. 21).



Essa autora aborda em seu texto, os estudos de Edlamar L. de S. Cavalcanti (2003) sobre como professores e professoras veem seus alunos e alunas. De uma maneira geral, os meninos são considerados intelectualmente mais ágeis e indisciplinados, transgressores das regras e mais espontâneos que as meninas, em uma descrição estereotipada de acordo com o que se espera deles e delas. Nesse sentido, a autora cita a conclusão de Valerie Walderkine (1995) de que é “praticamente mais fácil um camelo passar pelo buraco de uma agulha que uma dessas garotas ser considerada brilhante” (Valerie Walderkine, 1995 *apud* Nádia Regina Loureiro de Barros Lima, 2015, p. 24). A autora, adentrando nessa discussão, afirma que as meninas têm melhores resultados em matemática nas séries iniciais, mas depois vão declinando em seu rendimento. Isso se deveria a que têm poucos modelos nessa área, além de uma socialização enviesada em que não são estimuladas ou encorajadas a se dar bem em matemática como é feito para os meninos. Além da família, a escola também faz isso. O resultado é que a matemática é vista como coisa de meninos e pouco útil para as meninas.

David Istance (1987) corrobora no sentido de trazer à tona uma opinião muito comum de que as meninas têm a tendência a não estudar disciplinas “masculinas” porque, biologicamente, carecem das capacidades inatas necessárias para essas disciplinas. O autor afirma que o absurdo dessa ideia fica demonstrado claramente pelo progresso real das mulheres no ensino, declarando que não se pode sustentar que as distintas formas em que meninos e meninas vivem sua escolaridade em determinado momento sejam devidas aos limites impostos por suas capacidades naturais, pois essas experiências mudam consideravelmente com o tempo e de um país para outro. Esse é um tema ao qual voltaremos quando estivermos discutindo o trabalho das mulheres na universidade.

Pensando nessas mudanças históricas, temos que, agora, pensar como foi o caminho percorrido pelas mulheres na Educação para che-



garmos ao panorama atual nessa área em nosso país. Ou, parafraseando Alexandre Godoy Dotta e Larissa Ribeiro Tomazoni (2018), “quais são os principais aspectos da trajetória percorrida pelas mulheres para sua inclusão na educação brasileira?”.

É uma história longa e ao mesmo tempo curta, como várias que estamos abordando neste livro, pois, embora seja uma história que tem seus inícios na época em que o Brasil era uma colônia portuguesa, a inserção feminina na educação é bem mais recente. Para uma rápida incursão nessa questão histórica brasileira, utilizamos os dados fornecidos por Alexandre Godoy Dotta e Larissa Ribeiro Tomazoni (2018). O autor e a autora lembram, para início de conversa, que, no período colonial, o processo educacional tinha o objetivo de educar a elite branca masculina, sendo que as mulheres estavam excluídas desse processo, com acesso praticamente nulo. O problema só não era definitivo, pois, dependendo do caso, algumas poderiam estudar em casa ou nos conventos. Depois, a partir de 1759, houve uma série de reformas administrativas e políticas depois da expulsão dos jesuítas. Logo após a expulsão, houve retrocesso com o desmantelamento da estrutura jesuítica, mas, houve permissão para as mulheres irem à escola, em ensino separado ao dos homens, por isso as mulheres passaram a ser toleradas no magistério público como profissão. Já no Império, a situação das mulheres na educação continuava com pouca possibilidade de instrução pois a maioria continuava a viver em situação de dependência e inferioridade. A Lei Geral de outubro de 1827 determinava aulas regulares para as meninas, com a justificativa de prepará-las melhor para o casamento. Essa lei padronizava as escolas e segregava as mulheres, pois elas não aprendiam todas as disciplinas que eram ensinadas aos meninos. Segundo o autor e a autora, em 1832, o número de escolas para meninas não chegava a vinte no Brasil (Alexandre Godoy Dotta; Larissa Ribeiro Tomazoni, 2018).



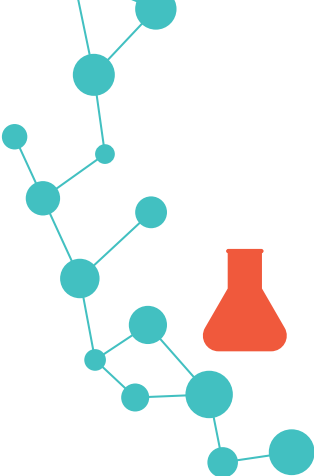
As matérias consideradas mais racionais não eram dadas às meninas, pois se pensava que não tinham capacidade cognitiva para tal: “as meninas seriam incapazes de seguir o mesmo ritmo dos meninos, além do perigo que os excessivos exercícios intelectuais causassem danos à sua frágil constituição física e psicológica (Chamon, 2014 *apud* Dotta; Tomazoni, 2018). Somente na fase pré-republicana do final do século XIX é que a educação feminina começou a despertar maior interesse, vindo à tona o tema da coeducação, o que supunha oferecer às mulheres os estudos que antes eram reservados exclusivamente aos rapazes. O Decreto 7247 da reforma de 1879 trouxe a liberação do ensino, a mudança do currículo, a revogação da obrigatoriedade do ensino da doutrina cristã, assim como a introdução das escolas mistas no ensino primário para crianças até 10 anos, mas com currículos diferentes (Alexandre Godoy Dotta; Larissa Ribeiro Tomazoni, 2018).

O processo de revisão de métodos e da organização das escolas e a criação de novos estabelecimentos de ensino iniciou na Primeira República. Surgiram escolas específicas para mulheres, com disciplinas de economia doméstica e puericultura. Nesse sentido, a escola seria agora a responsável pela formação científica da dona de casa. Esse estado de coisas continuou mais ou menos parecido durante a era Vargas (1930-1945) quando houve especial atenção à educação feminina que deveria ser dedicada à boa formação de seu papel familiar, com retrocesso significativo em relação às conquistas anteriores segundo Alexandre Godoy Dotta e Larissa Ribeiro Tomazoni, (2018). Durante o Estado Novo (1937-1945), a ideologia vigente reforçava a figura da mulher submissa, dócil, do lar. Houve intensa campanha do Ministério da Educação, que via na mulher “um dos seus principais aliados quando o assunto era educação nacional” (S. Nahes, 2007, *apud* Alexandre Godoy Dotta e Larissa Tomazoni, 2018). Apenas no período de redemocratização do país, a mulher iria ter presença nas universidades e ocupar cargos no mercado de trabalho (S. Nahes, 2007 *apud* Alexandre Godoy Dotta e Larissa



Tomazoni, 2018). As discussões sobre educação geral e para mulheres, segundo o autor e a autora, foram intensas ao longo dos anos seguintes, sempre buscando o desenvolvimento do país. Mais tarde, quando se dá a Ditadura Militar, houve seguimento do modelo tecnicista de educação. O ensino superior era voltado para atender à demanda do mercado por profissionais qualificados. Quando a lei equiparou os cursos secundários para acesso ao ensino superior em 1971, as mulheres conseguiram superar as últimas barreiras legais para seguir adiante com sua educação depois dos cursos normais secundários que eram amplamente frequentados por elas. Com a redemocratização pós-ditadura, o ensino continuou a se expandir. Com a criação de programas de fomento e o aumento das universidades privadas, as mulheres foram especialmente favorecidas. No decorrer das décadas seguintes, o número de mulheres ingressantes no ensino superior foi aumentando até superar o número de ingressantes masculinos, embora nem todas tenham conseguido finalizar seus cursos (Alexandre Godoy Dotta; Larissa Ribeiro Tomazoni, 2018).





UNIVERSIDADE

UNIVERSIDADE s. f. Instituição de ensino que abrange várias escolas de nível superior: Universidade de Brasília. / Lugar, prédio onde funciona essa instituição/ Corpo docente e discente de uma Universidade.

Koogan/Houaiss, enciclopédia e dicionário ilustrado, 4^a. ed., Rio de Janeiro: Seifer, 1999.

A universidade é o campo de estudos e trabalho que é central para a discussão apresentada neste livro: as mulheres na Academia. Antes de nos acercarmos à universidade propriamente dita, sua história e problemática no que diz respeito às mulheres, é importante salientarmos que a universidade é o *lôcus* do saber, da ciência, do conhecimento científico. Assim, vamos primeiramente nos acercar do que é Ciência.

A CIÊNCIA

CIÊNCIA s.f. Conjunto organizado de conhecimentos relativos a certas categorias de fatos ou fenômenos. (Toda ciência, para definir-se como tal, deve necessariamente recortar, do real, seu



objeto próprio, assim como definir as bases de uma metodologia específica...).

Koogan/Houaiss. Enciclopédia e dicionário ilustrado. 4^a. ed. – Rio de Janeiro: Seifer, 1999.

Mário Bunge (1972, p. 7) começa suas reflexões sobre ciência explicando que, enquanto os demais animais apenas estão no mundo, o ser humano quer entendê-lo, utilizando sua inteligência imperfeita (mas que pode ser aperfeiçoada), a fim de poder melhor usufruir de suas possibilidades para aumentar seu próprio conforto. Nesse processo, vai construindo um mundo artificial que podemos chamar de “ciência”, um conhecimento racional, sistemático, exato e, por conseguinte, falível.

Por sua vez, Bruno Carrasco (2019) lembra que, os seres humanos, desde seus primórdios até agora, sempre necessitavam encontrar respostas para suas dúvidas e problemas, mais ou menos como sustenta Mario Bunge. O autor acrescenta que os mitos foram as primeiras maneiras de entender o mundo e esse jeito se estendeu durante muito tempo disseminado em várias culturas que foram surgindo ao longo do tempo. Carrasco refere que na Grécia Antiga, por exemplo, isso começou a mudar com o trabalho dos filósofos que procuravam mostrar uma maneira mais racional de compreensão do mundo. Cada um do seu jeito, ia construindo um arcabouço de ideias que foram legadas e desenvolvidas ao longo do tempo. Podemos dizer que as bases do mundo ocidental das ideias são grandemente sustentadas por esses filósofos.

Antes de continuarmos detalhando melhor sobre a ciência, trazemos as ideias de Marcos Kaplan (1979, p. 9), segundo o qual, qualquer tentativa de análise e avaliação do desenvolvimento científico e tecnológico requer a adoção de um enfoque integrado para o exame crítico das relações entre a ciência e a tecnologia, a história e a sociedade, e o poder político, além de deixar de lado enfoques tradicionais e conven-



cionais como restritivos e estáticos, para podermos usar um enfoque totalizador, concreto e dinâmico.

Para esse autor, ciência e técnica, sociedade e política, devem ser captadas em sua totalidade e especificidade, com suas características relacionais e dinâmicas, em um movimento determinado pela interação entre atores, forças, estruturas e processos sociais. Segundo Kaplan, também é necessário colocar como importante o fator tempo, que mostra a interação entre permanência e processos e transformações sob o signo do devir histórico. A realidade social é um processo histórico, sem finalidade predeterminada, nem estação de chegada de acordo com seu pensamento (Marcos Kaplan, 1979, p. 10-11).

Além disso, realidade e processo, história e sociedade, não existem fora dos seres humanos, de suas necessidades, relações, atividades e obras. O ser humano é um ser de necessidades, como já mencionamos acima. Essas necessidades constituem o fundamento de toda a atividade humana que, por sua vez, modifica essas necessidades, em um processo continuado. Entre ciência e a técnica e outros níveis da sociedade, existe interdependência estrutural e funcional, com uma complexa rede de interações. Mudanças em uma ordem ou instância influem nos outros, em graus, com ritmos e direções variáveis e, também, nos desenvolvimentos sócio-históricos mais amplos. "A ciência não é apenas produto do trabalho de alguns pouco cientistas, mas de seculares tarefas de muitos, que dedicaram suas atividades produtivas à formação dos conhecimentos que estão disponíveis para a humanidade. A história da ciência está conectada com a história da humanidade" (Attico Chassot, 2004, p. 22).

Continuando com Attico Chassot (2004), constatamos que a ciência não tem a verdade última, mas aceita algumas verdades transitórias, em um cenário parcial onde os humanos não são o centro da natureza, mas elementos dela. Diferindo aqui do que se pensava/pensa num entendimento religioso ou teológico. O entendimento dessas ver-



dades e, portanto, a não crença nelas, tem uma exigência segundo o autor, a razão. É o raciocínio, isto é, o uso da razão, diz ele, a exigência fundamental para o conhecimento. Os paradigmas de qualquer conhecimento científico são constantemente postos à prova e substituídos quando deixam de oferecer explicações convincentes (Attico Chassot, 2004, p. 15). Nesse sentido, Evelyn Fox-Keller (1995) assegura que não apenas coleções de fatos, diferentes pontos focais de atenção científica, mas também diferentes organizações do conhecimento, diferentes interpretações do mundo são possíveis e consistentes com o que se costuma chamar de ciência, razão pela qual é necessário identificar as forças políticas e sociais que afetam o crescimento do conhecimento científico, pois, segundo a autora, a ciência nada mais é do que a expressão de interesses especiais.

Voltando a Mario Bunge (1972), o conhecimento científico é fático, isto é, parte dos fatos, respeita-os até certo ponto e sempre volta a eles. Mas, também, o conhecimento científico transcende os fatos, pois descarta alguns, produz novos e, depois, os explica, com a finalidade de ir além das aparências. Além disso, a ciência é analítica e a pesquisa científica aborda problemas circunscritos, um a um, e trata de decompô-los em elementos (não necessariamente últimos ou sequer reais). Assim, a pesquisa científica é especializada, uma consequência do enfoque analítico dos problemas. Outra exigência para considerar-se o conhecimento como científico é que seja claro e preciso, que seja comunicável, verificável. A pesquisa científica tem que ser metódica e planejada para produzir um conhecimento sistemático, geral, explicativo e preditivo. A ciência deve ser aberta, não reconhecendo barreiras a priori que limitem o conhecimento e, segundo Mario Bunge, deve ser útil, porque busca a verdade, sendo eficaz na provisão de ferramentas para o bem e para o mal (Mario Bunge, 1972, p. 19-50).

A ciência, em função do que vimos acima, foi coisas diferentes ao longo do tempo, dependendo do desenvolvimento humano em cada



época. Durante a Idade Média, o conhecimento dos gregos e romanos era reeditado, sem maiores transformações devido ao poder exercido pela Igreja Cristã na Europa, que controlava como e o que circulava em termos de pensamento, pois nada poderia ir contra os seus dogmas e preceitos, como bem lembra Bruno Carrasco (2019). Aqui, vamos nos centrar especificamente na ciência moderna, que está mais intimamente ligada à história da universidade depois da Idade Média.

Maria Amalia Andery *et al.* (1999) nos contam que a nova visão de mundo que veio substituir a visão medieval se preocupava com o ser humano no seu sentido mais genérico. As relações Deus-Ser humano, que eram enfatizadas pelo teocentrismo medieval foram substituídas pelas relações entre os seres humanos e a natureza. Isso significava, com relação ao conhecimento, a valorização da capacidade humana de conhecer e transformar a realidade. Segundo as autoras, foi proposta uma ciência mais prática que pudesse servir aos seres humanos e que teve em Francis Bacon (1561-1626) seu maior defensor, em contraposição ao saber contemplativo da idade média, época de predomínio da Igreja e da nobreza feudal (Maria Amalia Andery *et al.*, 1999, p. 175).

Assim, a ciência moderna surge durante o período do Renascimento na Europa, podendo ser citados como representantes, além de Francis Bacon, mencionado acima, Galileu Galilei (1564-1642), Nicolau Copérnico (1473-1543), Johannes Kepler (1571-1630), René du Perron Descartes (1596-1650). A partir daí, a ciência passa a ser vista como um saber mais preciso e verdadeiro. Para tal, era necessário muito estudo e pesquisa, com quantificação, medição, experimentação e controle, objetividade, uso da razão, com organização para generalizar e ter certeza de que o conhecimento obtido era verdadeiro (Bruno Carrasco, 2019).

Segundo Maria Amalia Andery *et al.* (1999), o humanismo subjacente à proposta de uma ciência mais prática esteve presente também nas artes e na filosofia e foi incentivado tanto pela burguesia como pelo desenvolvimento do absolutismo. De acordo com essas autoras,



era interessante para a burguesia uma renovação de valores, de forma que esses representassem melhor seus interesses que os até então vigentes. Já para a monarquia, essa renovação também era interessante, desde que representasse aproximar de si um maior número possível de pessoas. As autoras mostram que a contraposição de valores que o período abrigou (antropocentrismo e teocentrismo; fé e razão; ciência contemplativa e ciência prática) significou, na realidade, uma luta entre as camadas sociais pelo poder. Os valores assumidos representavam interesses concretos, que era conveniente defender (Maria Amalia Andery *et al.*, 1999, p. 176).

Seguindo nessa linha com as autoras, vemos que aliada ao rompimento das ideias do mundo medieval, rompeu-se também a confiança nos velhos caminhos para a produção do conhecimento: a fé e a contemplação, não eram mais consideradas vias satisfatórias para se chegar à verdade. Um novo caminho, um novo método, precisava ser encontrado, que permitisse superar as incertezas. Surgem, então, duas propostas metodológicas diferentes: o empirismo de Francis Bacon, e o racionalismo de René Descartes. Esses dois autores dedicaram parte de sua obra a discutir o caminho que conduzia ao verdadeiro conhecimento (Maria Amalia Andery *et al.*, 1999, p. 177).

Ainda ligadas à preocupação com relação ao conhecimento, situam-se as considerações de René Descartes (1596-1650) e John Locke (1632-1704) quanto à sua origem. O primeiro defendia a noção de ideias inatas como fonte de verdade, enquanto o segundo se colocava frontalmente contrário a essa noção, afirmando que todo o conhecimento provém da experiência sensível.

Durante o século XVIII, os princípios da ciência experimental desenvolveram-se por meio de múltiplas aplicações. As descobertas foram muitas, sobretudo no campo dos conhecimentos de natureza física, e, no domínio do que hoje chamamos de ciências humanas, predominava o procedimento especulativo dos filósofos que gozavam de uma



considerável influência na sociedade, particularmente junto às classes dominantes (Christian Laville; Jean Dionne, 1999). Mas, é no século XIX que a ciência triunfa. No domínio das ciências da natureza, o ritmo e o número de descobertas abundavam, agora saindo dos laboratórios para ter aplicações práticas, sendo que a ciência e a tecnologia se encontram. A pesquisa fundamental, cujo objetivo é conhecer pelo próprio conhecimento, foi acompanhada pela pesquisa aplicada, a qual visava resolver problemas concretos (Christian Laville; Jean Dionne, 1999).

Aqui, pedimos ajuda a Yuval Noah Harari (2018) para tratarmos de questões sobre a ciência que nem sempre são mencionadas nos textos sobre o assunto, embora Maria Amália Andery *et al.* (1999) e Evelyn Fox-Keller (1995) tenham mencionado algo como vimos acima. Pois bem, para Yuval Harari, a ciência moderna difere de todas as tradições de conhecimento em alguns aspectos cruciais: primeiramente, a disposição para admitir a ignorância. Presume que não sabemos tudo e o que achamos que sabemos pode se mostrar equivocado à medida que adquirimos mais conhecimento. Assim, nenhum conceito, ideia ou teoria é sagrado e inquestionável. Outro aspecto está reservado ao lugar central da observação em teorias abrangentes. E, a ciência se oferece para criar novas capacidades, pois não se contenta em criar teorias, mas as usa para adquirir novas capacidades e para desenvolver novas tecnologias. Foi, acima de tudo, uma revolução da ignorância, pois descobriu-se que os humanos não têm as respostas para suas perguntas mais importantes (Yuval Noah Harari, 2018).

Segundo esse autor, a ciência fez muita coisa boa para a humanidade, mas também foi usada pelos imperialistas para fins mais sinistros. De acordo com ele, biólogos, antropólogos e até mesmo linguistas forneceram provas científicas de que os europeus são superiores a todas as outras raças e, conseqüentemente, têm o direito (e talvez o dever) de governá-las (Yuval Noah Harari, 2018, p. 405). Os cientistas forneceram ao projeto imperialista conhecimento prático, justificativas



ideológicas e aparatos tecnológicos. Sem essa contribuição, é extremamente questionável, diz o autor, se os europeus teriam conquistado o mundo. Os conquistadores devolveram o favor fornecendo aos cientistas informações e proteção, apoiando todo tipo de projeto estranho e fascinante disseminando o modo de pensar científico aos quatro cantos da terra. Sem o apoio imperial é duvidoso que a ciência moderna tivesse ido tão longe (Yuval Noah Harari, 2018, p. 407-408).

Voltando ao início da Europa moderna, as elites frequentemente identificavam o conhecimento como aquilo que detinham, e às vezes argumentavam, como o Cardeal Richelieu, em seu Testamento político, que o conhecimento não devia ser transmitido às pessoas do povo para evitar que ficassem descontentes com sua posição na vida. O humanista espanhol, Luis Vives, expressava um ponto de vista pouco comum ao admitir que os “camponeses e artesãos conhecem a natureza melhor do que muitos filósofos” (Peter Burke, 2003, p. 21). Esse autor, em seguida começa a discutir o que aqui nos interessa basicamente, o papel social do “homem” do saber, lembrando que hoje essa expressão levanta a questão sobre as mulheres do saber. Existiram mulheres do saber?

Durante muito tempo não se cogitou sequer escrever a história das cientistas porque se acreditava que não havia nada a escrever, diz Nuria Solsona i Pairó (1997), pois a mitologia popular (e da própria elite intelectual) colocava a objetividade, a razão e a mente como masculinas e a subjetividade, os sentimentos e a natureza como femininos. Nessa divisão do trabalho emocional e intelectual, as mulheres seriam as garantidoras e protetoras do pessoal, do emocional, do particular, enquanto a ciência – lugar por excelência do impessoal, do racional e do geral – era reserva dos homens (Evelyn Fox-Keller, 1995). Segundo essa autora, essa questão influenciou não apenas a ciência, mas também um ideal particular de masculinidade. Ela sustenta que para os pais fundadores da ciência moderna, a confiança na linguagem de gênero estava explícita: eles seguiam uma filosofia que merecia ser chamada



“masculina”, que podia ser distinguida de seus predecessores por seu poder “viril”, sua capacidade de colocar a natureza ao serviço do homem e fazer dela sua escrava como queria Francis Bacon. Depois foram identificados os nomes de algumas mulheres cientistas, porém se presumia que haviam sido mulheres excepcionais e/ou marginais. Dava-se por suposto que elas haviam acedido ao conhecimento, à ciência, graças a um excepcional conjunto de fatores irrepetíveis para um grupo amplo de mulheres. E, além disso, em geral se sabia pouco das mulheres. No entanto, os trabalhos iniciados a partir dos anos sessenta pelos Women Studies mostraram que a história delas estava por ser escrita (Núria Solsona i Pairó, 1997, p.7). Nesse sentido, María Antonia Bel (2000) aponta que numerosos monastérios e abadias femininas tinham um alto nível cultural, e neles as abadessas e demais religiosas não eram apenas educadoras e protetoras da cultura, algumas eram criadoras, tais como o primeiro nome da literatura alemã do século X, Rosvitha (abadessa de Gandersheim) ou, no século XII, Herrada de Landsberg e Hildegarda de Bingen.

Attico Chassot (2004), ao tentar caracterizar o que é ciência, observa o quanto a ciência é masculina, assim como as artes, a política, as lideranças religiosas, o mundo do trabalho. Por outro lado, ainda nessa constatação, também não consegue encontrar mulheres similares aos personagens sanguinolentos, pelo menos na contemporaneidade. Antes de discutir essa questão, o autor apresenta uma explicação, que chama de rasa, mas racional: nós seres humanos, não somos assim, nós nos construímos assim (que a nosso ver é algo parecido com o que Simone de Beauvoir quer dizer quando escreve: “não se nasce mulher, torna-se mulher”). No que diz respeito à ciência, isso parece bem evidente, pois, como a filósofa escreveu, a representação do mundo, assim como o mundo em si mesmo, é um trabalho dos homens. Eles o descrevem a partir de seu próprio ponto de vista, que confundem com a verdade absoluta (Simone de Beauvoir, 2007).



Os vestígios deixados pelas mulheres foram filtrados pelo olhar dos homens que reconstruíram a história, em sua maior parte brancos e de classe média. Se seu acesso ao conhecimento e à ciência foi difícil quando não proibido na maioria das épocas históricas, mais difícil ainda é recuperar suas pegadas. Para tal é necessário partir de uma posição crítica em relação à concepção androcêntrica da razão, dominante na história da ciência. A ciência, tal como hoje a entendemos, é fundamentalmente uma criação da sociedade ocidental. Isto não significa que outras sociedades, como a oriental, não tenham realizado contribuições à ciência atual, porém sim que suas contribuições foram filtradas pela ciência ocidental (Nuria Solsona i Pairó, 1997, p. 7-8)

Para essa autora, o processo de exclusão das mulheres da ciência foi determinado não só pela escassez de obra científica identificada como feminina, em comparação com a masculina, mas também por sua falta de transmissão. No entanto, se são buscadas com convicção no passado científico no ocidente, serão encontradas muito mais mulheres que contribuíram à criação do conhecimento e da ciência do que a princípio poderíamos imaginar. Em geral, pode-se afirmar que um dos problemas da pesquisa histórica que trata de estabelecer a contribuição das mulheres aos diferentes campos do conhecimento é a dificuldade em localizar as fontes, já que o anonimato e a camuflagem eram características nas mulheres.

Os trabalhos científicos das mulheres foram esquecidos ou estão confinados no anonimato, penderes de uma possível identificação. Devido a que não se há concedido autoridade nem sentido à palavra e à ação das cientistas, não basta recuperar o passado, mas sim que devemos reconstruir o valor das contribuições científicas das mulheres.

No mundo moderno, o conceito de autoridade se confunde com o de poder. Porém, etimologicamente, autoridade vem do latim *augere*, que significa capacidade para fazer crescer. A autoridade patriarcal e a autoridade feminina ou ordem simbólica das mulheres, se assentam



respectivamente nesses significados tão diferentes do termo “autoridade”, entendida como poder em um caso, ou como mediação no outro.

As condições que facilitaram o acesso das mulheres ao conhecimento são muito variadas. Para reconstruir o valor das contribuições científicas das mulheres temos que levar em conta a pluralidade de suas existências. Não podemos pensá-las como uma comunidade identitária, com uns valores pré-construídos e estabelecidos. A participação das mulheres na ciência varia em função de diversos fatores que incluem o país, a classe a que pertencem e o meio em que vivem. Em caso contrário correremos o risco de reduzi-las a personagens excepcionais. Ao longo da história, ao mesmo tempo que se conseguiu distanciar as mulheres da ciência, foram buscadas toda classe de argumentos para menosprezar o trabalho que elas haviam realizado e foram postos em marcha diferentes mecanismos, que podemos chamar de sanção social, que afetaram a autoria de suas obras. Os trabalhos realizados pelas cientistas foram submetidos a um processo de desautorização feminina (Nuria Solsona i Pairó, 1997, p.10).

Attila Chassot (2004) lembra que ainda nas primeiras décadas do Século XX, a Ciência estava culturalmente definida como uma carreira imprópria para a mulher e que, já na segunda metade do século XX ainda se dizia que existiam carreiras para mulheres e carreiras para homens. Além disso, o autor revela que também já no século XX, mulheres tiveram que publicar seus trabalhos matemáticos sob um nome masculino, “não apenas para merecerem créditos na Academia, mas até para conseguirem que eles obtivessem um *locus* para virem à luz” (Attila Chassot, 2004, p. 23).

Vamos continuar mais um pouco com Attila Chassot trazendo os exemplos que ele apresenta em seu livro “A Ciência é masculina?”, mostrando toda uma série de obstáculos que sistematicamente eram colocados (e ainda são, em alguns casos) para as mulheres no reino da ciência e em muitos outros âmbitos. Um dos exemplos que aparecem



em seu livro é da década de 1940, no Brasil, quando o futebol foi proibido para as mulheres, por decreto do Estado Novo, devido aos perigos que pudesse causar à futura maternidade. Em 1965, segundo o autor, o regime militar da Ditadura ratificou a proibição do futebol feminino e de outros esportes para as mulheres, medida que só foi revogada em 1979 (Attila Chassot, 2004, p. 24).

Outro exemplo do livro foi o da Professora Yeda Pinheiro Dick, que, em 1953, quando seu nome foi proposto à congregação da Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para ser professora, houve protestos, com a argumentação de que “se ingressasse uma mulher no quadro de professores, o ensino viraria de pernas para o ar”. Outros, segundo o mesmo relato, protestavam contra a entrada de mulheres pelo vestibular de Engenharia, pois existia a ideia de que não exerceriam a profissão, já que deveriam cuidar da família (Attila Chassot, 2004, p. 24-25).

O autor continua revelando os impedimentos às mulheres, lembrando de Hipatia (ou Hipacia, ou Hipathia) (370-415), que trabalhava na Biblioteca de Alexandria e que foi assassinada por uma turba de cristãos instigados por religiosos fanáticos. Poucos nomes como o dela aparecem entre tantos filósofos do sexo masculino. Além de Hipátia, Attila Chassot nomeia uma série de nomes de mulheres, de diferentes áreas, que tiveram destaque por contribuições muito significativas, tais como na Matemática: Maria Agnesi (1718-1799); Geometria: Sophie Germain (1776-1831); Integrais e funções abelianas: Sonya Kovalevsky (1850-1891); Formulações matemáticas: Emmy Noether (1882-1935); Física e Astronomia: Maria Cunitz (1610-1664), Caroline Lucrecia Herschel (1750-1848), Maria Mitchel (1818-1889), Willemina Fleming (1857-1911) e Mary Orr Evershed (1867-1949). Essas cientistas são anteriores ao século XX (Chassot, 2004, p. 32-33).

Perguntando-se por que a Ciência foi/é masculina, Chassot (2004) afirma que, mesmo que se possa considerar uma simplificação, é possível considerar que essa inculcação tem uma precedência: a religião, em-



bora saliente que até quase no final do século XX, metade das mulheres laureadas com o Nobel tinha origem judaica. O autor refere que a inculcação continuada de uma ciência masculina talvez tenha se fortalecido a partir de nossa tríplice ancestralidade greco-judaico-cristã.

Sobre o legado grego para o pensamento ocidental, Chassot, 2004 apresenta a versão mais mítica da origem das mulheres, contando como o deus grego Zeus resolve apresentar uma espécie de praga para os humanos, dando-lhes a mulher, chamada Pandora e que de acordo com a lenda, trouxe tantas desgraças para a humanidade. Segundo o autor, “parece fácil perceber o quanto a imagem de criação da mulher, como um castigo ao homem, deve ter marcado fortemente o imaginário grego” (p. 28). Podemos ver essa disposição em considerar a mulher como um ser inferior em Aristóteles, cujo pensamento e ideias foram transmitidas para o pensamento ocidental e têm consequências até hoje. Podemos incluir nessas influências gregas também o filósofo Platão, que ensinava que se um homem não tivesse vivido uma vida digna, poderia reencarnar-se na forma de mulher como castigo.

No referente à herança judaica, Chassot (2004) lembra como a Bíblia, no Antigo Testamento, apresenta Eva, a mulher criada a partir da costela de Adão, foi a responsável pela perda do paraíso. Além disso, entre os homens judeus religiosos, o dia começa para eles com uma oração agradecendo a Deus por não terem nascido mulher. Também, lembra que o tradicional valor que os judeus atribuem aos estudos foi, durante séculos, na prática, reservado aos homens, sendo que essa herança judaica legou fortes preconceitos quanto ao acesso da mulher ao conhecimento.

Na herança cristã ocidental, os preconceitos contra a mulher estavam no seio mais amplo da sociedade, mais do que apenas no nível construído pela religião. Os pensadores e filósofos muito contribuíram para isso. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) dizia que “a mulher de cultura [com educação] é uma praga para o marido, para os filhos, para a família, para os criados, enfim, para todos” (Attila Chassot, 2004, p. 53).



O mesmo pensador afirma: “Desde o momento em que fica demonstrado que o homem e a mulher não são, nem devem ser constituídos da mesma maneira, nem de caráter e nem de temperamento, segue-se que não devem receber a mesma educação” (Jean Jacques Rousseau, 1990, p. 188 *apud* Attila Chassot, 2004, p. 54). O autor também lembra que Rousseau não era uma voz isolada.

Aqui é oportuno lembrar o que Peter Burke (2003) nos diz sobre as “damas instruídas” ou mulheres de letras, que sim existiram, mas elas não participavam da República das Letras nos mesmos termos que os homens. Segundo esse autor, era um fato extremamente raro que estudassem nas universidades. Elas podiam aprender latim com parentes ou com algum tutor privado, mas se tentassem entrar no círculo dos humanistas, por exemplo, poderiam ser repelidas, como, revela Peter Burke, foi o caso das italianas Isotta Nogarola e Cassandra Fedele, no século XV. Isotta foi para um convento depois de exposta ao ridículo devido a como os homens viam suas pretensões intelectuais. O autor escreve que “as mulheres também fizeram parte da Revolução Científica e do Iluminismo, mas sua posição também era marginal. Bernard de Fontenelle escreveu seus diálogos sobre a pluralidade dos mundos para um público feminino e Francesco Algarotti publicou um tratado chamado *Newtonismo para damas*, na suposição um tanto condescendente de que mulheres inteligentes poderiam entender a nova ciência caso lhes fosse explicada em termos simples” (Peter Burke, 2003, p. 27).

Attila Chassot (2004) também faz um recorrido pelas concepções científicas que levam a uma ciência masculina. Começando lá com os gregos, cita Hipócrates (460-400 a.C), considerado o pai da medicina, que escreveu: “a língua é a última coisa que morre em uma mulher”. Depois, pulando para mais próximo de nossos tempos, lembra Augusto Comte (1789-1857) que escreveu: “quando vejo uma mulher ligada à história, às questões jurídicas, à lógica, eu entro em crise”. O autor também lembra Janet Sayers (1989, p. 210), que comenta em seu tex-



to o quanto são disseminadas informações errôneas e desatualizadas sobre as mulheres, inclusive nos meios de comunicação de massa que ajudam a difundir e sedimentar essas informações: “estudos afirmam que homens se orientam melhor em ambientes virtuais. Mulheres precisam de monitores maiores”, ou “infelizmente existe uma tendência de as mulheres terem habilidades espaciais mais lentas, e isso também é verdade em mundos virtuais” (Attila Chassot, 2004, p. 78).

Ainda, Attila Chassot escreve que, quando, “em abril de 2003, recordou-se os 50 anos da descoberta da estrutura da dupla hélice do DNA, uma vez mais foi lembrado – é verdade que não em todas as celebrações – o nome de Rosalind Franklin, que teve uma tão significativa contribuição como as de Francis Crick, James Watson e Maurice H. F. Wilkins – três laureados com o Nobel de Medicina em 1962 -, mas foi singularmente negligenciada” um exemplo notório de discriminação sexual dentro da comunidade científica (P. 79-80). Parece que usualmente não se valoriza significativamente as contribuições femininas, diz o autor. Isso parece que começa muito cedo: Quando as meninas se destacam em matemática, é porque são esforçadas, mas, quando essa é a situação de meninos, é porque são inteligentes, continua ele, que afirma que não se desconstroem, no espaço de duas ou três gerações, preconceitos milenares. Por isso, ele recomenda lembrar o que os outros esqueceram e assim construir amarras mais sólidas para viver o presente e projetar um futuro com menos discriminações. Nesse sentido, trazemos Evelyn Fox-Keller (1995), para quem a ligação do científico e o objetivo com o masculino traz na sua onda uma série de consequências secundárias que, embora auto evidentes, devem ser ressaltadas explicitamente em qualquer análise que façamos da ciência enquanto produção humana.



A UNIVERSIDADE, SUA ORIGEM E CONSEQUÊNCIAS PARA O PENSAMENTO OCIDENTAL

A universidade é uma conquista no mundo da educação. É ali que vemos basicamente o desenvolvimento da educação superior, onde mulheres e homens vão em busca de um preparo consistente de aprimoramento intelectual e formação profissional. Como todas as instituições humanas, a universidade foi coisas diferentes ao longo do tempo. De certa maneira, ela existiu, a seu modo, em diferentes partes do mundo, mas, no ocidente, é considerada uma das instituições mais antigas.

Existe uma controvérsia se a Academia – como costumamos chamar a universidade – fundada por Platão em 387 a.C. pode ser considerada em termos semelhantes à universidade de hoje. Podemos dizer que sim, guardadas as devidas proporções, pois ali se ensinava/estudava Matemática, Filosofia e Ginástica, um dos critérios de diversidade de áreas do conhecimento necessários para ser considerada universidade. Por outro lado, Maria Luísa Malato (2009), professora da Universidade do Porto, em Portugal, listando uma série de características, pergunta-se quantas academias poderiam efetivamente usar esse nome e até que ponto ela poderia se dividir entre suas funções especulativas e pragmáticas, procurando simultaneamente o conhecimento (ilimitado) e o controle (limitação desse conhecimento). Nesse sentido, ela se pergunta como distinguir uma academia de uma universidade, de uma tertúlia, de um centro de investigação, de uma corporação profissional, ou de um comitê de efemérides. Seria uma escola ou uma assembleia de interessados? Dedicar-se-ia a trabalhos práticos ou à sua teorização especulativa? Tem funções estatutárias e reuniões regulares ou é espontânea e esporádica? A autora lembra que na primeira metade do século XVIII o *Dicionário de Trévoux* detectava a utilização da palavra para designar as escolas de equitação para nobres ou militares, bem como, até, para designar o local em que pessoas de variadas proveniências se juntavam para jogar aos dados, às cartas e a outros jogos proibidos.



Também em outros termos que os atuais, podemos citar a Universidade de Taxila, que existiu por cerca de 800 anos no Punjab, Paquistão entre 700 a.C. até 500 d.C. Outro nome a ser lembrado é o de Nalanda Mahavihara, mosteiro budista que funcionou entre os séculos 5 a 13 d.C., onde Sidarta Gautama teria ensinado e que foi destruído por volta do ano 1200 por invasores bárbaros. No entanto, é a Universidade al-Qarawiyyin, fundada no ano de 859 em Fez, no Marrocos (portanto, fora da Europa) que é considerada a mais antiga do mundo ainda existente. Outro aspecto interessante é que foi fundada por uma mulher, Fatima al-Fihri. Outra Universidade que poderia ser citada fora da Europa é a de Alazar, provavelmente fundada no ano 970 no Cairo, Egito.

No entanto, tal qual compreendemos a universidade agora, sua origem remonta à Idade Média e, principalmente, localizada na Europa. Alexandre Correia (1949) afirma que o esplendor da filosofia escolástica no século XIII, é explicado em parte pela criação e desenvolvimento das grandes Universidades, tais como Bolonha (Itália), Paris (França) e Oxford (Reino Unido). Já Cícera Leyllyany F. L. F. Müller (2019, p. 157) afirma que “desde seu florescimento, as universidades medievais sempre foram objeto de desejo dos poderes que regiam a Europa cristã medieval do século XIII. Esse período foi de profundas transformações no cotidiano medieval e tanto o poder espiritual (*auctoritas*), personificado na figura papal, quanto o temporal (*potestas*), representado principalmente pelo imperador do Sacro Império Romano, disputavam a monopolização dos grandes centros intelectuais”. A história das universidades medievais é extremamente interessante, revelando, principalmente, aspectos que foram se desenvolvendo, em vários sentidos, na direção de como se apresentam essas instituições na contemporaneidade.

A realidade atual da universidade, de acordo com José López Hernandez e Francisco Manuel García Costa (2005), nos mostra uma instituição universalmente estendida, com uma importantíssima presença social, econômica e política e convertida, por direito próprio, no grande



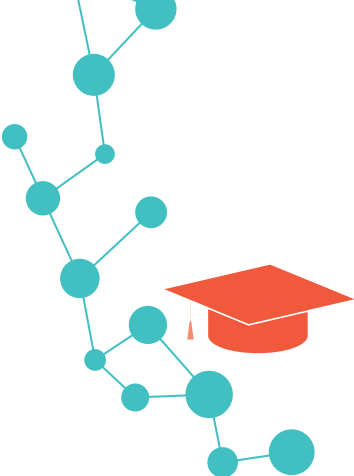
motor cultural e intelectual de nosso tempo. Para esses autores, o nascimento das universidades supôs o primeiro passo do processo de secularização da educação, apesar de que muitas delas surgiram de escolas monacais ou catedralícias, onde a Igreja condicionaria sua evolução inicial e onde os ensinamentos dignos de ser estudados eram a Teologia e o Direito que recordava o Deus que haveria de julgar vivos e mortos. No entanto, apesar disso, o nascimento das universidades constituiu o primeiro passo definitivo para a atual secularização do ensino: as aulas começaram a ser ministradas em locais próprios, o corpo discente deixou de estar formado exclusivamente por eclesiásticos e, principalmente, a universidade operou como espaço para o debate, a crítica, o estudo e a reflexão teórica, todas elas atividades que estão longe de qualquer constrictão. Além disso, os autores referem que junto a essa secularização do cultivo e transmissão do saber havia o rigor e a excelência de seu desenvolvimento (José López Hernandes; Francisco Manuel García Costa, 2005, p. 223).

Para Fernández-Carvajal, (*apud* José López Hernandes; Francisco Manuel García Costa, 2005) são quatro os elementos que caracterizaram a universidade em seu nascimento: adoção de moldes gremiais próprios da Idade Média; universalidade e abertura que se concretiza no trânsito tanto de estudantes como de professores; estrutura corporativa e governo predominantemente aristocrático e, por último, a existência de colégios onde conviviam alunos e professores que acabaram sendo centros de ensino com cursos próprios e lares de formação geral. Os autores também citam uma quinta característica descrita por R. Mondolfo (*apud* José López Hernandes; Francisco García Costa, 2005) como outorga formal do título de *Magister* ou da autorização para o exercício da arte, a denominada *facultas docendi*. Com a chegada do Renascimento, aparece a universidade humanista, quando a universidade medieval, que já existia há cerca de quatro séculos, desaparece. José López Hernandes e Francisco García Costa (2005) dão conta da importância do



surgimento da universidade por meio do dado de que constitui o único marco na história da Educação motivado por estrito âmbito educativo e que, em consequência, não é conhecido por referência a uma determinada civilização ou a uma determinada periodização puramente cronológica: foi a época do nascimento e florescimento das universidades.





AS MULHERES NO ENSINO SUPERIOR

ENSINO SUPERIOR – ensino que, a cargo de Universidades ou faculdades ou institutos, é destinado ao aprofundamento dos estudos especiais, conferindo título universitário nas chamadas profissões liberais.

Koogan/Houaiss (1999). Enciclopédia e Dicionário ilustrado – 4^a. ed. – Rio de Janeiro: Seifer.

O que podemos considerar ensino superior para além do que diz o dicionário? José Alfeu Wermann e Fabrício Fonseca Machado (2016) discutem essa questão referindo que é difícil chegar a uma elucidação definitiva sobre o que seja ensino superior. Os autores citam Paulo Nathanael Pereira (1991, *apud* José Alfeu Wermann; Fabrício Fonseca Machado, 2016) para quem o ensino superior é o grau mais elevado do Sistema de Ensino, por exigir do candidato a comprovação de conclusão dos graus que o precedem, enquanto os ensinos fundamental e médio têm por objetivo o saber simplificado, ou seja, situar o ser humano no cosmos, no seu meio, no seu tempo, o ensino superior tem o saber mais profundo, amplo, complexo e sistemático devido ao uso de codificações, sistemas, modelos e símbolos da semântica científica. Citam também



Martin Lowther Clarke (1971) que considera o ensino superior como toda educação acima do estágio primário ou elementar, referindo que algumas dificilmente podem ser qualificadas de superior. Os autores, chegam à conclusão de que o ensino superior é o tipo de ensino comumente visado pelas universidades, faculdades, institutos politécnicos e outras instituições congêneres. Porém, salientam que as instituições referidas como superiores são assim denominadas apenas em tese, pois por exemplo, um curso criado como de nível superior, conforme a lei, pode depois ser extinto justamente por não atingir a condição fática de nível superior (José Alfeu Wermann; Fabrício Fonseca Machado, 2016).

Como já vimos anteriormente, a universidade, lócus central do ensino superior, é apresentada e discutida como Academia. Continuando com José Alfeu Wermann e Fabrício Fonseca Machado (2016), vemos que esses autores consideram que é difícil fazer uma comparação devido a épocas tão distintas e aos diferentes tipos de universidade que existem. No entanto, eles consideram que existe sim uma ligação entre a Academia, o Liceu (a escola de Aristóteles na Grécia Antiga) e as universidades, principalmente a instituição Platônica (Academia), pois as academias modernas guardam raízes com a Academia de Platão embora sejam diferentes. Outro aspecto que liga a universidade moderna à Academia e o Liceu no que diz respeito ao ensino superior, é o cultivo do saber humano, a produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, assim como o conhecimento livre, secularizado, a excelência e o rigor no cultivo desse conhecimento, a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento reflexivo e o desenvolvimento do entendimento do ser humano e do meio em que vive. Para esses autores, a essência da universidade é a formação do ser humano enquanto ser consciente de si e da sociedade em que atua, repelindo a ortodoxia, o conceito pronto e acabado, vivendo para lutar contra proposições irredutíveis e dogmáticas, com



uma educação em constante processo de superar-se a si mesma (José Alfeu Wermann; Fabrício Fonseca Machado, 2016).

Em tese, a descrição que José Alfeu Wermann e Fabrício Fonseca Machado (2016) fazem da universidade e do ensino superior atende àquilo que é comumente apresentado sobre esse lócus do mais elevado nível do conhecimento ocidental. No entanto, quando queremos localizar as mulheres dentro desse universo especial, a história fica bem diferente. Um bom exemplo disso é que nem a astrônoma Maria Winckelmann, nem a matemática Sophie Germain, nem, já em 1911, a ganhadora por duas vezes do prêmio Nobel de Química, Marie Curie, foram admitidas na Academia de Ciências de Paris, onde até 1979, trezentos anos depois da constituição da Academia, quando já não era uma instituição de poder, foi aceita uma mulher como membro de pleno direito (Solsona; Paró, 1997). Segundo essa autora, a institucionalização da atividade científica passa a desenvolver-se completamente nas universidades e outras instituições públicas e, nos países nos quais as mulheres haviam participado no trabalho científico, elas foram afastadas dessa atividade. Sim, porque houve exceções: existem inúmeras mulheres, de 1237 em diante, em diferentes partes do mundo que conseguiram estudar e até trabalhar em universidades: Universidade de Bolonha, Universidade de Nápoles, Universidade de Salamanca, Universidade de Alcalá, Universidade de Utrecht, Universidade de Pádua, Washington College, Georg-August Universidade Göttingen, Bradford Academy, Mississippi College, Georgia Female College (Wesleyan College), Den hojere Dannelsesanstalt para damas, Geneva Medical College, Oberlin College, University of Iowa, Högre lärarinneseminariet, New York College of Pharmacy, New England Female Medical College, Ohio College of Dental Surgery, Wilberforce University, Universidade de Zurich, University of California, Northwestern University School of Law, London School of Medicine for Women, Universidade de Göttingen, Mount Allison University e várias outras instituições começaram a abrir suas portas para as mulheres.



No entanto, as universidades da maioria dos países europeus permaneceram fechadas às mulheres até a segunda metade do século XIX. Na Alemanha, somente a partir de 1870 foram admitidas a título de ouvintes, sem direito à matrícula e, em 1902, ainda eram rechaçadas. Na Espanha, a partir de 1868 somente havia 15 mulheres universitárias. Concretamente, em Barcelona, Dolors Closa examinou-se em 1887 na Faculdade de Física e Matemática e foi aprovada, porém, a sua matrícula foi anulada. O motivo apresentado foi “a proibição de matricular senhoras” (Nuria Solsó i Paró, 1997, p. 133).

Essa autora nos informa que o século XIX é um período em que se produz um estancamento muito peculiar no que diz respeito às mulheres. A ciência, a história natural e os fatos naturais foram utilizados a partir desse momento para justificar a inferioridade “natural” das mulheres e a ascendência da teoria da complementariedade sexual. Na educação das meninas, não foi visto com bons olhos a possibilidade de incluir atividades científicas, já que não eram próprias do seu sexo.

Ainda na Espanha, até 1910 não se generalizou o acesso de mulheres na Universidade de Salamanca. No entanto, um grupo de mulheres pioneiras abriu o caminho durante sua história. Nessa Universidade, com oito séculos de história, o caminho foi aberto por mulheres como Beatriz Galindo ou Lucía de Medrano entre os séculos XV e XVI. Beatriz Galindo pode ser considerada como a primeira mulher laica e culta, já que por aquela época as mulheres somente podiam estudar nos conventos. Nascida em Salamanca em 1465, foi escritora e humanista e chegou a estudar em uma das academias da Universidade de Salamanca. Aos 16 anos chegou a dominar o latim, assombrando a todos. Sua fama foi tão grande que obteve o sobrenome de “La Latina” e se converteu em professora da rainha Isabel, a Católica e de seus filhos (Daniel Bajo Peña, 2022).

Lucia (ou Luísa) de Medrano foi importante na Universidade de Salamanca, mas depois foi esquecida. Antes de que a história conce-



desse a honra a Marie Curie de ser a primeira mulher catedrática da história por seu posto na Sorbone, Lucia de Medrano já tinha exercido como tal vários séculos antes, já que deu classes em uma Cátedra da Universidade em 1508 em substituição a Antônio de Nebrija. Hoje, esse importante fato quase não é conhecido por ninguém, salvo no instituto de Salamanca, que hoje leva seu nome. Depois, não seria até finais do XIX e princípios do XX que as mulheres voltariam às aulas universitárias, não só em Salamanca, mas em toda Espanha. Em Salamanca, uma das primeiras foi Angela Carraffa de Nava, que conseguiu terminar seu curso em 1888, na Universidade de Salamanca e doutorar-se em 1892 na Universidade Central de Madrid, o que a converteu na primeira mulher que obteve o título de Doutora em Filosofia e Artes na Espanha (Daniel Bajo Peña, 2022).

Nos primeiros anos do século XX, Maria de Maeztu conseguiu matricular-se como aluna não oficial e é considerada a primeira mulher inscrita na Faculdade de Filosofia e Letras de Salamanca. Teresa Iglesias foi a primeira mulher a entrar na Faculdade de Medicina e formou-se em 1914. Maria Luísa González foi a primeira mulher universitária que conseguiu em um concurso, bolsa para estudar em Salamanca. Apesar de continuar minoritária, a partir dos anos 1930 foram várias as mulheres que se formaram com bons resultados e expedientes brilhantes em Salamanca.

De acordo com o site da Universidade de Berna (Suíça), essa instituição teve um papel pioneiro nos estudos das mulheres. Tão cedo quanto 1870, a Universidade teve uma mulher russa como estudante em seus registros. A Universidade lista em vários dos anos 1800, diversas mulheres matriculadas, entre as quais diversas vindas da Rússia. A primeira mulher suíça a completar seus estudos de medicina e o doutorado foi Hedwig Widmer-Zimmerli, em 1889. A primeira mulher a se graduar como professora em 1898 foi a filósofa Anna Tumarkin. Ela também se tornou a primeira professora honorária feminina e em 1909



se tornou a primeira professora associada. Depois que os requerimentos se tornaram mais restritos em Berna e menos na Rússia, a Primeira Guerra Mundial irrompeu em 1914 e a Revolução Russa foi proclamada, fazendo cessar o fluxo de mulheres russas para Berna. A proporção de estudantes mulheres na Universidade de Berna caiu de 1500 para cerca de 500, o que era menos que dez por cento da população de estudantes. Foi somente em 1964 que uma mulher recebeu um cargo professoral na Universidade de Berna, Irene Blumenstein-Steiner, especializada em lei de impostos. Em 1967, Maria Bindschedler tornou-se a primeira Decana da Universidade. Em 1989, Beatrix Mesmer-Strupp tornou-se Vice-Reitora, tornando-se, então, a primeira mulher a participar da Câmara executiva da Universidade. Depois disso, não houve mais nenhuma mulher ocupando o cargo de reitora na Universidade de Berna. Hoje em dia, dos 14 mil estudantes da Universidade mais de 50% são mulheres. Todavia, apenas 14% dos professores são mulheres.

Enquanto mais mulheres que homens têm ido à Universidade nos Estados Unidos desde os anos 1970, as estudantes mulheres têm sido alertadas para não buscarem educação superior desde o século dezenove. Antes disso, os seminários femininos foram a alternativa primária para as mulheres que queriam obter um grau superior naquele País. Mas, as ativistas dos direitos das mulheres lutaram pela educação superior para as estudantes femininas e as Universidades se tornaram campo fértil para o ativismo de igualdade de gênero.

Em 1742, o Seminário Feminino Bethlehem foi criado em Germantown, Pennsylvania, tornando-se o primeiro instituto de educação superior para mulheres nos Estados Unidos. Em 1792, Sarah Pierce fundou a Academia feminina de Litchfield em Connecticut. Onze anos depois, a Academia Bradford, em Bradford, Massachusetts começou a admitir mulheres. Quatorze homens e 37 mulheres se graduaram na primeira classe de estudantes. Em 1837 a escola mudou seu foco para admitir apenas mulheres. Em 1821 abriu o Seminário Feminino Clinton.



A escola Lindon Wood para meninas foi fundada em 1827 e continuou como Universidade Lindenwood. Essa foi a primeira escola de educação superior para mulheres que se localizou no oeste de Mississippi. Em 1834, Mary Lyon fundou o Seminário feminino Wheaton, em Norton, Massachusetts. A Academia Feminina Columbia abriu em 1833. Agora chamada Wesleyan, o College feminino Georgia foi criado em 1836, especificamente então, as mulheres puderam obter grau de bacharelato.

Em 1849, Elizabeth Blackwell graduou-se no Geneva Medical College em Geneva, Nova Iorque. Ela foi a primeira mulher na América admitida a uma escola médica e a primeira nos Estados Unidos a receber grau médico. No próximo ano, Lucy Sessions fez história quando se graduou com um grau literário no Oberlin College em Ohio. Ela se tornou a primeira mulher africana-americana a ter grau universitário. Depois de Sessions ter obtido seu histórico grau em Oberlin, Mary Jane Patterson, em 1862, tornou-se a primeira africana-americana a obter um grau de bacharel.

O ensino universitário para as mulheres foi por um bom tempo algo que acontecia basicamente nos Estados Unidos. Na Europa esse foi um processo mais tardio, sendo que as grandes e tradicionais universidades não foram as primeiras a incluírem as mulheres no ensino universitário. Oxford e Cambridge, conforme, Marías (1981) só abriram suas portas para as mulheres já no século XX, e a conta-gotas. Segundo esse autor, na Europa, a presença costumeira das mulheres nas universidades é um fenômeno posterior à primeira Guerra.

No que diz respeito à carreira acadêmica das mulheres, Fátima Cuadrado Hidalgo (2018) diz haver discriminação hierárquica, razão pela qual ela se pergunta sobre a existência de mecanismos que interferem no desenvolvimento bem-sucedido de suas carreiras. Segundo a autora, os principais obstáculos que destacam as próprias mulheres com respeito à sua promoção profissional no âmbito acadêmico têm a ver com a cultura organizacional, os estereótipos de gênero e a aceitação



das responsabilidades familiares como dever associado ao seu papel de gênero (Sarrió; Barberá; Ramos; Candela, 2014 *apud* Fátima Cuadrado Hidalgo, 2018). De todos os mecanismos que limitam o ascenso profissional feminino, o mais estudado e conhecido é o teto de cristal. Esse termo foi cunhado no final dos anos 1980 para fazer referência às barreiras invisíveis que impedem as mulheres qualificadas promover e acessar postos de poder e de responsabilidade nas organizações nas quais trabalham (Morrison; White; Van Velsor, 1987 *apud* Fátima Cuadrado Hidalgo, 2018). De acordo com a autora, na universidade pública existe o teto de cristal em todas as áreas do conhecimento, principalmente em ciências agrícolas, Engenharia e Tecnologia que são os âmbitos onde as mulheres encontram mais barreiras na hora de subir em sua carreira acadêmica-pesquisadora.

Nesse sentido, Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2021) discute porque são tão poucas as mulheres trabalhando nessas áreas do ensino superior. Segundo essa autora, essa é uma pergunta feita por muitos/as outros/as estudiosos/as, principalmente feministas, de vários países. Ela cita Hill, Corbertt e St. Rose (2010 *apud* Maria Eulina Pessoa de Carvalho, 2021) que argumentam que a resposta para a baixa participação das mulheres em ciência e tecnologia está em fatores ambientais e não em supostas habilidades inatas, o que é evidenciado pelo rápido crescimento do número de alunas com altos escores em testes padronizados de Matemática nos Estados Unidos nas últimas décadas. A autora também refere Lombardi (2016 *apud* Maria Eulina Pessoa de Carvalho, 2021), no Brasil, que em seu trabalho mostrou fatores culturais e educacionais nas engenharias.

Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2021) utiliza as ideias de Pierre Bourdieu (1999 *apud* Maria Eulina Pessoa de Carvalho, 2021), que refere as antigas estruturas da divisão sexual do trabalho que perduram, apesar do sucesso escolar das meninas e das mulheres, porque atuam por meio de três princípios práticos que associam as mulheres às funções domésticas e subordinadas enquanto os homens são associados



aos objetos técnicos e às máquinas. Esses princípios corresponderiam tanto à segregação horizontal quanto à vertical do trabalho, razão pela qual vemos que as mulheres são raras nas áreas de ciências e tecnologias na maior parte dos países industrializados e ao teto de vidro e a não progressão delas a posições de alta remuneração, poder e prestígio com a consequente subalternidade.

Essa autora relaciona a socialização primária e secundária das meninas como os fatores que inicialmente as desviam dessa área (família, escola, professores/as, ensino, currículo, relações com os pares):

É na escola, num aparente contexto de coeducação, que a experiência curricular vai gendrar as identidades e aspirações dos e das estudantes: as meninas não são estimuladas na matemática e alguns professores têm expectativas mais baixas quanto ao desempenho delas (...); assim, elas constroem sua suposta incompetência para as matérias ditas masculinas (...) com base em crenças sobre a preponderância do talento inato sobre a aquisição de competências matemáticas e espaciais (...); daí a baixa autoestima, autoconfiança e autoeficácia que marcam a socialização de gênero das mulheres e as levam a se autoexcluir de carreiras não tradicionais (Maria Eulina Pessoa de Carvalho, 2021, p. 4).

Continuando com a autora, ela nos diz que

O primeiro “filtro de gênero” se dá na passagem do ensino médio ao superior, mas o “vazamento” continua ao longo da formação superior e pós-graduada e da inserção profissional (...) de forma que elas abandonam as carreiras científicas em número muito superior aos homens em todas as etapas e especialmente após o doutorado (...). As razões apontadas são: falta de acesso a recursos; falta de conexão com as experiências vividas, de ênfase em aplicações concretas e contribuições sociais dos conteúdos curriculares; ambientes acadêmicos hostis; falta de senso de



pertencimento a uma comunidade de prática; exclusão das redes sociais; e raridade de professoras nesses campos, sobretudo na pesquisa (...) (Maria Eulina Pessoa de Carvalho, 2021, p. 4).

A carreira em pesquisa é longa e difícil, razão pela qual dedicar-se à educação superior e à pesquisa se converte em um caminho árduo e cansativo, sendo muito provável que elas não obtenham os reconhecimentos máximos. Se a isso adicionamos a escassez de perspectiva de gênero no formato das equipes e grupos de pesquisa, o reconhecimento do masculino e a infrarrepresentação de mulheres em postos de tomada de decisão, vemos que são situações nas quais não se leva em consideração a conciliação entre a área pessoal e a área laboral. Esse é outro ponto contra as mulheres que procuram fazer carreira na pesquisa.

Por outro lado, segundo Fátima Cuadrado Hidalgo (2018), é necessário destacar que talvez as micro desigualdades sejam um dos mecanismos mais sutis e, ao mesmo tempo, mais potentes. As micro desigualdades são condutas que passam despercebidas, que são tomadas como insignificantes, mas que têm como resultado ignorar, desvalorizar ou afastar uma pessoa em função de alguma característica que não depende de sua vontade ou esforço, como por exemplo, o sexo. Em princípio, as micro desigualdades são muito difíceis de reconhecer, porém, quando começam a acumular-se cria-se um clima hostil no ambiente de trabalho. Esse clima desfavorável ajuda a que o desânimo apareça nas mulheres, que perdem interesse em entrar ou permanecer nas carreiras científicas. Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2021) nos fala de sentimentos de exclusão, segregação e isolamento que são experimentados pelas poucas mulheres que entram na Física, por exemplo, dado que ainda persiste a imagem masculina do Físico, assim, a mulher é vista como inadequada, sendo interrogada, confrontada e avaliada constantemente. Essa autora cita Sandler (2005 *apud* Maria Eulina Pessoa de Carvalho, 2021), para quem o sucesso das mulheres é atribuído à sorte ou à ação afirmativa, enquanto o dos homens é atribuído ao talento.



“Nos campos masculinos, elas carecem de credibilidade: tem suas competências continuamente testadas e precisam provar sua capacidade, o que abala sua autoconfiança e gera dúvidas e ansiedade sobre seu desempenho” (p. 5). É comum que em um ambiente masculino a presença da mulher cause estranhamento, podendo ela sofrer manifestações de violência simbólica, como piadas sexistas e assédio moral e sexual, mas isso também acontece em qualquer outro ambiente do mundo do trabalho (Bruna Meurer; Mary Sandra Carlotto; Marlene Neves Strey, 2012).

Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2021) também menciona o “teto de vidro”, como já vimos acima, que constitui barreira externa (socialmente imposta) e interna, internalizadas pelas mulheres que não ambicionam (ou ambicionam sim, mas são impedidas de alcançar) os postos de maior prestígio, responsabilidade e remuneração. Para tal contribuem o medo de avaliação negativa e a falta de modelos. Em função disso, as carreiras acadêmicas das mulheres podem tender à descontinuidade, permanecer mais acanhadas ou menos brilhantes. A autora afirma que:

As redes profissionais (que propiciam informação e visibilidade) são parte integral da trajetória acadêmica dos homens. Sendo a sociabilidade crucial para a inclusão, senso de pertencimento, aprendizado das normas tácitas e informais da academia e progresso na carreira, as mulheres em minoria na área de CTEM (diferentemente dos homens) não contam com redes de apoio de outras mulheres nas relações horizontais, nem com apoio de superiores e mentores do mesmo sexo nas relações verticais (...). Tampouco se incluem facilmente nas redes masculinas e ficam isoladas (Maria Eulina Pessoa de Carvalho, 2021, p. 6).

Para Fátima Cuadrado Hidalgo (2018), não resta dúvida que as mulheres na ciência, como em muitos âmbitos, têm estado na sombra ou de seus maridos ou de seus colegas. Ela sente o dever de resgatá-las dessa obscuridade, dar a conhecer seus achados e reconhecer o duplo



esforço que fizeram e fazem para colaborar no avanço da ciência e lutar contra barreiras que encontram em seu caminho simplesmente por serem mulheres. Além disso, afirma que é necessário trazê-las para a luz, para que as gerações jovens conheçam referentes femininos em ciência. As meninas necessitam ter inspirações de cientistas que possam servir de modelo a seguir, da mesma maneira que seus companheiros, que contam com uma infinidade de cientistas aos quais podem seguir.

Aproveitando a sugestão de Fátima Cuadrado Hidalgo (2018), apresentamos a seguir alguns nomes e histórias de mulheres que merecem ser trazidos à luz, tanto para tirá-las do esquecimento, quanto para apresentar seus feitos, descobertas e tentativas de trabalho no ensino superior de suas épocas.

MULHERES NA ACADEMIA: LUTAS E HISTÓRIAS (QUASE) ESQUECIDAS

Muitas são as mulheres que ficaram escondidas ou obscurecidas na história das ciências e das universidades. Apresentaremos alguns aspectos de algumas para que sirvam de incentivo de buscas mais aprofundadas sobre suas vidas e contribuições, salientando que não estão listadas aqui todas as mulheres que deveriam estar sendo mencionadas.

Para exemplificar, trazemos as quatro estudiosas mencionadas por Fátima Cuadrado Hidalgo (2018), (lembrando que ao logo das páginas anteriores foram citadas muitas outras que não devem ser esquecidas): Maria Winkelmann-Kirch (1670-1720); Mileva Maric (1875-1948); Chien-Shiun Wu (1912-1997) e Jocelyn Bell Burnell (1943).

MARIA MARGARETHA WINKELMANN-KIRCH que nasceu em 25 de fevereiro de 1670 em Panitzsch, Alemanha, descobriu o cometa C/1702 H1, o que a converte na primeira mulher a conseguir um acha-



do desse tipo. No entanto, segundo Fátima Cuadrado Hidalgo (2018), esse achado costuma ser atribuído a Caroline Herschel, provavelmente porque na época do descobrimento de Caroline, o cometa achado por Maria Winkelmann era atribuído a seu marido. Maria amava a astronomia. Em sua época, as mulheres estavam excluídas da universidade, mas, no entanto, seu pai e seu tio se encarregaram de sua educação e, mais tarde, um astrônomo a aceitou como aprendiz. Durante seus anos como aprendiz, conheceu Gotfried Kirch, um famoso astrônomo alemão, com quem se casou. Ambos trabalharam na Academia das Ciências de Berlim, ele como o astrônomo e ela como sua ajudante não oficial. Cada noite, a partir das nove horas, Maria observava o céu e, em um dia de 1702 descobriu um cometa, ainda que todo o mérito tenha sido atribuído a seu marido, pois ela era mulher e não figurava como astrônoma nem como ajudante. Oito anos depois do descobrimento, seu marido reconheceu que o cometa havia sido descoberto por sua esposa. No entanto, isso não serviu de nada, pois a publicação sobre o achado nunca foi renomeada e Winkelmann continuou sendo uma ajudante não oficial o resto de sua vida. De fato, quando seu marido morreu, ela solicitou seu posto na Academia onde trabalhava já há duas décadas, mas isso foi negado e a despediram. Ela pode voltar vários anos depois, novamente como ajudante, mas agora de seu filho (Fátima Cuadrado Hidalgo, 2018).

MILEVA MARIC nasceu em 19 de dezembro de 1875 em Titel, na Sérvia e se graduou em 1890 com qualificação máxima em Física e Química. Com uma autorização especial, foi aceita como estudante privada no Colégio Real de Sagreb, pois o centro só admitia homens. No final de 1896, começou a cursar Matemática e Física no Instituto Politécnico Federal de Zurich, onde era a única mulher de sua classe. Ali conheceu Albert Einstein, com quem se casou sete anos depois. Ela tinha um grande preparo acadêmico. Desenvolveu pesquisas sobre a teoria dos números, funções elípticas, cálculo diferencial e integral, teoria do calor e termodinâmica. Parece que os conhecimentos de Mileva Maric foram



mais dos que úteis, indispensáveis para o desenvolvimento das teorias de Einstein. Na realidade, os anos de maior criatividade de Einstein foram aqueles em que durou seu casamento com Mileva e, portanto, compartilhou suas pesquisas com ela. De fato, em algumas de suas cartas a Maric, Einstein refere-se a “nossa teoria”, ou “nossa colaboração”. Em 1905, foram publicados os três trabalhos mais importantes atribuídos a Einstein: a teoria especial da relatividade, a teoria do movimento browniano e o trabalho sobre o efeito fotoelétrico. E ele recebeu o Prêmio Nobel de Física por esse último trabalho e, claro, o nome de Mileva Maric não apareceu em nenhum papel. Einstein usufruiu sozinho por um trabalho seguramente realizado em colaboração com sua esposa, que foi totalmente eclipsada (Fátima Cuadrado Hidalgo, 2018).

CHIEN-SHIUN WU nasceu em 31 de maio de 1912 em Taicang, Suzhou, China. Era física especialista em radioatividade que contribuiu para o desenvolvimento da bomba atômica como parte do Projeto Manhattan. Seus próprios colegas a consideravam uma especialista, de modo que importantes físicos não duvidavam em lhe consultar quando suas investigações estagnavam. Em algumas ocasiões, os físicos Tsung-Dao e Chen Ning Yang lhe pediram ajuda para refutar a lei de conservação da paridade. Wu, por meio de seus experimentos, conseguiu comprovar. Em 1957, seus dois colegas receberam o Prêmio Nobel de Física por esses experimentos e ela ficou excluída do prêmio de maneira incompreensível. No entanto, Chien-Shiun Wu nunca deixou de pesquisar. Seu legado à ciência foi enorme e, mesmo nunca tendo recebido o Nobel, foram-lhe outorgados outros reconhecimentos, como o de converter-se na primeira mulher a presidir a Sociedade Americana de Física, em 1975 (Fátima Cuadrado Hidalgo, 2018).

SUSAN JOCELYN, conhecida como JOCELYN BELL BURNELL, nasceu em 15 de julho de 1943 em Lurgan, Reino Unido. Estudou Astrofísica nas Universidades de Glasgow e Cambridge e, nesta última, começou sua tese doutoral sob a orientação de Antony Hewish. Junto com ele,



Jocelyn construiu um radiotelescópio para estudar os quasares. Graças a esse instrumento, a cientista descobriu em 1967, um padrão de desvelho demasiado rápido. Após notificar seu orientador sobre o descobrimento, ambos concluíram que se tratava de estrelas de grande massa com uma velocidade altíssima de rotação, às quais chamaram de pulsares. Este achado valeu do Nobel de Física de 1974 a Hewish, enquanto Jocelyn ficou fora de qualquer reconhecimento. Uma dupla discriminação se abateu sobre Jocelyn, a de ser mulher e a sua condição de estudante no momento que descobriu os pulsares. No entanto, Jocelyn Bell Burnell seguiu dedicando-se à investigação em astrofísica e sua carreira é extraordinária. Trabalhou como professora em universidades de grande prestígio como a de Southampton e a University College de Londres. Na atualidade trabalha como professora visitante na Universidade de Oxford (Fátima Cuadrado Hidalgo, 2018).

MULHERES NA ACADEMIA: O BRASIL EM FOCO

Conforme vimos até aqui, “durante muito tempo, a participação feminina na ciência foi algo restrito, muitas vezes ocultada ou até mesmo negada. Porém, ao longo da história as mulheres conquistaram seu espaço na ciência e na sociedade, difundindo-se por carreiras antes somente frequentadas por homens e expandindo-se na Educação Superior, uma dentre outras esferas até pouco tempo atrás predominantemente masculina” (Vanessa Ferreira Backes; Jean Rodrigo Thomaz; Fabiane Ferreira Silva, 2016, p. 167). A história da participação feminina no mundo da educação, tanto como estudante quanto como professora, pesquisadora, orientadora ou em cargos de gestão, é cheia de altos e baixos, avanços e retrocessos. Uma rápida imersão nessa história pode nos dar um vislumbre sobre esse caminho acidentado antes de focarmos as mulheres no ensino superior no Brasil.



Renata Patrícia Forain Valentin *et al.* (2019) afirmam que a chegada dos ideários modernistas entre o final do século XIX e do século XX permitiu o abandono progressivo de sua feição imperial, rural e escravocrata, permitindo ao Brasil a adoção de uma organização republicana, urbana e industrializada. Foi nesse cenário que as escolas normais tiveram seu processo de construção iniciado ainda no século XIX com a finalidade de formar professores. Alguns exemplos são as escolas de Niterói, Minas, Outro Preto, Bahia, Pará e São Paulo, que, entre outras, foram fundadas entre 1830 e 1880 (Renata Patrícia Forain Valentin *et al.*, 2019).

Já Erinalva Lopes Santos (2010) cita Vianna (2002), que localiza na primeira metade do século XX o nascimento da docência sob responsabilidade do Estado. A partir daí tem início o caminho que evidencia a presença constante das mulheres na profissão de professora. A autora revela que em 1920, o censo demográfico indicava que 72,5% do conjunto do professorado brasileiro do ensino primário era composto por mulheres.

A ideia da mulher como professora, nos seus primórdios como carreira no Brasil, foi objeto de muitas disputas e contestação. De acordo com Guacira Lopes Louro (1997, p. 78):

Especialmente a partir do momento em que, devido à abertura das escolas normais para moças (em meados do século XIX), essas passaram a se constituir numa presença muito maior do que se supunha ou se desejava, os apelos para conter e, também, para disciplinar a massa feminina se multiplicaram. De modo mais incisivo esses apelos vão se voltar para aquele que seria o discurso mais importante da época, ou seja, o discurso científico. Portanto, será com o apoio do discurso científico que alguns poderão afirmar que se constitui numa “temeridade”, numa “insensatez” entregar às mulheres – portadoras de cérebros pouco desenvolvidos pelo seu desuso – a educação das crianças (Saffioti, 1979, p. 211, *apud* Louro, 1997, p. 78).



Por outro lado, a autora apresenta uma outra argumentação que se contrapõe a esse discurso e que se sustentava em outra ideia, a da natureza das mulheres, que teriam uma inclinação natural para a maternidade. Ora, nesse sentido, o magistério passou a ser apresentado como uma forma extensiva de maternidade em que o aluno e a aluna seriam uma espécie de filho ou filha espiritual. “A docência, assim, não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. O magistério precisaria ser compreendido, então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, para a qual acorreria quem tivesse vocação” (Guacira Lopes Louro, 1997, p. 78).

Como vimos acima, “por volta do final do século XIX, com o surgimento das primeiras escolas normais, as mulheres têm oportunidade de dar continuidade aos seus estudos e de ingressar em uma carreira profissional, favorecendo alterações no seu destino de mulher-esposa e mudando a configuração de uma profissão, até então, exclusivamente masculina” (Ferreira, 1998, p. 43). Para essa autora, a feminização do trabalho docente acontece em concomitância com a expansão mundial dos sistemas de ensino, que era um requisito para o desenvolvimento do capitalismo. Isso, associado ao “abandono” pelos homens, “o que se tem a partir daí é a construção de uma identidade profissional para a docência com marcas provenientes da condição da mulher” (Andréa Tereza Brito Ferreira, 1998, p. 44).

Os jesuítas foram os responsáveis pela educação no Brasil na época colonial e, mais tarde foram expulsos do país, como já vimos anteriormente. Esse fato teve consequências para a educação em geral e para o exercício da docência pelas mulheres, cuja carreira já surgiu em um contexto desfavorável. “Os problemas, decorrentes, sobretudo, da burocracia metropolitana e das parcas finanças acarretavam precárias condições de trabalho e salário para os professores” (Andréa Tereza Brito Ferreira, 1998, p. 44) que tinham em muitos casos que venderem coisas e dar aulas particulares para garantir sua sobrevivência. Mesmo



depois de sua saída, ficou a marca religiosa na Colônia que caracterizou essa profissão como uma espécie de sacerdócio ou mesmo uma missão divina, que mostrava uma relevância social que atraía as pessoas.

Andréa Tereza Brito Ferreira (1998, p. 45) cita Nunes (1985, p. 60):

Magistério e sacerdócio confundiam-se. Ambos faziam parte da missão de apostolado. Daí justificar-se a ideologia do beatario, através da qual o professor era representado, por definição, como um missionário abnegado do qual muito se poderia esperar e ao qual pouco se precisaria oferecer de compensações materiais, uma vez que as maiores satisfações lhe seriam delegadas pelo próprio exercício beatífico da sua profissão.

A autora lembra que mesmo antes do século XIX já existiam mulheres que atuavam como professoras, embora com pouca formação docente, já que quase não existiam escolas de qualquer nível educacional para elas. Elas trabalhavam em casas particulares, em orfanatos e conventos. Pela escassez de escolas formadoras, era difícil ou mesmo impossível a noção de corpo docente (feminizado ou não) (Sílvia Cristina Yanoullas, 1994 *apud* Andréa Tereza Brito Ferreira, 1998). A autora afirma que existem diferentes interpretações para a feminização da atividade docente que começou a acontecer, citando algumas como o abandono da profissão pelos homens e a expansão do ensino. Cita um relatório pernambucano onde aparece que as mulheres excluídas de quase todas as profissões devido a ideias e costumes absurdos acabam por dedicar-se ao ensino somente porque seria o principal campo de ação que as circunstâncias de então colocavam ao seu alcance.

Continuando com essa autora, vemos que nessa época a absorção das mulheres pelo mercado de trabalho se dava por duas maneiras: a indústria têxtil (devido ao insipiente capitalismo que despontava no país) e a educação. Começaram então a ser institucionalizadas as práticas pedagógicas para a formação docente. "Institucionalizar práticas



pedagógicas significou trazer limites entre saberes socialmente válidos e não válidos, entre inculcadores legítimos e não legítimos; como simultaneamente delimitar e hierarquizar os conhecimentos e valores que deviam estar presentes na formação docente” (Sílvia Cristina Yannoulas, 1994, p. 81, *apud* Andréa Tereza Brito Ferreira, 1998, p. 48). Citando vários autores e relatórios sobre Educação, a autora delinea o desenvolvimento da profissão de professora para as mulheres desde finais do século XIX até os anos 1990, quando seu texto foi publicado. Podemos ver, por sua descrição, como se articulam os contextos e situações que levaram às representações da figura da professora como aquela pessoa paciente e carinhosa, essencialmente feminina e que, por ter vocação por uma espécie de maternidade sublimada não precisa ganhar muito e que tampouco se inclinava por cargos de gestão, razão pela qual a maioria dos gestores escolares e educacionais acabavam por ser homens, embora o número de mulheres na profissão fosse muito maior do que o de homens. De muito mal preparada para o ofício, foram se desenvolvendo, se qualificando pelo ensino superior, reivindicando melhores condições de trabalho. “Os antigos valores e estereótipos, ainda presentes na realidade das professoras, mesclam-se com novos comportamentos profissionais, como aquisição de competências para atuação no magistério, o que significa a existência de uma relação de tensão nos espaços onde essas mulheres desenvolvem seus trabalhos, fruto da evolução da sociedade e fundamental na construção de novos caminhos” (Andréia Tereza Brito Ferreira, 1998, p. 61).

A figura da professorinha, de alguma maneira, deixa sua marca na figura da professora universitária, da pesquisadora. Seguindo o salto de nível, da escola primária para a Academia, temos que voltar ao final do século XIX que foi quando a história das mulheres no ensino superior começou no Brasil, segundo Juliana Souza Silva e Katiene Nogueira Silva (2021). A autorização para frequentar o ensino superior para as mulheres foi dada por D. Pedro II em 1879. Antes disso, não era possível. Eva Alterman Blay e Rosana R. Conceição (1991) contam a histó-



ria de Augusta Generosa Estrela que ilustra isso. Ela havia se formado em Medicina em Nova Iorque no ano de 1876 e, ao retornar ao Brasil, foi proibida de exercer sua profissão. A primeira mulher a ingressar em uma universidade brasileira se formou somente oito anos depois, em 1887, na faculdade de Medicina, no estado da Bahia (Backes; Thomaz; Silva, 2016). Como afirmam Juliana Silva e Katiene Silva (2021), o acesso e a permanência das mulheres no ensino superior foram sendo ampliados de maneira bastante lenta. Somente na década de 1970 é que as mulheres realmente começaram a fazer parte de forma expressiva no ensino universitário, o que fez o ensino superior se expandir (Eva Blay; Rosana Conceição, 1991).

No entanto,

A participação restrita das mulheres nos cursos do ensino superior condicionou também sua presença na produção do conhecimento. Segundo [...] Cynthia Pereira de Sousa, em observação a levantamento realizado acerca de investigações sobre a produção científica das pesquisadoras, ainda nos anos de 1970 era muito pequena a contribuição das mulheres no desenvolvimento científico brasileiro e elas eram minoria em praticamente todas as áreas da ciência. Na década de 1980, elas representavam cerca de um terço da produção científica do país [...] para situar melhor sua participação em cada área do conhecimento, seja como pesquisadoras, seja como consultoras, seja como bolsistas, foram estabelecidas três grandes categorias: presença incipiente (Ciências Exatas e da Terra; Engenharias e Ciências Agrárias); presença intermediária (Ciências Sociais e da Saúde) e presença efetiva (Ciências Humanas, Biológicas, Linguística, Letras e Artes) [...] (Juliana Silva; Katiene Silva, 2021, p. 12).

Porém, a participação feminina como estudante no ensino superior foi aumentando. De acordo com Vanessa Ferreira Backes, Jean Rodrigo Thomaz e Fabiane Ferreira Silva (2016, p. 167), no Brasil, em 1998, as mulheres representavam 55,2% do total de inscritos em cursos



superiores presenciais, de universidades públicas e particulares, e os homens, 44,8%; no ano de 2005 essas taxas passaram ao percentual de 55% e 45% respectivamente (INEP, 2007 *apud* Vanessa Ferreira Backes; Jean Rodrigo Thomaz; Fabiane Ferreira Silva, 2016). Em 2012, as mulheres representaram 59,6% de concluintes de cursos de graduação em universidades públicas e particulares, e os homens 40,4%. Esses dados mostram uma realidade diferente do que ocorreu no passado da história das mulheres no Brasil, quando o acesso ao ensino superior lhes foi negado, pois atualmente as mulheres são maioria nesse segmento (Vanessa Ferreira Backes; Jean Rodrigo Thomaz; Fabiane Ferreira Silva, 2016, p. 167).

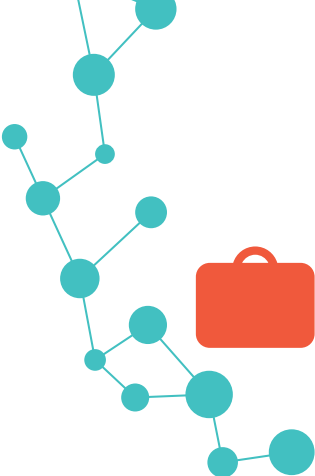
Esses dados são corroborados por Ana Paula Santos e Maria Luísa Furlan Costa (2021) que sumarizam as seguintes conclusões sobre a inserção das mulheres no ensino superior: os anos médios de estudos de homens e mulheres tiveram aumento mínimo de 100%, tendo as mulheres mais que triplicado seu tempo de instrução entre 1970 e 1996. Tendo o Brasil dobrado o número de graduados entre 1970 e 2000, a proporção de homens com ensino superior passou de 2,8% para 5,3%. Ao mesmo tempo, as mulheres quadruplicaram sua presença na faixa de escolaridade, passando de 1,7% para 6,8%. A proporção de mulheres graduadas em 2010 atingiu 12,5% enquanto a masculina ficou em 9,9%. No ano de 2019, o número de ingressantes foi mais de cinco vezes superior ao de concluintes. Entre as mulheres, a taxa de desistência atingiu 35% das graduandas e 43% dos homens na mesma situação. Desta forma, enquanto as mulheres eram pouco mais de um quarto entre os graduados em 1970, tornaram-se maioria em 2000. Mesmo que a proporção de pretos e pardos no Brasil seja de mais de 50% da população, as mulheres negras são pouco mais de 37% das graduadas no país. As mulheres são maioria absoluta nas áreas com menor remuneração salarial.

Situação decorrente dos dados acima são os apresentados pelo Relatório Mulheres na Educação Superior: as vantagens femininas acabaram com as desigualdades de gênero? Da UNESCO/IESALC (2021):



as mulheres representam um percentual ligeiramente superior (53%) dos graduados e mestres em 2014, mas no nível de doutorado a proporção de concluintes do sexo feminino cai para 44%. Apenas 30% dos pesquisadores universitários do mundo são mulheres. As mulheres estão sobre representadas entre os membros do corpo docente nos níveis mais baixos de educação: em 2018, as mulheres representavam 43% dos professores no ensino superior, em comparação com 66% e 54% no ensino primário e secundário respectivamente. O relatório apresenta algumas questões derivadas desses números: se as mulheres constituem a maioria dos estudantes universitários, por que são minoria entre os professores associados, professores efetivos e professores catedráticos? Por que há menos pesquisadoras e autoras com trabalhos publicados? Se há mais mulheres do que homens estudando e se formando, o que impede as mulheres altamente qualificadas de ocupar metade dos assentos da mesa principal?

Parte importante da resposta encontra-se ao longo das páginas anteriores quando apresentamos uma rápida visão da história da Educação, da Ciência e da universidade. Muito da resposta encontra-se nas questões de gênero e suas transversalidades que foram descritas também antes. Mas nós seguimos tentando ampliar um pouco mais as respostas por meio da discussão do mundo do trabalho e, também, de uma pesquisa realizada com mulheres acadêmicas sobre sua inserção na universidade como veremos mais adiante.



O MUNDO DO TRABALHO

TRABALHO

s.m. Atividade física ou intelectual que visa a algum objetivo; labor, ocupação. / O produto dessa atividade; obra. / Esforço, empenho. [...].

Koogan/Houaiss (1999). Enciclopédia e dicionário ilustrado. Rio de Janeiro: Seifer.

O trabalho envolve uma série de movimentos do corpo que penetra profundamente na vida psicológica já nos dizia Ecléa Bosi em 1983. Depois de um período de treinamento, cheio de exigências e receios vem uma longa fase de práticas que acaba por se confundir com o próprio cotidiano das pessoas adultas ou mesmo, em certas circunstâncias, de crianças e adolescentes também. Simultaneamente ao seu caráter físico, subjetivo, o trabalho significa a inserção obrigatória da pessoa no sistema de relações econômicas e sociais. Pode ser por meio de um emprego, não apenas como fonte de salário, mas, também, como um determinado lugar na hierarquia da sociedade, que é feita de classes e de grupos de *status*.



Continuando com Ecléa Bosi, ela nos diz que sendo o trabalho um fator tão central na vida dos indivíduos adultos, é bem compreensível a afirmação de uma das mulheres que participaram na sua pesquisa sobre as lembranças de velhos: “enquanto fui professora, eu vivi; foi o tempo que vivi” (Ecléa Bosi, 1983, p. 393). A ação de trabalhar afeta os valores de vida das pessoas, as concepções sobre si mesmas, sua orientação frente à realidade e, inclusive, seu funcionamento intelectual (Melvin Lester Kohn, 1983); é um agente de sociabilidade e cultural, sendo uma variável indispensável para a reprodução social (Montserrat Carbonell, 1989). O fato de que homens e mulheres ocupem lugares distintos no mundo do trabalho tem, assim, consequências importantes nas suas vidas (Joseph Veroff, 1977; Lloyd B. Lueptow, 1984; William P. Gaedert, 1985; Malvina Muskat, 1987; Anne Stalham, 1987).

A posição que alguém ocupa no mundo do trabalho estrutura os interesses e muitos dos comportamentos cotidianos (Rosabeth M. Kanter, 1976; Ida Harper Simpson; Elizabeth Mutran, 1981; Melvin Lester Kohn, 1983; William T. Markham *et al.*, 1985; Jon Lorence, 1987). Isso se daria em função de que as recompensas e custos associados ao papel ocupacional do indivíduo modela o comportamento mais do que a socialização anterior e os requerimentos de outros papéis, tais como o de esposa e mãe, por exemplo (Lenahan O’Connell; Michael Betz; Suzanne Kurth, 1989) Por isso, uma situação de igualdade entre homens e mulheres sempre passará também pelo caminho do trabalho das mulheres em pé de igualdade com os homens.

Afinal, o que é trabalho?

Ao longo da história, a palavra “trabalho” assumiu diversas conotações. Ela pode se referir à realização concreta de tarefas, ao castigo divino imposto aos homens, à negação do ócio, ao esforço árduo, e ao labor. Nas religiões afro-brasileiras, o “trabalho” refere-se, popularmente, a rituais e práticas espirituais que incluem oferendas, orações, cantos, danças, e outros atos de devoção dirigidos aos Orixás ou outras



entidades espirituais. Esses rituais são realizados com diversos objetivos, como pedidos de proteção, saúde, prosperidade, entre outros. Ainda na linguagem popular, o termo frequentemente aparece em expressões que refletem as dificuldades da vida, como “criar filhos dá muito trabalho” ou “viver dá trabalho” (Sueli Maria Cabral, 2002).

A ascensão da burguesia vinculou estreitamente o trabalho à estrutura socioeconômica. Trabalhar tornou-se um aspecto regulador da realidade, influenciando não apenas a economia, mas também a cultura. Teóricos da economia do século XVIII, como Adam Smith (2017), e filósofos como Georg Wilhelm Friedrich Hegel (2007) reforçaram esta ideia. Hegel, por exemplo, considerou o trabalho uma expressão de liberdade reconquistada, uma ideia que se manifesta na cultura e na consciência humana.

De acordo com Karl Marx e Friedrich Engels (1987), o mundo foi construído e se transforma continuamente por meio do trabalho humano. Esses autores afirmam que os seres humanos devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. No entanto, para viver, é necessário antes de mais nada, comer, beber, ter onde se abrigar, vestir-se e muitas coisas mais. Assim, o primeiro ato histórico, seria, então, a produção da própria vida material (Karl Marx; Friedrich Engels, 1987, p. 39). Sobre os primórdios da espécie humana, muito já se escreveu, com o olhar de agora, tentando entender o passado. Nessa tentativa de compreensão, muitos mitos foram sendo forjados, sendo o mais notável e persistente, o do homem caçador e a mulher coletora, que indicaria os começos da divisão sexual do trabalho humano. No entanto, pouco a pouco esses mitos vêm sendo desmistificados a partir de novas descobertas, de reinterpretações dos vestígios encontrados e novas bases teóricas de análise (Mindy Weisberger, 2023; Bridget Alex, 2023; Abigail Anderson *et al.*, 2023). Mais adiante detalharemos melhor essas origens da divisão sexual do trabalho.



Desde os inícios da civilização, na medida em que os primeiros seres humanos iam transformando seu modo de viver e o processo de produção de seus meios de existência, foram enfrentando a natureza como algo a ser conquistado e dominado. As constantes superações sobre o mundo natural também representam, além disso, a autotransformação dos sujeitos, separando-os de uma concepção unitária do mundo, pois sua relação passa a de ser autor e não mais de ator nesse mesmo mundo (Newton Cunha, 1987).

A natureza passa a ser trabalhada, lavrada. O trabalho é, então, uma atividade cujo objetivo é diferente da atividade em si. Ou seja, o objetivo é fazer alguma coisa, é o objeto trabalhado (Aida Valero, 1985). Evelyne Sullerot exemplifica com o ferreiro, que trabalha para conseguir uma peça de ferro e não para manter e desenvolver seus músculos. O resultado do trabalho do ferreiro é a coisa elaborada e não seu estado muscular. Então, “o trabalho é sobretudo uma atividade de transformação” (Evelyne Sullerot, 1988, p. 29).

De acordo com Dominique Lhuillier (2013), a visão do trabalho como um castigo esconde a sua verdadeira natureza de ato criativo, de desafio às restrições e de meio para o crescimento pessoal. O significado que o trabalho assume para uma pessoa é determinado pelas oportunidades que ela consegue identificar e aproveitar, impulsionadas por seu desejo, vivências e individualidade. Estas oportunidades são influenciadas pela “ressonância simbólica”, conforme descrito por Christophe Dejours, em 1990, que faz a ponte entre o contexto presente do ambiente de trabalho e as experiências passadas do indivíduo. É essa ressonância que facilita a transformação dos instintos em processos de sublimação e que confere um propósito individualizado à atividade laboral, visto pela lente da trajetória de vida única de cada um.

Além de seu aspecto de transformação, o trabalho também é um ato social, por meio do qual os indivíduos foram se integrando na sociedade que iam criando para a satisfação de suas necessidades de



pertencimento a um grupo. Assim, no ato de trabalhar intervêm toda uma variedade de estruturas e sentimentos sociais sobre os quais as pessoas se apoiam para construir seu ambiente pessoal e social (Aida Valero, 1985).

Max Weber, em sua obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (1987), explora uma conexão profunda entre as éticas do protestantismo, particularmente o calvinismo, e o desenvolvimento do capitalismo moderno. Weber argumenta que a ética protestante e suas ideias sobre trabalho e vocação desempenharam um papel crucial na formação da mentalidade capitalista.

No cerne da análise de Weber está a noção de “vocação” ou “chamado”. Esta ideia, central no protestantismo, enfatiza que o trabalho não é apenas um meio de subsistência, mas uma forma de cumprir um dever religioso. Para os protestantes, especialmente os calvinistas, o trabalho diligente e o sucesso nos negócios eram vistos como sinais da graça de Deus e da eleição para a salvação. Essa crença contrastava fortemente com a visão católica tradicional, que valorizava mais a renúncia e a caridade do que o sucesso material.

A ética protestante, segundo Max Weber (1987), promoveu uma visão do trabalho como um fim em si mesmo, o que levou ao desenvolvimento de uma atitude de disciplina e uma dedicação quase ascética ao trabalho. Esta ética do trabalho, combinada com a rejeição do consumo ostentatório (outro aspecto da ética protestante), o que resultou na acumulação de capital, pois os ganhos eram reinvestidos no negócio em vez de serem gastos em luxos pessoais.

Importante na teoria de Max Weber (1987) é a ideia de que a acumulação de riqueza não era vista como um fim em si, mas como uma consequência natural do trabalho duro e da vida frugal. O capitalismo, em sua forma moderna, foi assim moldado por uma ética que valorizava o trabalho, a eficiência e a acumulação racional de capital.



Destaca-se que Max Weber (1987) também aborda o aspecto da predestinação na teologia calvinista. A incerteza sobre a salvação levou os indivíduos a buscar sinais de eleição divina em seu sucesso terreno. Assim, o sucesso nos negócios e o acúmulo de riqueza tornaram-se indicadores de favor divino, incentivando ainda mais o empenho no trabalho e nos negócios. Com o tempo, argumenta Max Weber (1987), essas crenças religiosas deram lugar a um “espírito” ou *ethos* capitalista que valorizava a produtividade, a eficiência e o lucro, independentemente de suas origens religiosas. A ociosidade, em contraste, passou a ser vista como algo não só indesejável, mas também como uma falha moral. Este *ethos*, segundo Weber, contribuiu significativamente para a forma como o capitalismo se desenvolveu, especialmente no Ocidente.

O aspecto pessoal do trabalho refere-se ao fato de que é por meio do trabalho que as pessoas forjam sua vida. Fazer um trabalho dá o sentido de cumprimento ou a satisfação intrínseca de haver manipulado com êxito parte do meio ambiente. Alguns estudos de psicologia experimental mostram que, desde a infância, os seres humanos são motivados pela maneira como dominam seu meio ambiente (Lawrence Kohlberg, 1966) e executam tarefas para vivenciar essa sensação sem nenhuma outra recompensa externa (Victor H. Vroom, 1964). As pessoas também sentem que o trabalho as mantém ocupadas e lhes dá um propósito na vida (Nancy C. Morse; Robert S. Weiss, 1962; Joseph Veroff; Elizabeth Donovan; Richard A. Kulka, 1981).

Também, o trabalho é uma atividade produtiva. Ao trabalhar, uma pessoa satisfaz ou pensa satisfazer uma necessidade, demanda, ou conveniência da sociedade. Assim, o trabalho também é uma atividade social. Ao trabalhar quase sempre em interação com outras pessoas (com exceção de umas poucas atividades), o trabalho se transforma em uma das formas de convivência básicas (Aida Valero, 1985). Desse modo, o trabalho fornece a satisfação social da interação, influência e ser apreciado pelos outros. Conseqüentemente, amigos e obrigações frequentemente resultam dos contatos feitos no trabalho. Por meio de



tais interações e associações, o trabalho une os indivíduos com outros fora de suas esferas privadas (Ronald M. Pavalko, 1971). Ou seja, os papéis de trabalho ajudam a estabelecer os indivíduos na sociedade global, integrando a comunidade e a sociedade (Mary Frank Fox; Sharlene Nagy Hesse-Biber, 1984). Dessa maneira, o trabalho constitui um fiel reflexo da sociedade em seus níveis produtivo e social (Aida Valero, 1985; Wanderley Codo, 2002; Mauro Wilton de Sousa, 2010).

Neste sentido, Anthony Giddens (2009) discute o papel central que o trabalho ocupa na vida das pessoas e o impacto que ele tem na estruturação da experiência cotidiana e da identidade pessoal. Para o autor, "mesmo quando as condições de trabalhos são reativamente desagradáveis e monótonas. O trabalho tende a representar um elemento estruturador na composição psicológica das pessoas e no ciclo de suas atividades diárias. Diversas características do trabalho são relevantes neste ponto." (2009, p.305). Na perspectiva giddeniana, os principais elementos estruturadores são:

Dinheiro: o salário ou rendimento é identificado como uma das principais razões pelas quais as pessoas trabalham no mundo capitalista, destacando-se como um recurso essencial para a satisfação das necessidades e aspirações individuais.

Nível de atividade: O trabalho é visto como uma base para adquirir e exercer habilidades, além de oferecer uma estrutura para o dia a dia, que, sem ela, poderia levar a um sentimento de inutilidade.

Variedade: O ambiente de trabalho proporciona uma quebra na rotina doméstica e acesso a contextos diversificados, o que é valorizado por contribuir para uma experiência de vida mais rica.

Estrutura Temporal: O trabalho oferece uma estrutura temporal para a organização do tempo diário e anual, que é vista como algo que dá direção e sentido à vida das pessoas.

Contatos Sociais: O local de trabalho é um espaço social onde se desenvolvem relacionamentos e onde podem surgir oportunidades de



participação em atividades comuns e de construção de redes de contatos profissionais.

Identidade Pessoal: O trabalho é fundamental para a identidade social, uma vez que através do exercício das atividades, é que os trabalhadores se reconhecem em seu lugar social.

Podemos distinguir entre o processo de trabalho orientado à produção de valores de uso (com aspectos estritamente econômicos) e o trabalho orientado à produção social, ou seja, entendido como processo que gera relações entre indivíduos, relações de afinidade ou de subordinação. Isso leva a uma cultura do trabalho em seu sentido mais amplo, com certas formas de percepção, de expressão próprias de cada ofício ou atividade (Montserrat Carbonell, 1989).

O trabalho e o emprego regulam o comportamento e as outras atividades. Exige uma grande proporção de energia, ordenando o tempo disponível para o próprio trabalho e as demais atividades, tais como o ócio e as viagens. O ritmo e as demandas do trabalho (durante o dia, a semana, os meses e as estações) determinam ou planificam tanto dentro como fora do trabalho (Walter L. Slocum, 1966).

As várias funções sociais e emocionais do trabalho ficam aparentes quando observamos os efeitos do desemprego ou da aposentadoria. Mesmo quando existem ingressos adequados pelas pensões ou seguros, a perda do trabalho continua trazendo sentimentos de desgosto, inutilidade e baixa estima. Um exemplo de centralidade do trabalho aparece em um estudo em que 80% da amostra de um grupo de empregados asseverou que gostariam de continuar trabalhando mesmo se houvessem herdado bastante dinheiro para viver confortavelmente (Nancy C. Morse; Robert S. Weis, 1962).

O processo de trabalho entendido como prática social comporta também uma experiência do trabalho capaz de gerar sensações e consciência específicas, ou seja, a experiência de trabalho dá coesão, consciência e dignidade de grupo aos trabalhadores (Carbonell, 1989). No entanto, além de certas satisfações e recompensas, o trabalho também



gera tensões, conflitos e insatisfações. Para muitos, o trabalho é a confrontação diária com a falta de poder e a subordinação, distanciamento de si e dos outros e separação dos processos e dos produtos de seu labor (Charles Wright Mills, 1951; Robert Blauner, 1964; Lilian Breslow Rubin, 1976). De fato, através de grande parte da história humana, é o ócio, mais do que o trabalho, que tem sido a atividade mais valorizada e estimada (Mary Frank Fox; Sharlene Nagy Hesse-Biber, 1984).

Ainda para Dominique Lhuillier (2013) a relação entre a autoimagem e a experiência laboral é complexa, envolvendo tanto a maneira como os outros nos utilizam no contexto sócio-histórico do trabalho, quanto o uso que fazemos de nós mesmos em busca de autorrealização. Esta interação dinâmica entre o indivíduo e a sociedade influencia a percepção pessoal. O trabalho, portanto, é visto sob duas luzes: uma positiva, onde é um meio de autoexpressão e transformação pessoal e social, conforme descrito por Karl Marx; e outra negativa, como uma forma de alienação e controle, conforme destacado por André Gorz (1988). Sigmund Freud (1930/1996) em *O Mal Estar da Civilização* reconhece o trabalho como uma saída para os impulsos humanos que validam a existência social, mas também nota que a maioria trabalha por necessidade, o que gera desafios sociais significativos.

Podemos ver o trabalho como um conjunto de dados empíricos suscetíveis de ser representados, entendendo por representação a manifestação social, ideológica e cultural de dados ou fatos que podem ser constatados empiricamente. Montserrat Carbonell (1989, p. 162) aponta que a análise do trabalho e de suas representações em um período e âmbito determinados deve compreender o estudo da linguagem, da iconografia, da própria atividade, ou os protagonistas a partir de uma dupla ótica, tanto a forma como eles se veem, como o modo como são vistos por seus contemporâneos ou pela historiografia de diferentes momentos. Daremos uma ideia disso no próximo apartado.



O TRABALHO ATRAVÉS DA HISTÓRIA

Para os gregos, o trabalho foi imposto aos seres humanos porque os deuses os odiavam. Da mesma maneira, os hebreus viam o trabalho como castigo que deveria ser sofrido pela humanidade devido à catástrofe primordial (o pecado de Adão e Eva e a expulsão do paraíso). Dessa maneira, havia uma consideração negativa e de rechaço. Os primeiros cristãos também compartilhavam essa ideia com os hebreus. No entanto, atribuíam uma função positiva ao trabalho: o meio de fazer a caridade e repartir com os necessitados (Mary Frank Fox; Sharlene Nagy Hesse-Biber, 1984).

Essas visões desdenhosas sobre o trabalho persistiram geralmente através da Idade Média. Com a reforma protestante, o valor mudou. Ao definir o trabalho como uma maneira de servir a Deus, o movimento protestante de Lutero transformou o valor do trabalho e de todos os labores, não somente o labor piedoso dentro dos muros dos mosteiros e conventos, com um significado e dignidade espirituais. Essa mudança suprimiu a diferença entre piedade religiosa e atividade mundana e o trabalho e a ocupação tornaram-se um chamamento e um caminho em direção da salvação. A essas ideias, o Calvinismo (Max Weber, 1987; Abraham Kuper, 2002; W. Jack Seaton, 2014; James K. A. Smith, 2014) adicionou a doutrina da predestinação que o destino de alguém (salvação ou perdição) é determinado por Deus e não pelas pessoas. Essa crença, então, transformou em virtude certas características do trabalho, tais como a austeridade, a racionalidade e a disciplina. Ao exercer essas características, a pessoa poderia buscar os sinais do favor de Deus (Mary Frank Fox; Sharlene Nagy Hesse-Biber, 1984). Assim, para a ética puritana, o trabalho era uma empresa enobrecedora por meio da qual a pessoa devia encontrar sua auto realização, além de redimir-se graças a ele (Teresa Kazuko Teruya, 2004).

Trabalhar era sinônimo de virtude e, de atividade e o ócio era alguma coisa parecida ao pecado e à inatividade. Naturalmente isso dizia



respeito à classe trabalhadora e não à nobreza ou à aristocracia. Tudo isso se pode entender como a atividade sendo o que dava coesão e garantia, em boa medida, a existência. Em consequência, aquele que não trabalhava era um ser sem controle que atentava contra as bases de uma sociedade desigual, produzindo sua própria miséria e deixando de contribuir para o aumento da riqueza de quem utilizava a mão de obra do trabalhador. Também, a cultura do trabalho, a experiência do trabalho, uniformizava a população e, em certa medida, a controlava (Montserrat Carbonell, 1989). De acordo com Aida Valero (1985) essa dupla consideração tem se mantido até a atualidade, de uma maneira mais ou menos velada, contribuindo, em grande medida, que as pessoas mostrem ambivalência em sua atitude em relação ao trabalho que lhe há proporcionado um marcado caráter utilitário, como passa contemporaneamente, onde o trabalho tem uma significação fundamentalmente pragmática e utilitarista, que, em última instância, se identifica com o emprego em uma atividade específica e remunerada.

Desde o ponto de vista tecnológico, a sociedade moderna nasce com o processo de industrialização, a maquinaria e a nova divisão do trabalho. Desde então, será a máquina o mecanismo que se encarregará de uma ou várias operações subordinadas à ação humana, executando cada uma de maneira relativamente autônoma. A máquina passa a ser o novo meio que modifica a definição da tarefa do trabalhador. No entanto, a intervenção do que age no trabalho se apaga progressivamente. Na medida em que a mecanização progride, reduz cada vez mais o papel de quem trabalha a ações sem significado específico que são determinadas pelas exigências da máquina. O trabalho passa a ser despojado de um sentido pessoal para aquele que trabalha. Faltando esse sentido pessoal, fica difícil encontrar um sentido social à situação de trabalho (Aida Valero, 1985).

A pessoa como produtora fica instrumentalizada dentro da engrenagem total do sistema produtivo (Wanderley Codo, 2002). O trabalho fica reduzido a um elemento marginal e já não é trabalho, porque a in-



teligência do espírito inventivo está ausente: converte-se em força de trabalho, onde o trabalhador se coisifica e materializa.

A colocação em marcha da manufatura supôs uma sistematização da divisão do trabalho, onde a tarefa se parcializa, decompondo o trabalho manual em diversas operações que integram o produto total [...] vai se convertendo em um elemento de alienação, deixa de responder às necessidades imediatas que devem ser satisfeitas, para passar ao serviço das necessidades que a industrialização cria (Aida Valero, 1985, p. 115).

Aida Valero (1985) afirma que, em função de todos esses determinantes, os termos “trabalho” e “emprego” ficam intercambiáveis. O trabalho passa a ser algo que se tem e não o que se faz e é percebido pela maioria como uma venda de tempo em que o objeto que se produz pouco importa.

Henrique Lima (2018) comenta que na contemporaneidade o campo historiográfico é marcado pelo interesse crescente nas “concepções e entrelaçamentos entre processo locais e nacionais, e dinâmicas translocais e transnacionais, com reflexos na história social, econômica e cultural”. Aparece com destaque o conceito “sul global”, sendo o global a categoria síntese que descreve a atual onda historiográfica, afirmando que tem a ver com o conceito de globalização em sua base e que isso fica claro nos livros de “história global” que são textos que tratam diretamente das origens da globalização e da modernidade capitalista.

A HISTÓRIA DA DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E DO TRABALHO FEMININO

O trabalho é uma atividade que somente pode existir dentro de um meio social e, como tal, está submetido a leis históricas e sociais de



acordo com Paloma González Sétien *et al.* (1992). O estudo dessas leis históricas e sociais fornece os aspectos importantes do trabalho humano: a divisão sexual do trabalho e a localização do trabalho feminino nas esferas menos valorizadas e, inclusive, mais desprestigiadas, ao longo de toda a história humana (Georges Duby, 1988, 1990; Evelyn Sullerot, 1988; Bonnie S. Anderson; Paloma González Sétien *et al.*, 1992; Denise Anderson; Kimberly Shinew, 2003; Peter Orazem; James Werbel; James McElroy, 2003; Rebecca Bliege Bird; Brian F. Coddington, 2015).

Paul Thompson (1983) indica que a divisão técnica do trabalho está quase que invariavelmente hierarquizada sexualmente: as mulheres costumam o que os homens desenham e cortam; as mulheres servem o que os homens cozinham como chefs nos restaurantes etc. O sexo, naturalmente, não é o único aspecto da divisão social do trabalho. Por exemplo, as diferenças étnicas ou salariais, em muitos casos, têm um papel importante no processo produtivo.

Paul Thompson (1983, p. 182) fornece um bom exemplo de um anúncio de oferta de emprego nos Estados Unidos que diz o seguinte: “necessitamos trabalhadoras mulheres, maiores de 17 e menores de 30 anos, solteiras e sem filhos, educação máxima escola secundária e educação mínima, escola primária, disponíveis para todas as tarefas”. Podemos ver que existe algo claramente especial acerca das características associadas ao trabalho feminino assalariado. Isso pode ser visto na publicação do CSE Microelectronics Group (1980), *Microelectronics: Capitalist technology and the working class*, que exemplifica com as empresas do Vale do Silicônio na Califórnia, Estados Unidos, cuja força de trabalho é majoritariamente imigrante e feminina, onde uma de suas funções é a divisão sexual do trabalho, com as mulheres fazendo trabalho na produção e os homens o de criação e gerência.

A presença das mulheres deve ser reconhecida antes de que a teoria possa ser capaz de diferenciar entre o trabalho assalariado de homens e mulheres. Isso é difícil quando as mulheres são omitidas



quando as análises começam com a suposição de que a economia é indiferente ao gênero (Thompson, 1983). O fato de as mulheres estarem irrompendo no mercado de trabalho não significa igualdade sexual, mas tem servido para reforçar seu *status* inferior. Enquanto o trabalho continue segregando, as recompensas desse trabalho permanecerão desiguais (Robert M. Blackburn; Kenneth Prandy Stewart, 1977; Laís Abramo, 2008).

Steven Brint (1992) afirma que as profissões predominantemente femininas (por exemplo: enfermagem, serviço social e docência em escola) estão entre as ocupações pior pagas. A concentração de mulheres costuma reduzir os salários de forma direta e os reduz também de forma indireta ao fomentar uma menor autonomia em relação a outras ocupações associadas.

Como começou essa situação de desvantagem da mulher em questões de trabalho (entre outras) é difícil saber. Para Paloma González Sétien et al (1992), a divisão do trabalho em função do sexo, além de não ser um fato natural, é uma consequência e um meio de dominação patriarcal. As diferenças biológicas entre homens e mulheres são utilizadas para justificar, ideologicamente, uma dada situação e, muitas vezes, a imposição de certos trabalhos. Helen S. Astin (1984), referindo-se ao desenvolvimento das mulheres com respeito à carreira, parte da premissa de que a motivação básica de trabalho é a mesma para ambos os sexos, ainda que homens e mulheres façam diferentes escolhas devido a diferenças em suas experiências iniciais de socialização e a maneira em que as forças sociais estruturam as oportunidades para ambos.

Por outro lado, existem exemplos de que as mulheres sempre realizaram trabalhos muito variados, que requeriam e requerem força física, perseverança, destreza manual, habilidade intelectual, criatividade, assim como capacidade para enfrentar tarefas monótonas e pouco estimulantes (Alba Masclans *et al.*, 2021). No entanto, ainda que não se deva generalizar, parece que algumas tarefas marcaram historicamente as mulheres: cuidar das crianças, lavar, preparar a comida, cuidar



das pessoas enfermas e idosas (Paloma González Sétien *et al.*, 1992). É necessário que nos perguntemos as razões que podem estar na designação de tais tarefas.

A ORIGEM DA DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO – O MODELO DE LILA LEIBOWITZ

Todas as sociedades humanas, mesmo em nossos dias, têm algum tipo de divisão sexual do trabalho. Ou seja, em todas, existem tarefas que são feitas por homens e tarefas que são feitas por mulheres. No entanto, as sociedades diferem muito a respeito de como o trabalho deve ser dividido entre homens e mulheres. Existem sociedades onde todos, independente do sexo, devem fazer quase tudo o que é necessário ser feito, às vezes conjuntamente com o sexo oposto, às vezes em separado. As diferenças podem mudar no tempo e lugar. No entanto, apesar dessas diferenças, a divisão sexual do trabalho é um fato social universal (Aida Valero, 1985), mas existem inúmeras maneiras de ver e localizar a origem da divisão sexual do trabalho: no senso comum, nas teorias da Antropologia, da Sociologia e assim por diante. Rebecca Bliege Bird e Brian F. Codding (2015) afirmam que muitos argumentos de viés evolutivo “fossilizam” a divisão humana do trabalho, como a do homem caçador e a mulher coletora, com as diferenças no trabalho surgindo da efetividade da eficiência. A autora e o autor sugerem que argumentos baseados apenas na eficiência da especialização do trabalho entre pares heterossexuais generalizam em demasia divisões de trabalho que são, na realidade, muito mais diversas. Divisões laborais, segundo sua perspectiva, podem ser baseadas na idade, assim como no gênero e não são limitadas apenas em casais monogâmicos. Algumas diferenças podem ser o resultado de interesses conflitantes, algumas emergindo de objetivos comuns e, ainda, outras, do poder do patriarcado.



A explicação do senso comum sobre a origem da divisão sexual do trabalho está relacionada com as diferenças em tamanho e força entre os hominídeos primitivos machos e fêmeas e com a longa dependência biológica de suas crianças. Isso implicaria que a divisão sexual fosse proto-cultural e, assim sendo, natural. No entanto, de acordo com Lila Leibowitz (1968, 1969, 1970, 1975, 1986), essa noção não se sustenta quando é analisada devida e detidamente. Esta autora afirma que os hominídeos primitivos de ambos os sexos, apesar de sua diferença de tamanho depois de alcançar a maturidade sexual, realizavam o mesmo tipo de atividades produtivas. As fêmeas adultas simplesmente combinavam essas tarefas produtivas com a criação dos infantes. A divisão sexual do trabalho seria desenvolvida em conjunto com certas inovações culturais específicas.

A explicação que Lila Leibowitz oferece sobre a divisão sexual do trabalho está construída sobre três pontos principais:

1. A grande força adaptativa humana é a invenção e a possibilidade de produção. As pré-condições para a organização da reprodução são a elaboração dos processos produtivos, seguidos de uma organização de atividades produtivas diferenciadas. Enquanto a produção era não especializada e indiferenciada, uma divisão sexual do trabalho era simplesmente improvável e não necessária.
2. A divisão permanente do trabalho fica praticável com a emergência de inovações tecnológicas que levaram ao desenvolvimento de certos processos produtivos distintos. A divisão do trabalho pode ser tanto o resultado de regulações pragmáticas (considerações informais e situacionais), como prescritivas (formais e institucionalizadas). A complexidade dos novos processos inicialmente só exigia uma divisão de tarefas pragmática. A reorganização das relações econômicas e sociais associadas com as novas tecnologias, no entanto, levaram



à divisão sexual prescritiva do trabalho. Enquanto a divisão pragmática de tarefas entre os sexos era influenciada pelas diferentes funções reprodutivas de homens e mulheres, a divisão prescritiva do trabalho era uma construção social que se derivava das novas técnicas de produção que criaram as condições para a mudança nas relações de produção.

3. A regularização da expansão do intercâmbio entre grupos conduziu à elaboração de regras sobre a organização da produção e a institucionalização de uma divisão sexual do trabalho socialmente ordenada. A expansão do intercâmbio foi possível pela nova tecnologia e foi regulada pelas proibições de incesto, casamento contratual, designações de parentesco e arranjos familiares, estando todos ligados à institucionalização da divisão sexual do trabalho. Todos são produtos de processos culturais. Nenhum é parte do legado natural dos seres humanos.

As diferenças sexuais físicas entre adultos parecem ter sido bastante marcantes entre as populações de homínídeos forrageiros primitivos. Eles se pareciam com outras espécies primatas, em que adultos machos e fêmeas são fisicamente diferenciados e suas relações de acasalamento são temporárias, variáveis na forma e conteúdo e raramente exclusivas. As atividades de busca de comida eram realizadas da mesma maneira pelos membros de ambos os sexos e a divisão sexual do trabalho não existia. A vida adulta aparecia somente depois da maturação tardia (mais tarde do que é característico em outros primatas grandes). Em consequência, uma grande proporção de homínídeos forrageiros era formada por pre-adultos machos e fêmeas, fisicamente indiferenciados.

A dependência dos alimentos vegetais era quase total no início e, como costuma acontecer entre outros primatas de hábitos alimentícios parecidos, um indivíduo de qualquer sexo poderia ocasionalmente



compartilhar algo que pudesse estar comendo. Esse comportamento é semelhante ao que se observa entre predadores que vivem em grupos e sugere que compartilhar era provavelmente mais frequente quando e onde indivíduos não impedidos matavam pequenos animais de modo frequente, ou se juntavam a outros para caçar. É provável, então, que fosse em lugares onde caçar se tornou uma atividade regular que os hominídeos primitivos aprenderam a dividir a comida. Diferente de outros predadores sociáveis que dividem a caça regularmente, as populações de hominídeos demasiadamente jovens, teriam níveis de reprodução muito baixos. Essas populações permaneciam pequenas e em risco. O desenvolvimento da produção, uma adaptação social peculiarmente humana, que se baseia em uma espécie de acumulação para compartilhar, parece haver sido um fator crítico na sobrevivência dos hominídeos e permitiu que os órfãos e incapacitados pudessem sobreviver. Assim, a produção contribuiu para o sustento de grupos com um nível reprodutivo baixo.

A produção apareceu quando indivíduos ou grupos deliberadamente passaram a coletar comida para dar (ou distribuir) a outros. A prática pode haver surgido quando os grupos, enquanto caçavam, obtinham mais comida do que podiam comer no lugar da caça. Levar a comida consigo para dividir com os outros é produção. Participar de tais ações proporciona óbvias e imediatas recompensas nutricionais e sociais. A percepção de que a produção é valiosa deve ter alentado o desenvolvimento de técnicas produtivas de aproximação progressiva à caça.

Essas técnicas normalmente exigem participação ativa de todos os indivíduos capazes, de qualquer sexo ou idade. Muitos desses indivíduos provavelmente eram demasiado jovens para terem desenvolvido as diferenças sexuais adultas. Dividir o trabalho provavelmente somente ocorreria quando situações imediatas ou circunstâncias individuais assim o exigissem. Fosse qual fosse o sexo ou o físico, os indivíduos



geralmente participavam nas mesmas atividades grupais ou individuais de coleta e caça.

A produção e distribuição de pequenas quantidades de caça fez que o consumo de proteínas e graxas animais se generalizasse. Essa dieta modificada reduziu, de certa maneira, os índices de mortalidade fetal, infantil e adulta, estendendo, também, o ciclo da vida. A população gradualmente cresceu, estendendo-se por áreas cada vez maiores. Grupos fluidamente organizados, com laços sociais e sexuais indefinidos se tornaram mais numerosos e ocuparam lugares ecologicamente distintos. Populações localizadas se encontraram produzindo distintos produtos. Os bens produzidos para a distribuição local eram intercambiados por outros bens distintos coletados em outro lugar ou por bens similares em intercâmbios locais. O intercâmbio de bens aumentou e diversificou o que era disponível para os grupos locais. A produção, (indiferenciada por sexo) continuou e, em conjunto com o intercâmbio, mudou as dietas. A vida pós-puberal se expandiu. A crescente longevidade construiu uma mudança nos perfis demográficos de sucessivas populações e era acompanhada por um aumento no peso e altura dos adultos. As populações mais altas e com mais peso continuaram sendo marcadas e sexualmente não isomórficas. Através de muitos milênios, durante os quais ferramentas e técnicas foram lentamente se transformando, as diferenças sexuais permaneceram grandes.

A invenção e elaboração de instrumentos para a caça e o crescente uso do fogo criaram um novo e revolucionário conjunto de condições. Seguindo sua introdução, um grande número de animais de tamanho médio começou a ser obtido regularmente. As carcaças eram preparadas e conservadas e as graxas e proteínas animais passaram a ser parte importante da dieta humana. A expansão populacional que ocorreu é paralela à rapidez com que os novos grupos portadores de ferramentas e armas se expandiram por vastas áreas. Surgiu a divisão sexual do



trabalho, o estabelecimento de regras de acasalamento e a criação de relações de intercâmbio mais estáveis e extensas.

A caça com lanças mudou o modo como a produção das populações era conseguida. As lanças permitiram que um ou poucos indivíduos, especialistas em seu uso, pudessem alimentar muitos outros indivíduos. Os jovens, no início sem experiência, eram treinados nessa nova maneira de caçar, porém continuavam participando em outros tipos de atividades forrageiras. A caça passou a ser conservada por meio de métodos mais complexos para não estragar. Assim, o fogo e as habilidades para manipular o fogo agora exigiam considerável treinamento, da mesma maneira que a caça. Em consequência, levava mais tempo agora que os jovens passassem a ser adultos plenamente produtivos. A continuada responsabilidade de supervisão dos jovens dependentes, além das tarefas com o fogo, foi para os não caçadores. Na medida em que a mortalidade fetal e infantil diminuía, cada vez mais frequentemente os não caçadores eram mulheres impedidas. As tarefas arriscadas de perseguir e obter peças grandes de caça passou a ser cada vez mais frequentemente tarefa dos homens, não impedidos e fisicamente capazes. A divisão pragmática de algumas tarefas entre os sexos era mais frequente. O intercâmbio de produtos sexualmente diferenciados produzidos dentro do grupo local tornou-se prática comum. Esse intercâmbio interno estabeleceu firmemente a interdependência de atividades de homens e mulheres e criou a dependência dos jovens aos adultos de ambos os sexos.

O intercâmbio de produtos dentro dos grupos refletia muitos dos aspectos do intercâmbio de produtos entre os grupos. No entanto, o intercâmbio entre grupos não tinha o elemento da crescente interdependência gerada pela divisão de tarefas entre os sexos. A interdependência entre os grupos era assegurada pela criação das regras de incesto e o estabelecimento da exogamia.



O não estar permitido que homens e mulheres tivessem companheiros/as sexuais permanentes a não ser os vindos de outros grupos, forçou aos grupos intercambiar produtores assim como os produtos. Como um indivíduo que saía de um grupo para outro pelo casamento, não era trocado necessariamente por alguém com habilidades equivalentes, a pessoa deveria ter habilidades que permitissem que o intercâmbio fosse vantajoso. Pela atribuição de tarefas, homens e mulheres eram mais ou menos consistentemente obtidos e, socializando rapazes e moças para os papéis adultos, a complementariedade e interdependência dos esposos de diferentes grupos e também dos grupos em si mesmos estava garantida.

A divisão sexual do trabalho prescritiva que substituiu a divisão pragmática, serviu, então, para estabilizar e estender os grupos de intercâmbio. Isso aumentou e ajudou a tornar permanente a interdependência entre grupos criada pela exogamia e as regras de incesto, transformando o modo de produção e ajudando a redefinir os padrões de reprodução.

Além de ser armas eficientes de caça, as lanças proporcionam segurança contra os predadores. Em consequência, como as técnicas e instrumentos letais iam sendo refinados, pequenas excursões de caça e grupos efêmeros de forrageiros se tornaram mais comuns. A disseminação dos homens e mulheres que haviam adquirido as apropriadas habilidades diferenciadas por sexo em tais grupos e designadas a cada um deles como esposos, expandiu as possibilidades de intercâmbio e, simultaneamente, estabilizou as relações de acasalamento. Isso também equilibrou a distribuição de oportunidades de acasalamento entre os homens, não importando se eram grandes, pequenos ou médios em altura ou peso. Quase cada homem que pudesse usar as ferramentas era útil para os processos de intercâmbio. A continuada distribuição de recursos diversificados por meio desses processos contribuía significativamente à acumulação de comida para todos e assim, efetivamente,



igualava as possibilidades de êxito reprodutivo para mulheres com diferentes físicos e necessidades nutricionais. Um atraso na primeira gravidez pode ter tido efeitos semelhantes. A redução do dimorfismo sexual nas populações humanas continuou.

A ideia de que as mulheres sempre estiveram subordinadas aos homens, como se pode ver, não se expressa neste modelo biossocial proposto por Lila Leibowitz. Além disso, inúmeras outras descobertas, assim como reinterpretações de achados anteriores, mostram que nas origens do trabalho humano, mulheres e homens eram muito mais iguais em suas contribuições para a sobrevivência de seus grupos e comunidades do que as ciências sociais historicamente têm postulado (Mindy Weisberger, 2023; Bridget Alex, 2023).

A ORIGEM DA EXPLORAÇÃO DO TRABALHO FEMININO E DE SUA OPRESSÃO

Depois da análise sobre as origens da divisão sexual do trabalho, é importante pensar de que maneira, porquê e que resultados comportam que se desenvolva uma não correspondência entre, por um lado, a participação real das mulheres no trabalho e, por outro, a evolução da leitura e valorização que passou a ser construída sobre esse trabalho.

Desde a invenção da agricultura e ao longo da história humana, nas sociedades predominantemente agrícolas, o trabalho das mulheres é verdadeiramente essencial. Passa o mesmo nas sociedades que se baseiam na pecuária. Em muitas dessas sociedades hoje em dia, quando são comparados às mulheres e às crianças, os homens se comportam como membros de um grupo predominantemente desocupado (Eduard Evan Evans-Pritchard, 1965). No entanto, o trabalho feminino não é considerado nem valorizado como algo importante e decisivo,



tanto para a sobrevivência da espécie humana, quanto para a formação do que chamamos cultura.

Existem diversas maneiras de focar o tema, algumas das quais discutimos quando apresentamos as relações entre sexo e gênero anteriormente. Para tratar especificamente sobre o trabalho das mulheres (grande em quantidade e qualidade) e sua valorização (pequena, efêmera, desvalorizada), escolhemos o modelo proposto por Nicole Chevillard e Sebastien Leconte (1986). Esses autores, depois de analisar profundamente as sociedades de linhagem e os mitos sobre a criação de diversos povos, conseguem destacar oito características que podem levar ao entendimento desse processo:

1. Depois que os primeiros grupos humanos desenvolveram formas estáveis de organização, seus métodos de manipulação da natureza foram melhorando. Ao mesmo tempo, começou a existir uma tendência ao sedentarismo. Os recursos (embora devessem ser modestos) aumentavam. A expectativa de vida se ampliava.
2. Sob o impacto do crescimento demográfico, alguma estratificação parece ter ocorrido em relação aos distintos grupos de idade. A população, composta maioritariamente de crianças e adolescentes, deu lugar a uma que era mais madura e mais preparada para compartilhar tarefas. A primeira divisão do trabalho, embora ainda muito flexível e restritiva, provavelmente emergiu nesse período.
3. Com a formação dos primeiros excedentes, novas contradições emergiram, tanto intra como extra grupos. A ideia de propriedade coletiva emergiu das antigas práticas de compartilhar e de reciprocidade.
4. Esses grupos matrilocais estáveis não devem ser vistos como estruturas rígidas. Uma população simples era formada por diversos grupos centrais, ao redor dos quais gravitavam gru-



pos periféricos que se reconheciam como aparentados. Logicamente podemos assumir que os grupos centrais eram os que gerenciavam os recentemente estabelecidos excedentes. Ou seja, na medida em que a produção crescia, também as tarefas eram crescentemente divididas e a riqueza coletiva começava a ser centralizada nas mãos da mulher-mãe que proporcionava coesão aos grupos centrais.

5. Tendendo a estabelecer-se em um lugar, dotada com uma herança material e cultural (seu conhecimento, ferramentas, excedentes) a primeira pequena sociedade humana estava destinada a fortalecer sua coesão espacial e temporal. As relações entre os humanos se tornaram codificadas, ainda que só fosse para assegurar que a experiência fosse transmitida de uma geração à outra. Os vínculos mais tangíveis eram aqueles do parentesco através das mães e os vínculos matrimoniais foram fortalecidos. Previamente, todos esses nascidos no mesmo grupo, provavelmente se reconheciam mais ou menos como irmãos, visualizando os homens e as mulheres adultos como muitos pais e mães, destinados por uma questão de fato, a uma morte muito precoce. Com o aumento da expectativa de vida, os mais velhos ganharam importância. Para definir a estrutura grupal, eram montadas as genealogias (coletivas e não individuais). Os lugares de enterramento permitiam que os ancestrais pudessem ser lembrados. A matrilinearidade e a matrilocalidade (que são logicamente interdependentes) eram os princípios organizativos que constituíam o tecido da codificação social, como se demonstra pelo exame das sociedades de linhagem atuais ou pela reconstrução das sociedades primitivas.
6. Tais processos devem ter levado a algum tipo de supremacia das mulheres, onde todos seus homens vivos deveriam pare-



cer um pouco como crianças crescidas. No entanto desde que as mulheres não tinham o poder, apesar de tudo, de explorar o trabalho de seus companheiros, tais sociedades, em certa maneira, tornaram-se mais inoperantes.

7. Dentro dessas sociedades embrionárias desenvolveram-se contradições. A nova divisão do trabalho aumentava ainda mais as crescentes diferenças entre homens e mulheres. Porém, contrariamente ao que se diz frequentemente, tornou-se mais vantajosa para as mulheres. Os bens duráveis e as técnicas – aquelas cuja durabilidade é mais necessária – eram mantidos no centro desses grupos essencialmente femininos. As condições agora existentes – como o desenvolvimento de uma agricultura primitiva – permitiam a tentativa de certas inovações. Dada a estrutura matrilinear e matrilocal, tais inovações só podiam reforçar a riqueza e o poder das mulheres.
8. Em certos momentos, as contradições internas dessas sociedades devem ter levado a rupturas, talvez não entre homens e mulheres de um grupo dado, mas entre os homens do grupo A e as mulheres de um outro grupo B, com o que a solidariedade entre os homens e as mulheres do mesmo grupo deve ter-se enfraquecido. Qualquer resultado que terminasse com a vitória das mulheres, ou simplesmente com a do grupo B, incluindo ambos os sexos, poderia ter levado ao retorno à situação anterior. Por outro lado, uma vitória masculina sobre o grupo B poderia ter consequências de longo alcance.

As mulheres não teriam nada que ganhar com tais rupturas já que a evolução dessas sociedades tinha sido vantajosa para elas. Certos homens, por outro lado, poderiam ter-se dado conta do que ganhariam se mudassem as regras do jogo, mudando a matrilocalidade pela patrilocalidade. As mulheres já estavam produzindo excedentes, porém o faziam livremente. Certos homens poderiam apreciar muito bem o que



ganhariam forçando – por primeira vez na história humana – certos seres humanos a trabalhar para outros.

Finalmente, é suficiente que apenas uma dessas rupturas tenha obtido resultado para que o patriarcado fosse estabelecido. Esse sistema poderia, então, demonstrar sua eficiência. De fato, a análise de muitas sociedades tradicionais sugere que elas não experimentaram por si mesmas esse conflito, mas que ele foi imposto por outros grupos já patriarcais. Não é provável que em um determinado momento na história humana todos os indivíduos homens estivessem em oposição a todas as mulheres. E parece difícil ver a todos os indivíduos homens nas sociedades de linhagem patrilocal participando da classe dominante.

Nessas sociedades, os meninos e adolescentes homens passam por fases durante as quais também são oprimidos – como as mulheres – ainda que sem estar inteiramente identificados com elas, porém ainda sem formar tampouco parte do grupo masculino. O casamento e a iniciação os integram no grupo masculino, o que demonstra a natureza social dessa estratificação.

Nicole Chevillard e Sebastien Leconte (1986) não acreditam que as sociedades patrilocais emergiram através de uma evolução contínua, mas sim por meio de uma violenta ruptura que deve ter tido lugar dentro de um pequeno número de grupos, que foram suficientemente eficientes para transmitir suas experiências aos outros. Os homens, que foram os atores em tal transformação, formaram a classe dominante, cujo acesso estava sujeito a regras extremamente estritas. As mulheres eram vistas como uma força laboral explorável e todas as mulheres na sociedade de linhagem poderiam ser vistas como uma classe social alienada. Tais sociedades são, em realidade, as primeiras sociedades de classe conhecidas na humanidade.

É necessário dizer que esse caminho ao patriarcado não instituiu a igualdade entre os homens. Ao mesmo tempo em que ganharam poder sobre as mulheres, os homens estabeleceram relações fortemente



hierarquizadas. O significativo nisso é que já desde o princípio o processo de dominação não foi feito apenas contra as mulheres, mas contra o resto da humanidade que não pertencesse à classe dominante.

A exploração do homem pelo homem de fato começou como uma exploração da mulher pelo homem. Porém, dentro dessa exploração original, estavam latentes as sementes da exploração dos seres humanos de ambos os sexos pela classe dominante que, novamente, é masculina (Nicole Chevillard; Sebastien Leconte, 1986).

Gerda Lerner (1990), ainda que apresente muitos pontos em comum com as ideias expostas acima, não está de acordo em que a apropriação por parte dos homens da capacidade laboral, sexual e reprodutiva das mulheres tenha ocorrido depois da formação da sociedade de classes e da propriedade privada, pois seria o intercâmbio de mulheres (e não o de homens e mulheres) o que estaria na base da propriedade privada. O mesmo diz Claude Lévi-Strauss (1969) para quem o intercâmbio de mulheres marca o início da subordinação feminina. Isso, por sua vez, acentua a divisão sexual do trabalho que, finalmente, reforça o domínio masculino.

Para Gerda Lerner (1990), a mudança da matrilinearidade pela patrilinearidade foi algo mais ou menos progressivo, já que as sociedades matrilineares não foram capazes de se adaptar aos novos sistemas técnico-econômicos, competitivos e exploradores e deram lugar às sociedades patrilineares. No entanto, patrilinearidade não é o mesmo que patriarcado, assim como matrilinearidade não é o mesmo que matriarcado. É importante que se volte ao tema de como o sistema patriarcal foi imposto convertendo em um fato a subordinação feminina, não apenas em respeito ao trabalho, mas em todas as demais esferas da convivência humana. As possíveis explicações sobre a origem do patriarcado foram discutidas anteriormente, mas voltam a ser tratadas nas próximas seções que tratam da história do trabalho das mulheres.



HISTÓRIA DO TRABALHO FEMININO

Ainda que as mulheres sempre tenham tido que trabalhar, existe hoje um consenso mais ou menos unânime de que todas as mulheres devem ser preparadas para ter uma profissão. Há uma ou duas gerações, essa era uma questão submetida a fortes debates (Evelyn Sullerot, 1988). No entanto, ainda existem notáveis diferenças ao falarmos dos trabalhos das mulheres e os dos homens (Marlene Neves Strey, 1997, 1999, 2001; Laís Abramo, 2008). Nossas estruturas sociais estão organizadas de tal maneira que servem a múltiplos objetivos da vida social. Essas estruturas afetam de modos diversos a homens e mulheres, a negros e brancos, a trabalhadores e aqueles que estão em posições de alto poder econômico (M. Brinton Lykes, 1985).

Por outro lado, vemos como o trabalho das mulheres é, muitas vezes, uma prolongação do trabalho masculino. Existem profissões *masculinas* e profissões *femininas*. São consideradas masculinas aquelas que são tradicionalmente campo dos homens e femininas as que as mulheres sempre fizeram. Quanto mais masculina seja a profissão, mais difícil será a uma mulher ter acesso a seu exercício.

A desigualdade atua de duas maneiras. Em um primeiro momento, proporcionando uma formação distinta negativamente diferenciada, oferecendo menos oportunidades às mulheres para desenvolver aquelas capacidades que são necessárias para aceder às profissões ligadas à matemática, à ciência e à técnica. Essa ação discriminatória não é explicitamente exercida pelo sistema educativo, entre cujos objetivos expressos, naturalmente, não se encontra tal ação diferencial. No entanto, de forma sutil se manifesta por meio de valores e atitudes ligados aos estereótipos de papéis masculinos e femininos, assumidos, em maior ou menor grau, por todos os membros da sociedade (José Luis Gaviria Soto, 1993).

A segunda forma é muito mais crua e direta, e se manifesta simplesmente em forma de preconceitos por parte de certos empregado-



res, proporcionando os cargos profissionais de responsabilidade unicamente aos homens, em detrimento das mulheres, dando por suposta uma maior entrega, rendimento e produtividade nos homens que nas mulheres. Ainda que isso possa parecer algo de tempos passados, é, desgraçadamente muito atual. Se estivesse atuando apenas o primeiro mecanismo, teríamos visto que a paulatina diminuição das diferenças observadas entre meninos e meninas em atitudes e outras variáveis cognitivas e psicossociais estaria acompanhada de uma diminuição do desequilíbrio em ingressos e status. No entanto, as mudanças no âmbito profissional não foram paralelas às mudanças no *background* (José Luis Gaviria Soto, 1993).

De acordo com José Luis Gaviria Soto (1993), no passado, os papéis da mulher e do homem na sociedade estavam claramente delimitados. Junto com as condutas definidas como próprias de cada sexo também se definiam os ofícios ou profissões que eram permitidos ou designados a cada gênero. O próprio conceito de profissão era um conceito tendencioso. Em primeiro lugar, não existia para a mulher de classe média outra ocupação que não fossem as tarefas domésticas. Somente as mulheres das classes desprivilegiadas podiam desempenhar trabalhos fora de casa. E eram ofícios. Porque a profissão era algo associado a alguns homens, enquanto as mulheres podiam praticar ofícios, porém raramente profissões. Isso nos dá uma clara definição de papéis, não apenas em função do sexo, mas também de classe social.

Essa barreira do feminino ou masculino no mundo do trabalho, custava e ainda custa, um sofrimento mascarado às mulheres. No século XIX, as mulheres transformando-se em operárias, segundo Jules Michelet (1985), depararam nas fábricas um espetáculo desolador. A palavra operária era uma palavra ímpia. No entanto, o fato de ingressar nas fábricas era devido a que, trabalhando ali, ganhavam um pouco mais por menos horas de trabalho. Em suas casas, utilizando teares primitivos, trabalhavam muito mais e ganhavam muito menos. Porém



isso não importava, pois trabalhando em casa não transgrediam as normas vigentes sobre a divisão do trabalho de homens e mulheres (Evelyn Sullerot, 1988), pois as formas de trabalho menos femininas resultavam extremamente difíceis de assimilar. Durante séculos, nos sistemas domésticos, a maior parte do trabalho das mulheres era feito em casa e considerado como normal. Foi somente quando os novos desenvolvimentos trouxeram a separação entre o trabalho feito em casa e fora de casa, quando um grande número de mulheres foi compelido a ganhar a vida fora tornando-se trabalhadoras assalariadas. Nisso reside o equívoco de pensar que as mulheres se converteram em trabalhadoras industriais com a Revolução Industrial (Ivy Pinchbeck, 1969), aspecto chocante para aquela época, que buscava representar o operário qualificado como masculino – representação e modelo do “trabalhador” (Joan Scott, 1993).

A história social dos trabalhadores e a história das técnicas e das ferramentas, a história dos métodos de produção ou de organização laboral, não conseguem dar conta das profundas diferenças que existiram e seguem existindo ainda hoje entre o trabalho da mulher e o trabalho do homem e as teorias sobre o trabalho humano quase nunca podem ser totalmente aplicadas às mulheres (Evelyn Sullerot, 1988).

Há uma tendência a equiparar homem e mulher, a tomar como sinônimos trabalhador e trabalhadora. No entanto, resulta evidente nos estudos sobre o tema que poucas vezes respondem perfeitamente ao esquema de uma teoria que pretende ser global. Todavia não existe uma teoria sociológica do trabalho que realize a síntese de toda essa história bifurcada. Nesse sentido, fica bem evidente a necessidade de fazer um recorrido histórico sobre o que foi e o que significou o trabalho das mulheres através dos tempos. Depois da instituição dos primeiros estados patriarcais, um dos primeiros estados que tem importância fundamental para o entendimento de quase tudo o que diz respeito ao mundo ocidental, é a antiga Grécia como temos visto em todos os capítulos anteriores (José Hildebrando Dacanal, 2014).



Na antiga Grécia, o trabalho era uma atividade alheia à pura essência do homem, sendo próprio das mulheres e dos escravos. Isso sucedia porque existia a crença de que o trabalho manual corrompia, posto que misturava a alma e a matéria. Como eram as mulheres e os escravos quem faziam esse trabalho, eles também tinham que estar separados das atividades nobres, tais como a política, a filosofia e a arte. Aristóteles, por exemplo, desprezava o trabalho manual que suprimia os ócios necessários à vida teórica e à vida política. Também desprezava aquelas e aquelas que realizavam esse trabalho, “porque se assemelham a essas coisas inanimadas que atuam sem saber o que fazem, como o fogo que arde sem saber que queima. As coisas inanimadas cumprem com suas funções em virtude de sua própria natureza” (Evelyn Sullerot, 1988, p. 27). Embora tenha dito que “alguns acreditam que é contra a Natureza um homem ser senhor de outro homem, porque o que torna um homem escravo e outro livre é somente uma convenção, pois entre eles não há nenhuma diferença natural e portanto isto é injusto porque se baseia na força” (José Hildebrando Dacanal, 2014, p. 170), também disse, evidenciando pelo menos sua ambivalência frente ao tema da escravidão: “já ficou estabelecido antes que o escravo é útil apenas para as necessidades da vida, de maneira que, com toda a evidência, necessita apenas de uma quantidade limitada de virtude, a estritamente suficiente para cumprir adequadamente suas tarefas sem tornar-se revoltado e covarde” (José Hildebrando Dacanal, 2014, p. 171). A partir daí, já será muito difícil às mulheres superarem o sentido de inferioridade que as coloca junto à natureza e aos escravos. Seu trabalho, ao ser explicado por sua natureza, não é considerado como uma atividade livre, mas como uma função. Não são, pois, consideradas nem valorizadas (Evelyn Sullerot, 1988).

Entre os romanos, o labor mais nobre das mulheres era a reprodução da prole, assim como a direção da casa e de toda a indústria doméstica, como a confecção de vestidos, a fabricação do pão, fiar e te-



cer, além de diversas tarefas agrícolas. No entanto, as mulheres ricas conseguiram liberar-se dessas tarefas, delegando-as a instrutores e intendentes. Com esse tempo livre, iam aos banhos, ao circo, praticavam esportes e se adentravam em muitas outras atividades:

Com certa capacitação jurídica, podiam comprar, vender, especular, pedir empréstimos, participando nos negócios. Inclusive puderam praticar a advocacia, mas logo a paixão romana pela ciência do Direito e sua inclinação pela discussão jurídica foram tantas, que o pretor as proibiu de apresentar uma demanda judicial por outro, ser procuradora ou exercer qualquer outra atividade judicial (Paloma González Sétien *et al.*, 1992).

As mulheres pobres eram a base da mão de obra servil. Trabalhavam o linho, faziam bordados, teciam, fiavam: “a partir do século III o trabalho de lã se estendeu, e há documentos de oficinas e fabricação de tecidos em cidades como Tiro, Lídia, Cesarea, Tarento, Siracusa etc.” (Paloma González Setien *et al.*, 1992).

A chegada da Idade Média com a desintegração do Império Romano do Ocidente, supôs uma situação não tão dramática como seria de supor pela condição jurídica ostentada pelas mulheres naquela época. No entanto, de acordo com Georges Duby (1988), essa melhora na situação feminina também supôs uma melhora na condição masculina, de tal modo que a diferença seguiu sendo a mesma e as mulheres seguiram sendo oprimidas, com uma hierarquia entre os homens e as mulheres que trabalhavam. As mulheres estavam sob a autoridade de algum homem e não podiam apropriar-se do produto de seu trabalho e nem podiam controlar sua utilização ou distribuição (Paloma González Sétien *et al.*, 1992). O trabalho manual seguiu sendo considerado algo contrário à nobreza do corpo e do espírito. Era próprio de escravos, vassallos e mulheres (Eulalia Vega, 1992). Uma maior possibilidade de



liberdade laboral só seria possível para um homem e, assim mesmo, como vimos até aqui, tudo dependeria de seu berço, de seu *status* social.

É interessante notar que, em uma famosa Novela de Cavalaria, escrita por Chrétien de Troyes em 1177 – O Cavaleiro do leão – nem sequer os vassalos aparecem recebendo dinheiro por seu trabalho, porém sim um grupo de mulheres. São as donzelas escravizadas por um rei que o herói da novela se propõe a libertar. Nas palavras de uma delas, podemos ver que sua situação era exatamente igual a de muitas outras mulheres que padeceriam tragédias do estilo, muitos séculos depois, em plena Revolução Industrial:

É uma ninharia falar agora de liberdade, porque nunca sairemos daqui. Sempre teceremos tecidos de seda e nunca iremos melhor vestidas. Sempre seremos pobres e estaremos desnudas, sempre padeceremos fome e sede e nunca ganharemos o suficiente para poder comer algo mais. Escasso é o pão que temos, pelas manhãs pouco, pela noite menos, porque o trabalho de nossas mãos não recebe cada uma para viver mais que quatro dinheiros de libra e, com tão pouco, não podemos ter o suficiente alimento e roupas, porque ganhando vinte soldos por semana, não se livra uma da miséria. No entanto, asseguro que não há nenhuma de nós que ganhe vinte soldos ou mais. Com isso se enriqueceria um duque! E nós estamos aqui miseravelmente, enquanto fica rico com nossa pobreza aquele para quem trabalhamos. Para aproveitar mais, velamos a maior parte da noite e trabalhamos durante o dia porque nos ameaça em fazer dano aos membros se descansamos e por isso não nos atrevemos a repousar (Chrétien de Troyes, 1990, p. 119).

Na Idade Média, a maioria das mulheres eram camponesas. Seu trabalho era duro em diversas atividades agrícolas. Elas e seus maridos semeavam, ceifavam e colhiam, cuidavam das hortas e do gado, moíam o trigo. Buscavam e armazenavam a lenha. Era de sua específica responsabilidade buscar água onde fosse possível, acender o fogo, ordenar



a casa, fazer o pão, cuidar que a carne (que quase nunca podiam comer) não se estragasse, fermentar a cerveja, fabricar tecidos e roupas. Além disso, tinham que cuidar das crianças, dos doentes e anciãos e atender aos partos (Paloma González Sétien *et al.*, 1992).

A partir do século XI começam a ser contratadas como peãs pelos grandes proprietários. Também começa a surgir e prosperar a indústria doméstica, que era principalmente têxtil. Muito depois, os industriais aproveitarão esse trabalho que será muito barato para eles e bom para as mulheres, que desafogarão a economia doméstica sem precisar sair de casa (Paloma González Sétien *et al.*, 1992; Eulalia Vega, 1992).

Com o desenvolvimento urbano a partir do século XI, surge a burguesia, cuja base econômica era a indústria e o comércio. No século XIII as mulheres estão incorporadas a novas formas de trabalho e de vida. Em geral, a esposa ajudava a seu marido em seu labor profissional. No entanto, muitas praticavam um ofício de forma independente, sem que isso significasse que a divisão sexual do trabalho estivesse desativada. As mulheres se concentravam nos ofícios relacionados com as tarefas que vinham realizando em suas casas, eram principalmente atividades relacionadas à indústria têxtil e de confecção. Porém também tinham ofícios ligados à produção e venda de comida, bebida, couro e metal (Paloma González Sétien *et al.*, 1992).

O Grêmio era a base de todo o trabalho industrial e comercial durante a baixa Idade Média, ao qual as mulheres nunca puderam aceder em igualdade de condições com os homens. De acordo com Paloma González Sétien *et al.* (1992), no século XII o salário das mulheres era aproximadamente 80% do dos homens. No século XIV, baixaria a 75% e no século XV, a 50%.

Fora dos grêmios, existiam outras atividades marginais exercidas pelas mulheres: saltimbancos, cantoras, músicas. A prostituição expandiu-se muito no meio urbano, sendo as mulheres que seguiam aos exércitos nas guerras, encarregando-se da forragem, da palha, da lenha



e de colocar as peças de artilharia, também consideradas prostitutas, sem importar se fossem decididas e arriscadas durante as batalhas.

As mulheres, junto a toda unidade familiar, participavam de uma determinada estratégia doméstica de subsistência e reprodução. Essa estratégia compreendia atuar de acordo com as circunstâncias, podendo ser simultaneamente ou de forma escalonada, algumas tarefas: o trabalho da casa, a manufatura doméstica ou na oficina artesanal, o trabalho fora de casa nos mercados, como nutrizes, ou empregadas domésticas. Também podiam utilizar as instituições assistenciais nas épocas mais difíceis. Essas várias possibilidades de obter ingressos para a família utilizadas por seus membros, evidencia que o conceito de ingresso único pelo *pater familias* não tinha sentido naquela época (Montserrat Carbonell, 1989): “a sociedade considerada em sua totalidade não era o bastante rica nem os métodos de trabalho bastante produtivos individualmente como para permitir-se renunciar a alguém por considerações de idade ou sexo” (Viola Klein, 1990, p. 40).

As curandeiras exerciam seus conhecimentos das ervas curativas, do corpo feminino e dos processos de gravidez, parto ou aborto, junto às camponesas. “Excluídas da ciência oficial, aprendiam umas com as outras e se transmitiam suas experiências entre companheiras. Mais tarde, converteram-se em pretexto para o extermínio de milhares de mulheres acusadas de bruxas (Paloma González Sétien *et al.*, 1992, p. 34). Depois, com a supressão das bruxas como curandeiras, apareceu uma nova profissão masculina: a de médico, que contou com a proteção das classes dominantes.

Na Antiguidade, a figura feminina era frequentemente associada a uma força desestabilizadora dentro do tecido social, um vetor de “mal social” que, segundo as convenções da época, deveria ser mascarado e controlado. Esta narrativa opressiva procurava silenciar a agência feminina, exigindo sua completa submissão ao domínio patriarcal. As ferramentas de supressão variavam, mas convergiam no objetivo de domes-



ticar o que era percebido como uma ameaça inerente. O matrimônio era visto como uma instituição de contenção, onde a fidelidade e a castidade eram imperativos morais que deveriam ser estritamente observados pela mulher, tanto na flor da juventude quanto na sobriedade da viuvez. A piedade e os deveres religiosos eram também mecanismos de contenção, construindo um molde de comportamento e ação que servia para perpetuar o status quo e reprimir qualquer forma de dissidência ou desvio da norma estabelecida. Através de tais práticas sociais e culturais, buscava-se uma resignação feminina que sustentasse e reafirmasse a supremacia do império masculino (Simone de Beauvoir, 2009).

Ampliando esta perspectiva, é possível entender que tais práticas não eram meros reflexos de uma opressão pontual, mas sim manifestações de um sistema social e cultural profundamente enraizado que via na mulher um elemento de intrínseca desordem. Este sistema operava sob a premissa de que a potencialidade feminina, se não regulada, poderia desafiar e até mesmo desmontar as estruturas de poder vigentes. A mulher, em sua essência, era então enquadrada como um ser cuja existência precisava ser cuidadosamente calibrada dentro dos limites da moralidade e da ordem social, onde qualquer indício de autonomia ou poder pessoal era meticulosamente controlado ou reprimido. Este paradigma revela as profundas dimensões de controle e influência que o patriarcado exercia e ainda exerce em muitas sociedades, e como a emancipação feminina, ao longo da história, tem sido uma luta constante contra as narrativas que buscam marginalizar e silenciar a voz das mulheres.

A partir do século XV, a situação das mulheres começou a deteriorar-se progressivamente. No século XVI, muitos dos ofícios que ocupavam passaram a ser masculinos, como a fabricação da cerveja e das velas. Foram sendo expulsas dos grêmios, passando a encontrar muitas dificuldades para aceder às oficinas. A discussão sobre o que seria o trabalho das mulheres aumentava, derivando da ideia, já no século XVII,



de que ter um ofício ou trabalhar em uma oficina seria algo infamante e até desonesto para a dignidade feminina.

No século XVII, com a revolução pré-industrial, a piora das condições laborais das mulheres se consolida. Elas serão deslocadas a setores produtivos marginais. “O proletariado feminino com salários miseráveis é um dos traços mais notáveis das mudanças operadas durante o século XVII com respeito à situação das mulheres” (Paloma González Sétien *et al.*, 1992, p. 36). Além disso, conjuntamente com as concepções sobre o trabalho, aparecem as do ócio:

O ócio, nas mulheres, é apresentado como uma tendência natural de seu caráter, um defeito que as aproxima de Eva, que encarnaria o contra modelo da Virgem Maria proposto pela Igreja. A ociosidade referida às mulheres estaria estreitamente ligada ao pecado e à perda da honra. As mulheres qualificadas de ociosas são mulheres não sujeitas a uma unidade doméstica de referência, nem a laços familiares determinados. Os ociosos, os vagabundos, costumam ser personagens solitários. No caso de que esses vagabundos sejam mulheres que funcionam individualmente, sozinhas, à margem de qualquer unidade familiar de referência, com uma determinada experiência de sobreviver na ociosidade e com mínimas ataduras possíveis, questiona não apenas a ordem social imperante, mas sobretudo, a hierarquia social dentro da família e fora dela, questionando definitivamente a subordinação do gênero feminino (Montserrat Carbonell, 1989, p. 166).

No século XVIII, aparece uma revalorização do conceito de trabalho pelos homens de classe média, visto que é sua principal fonte de riqueza e que se opõe à ociosidade da aristocracia. O trabalho já não é infamante e poderia ser feito por mulheres desde que fosse “compatível com o decoro e as forças de seu sexo” (Montserrat Carbonell, 1989, p. 168). No entanto, para a classe média, as mulheres passariam a ser



vistas como símbolos da riqueza de seus maridos e pais, vestindo roupas e penteados que evidenciassem sua condição de mantidas e não de trabalhadoras (Paloma González Sétien *et al.*, 1992).

Apesar da nova valorização do trabalho, seu aspecto manual recuperou o desprestígio outorgado pelos filósofos da antiga Grécia. Na nova hierarquia que se estabelecia, as chamadas profissões liberais ocupavam o posto de honra, enquanto os trabalhadores manuais começaram a ser considerados inferiores por definição, passando o mesmo com o trabalho das mulheres.

A unidade doméstica já não é uma unidade de produção, reprodução e consumo. O trabalho doméstico não remunerado não será de aí em diante, considerado como trabalho, passando a formar parte da história natural e não da história do trabalho (Maxine Berg, 1987).

É nessa época quando a divisão sexual do trabalho passa a ter um significado cada vez mais imperante na sociedade capitalista em formação, que instituiu uma separação clara entre o lar e o trabalho assalariado, estabeleceu uma discriminação salarial entre homens e mulheres com base em que o trabalho da mulher era visto como ajuda, como um complemento ao trabalho indispensável do homem.

A primeira modernização das indústrias não modificou essa situação para as mulheres, pois as novas fontes de trabalho foram para os homens e eventualmente foram deslocadas de atividades onde haviam predominado inicialmente. Ainda que esses fatos não afetaram igualmente a todas as mulheres, criaram nelas uma situação de dependência da qual somente podiam escapar por meio do casamento, a única estratégia de sobrevivência econômica ideologicamente sancionada para as mulheres de raça branca (Marysa Navarro, 1988, p. 26).

As novas técnicas de trabalho foram consideradas como especializadas e masculinas apesar de que as mulheres, por suas característi-



cas genéricas, pudessem estar mais bem preparadas para elas, principalmente porque não supunham o emprego de força. “Provavelmente os homens tentaram conservar sua prioridade como mão de obra diante da competição que supunham as novas máquinas e as próprias mulheres” (Montserrat Carbonell, 1989, p. 170). As mulheres que haviam sido carpinteiras, ferreiras, fundidoras etc., foram despojadas de seus ofícios. O trabalho a domicílio, muito pior pago, foi sua principal saída, inventando-se novos ofícios, como o bordado, a renda e o crochê (Paloma González Sétien *et al.*, 1992).

Com o aparecimento das fábricas, o centro do trabalho se deslocou para fora da casa e isso teve consequências importantes nas relações familiares, pois a família deixou de ser uma unidade de produção e destruiu-se seu fundamento para a sobrevivência dos que se apoiavam nela. Por isso,

O absentismo laboral que se acusa às mulheres [...] poderia ser testemunha de uma forma específica de resistência às exigências de um laboral que entra em clara contradição com a experiência e a consciência das mulheres trabalhadoras em uma sociedade onde se separou a esfera da produção da esfera da reprodução e o consumo (Montserrat Carbonell, 1989, p. 161).

A crescente individualização da vida social e os ajustes que se produzem na definição do doméstico e o público, fazem que algumas atividades antes centradas na família, uma delas sendo a educação, por exemplo, eventualmente fossem transferidas ao Estado. Este, por outra parte, passou a refletir ou a codificar as mudanças, na produção, na família e nas relações entre homens e mulheres (Marysa Navarro, 1988).

Nesse momento, começa a instalar-se uma contradição, fruto das novas condições laborais e sociais. Ao mesmo tempo em que a capacidade laboral das mulheres para as fábricas é descoberta, seu papel como rainha do lar, esposa e mãe vê-se cada vez mais fortalecido. De



acordo com Montserrat Carbonell (1989), é por meio dessa contradição, quando a mulher trabalhadora deve ser uma operária ativa e, ao mesmo tempo, cumprir com suas obrigações no lar, que fundamentalmente será a justificativa do que se há chamado de dupla jornada de trabalho das mulheres trabalhadoras na sociedade burguesa, porque o modelo de mulher burguesa se faz extensível às mulheres da classe trabalhadora.

Com a Revolução Industrial, a obrigação do trabalho muda de sentido: é ao mesmo tempo um exercício ético e garantia moral dessa época: será o trabalho o que emitirá o juízo de existência sobre as pessoas. Esse é um momento histórico decisivo: o momento em que a loucura é percebida em associação à pobreza, a incapacidade de trabalhar e de integrar-se a um grupo social-laboral. A cultura cria outro âmbito de confinamento particular para as mulheres: o âmbito doméstico, onde também as mulheres são mão de obra barata em condições de isolamento (Mabel Burin, 1987). Para as mulheres da burguesia, o processo de industrialização resultou em sua reclusão no lar, onde, subordinadas a seus maridos, puras, piedosas e protegidas do mundo, podiam dedicar-se a consumir, à ciência da economia doméstica e ao cuidado dos filhos e filhas, rodeadas de serventes, babás e governantas (Marysa Navarro, 1988). Elas foram as damas perfeitas inglesas (Martha Vicinus, 1972) ou o objeto do que nos Estados Unidos se chamou do *Culto da Verdadeira Mulher* (Barbara Welter, 1966; Patricia Branca, 1975; Nancy F. Cott, 1977; Kathryn Kish Sklar, 1973; Barbara Ehrenreich; Deirdre English, 1978; Bonnie G. Smith, 1981).

A figura da mulher urbana que se ocupa exclusivamente de atender a seu marido e a seus filhos e filhas no interior do lar já existia nos séculos anteriores. Porém, no século XIX, com a extensão generalizada do trabalho assalariado e a concentração da população em grandes cidades industriais, assistimos a um crescimento notável, em termos absolutos, do número de mulheres que se especializam na atividade doméstica. E, o que é mais importante, essa figura emerge como o ide-



al feminino por excelência em todos os estratos sociais, embora adote uma forma diferente em cada um deles.

Para Joan Scott (1993, p. 406):

a separação entre o lar e o trabalho, mais do que reflexo de um processo objetivo de desenvolvimento histórico, foi uma contribuição a esse desenvolvimento [...] subministrou os termos de legitimação e as explicações que construíram o “problema” da mulher trabalhadora ao minimizar as continuidades, dar por suposto a homogeneidade de experiência de todas as mulheres e acentuar as diferenças entre mulheres e homens.

O *lugar da mulher é a casa* não era, no século XIX, um lema conservador. Era um princípio básico, admitido por todo o mundo. O argumento principal dos trabalhadores masculinos (e dos homens em geral) contra o trabalho das mulheres nas fábricas era que esse as impedia ocupar-se de suas obrigações caseiras. Ironicamente, a dificuldade de compatibilizar ambos os trabalhos não apenas não vão permitir às mulheres desembaraçar-se das tarefas domésticas, mas que irá desencadear uma ofensiva ideológica contra o emprego feminino e a favor da reclusão de todas as mulheres dentro do lar.

Essa ofensiva, que havia começado já a aparecer nos séculos anteriores, cobra no século XIX uma dimensão e um significado novos. Porque, agora, o abandono de milhares de bebês, cujas mães são trabalhadoras assalariadas, vai proporcionar uma desculpa excelente para justificar ideologicamente a conveniência de que as mulheres – todas as mulheres e não apenas as burguesas – permaneçam em seu lar. E, por isso, a pressão exercida sobre as mulheres para que se ocupem exclusivamente das atividades domésticas aparecerá estreitamente ligada à configuração de um novo conceito de maternidade, em função do qual se atribuirá exclusivamente à mãe a carga física dos filhos e filhas (T. McBride, 1984; Paloma González Sétien *et al.*, 1992; Joan Scott, 1993).



A partir dessa esfera separada, delimitada por preceitos religiosos e culturais, criaram, no entanto, um universo emocional complexo e também encontraram nela a força moral para fundar clubes e associações (por exemplo, o Langham Place Circle na Inglaterra), para participar massivamente em movimentos evangélicos e em campanhas para erradicar o alcoolismo e a prostituição e reformar as prisões ou controlar a natalidade. A partir dessa mesma esfera doméstica, uma minoria se lançou eventualmente à conquista de seus direitos políticos (Anne Firor Scott, 1970; Karen J. Blair, 1980; Ruth Bordin, 1981; Estele B. Freedman, 1981; Barbara Leslie Epstein, 1981; Mary P. Ryan, 1979; Mari Jo Buhle Gordon *et al.*, 1976, 1983; Philippa Levine, 1987; Viola Klein, 1990).

Antes de 1870 existe pouca evidência de alguma organização consistente de mulheres trabalhadoras, exceto nos sindicatos têxteis. Apesar do número de trabalhadoras em 1876, havia poucas mulheres nos sindicatos (Patricia Hollis, 1981). Supunha-se que isso fosse devido à dupla jornada de trabalho, na indústria e na casa, que em muitos casos fazia com que as mulheres pensassem em si mesmas como donas de casa e não como trabalhadoras assalariadas. Também na confrontação com os trabalhadores homens e a abundância de mulheres trabalhadoras, em atividades temporárias, distribuídas nas zonas rurais. Para elas, não havia associacionismo, nem solidariedade fora de sua casa. Elas não podiam encontrar-se em bares, o ponto de encontro dos primeiros sindicatos, porque esposas e mães não tinham tempo para encontros e tinham menos dinheiro para quotas. A isso se somava a hostilidade de muitos sindicatos contra as trabalhadoras.

Assim, não é de estranhar que as mulheres estivessem associando-se mais devagar (Mary Lynn McDougall, 1984). Porém, não é verdade que as mulheres fora da indústria têxtil não estivessem se organizando até 1870. Existe considerável evidência de que as mulheres sim estavam tentando se organizar (Sarah Boston, 1987).

Muitas mulheres, diante da hostilidade generalizada dos sindicatos frente ao trabalho feminino, optam por criar suas próprias or-



ganizações. Surgem, assim, em distintos pontos da Europa e América associações diversas de mulheres fiadeiras, tecelãs, encadernadoras, tapeceiras, costureiras, modistas etc. Algumas protagonizaram greves importantes, como a realizada em Glasgow em 1883 pelas fiadeiras e tecelãs de algodão, que pediam que seus salários fossem proporcionais ao trabalho realizado e que lhe pagassem o mesmo que aos homens (Deborah Thom, 1986; Paloma González Sétien *et al.*, 1992).

Alguns grupos subordinados, cujas circunstâncias haviam melhorado, frequentemente iniciaram protestos com fins econômicos. Isso sugere que as mulheres trabalhadoras com mais recursos e menos dependentes dos homens provavelmente tenham resistido às limitações patriarcais. Inclusive, as mulheres com mais vantagens tinham educação limitada e menos acesso aos meios de comunicação públicos, requerendo apoio externo para articular sua crítica. É aí onde as mulheres progressistas de classe média foram mais previsoras que os homens dos sindicatos, que buscavam a todo custo a respeitabilidade, principalmente depois de 1870, na medida em que as mulheres de classe média conseguiram certas liberdades, promoveram o feminismo e iniciaram contatos com as trabalhadoras da indústria do algodão (Harold Benenson, 1993).

Ao longo do século XIX produziram-se mudanças importantes na situação laboral das mulheres. As camponesas ou as trabalhadoras industriais a domicílio foram perdendo importância paulatinamente. Ao mesmo tempo, surgiram setores novos, como o das trabalhadoras fabris e, mais adiante, o das escriturárias. No plano legal, as mulheres já são consideradas, mais do que nunca, propriedade do homem. A mulher casada, em particular, é um cadáver civil diante da lei: não pode fazer absolutamente nada sem autorização do marido, necessita sua permissão para exercer uma profissão. Muito tempo depois que os tribunais ingleses tivessem declarado ilegal a utilização da força para manter um escravo em casa, os advogados sustentavam ainda que era legítimo



utilizá-la para manter a esposa (Paloma González Sétien *et al.*, 1992; Joan Scott, 1993).

De acordo com Paloma González Sétien *et al.* (1992), o século XIX, considerado globalmente, é um século sombrio para as mulheres. Porém, esse mesmo século será testemunha de um acontecimento de excepcional importância para a população feminina: pela primeira vez na história as mulheres se organizam coletiva e separadamente dos homens em defesa de seus próprios interesses. O aparecimento do movimento feminista, suas denúncias, suas lutas, provocarão mudanças importantes ao longo do tempo na situação laboral das mulheres das gerações posteriores (Patricia Hollis, 1981; Martha May, 1985).

A preocupação pela ruptura que, em nível doméstico e familiar, implica o trabalho das mulheres nas fábricas, estará presente em todas as declarações masculinas sobre o emprego feminino, seja qual for o âmbito de onde procedam. Moralistas, filósofos, médicos, políticos e revolucionários de todo o tipo irão se manifestar nesse sentido a partir de diferentes tribunas e posições políticas (Sally Alexander, 1984).

Porém, serão os próprios trabalhadores quem irão expressar seu rechaço ao trabalho feminino de uma forma mais ativa, pressionando através de suas organizações para limitar o máximo possível a incorporação das mulheres à produção fabril. Em alguns ofícios, a luta dos sindicatos para impedir a entrada de mulheres na profissão foi particularmente dura e resistente. É o caso, por exemplo, dos tipógrafos, cujos esforços e greves para limitar o trabalho feminino na imprensa se mantiveram ao longo de todo o século XIX, tanto na Europa como nos Estados Unidos. Porém, ainda que sejam relativamente numerosos os exemplos de greves levadas a cabo pelos trabalhadores para excluir às mulheres de determinadas profissões, a tática mais habitual seguida pelos sindicatos para limitar o acesso feminino ao mercado de trabalho não era a greve, mas a legislação protetora. A pressão contínua das organizações sindicais para conseguir a redução da jornada laboral das



mulheres constitui um aspecto chave de sua política, tendendo a diminuir a competição feminina no trabalho assalariado. Limitar as horas de trabalho das mulheres exclusivamente era uma forma de forçar os empresários a que as substituíssem por homens. Na Inglaterra, a política protecionista dos sindicatos se concentrou na criação do *Short Time Movement*, cujo objetivo mais imediato era conseguir uma jornada de trabalho de 10 horas para as mulheres adultas (Martha May, 1985; Joanna Bornat, 1986).

No entanto, de acordo com Paloma González Sétien *et al.* (1992), existem abundantes amostras de que as mulheres nem sempre aceitaram passivamente sua situação laboral e de que em numerosas ocasiões estiveram dispostas a defender seus postos de trabalho. Evelyn Sullerot (1988) assinala que as mulheres mais ativas nessa luta foram precisamente aquelas que não tinham se casado ou que haviam sido abandonadas por seus maridos, dado que para elas a defesa de seu posto laboral era uma questão de sobrevivência.

Para as mulheres, o ofício de servente se apresenta não só como uma das poucas oportunidades existentes no campo laboral, mas também seguidamente como o único meio de garantir sua subsistência. Por exemplo, nos Estados Unidos, em 1870, cinquenta de cem mulheres que recebiam salários eram criadas (Scott, 1993). Ao final do século XIX, em questão de anos, o mercado de nutrizas desaparecerá bruscamente. O uso da mamadeira se propaga oficialmente e a utilização de amas de leite é condenada, tanto pelo corpo médico, como pelos poderes públicos. A contratação de nutrizas a domicílio persistirá, não obstante, justo até a Primeira Guerra Mundial (Paloma González Sétien *et al.*, 1992; Eulalia Vega, 1992).

No século XIX, a cidade grande não é apenas um centro industrial, mas também um centro de comércio, de transporte, de administração, de distrações. É um centro no qual se subministra toda a multiplicidade de serviços que traz consigo uma grande concentração de habitantes.



Em muitos desses serviços se utiliza a mão de obra feminina (exemplo: Grã-bretanha, mediados do século XIX: são 25% das assalariadas sobre o total da população feminina e uma porcentagem parecida na França e Itália), especialmente se forem tarefas subalternas, sujas, monótonas ou mal pagas:

A assimetria do cálculo do salário era assombrosa: os salários dos homens incluíam os custos de subsistência e reprodução, enquanto que os salários das mulheres requeriam suplementos familiares inclusive para a subsistência individual (Joan Scott, 1993, p. 417)

Assim, as mulheres são passadeiras, lavadeiras, limpadoras de cloacas, varredoras de ruas, parteiras de hospitais, cozinheiras de cantinas, camareiras em bares e cafés, pessoal de limpeza e de serviço de todo tipo de locais públicos. Dentro da atividade comercial, a presença feminina será abundante. Nos mercados de rua as mulheres vendem frutas, legumes, frangos, peixe, ovos e todo o tipo de comestíveis. O ofício de atendente em lojas ou comércios de tamanho médio é tipicamente feminino: milhares de mulheres das classes médias estão empregadas como vendedoras em mercearias, perfumarias, sapatarias etc. Depois de 1881, a porcentagem de mulheres trabalhadoras em tais atividades de colarinho branco incrementou-se muito, dando forma a um novo grupo de profissões femininas (Lee Holcombe, 1973; Joan Scott, 1993).

Nas últimas décadas do século XIX as mulheres também foram contratadas como enfermeiras. A Guerra da Crimeia no ano de 1854 possibilitou a algumas mulheres oferecerem-se para trabalhar nos hospitais. Na realidade, o trabalho de cuidar pessoas doentes ou feridas sempre havia sido realizado por mulheres dentro dos hospitais. Porém a profissão de enfermeira, como tal, nasce precisamente nesses anos pela mão de Florence Nightingale, quem converterá em ocupação profissional um trabalho que, até então, havia sido feito geralmente pelas



mulheres com caráter de beneficência (especialmente nas ordens religiosas) (Eulalia Vega, 1992).

Quanto ao ofício de professora, a falta de instrução e de escolas para as mulheres supunha uma rêmora grave para todas aquelas que desejavam desempenhá-lo, que tinham de formar-se por sua própria conta. A abertura de escolas para mestras melhorou a situação ao mesmo tempo que a expansão da educação escolar aumentava o número de empregos (Paloma González Sétien *et al.*, 1992).

Dentro do mundo do espetáculo, algumas mulheres trabalhavam como atrizes, bailarinas ou cantoras nas companhias de teatro, ópera ou balé, atividades artísticas que experimentam um grande auge durante o século XIX e nas que as mulheres são imprescindíveis. Porém, é fundamentalmente, nos cabarés e locais públicos onde as mulheres são contratadas, por salários miseráveis, para entreter a clientela exibindo-se em espetáculos de caráter "frívolo" (Paloma González Sétien *et al.*, 1992).

O acesso à profissão de secretária não esteve livre de dificuldades para as mulheres. Em mediados do século XIX, um secretário era todo um personagem, comparado a uma balconista ou ama de chaves. Alejandro Dumas Pai, que exerceu pessoalmente a função de secretário, não suportava a ideia de que uma mulher pudesse aceder a essa função: "*se uma mulher tivesse a ousadia de pretender ser secretária, perderia toda sua feminilidade ao pôr os pés em um escritório*" (*apud* Paloma González Sétien *et al.*, 1992, p. 54). Não uma, mas centenas de mulheres tiveram essa ousadia, principalmente aquelas que por sua instrução consideravam inadequado empregar-se na indústria (Eulalia Vega, 1992). A invenção da máquina de escrever constituiu um impulso fundamental: foram tão numerosas as mulheres que se apressaram a exercer a profissão de datilógrafas ou mecanógrafas, que Philo Remington, inventor da máquina que leva seu nome, considerava a si mesmo como o "beneficor das moças" (Paloma González Sétien *et al.*, 1992, p. 54).

Outro invento importante dos finais do século que ofereceria novos empregos às mulheres é o do telefone. Porém, ao contrário do caso



da profissão de secretária, a de telefonista foi desde o princípio uma profissão exercida exclusivamente por mulheres e definida de antemão como “feminina” (Eulalia Vega, 1992, p. 62).

No que diz respeito à conquista do direito ao exercício de profissões liberais, mais do que uma batalha, cabe falar de uma epopeia. As mulheres terão que lutar primeiro pelo direito de obter o diploma profissional nos estudos superiores, que lhes estavam vedados porque se considerava que o posto da mulher estava no lar (Eulalia Vega, 1992) e, quando depois de inumeráveis dificuldades o conseguem, têm que começar a lutar pelo direito a exercer a profissão, o que geralmente requer a modificação das leis vigentes. A maioria dessas modificações legais não ocorrerão até chegado o século XX e, às vezes, inclusive depois da Segunda Guerra Mundial, razão pela qual muitas daquelas mulheres nem sequer puderam conhecer o fruto de suas lutas. Graças a elas, no entanto, as mulheres podem hoje aceder ao exercício da maioria das profissões liberais (Paloma González Sétien *et al.*, 1992).

Quando o decreto de mobilização fez desaparecer como em uma trama a todos os homens que podiam achar-se entre a Bretanha e os Urais, as mulheres se encontraram subitamente em uma situação que a história lhes oferecia por primeira vez. No vazio assim criado, essas desesperançadas se encontraram de repente frente às tarefas dos homens frente aos instrumentos dos homens, frente às cadeiras vazias deixadas pelos homens [...] (*Histoire de femmes*, Tomo II. M. Bardache).

Os governos fizeram um chamamento às mulheres para que se incorporassem, sobretudo às indústrias de guerra. Os operários manifestaram suas preocupações e seus sindicatos protestaram. Como fazer para que a presença massiva das mulheres na indústria não acarretasse baixar os salários? Os governos prometeram que os salários seriam mantidos, que o trabalho das mulheres seria conjetural. Em algumas



profissões a temporalidade do trabalho das mulheres foi tomada tão ao pé da letra, que querendo demonstrar claramente o caráter provisório dessa admissão, foi-lhes negado o direito à sindicalização. É o caso dos transportes coletivos na França. Porém,

a percentagem de pessoal feminino que se incorporou ao trabalho foi muito importante em todos os países da Europa [...] nas indústrias de armamento, por exemplo, calcula-se que representavam uma quarta parte de seu pessoal (Eulalia Vega, 1992, p. 69).

Já na Segunda Guerra Mundial, todo esse esquema se repete, com as mulheres se incorporando de maneira generalizada à produção, ocupando os lugares de trabalho que os homens haviam deixado vagos. Porém, quando a guerra terminou, as mulheres, ou pelo menos muitas delas, tiveram que retornar para casa para deixar os lugares aos homens no mercado de trabalho. Sua carreira, agora, era ser esposa e mãe. Por essa época, as mulheres eram a maioria da população e não havia homens suficientes para todas. Assim, elas teriam que pegar seus homens o mais rapidamente possível. As prioridades femininas mais enfatizadas eram o lar e o romance, ficando o trabalho fora de casa minimizado (Marjorie Rosen, 1975).

No entanto, ainda que com altos e baixos, as mulheres já não desistiriam tão facilmente de buscar um lugar no mercado de trabalho, concentrando-se naqueles setores de atividade nos quais já haviam participado a começos do século XX, em especial na indústria e nos serviços. As mulheres continuaram ocupando-se das categorias inferiores, os trabalhos mais rotineiros e mais mal remunerados da escala profissional. Também se pode dizer que houve uma redefinição da divisão de trabalhos entre homens e mulheres. Em geral, trabalhos que antes eram masculinos foram se feminizando e, desse modo, perdendo seu prestígio social (ainda que o que se considera feminino ou masculino



varia muito de país para país e está mudando ao redor do mundo). Ao mesmo tempo, criam-se profissões femininas novas. As transformações da estrutura ocupacional mostram a grande flexibilidade da mão de obra feminina para adaptar-se a qualquer tipo de trabalho. O fenômeno da feminilização ou masculinização de determinados empregos é uma constante do desenvolvimento histórico ao que é necessário atender especificamente a partir de perspectivas mais amplas e complexas (Instituto de la Mujer 1987; Claudia Maria Franca Mazzei Nogueira, 2003; Daniele Kergoat, 2009; Heleieth Saffioti, 2015; Anita O. Kon, 2016; Maryanna Nascimento de Oliveira Silva; Andréa Braz da Costa, 2019).

As mulheres começaram a buscar mais frequentemente uma carreira, eleva-se o nível de educação. Desde a década de 1960, assistimos a uma tendência crescente de participação das mulheres nas atividades remuneradas, intensificada de 1970 a 1974, estancada de 1976 a 1986 e de novo reativada a partir de 1987 (Instituto de la Mujer, 1987). Isso é encorajador, porém, as estatísticas ainda continuam evidenciando que, apesar de todos os progressos, principalmente nas últimas décadas, em países desenvolvidos ainda está muito longe o dia em que haja igualdade verdadeira de oportunidades para ambos os sexos, e ainda mais quando especificamos os dados em termos de classe e grupos étnicos (Evelyn Sullerot, 1988).

É realidade que em números absolutos a presença da mulher no mundo do trabalho e nas carreiras universitárias tem aumentado. Porém, em ambos os casos, seguem existindo estereótipos muito fortes que determinam em certo grau as respectivas ocupações de homens e mulheres. Assim o número de mulheres ocupando postos diretivos e técnicos de alta qualificação é muito inferior ao dos homens (José Luís Gaviria Soto, 1993).

Uma ideia muito importante que se deve destacar é que para evitar a discriminação efetiva contra a mulher não basta com que mais mulheres entrem na universidade. O simples fato de aumentar o nú-



mero de mulheres universitárias não supõe que, como grupo, estejam melhorando seu status social na mesma proporção. Se as mulheres não aumentam sua presença em carreiras que estão nutrindo os postos de direção na sociedade, seu status como grupo não variará. Uma sub-representação nesse sentido quer dizer que como grupo, as mulheres têm menor capacidade de influir nas decisões que afetam sua vida. Como indivíduos, a renúncia a aspirar a certas profissões as limita a desempenhar papéis ou profissões consideradas como secundárias ou subordinadas (José Luís Gaviria Soto, 1993).

De acordo com Lourdes Beneria (1991) nos encontramos em um momento de transição a uma nova etapa da economia mundial simbolizada pela transnacionalização do capital produtivo e financeiro, onde os governos têm que buscar, cada vez mais, soluções internacionais aos problemas nacionais. No entanto, cabe mencionar a dignificação atual em certos lugares, de criada a ama-seca, de ama-seca a empregada doméstica, de empregada a produtora. É uma carreira de eufemismos, quando ainda é normal dizer-se dona de casa, ou de profissão do lar, que é o mesmo que nada no mundo do trabalho.

MULHERES: FIGURAS DE DESORDEM

Gênero, como já vimos nas páginas deste livro, é conceituado como uma estrutura social baseada nas diferenças sexuais, que são entrelaçadas com desequilíbrios de poder. Assim, a discussão sobre gênero visa à reformulação das relações sociais e culturais, promovendo a diversificação e democratização, afastando-se de estereótipos dicotômicos e hierárquicos (Joan Scott, 1995). Essencialmente, este estudo foca na construção cultural de significados sobre as diferenças entre homens e mulheres, transcendendo a biologia e situando o gênero em um contexto social e histórico (Guacira Lopes Louro, 1994; Joan Scott, 1995).



Há diversas abordagens, tradicionais ou inovadoras, que auxiliam na compreensão da interação entre mulher, trabalho e sociedade. No entanto, entende-se que há aspectos mais profundos e essenciais que vão além do gênero e da classe. Neste contexto, a concepção de Georges Balandier (1997) sobre “figuras de desordem” se torna uma perspectiva crucial. No cenário dinâmico do século XXI, as mulheres emergem como “figuras de desordem”, desafiando e reformulando constantemente as normas e estruturas sociais. Elas experienciam e vão além das realidades de gênero e classe, atuando como agentes ativas de mudança e redefinindo o significado de ser mulher em um mundo que está sempre mudando. Ao perturbar o *status quo*, elas estimulam a reavaliação das normas sociais e econômicas existentes.

Georges Balandier (1997) nos lembra que a natureza da sociedade não é linear e que nada pode ser reduzido a uma condição de simplicidade. Esta visão é crucial ao explorar a tríade mulher-mercado de trabalho-sociedade. Aqui, ordem e desordem não são meramente opostas; elas são intrinsecamente integradas. A ordem encontra abrigo na desordem, refletindo a realidade de que, no mercado de trabalho, as experiências das mulheres muitas vezes desafiam as normas estabelecidas e introduzem novos paradigmas. O aleatório, como as trajetórias não lineares e imprevisíveis das carreiras das mulheres, está constantemente se refazendo, desafiando as estruturas tradicionais e as expectativas.

A incerteza em relação ao ser da mulher se manifesta na maioria das culturas. O imaginário grego, pela intermediação dos mitos, já revela uma certa interrogação sobre uma alteridade inquietante. A figura da mulher guerreira, a amazona, exprime isto sob três aspectos: o da feminilidade perigosa; o da inversão dos papéis sexuais e da exclusão dos homens da reprodução, roubando o seu sêmen e a geração unicamente de meninas; o da barbárie, do retorno ao estado selvagem pela recusa dos valores masculinos que instituem a Cidade. Uma parte da feminili-



dade parece desse modo estar ligada à regressão e à desordem. A relação de incerteza recaindo sobre a mulher é amplificada pelo seu papel potencialmente desordenador (Georges Balandier, 1997, p.105).

Com base nisto, acredita-se que um dos princípios chave para a compreensão da relação entre mulher, trabalho e sociedade reside na ideia de que cada elemento contém em si a totalidade da complexidade do fenômeno representado. Isso permite uma análise mais crítica da realidade, abrindo caminho para entender o mundo em sua hipercomplexidade. Esta hipercomplexidade nos ajuda a articular fenômenos considerando suas ressonâncias e implicações, desafiando a busca por verdades e objetividades absolutas e reconhecendo os paradoxos e incertezas inerentes à nossa existência.

O princípio hologramático¹, aplicado neste contexto, revela como aspectos aparentemente separados — como a economia, a psicologia, a mitologia, a sociologia e a simbologia — estão intrinsecamente interligados na experiência das mulheres no mercado de trabalho. Esta abordagem multidimensional destaca como as mulheres não apenas são influenciadas pelo todo social, mas também contribuem ativamente para a sua construção e redefinição. Elas são simultaneamente parte e reflexo do todo social, em cada interação e papel que desempenham.

Georges Balandier (1997) identificou “figuras de desordem” que simbolizam o diferente, o singular, o desajuste, citando entre eles os estrangeiros, a doença e a mulher. Esta categorização pode ser expandida para incluir as mulheres no mercado de trabalho, que desafiam e redefinem as normas e estruturas sociais estabelecidas. As mulheres,

¹ **Princípio holográfico ou hologramático:** Perspectiva presente no pensamento complexo morriniano. Para Morin (1990) a capacidade aparentemente paradoxal que os sistemas têm de não só as partes estarem no todo, mas também do todo estar simultaneamente nas partes, como as células que fazem parte de um todo (organismo), mas, mesmo assim, trazem em seu interior as informações do todo.



através de suas múltiplas identidades e papéis, desempenham um papel vital na materialização do diferente e na contestação das normas, agindo como agentes de mudança e desordem na estrutura social.

A desordem e o caos não estão somente situados, estão exemplificados: à topologia imaginária, simbólica, associa-se um conjunto de figuras que manifestam sua ação dentro do próprio espaço policiado. Figuras ordinárias, no sentido de que se encontram banalmente presentes dentro da sociedade, mas em situação de ambivalência por aquilo que é dito delas e aquilo que elas designam. Complementar e subordinadamente, elas são o outro objeto de desconfiança e de medo em razão de sua diferença e de seu status inferior, causa de suspeita e geralmente vítima de acusação (Georges Balandier, 1997, p.103).

Acredita-se que o autor concebe as mulheres como forças catalisadoras de mudança, especialmente nos ambientes historicamente monopolizados pelos homens ou em sociedades marcadas por uma rigidez nos papéis de gênero. Elas subvertem e remodelam as estruturas sociais, não se posicionando meramente como recipientes passivos das normas, mas emergindo como protagonistas ativas no processo de transformação e desordem. Esta abordagem considera a realidade atual através da lente da desordem como um diálogo, onde a noção de 'figuras' facilita uma compreensão enraizada nas lógicas que dão forma às mitologias contemporâneas e ao imaginário cotidiano. Portanto, essas entidades, como as mulheres no mercado de trabalho, assumem o papel de reveladoras do *zeitgeist*, oferecendo um terreno fértil para análises socioantropológicas profundas.

Nesse sentido, essas figuras, como uma expressão de desordem na perspectiva hologramática – vinculada às lógicas recursiva e dialógica – revelam a presença, nessas figuras, da produção de uma vivência que introduz ou constrói um princípio de ordem e de sentido. Trata-se de um estar vivo que postula, de forma inteligível, habilidades não ape-



nas de se posicionar no mundo, mas de criar e desenvolver sociabilizações efetivas. Esta vivência se encontra em um espaço em que não é possível pensá-la sem repelir o reducionismo. Ela existe a partir das representações sobre as mulheres e o mercado de trabalho, em um processo que vai além do trabalho diário, mas é parte da rotina do mundo da vida, expressando-se sob a forma de um declive nas relações sociais, produzindo uma multiplicidade de arranjos coletivos e sociais.

Sob esta ótica, a tríade mulher-mercado de trabalho-sociedade permite uma reflexão não apenas sobre o que é concreto e objetivo, mas também sobre as percepções e representações que a circundam, incluindo representações dominantes de moralidade, medo, insegurança, certo e errado, paz e guerra – transformando o cotidiano em uma instância de alianças “entre o bem e o mal, a conformidade e o nefasto, a ordem e a desordem” (Georges Balandier, 1997, p.102).

No contexto das mulheres no mercado de trabalho, elas emergem como “figuras de desordem” ao questionarem e redefinirem os espaços tradicionalmente dominados por homens e ao desafiarem as normas de gênero estabelecidas. A presença crescente das mulheres em diversas profissões e posições de liderança desafia as expectativas sociais e as estruturas de poder, reconfigurando as dinâmicas de trabalho e as relações hierárquicas. Esta abordagem reconhece as mulheres não somente como sujeitas às normas sociais, mas como agentes ativas e influentes que modificam o status quo, impulsionando mudanças e reformulações nas estruturas sociais e econômicas. Portanto, ao considerar as mulheres no mercado de trabalho como “figuras de desordem”, reconhecemos seu papel fundamental como catalisadoras de mudança e como símbolos de uma sociedade em constante evolução.



ALGUMAS DIGRESSÕES SOBRE O TRABALHO NO BRASIL

Às vezes podemos pensar que a história do trabalho no Brasil começa com a chegada dos conquistadores europeus. Existia gente em nosso país muito antes desse acontecimento. No entanto, é uma história que se transmitia oralmente, sem evidências mais palpáveis. As tribos disseminadas por todo o território circunscrito como sendo o Brasil e, mais além, por toda a América do Sul, possuíam suas diferenciadas tradições étnicas, costumes e divisões sexuais do trabalho que poderiam ser mais ou menos temporárias, dependendo das necessidades emergenciais de sobrevivência das tribos.

Segundo Cristiane Lasmar (1999), poderia haver muito mais material etnográfico feminista (enfoque que nos interessa sobre o trabalho da mulher no Brasil). No entanto, essa escassez se verifica, de acordo com a autora, pela própria história do desenvolvimento da etnologia sul-americana que teria ficado estagnada devido a como as populações indígenas eram vistas até bem recentemente. A ideologia do *bom selvagem* foi um fator determinante para a *fossilização* da etnologia sul-americana até a data de 1970, que se traduzia pela pequena quantidade de trabalhos, pela falta de homogeneidade conceitual e teórica, o que levaria a uma certa incapacidade de formulação de modelos adequados à realidade social dos povos nativos. Em função disso, (Anne-Christine Taylor, 1984 *apud* Cristiane Lasmar, 1999) foi “transfigurado numa categoria genérica vazia, sem existência histórica, sujeita à investida de representações equivocadas e estereotipadas” (s/p.) Isso é igual no que diz respeito à figura da índia genérica. “Como desdobramento [...] desse tipo de aproximação, a experiência humana e social dessas mulheres foi obscurecida por uma idealização insensível à diversidade étnica e cultural dos povos indígenas da América do Sul” (s/p.).

Essas afirmações nos levam a entender melhor porque temos tão pouco sobre os habitantes originários do nosso país: “esperamos que o índio demonstre ser aquilo que achamos que ele é”. Ressoam vagas



definições sobre a *indolência* indígena, ou a hipersexualização da mulher indígena. Assim, neste livro, utilizaremos o material mais disponível sobre o trabalho das mulheres no Brasil: mulheres brancas principalmente, primeiro as oriundas da metrópole portuguesa, depois as mestiças, as negras, as imigrantes europeias. Desde seus inícios, o mercado de trabalho no país aparece marcado por desigualdades de gênero e raça que são significativas e persistentes de acordo com a afirmação de Lais Abramo (2008), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) no Brasil.

Além disso, o trabalho, no Brasil, apresenta uma marca singular em seus primórdios: a escravidão. E, quando, por fim, a escravidão foi “abolida”, suas marcas eram profundas e difíceis de sanar. No dizer de Miriam Hermeto (2021, p. 3)

o “fim legal da escravidão” não significou seu fim real, tampouco trouxe consigo orientações jurídicas e sociais para ex-escravizados e para as novas relações de trabalho. Em termos de memória social, ainda hoje as formas de pensar o trabalho ainda estão muito vinculadas ao escravismo, que, afinal, vigeu durante três séculos e meio como principal relação de trabalho – legalmente respaldada – num país que tem cinco séculos de história, desde a invasão portuguesa às terras dos nativos deste lugar que hoje chamamos Brasil. Vale dizer, aliás, o Brasil foi o último país do Ocidente a abolir a escravidão como forma legal de trabalho. Essa longa duração promove fortes permanências de valores e representações no imaginário social, bem como nas práticas dos mundos dos trabalhos.

Essa autora reafirma essa fixação quando exemplifica aquilo que a OIT refere ser a “convenção do trabalho forçado ou obrigatório” (coagido e sem liberdade nas relações de trabalho), aqui no Brasil é denominado como “trabalho escravo ou análogo à escravidão” (Miriam Hermeto, 2021, p. 4). Nessa história moldada pela escravidão, os tra-



balhadores chamados “livres”, libertos, os miseráveis que viviam de trabalhos ocasionais, eram considerados nas províncias uma mão-de-obra inapta, indisciplinada e dada à vagabundagem (Monteiro, 2002 *apud* Odileide de Lima Bezerra; Geraldo Alexandre de Oliveira Gomes, 2018, p. 224).

Essa autora e esse autor afirmam que essa situação foi contornada por meio de uma *educação para a disciplina do trabalho*:

Os corpos e as mentes dos novos sujeitos que entravam na cena econômica do sistema capitalista deveriam ser disciplinados e docilizados [...] para fazer par a uma nova disciplina laborativa. Forjar corpos adestrados representou uma tarefa fundamental para a instituição de uma nova moral de afirmação do trabalho, que punha tal categoria no centro da organização do modelo de sociedade salarial. A aprendizagem dessa disciplina, pelos corpos e espíritos, representou um processo de internalização do trabalho como um bem, como um valor supremo, regulador da nova ordem. Esse processo ocorreu sob formas variadas, em diversos contextos, mas manteve sempre como cerne o “valor trabalho” como elemento regulador da vida social, especialmente para as camadas pobres (Osicleide de Lima Bezerra; Geraldo Alexandre de Oliveira Gomes, 2018, p. 225).

Para essa autora e esse autor, quando o sistema escravista colapsou, a mão-de-obra escravizada começou a ser substituída por imigrantes, já que o “elemento nacional”, ou seja, trabalhadores brancos, negros, mulatos, cafuzos, mamelucos, geravam desconfiança aos donos das lavouras cafeeiras, que estavam em plena ascensão no final do século XIX, principalmente na região Sudeste do país. Como contraste ao modelo anterior, apenas a mão-de-obra livre poderia ser utilizada. “Sob esse imperativo, antes de mobilizar os nacionais – tidos como inaptos e, portanto, inadequados para o trabalho disciplinado, no Sudeste os grandes proprietários cafeicultores optaram pela importação



de mão-de-obra estrangeira” (Osicleide de Lima Bezerra; Geraldo Alexandre de Oliveira Gomes, 2018, p. 226).

Na comparação com os trabalhadores estrangeiros, os trabalhadores nacionais eram vistos como pouco ambiciosos, vagabundos e desordeiros. No entanto, na medida em que o tempo passava e o processo migratório diminuía, essa situação teve que ser encarada de outra maneira, ou seja, esses trabalhadores estigmatizados deveriam ser incorporados e mobilizados devido às necessidades urgentes de mão-de-obra. Assim, aspectos antes vistos com desconfiança e desprezo, passam a ser louvados, de tal maneira que, por exemplo, a indisciplina passa a ser vista como brio e dignidade e o que antes era encarado como vício, passa a ser visto como fruto da miséria e que o trabalho seria a maneira de salvá-los (Lúcio Kowarick, 1994 *apud* Osicleide de Lima Bezerra e Geraldo Alexandre de Oliveira Gomes, 2018). Assim, a “vadiagem, o não querer trabalhar, adquiriu uma forte conotação moral, que seria “toda e qualquer forma de vida que não fosse a ocupação pelo trabalho no mercado livre” (p. 227).

O Brasil tentava modernizar-se mais do que nunca. “Na esteira das mudanças em curso, a Era Vargas, que se iniciava a partir da década de 1930, anunciava o ensejo por transformações através de medidas adotadas em nome da promoção do bem-estar social e do desenvolvimento da nação” (Osicleide de Lima Bezerra; Geraldo Alexandre de Oliveira Gomes, 2018, p. 227). Segundo essa autora e esse autor, “o governo de Getúlio Vargas representou uma das fases mais importantes no processo histórico de afirmação dos valores do trabalho” (p. 227).

Nessa breve e lacunar história do trabalho no Brasil, as mulheres, obviamente, estavam presentes de uma maneira ou outra. Dependendo se eram indígenas, negras, brancas pobres ou remediadas, sua situação variava enormemente, mas o trabalho sempre fazia parte de suas rotinas. Algumas, prestando serviços e comerciando alimentos para sustentar suas famílias. Mas, já no século XIX, algumas mulheres se atre-



veram a invadir searas masculinas, com ou sem subterfúgios, como, por exemplo, Maria Quitéria, a primeira mulher no Exército Brasileiro, ou Maria Firmina dos Reis, a primeira autora negra no Brasil. A partir do século XX, os aspectos econômicos, culturais, simbólicos e políticos, entrelaçados estavam na base das lutas das mulheres, feministas ou não para escaparem das restrições a que estavam presas em nosso país (Nancy Fraser, 1997, *apud* Fúlvia Rosemberg; Nina Madsen, 2011). Pouco a pouco foram, cada vez mais, adentrando o mercado de trabalho até se tornarem, no século XXI, praticamente iguais em número em quase todas as atividades desse mercado (Gláucia de Lima D'Alonso, 2008; André Luis da Silva Baylão; Elisa Mara Oliveira Schettino, 2014). Para isso, em muito contribuiu o aumento do nível escolar das mulheres. No entanto, essa qualificação educacional cada vez mais elevada não eliminou e ainda não elimina, “a intensa desigualdade salarial observada entre homens e mulheres que detêm o mesmo nível de escolaridade” (Fúlvia Rosemberg; Nina Madsen, 2011, p. 394).

O Banco de Dados sobre o trabalho das mulheres da Fundação Carlos Chagas nos mostra que, a partir de 1970, as mulheres correspondiam a 18% dos participantes no Mercado de Trabalho, enquanto em 2007 são mais da metade. Por outro lado, as estatísticas também mostram que, embora homens e mulheres tenham um rendimento salarial não muito elevado no Brasil, as mulheres ganham menos ainda que os homens.

É inegável que houve progresso no que diz respeito ao trabalho das mulheres segundo as pesquisas (Adriana Strasburg Camargo Andrade, 2004; Gláucia de Lima D'Alonso, 2008; Danièle Kergoat, 2009; Anita O. Kon, 2016), mas é um processo acompanhado de muitas contradições como bem mostram Maryanna Nascimento de Oliveira Silva e Andréa Braz da Costa (2019). Segundo Anita O. Kon (2016):

Aspectos com a marca da divisão sexual do trabalho, a precarização, as diferenças salariais e a invisibilidade da jornada de trabalho continuada levantam questionamentos sobre como as



relações no mercado de trabalho ainda são desiguais. Segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as mulheres recebem 16% a menos que os homens e quando ocupam cargos superiores, recebem 21% a menos [...] em cargos de gerenciamento para cada cem homens apenas dez mulheres conseguem ocupar o cargo (OCDE, 2012 *apud* Anita O. Kon, 2016, p. 118).

Baseadas em Heleieth Saffioti (2015), Maryanna Nascimento de Oliveira Silva e Andréa Braz da Costa (2019) afirmam que as mulheres passaram a trabalhar muito mais do que os homens, porém ganhando menos. Nesse processo aparece a contradição sobre o sistema capitalista, em que o trabalho que parecia o meio pelo qual as mulheres conquistariam sua dignidade e independência é, na verdade, mais um meio de espoliação.

É por isso que Natalia Braga *et al.* (2019) afirmam que trabalhar, em si, não significa subversão das relações de dominação e isso acaba sendo enigmaticamente transgeracional (Frédérique Debout, 2018 *apud* Natalia Braga *et al.*, 2019, p. 214). No caso do Brasil, o emprego feminino se apresenta entre dois polos: de um lado, temos uma minoria constituída por executivas e profissionais de nível superior. De outro, a maioria, mulheres trabalhando em atividades tradicionalmente femininas em setores da saúde, educação, emprego doméstico, nos escritórios (Helena Hirata, 2016 *apud* Natália Braga *et al.*, 2019, p. 214). De acordo com Helena Hirata (2017), essa bipolarização seria o resultado, pelo menos em parte, de processos que ocorrem na esfera educacional, pois as mulheres agora são mais instruídas que os homens, não apenas no Brasil, mas em praticamente todos os países. No entanto, apesar disso, segundo Querino *et al.* (2013), as mulheres ainda enfrentam grandes dificuldades, “principalmente na sua inserção no mercado de trabalho e a conciliação da carreira e a família”.



A subordinação histórica imposta às mulheres, conforme descrito por Beauvoir, lança luz sobre as dicotomias contemporâneas que ainda ecoam nos desafios enfrentados por elas. Segundo Helena Hirata (2017), embora as mulheres tenham ultrapassado os homens em conquistas acadêmicas no campo da educação - uma tendência observada não apenas no Brasil, mas em todo o mundo - essa conquista não se traduz necessariamente em condições iguais no mercado de trabalho. As barreiras que enfrentam são multifacetadas e persistentes. Como enfatizam Luciane Santos Querino e colaboradores (2013), as adversidades não se limitam apenas à entrada no mercado de trabalho; estendem-se também à complexa tarefa de equilibrar carreira e vida familiar - um equilíbrio delicado onde a expectativa de desempenho em ambos os domínios é elevada.

Essa desconexão perpetua não só a desigualdade econômica, mas também impede o aproveitamento pleno das habilidades e perspectivas que as mulheres trazem para a força de trabalho. Ainda que instruídas e capazes, as mulheres continuam a lutar contra uma maré de preconceitos e estruturas obsoletas que restringem sua participação e progresso. A análise de Hirata e Querino *et al.* destaca que a trajetória da mulher moderna é marcada tanto por conquistas quanto por contínuos desafios, onde a educação emerge como um instrumento de empoderamento, mas ainda insuficiente para dismantelar as fortalezas de uma ordem patriarcal persistentemente resistente à mudança.

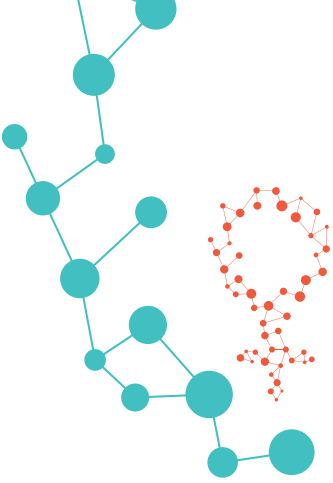
Ana Cristina Furtado Pereira *et al.* (2021) confirmam que as mulheres são mais escolarizadas que os homens, mas segundo as autoras, as estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por exemplo, mostram que “a mulher estuda mais, trabalha mais e ganha menos do que o homem” (IBGE, 2018 *apud* Ana Cristina Furtado Pereira et al, 2021, p. 2). Com outras palavras, Everton Lima (2022), reafirma que tudo é mais difícil para as mulheres, pois conseguir inserir-se no mercado de trabalho, consolidar esse trabalho e ainda ter pers-



pectivas de crescimento profissional ainda são obstáculos enfrentados por elas em níveis mais acentuados do que os homens. E, para piorar a questão, todos esses obstáculos foram intensificados ao longo da pandemia de Covid-19.

Enfim, se retomarmos a história das mulheres na busca de direitos, educação e trabalho, veremos que foi e ainda é uma espécie de corrida de obstáculos, onde cada obstáculo superado esconde muitos outros que também deverão ser superados para alcançar novas posições. O passar dos séculos, dos anos, mostraram que esses esforços individuais e coletivos deram seus frutos. Comparativamente ao passado, as possibilidades de conquistar novos patamares pelas mulheres cresceram em níveis inimagináveis tempos atrás. No entanto, sempre continua existindo um “mas” nessas conquistas: o século XXI é muito mais amigável às mulheres, mas nem tudo são flores. O mundo do trabalho não é fácil para ninguém, mas especialmente para as mulheres que ainda se sentem e são responsabilizadas não só por suas carreiras (ou pelo menos por um trabalho que dê sustento a si e aos seus), mas também por suas famílias, por suas crianças, por seus velhos e velhas, por seus doentes. E, quando isso não acontece, têm que enfrentar a culpa por não serem a “mulher maravilha” que tudo pode e enfrenta. Ou seja, “onde vai parar este mundo se as mulheres não quiserem mais cumprir esse destino?” (Marlene Neves Strey, 2013, p. 52).





MULHERES NA ACADEMIA A PESQUISA

INTRODUÇÃO

Nas páginas anteriores, vimos algumas importantes questões sobre a inserção das mulheres na Educação superior: discutimos a construção das relações de gênero, juntamente com a do sexo, da sexualidade e como tudo isso coloca as mulheres em determinados patamares nas culturas e suas sociedades. Depois, entendendo que a universidade é um lugar de trabalho que tem suas especificidades, enveredamos pelos caminhos da Educação, da Ciência e o lugar que as mulheres ali ocupam. Buscamos esclarecer as origens da universidade e as consequências de sua criação para o pensamento ocidental, a partir do que situamos os lugares que as mulheres têm ocupado nessa instituição de ensino, pesquisa e extensão através do tempo.

As buscas, levantamentos e revisões de livros, artigos, *sites*, *blogs* e outros setores do mundo digital e os recônditos das bibliotecas pessoais e universitárias para a escritura deste livro, foram levados a cabo de maneira concomitante com os preparativos da pesquisa rea-



lizada que queremos apresentar neste capítulo. Trabalhando em uma universidade, não foi apenas uma ou duas vezes que o tema das mulheres na Academia foi discutido em reuniões, corredores, salas de aula e eventos científicos. Não foram poucos os incentivos que nos levaram a pensar e a propor um problema de pesquisa: *qual a percepção que as mulheres acadêmicas têm sobre seu lugar na universidade?* Nós queríamos verificar o grau de satisfação e de insatisfação que elas têm em relação ao seu trabalho. Além disso, queríamos descobrir se, em uma época de tantas conquistas femininas haveria vantagens em ser mulher na universidade, ou, se ser mulher é ainda uma desvantagem dentro do meio acadêmico. Também nos instigava pesquisar quais características pessoais ajudam a carreira das mulheres e quais atrapalham segundo nossas participantes. Também queríamos saber se os tão falados conflitos família-trabalho dos artigos sobre as mulheres no mundo do trabalho existem dentro das instituições de ensino superior. E, finalmente, queríamos conhecer os projetos de vida das mulheres acadêmicas.

O marco teórico utilizado para entender, discutir e chegar a algumas conclusões com nossa pesquisa sobre as mulheres na academia, é a Psicologia Social e os Estudos Feministas de Gênero. A Psicologia Social apresenta inúmeras facetas teórico-metodológicas. Pode ser entendida como uma ciência em si mesma ou como um ramo da Psicologia. Neste projeto, consideramos a Psicologia Social como um ramo da Psicologia, e, dentre as suas inúmeras tendências teórico-metodológicas, utilizamos o enfoque histórico crítico ((Silvia Lane, 1981; Sílvia Lane; Wanderlei Codo, 1995; Ana Maria M. Bock; Maria da Graça Gonçalves; Odair Furtado, 2017; Ana Maria Jacó-Vilela; Deise Mancebo, 1999; Marlene Neves Strey, 2005), no qual a capacidade de simbolizar dos seres humanos é tomada como central, visto que essa capacidade é fundamentada e torna-se possível pelas normas sociais e regras e por uma história comum que reflete o sistema de conotações implícitas e pontos de referência que, invariavelmente se desenvolvem em todo o ambiente social (Pedrinho Guareschi, 2007). No caso da presente pes-



quisa, o ambiente social a que nos referimos, é primordialmente o ambiente da educação superior em nosso País, “em um mundo cambiante em que vivemos, com olhos diferentes de outras épocas, em que tudo parecia mais estável e permanente” (Marlene Neves Strey, 2003, p. 75). A contribuição da Psicologia Sócio histórica para o estudo das mulheres na academia é importante, na medida em que traz, “imbuída em seus princípios epistemológicos, uma concepção histórico-social de ser humano, compreendido como produto e produtor de suas relações sociais e de um conceito de ciência como uma prática social, o qual defende que conhecimento é produzido nas relações concretas que as pessoas estabelecem dentro dos grupos sociais em que vivem na sociedade” (Neuza Maria de Fátima Guareschi, 2007, p. 123).

A Psicologia Social histórico crítica permite interlocução pertinente com os estudos de gênero, com um viés interseccional, que leva em conta marcadores de raça, gênero e classe social (Bruna Battisteli; Erica Franceschini; Flávia Novais; Willian Guimarães, 2021). Os estudos feministas de gênero, por seu lado, procuram investigar como se dão as relações de poder entre mulheres e homens nos diferentes contextos sociais. Gênero é tomado aqui na sua dimensão relacional, sendo um organizador social que pode ser configurado de forma igualitária ou assimétrica, favorecendo, nesse último caso, relações injustas de poder (Joan Scott, 1995).

Sendo um dos marcos teóricos desta pesquisa, destacamos os estudos feministas de gênero que, de acordo com Guacira Lopes Louro (2010), dedicaram extensa preocupação às relações de poder, demonstrando as formas de opressão, silenciamento e submissão das mulheres. De acordo com Strey (2002, p. 24-25), “as mulheres, mais do que os homens dependendo de sua religião, classe social, raça ou etnia, ou independentemente de tudo isso, compartilham um mundo onde muitas vezes são colocadas, vistas, apontadas, acusadas de serem seres de falta, inferiores neste ou naquele sentido”. Essa mesma autora também afirma que as construções de gênero oferecem base para o processo da



divisão sexual do trabalho em todas as sociedades e é determinante, em muitos casos, de papéis laborais para homens e mulheres.

MÉTODO

Esta pesquisa tem enfoque qualitativo, descritivo e transversal sobre o lugar, posição e situação das mulheres nos meios acadêmicos universitários, buscando explorar principalmente as concepções que as participantes têm sobre o que significa trabalhar em uma universidade, seu papel e lugar ocupado, assim como as vantagens e desvantagens de ser mulher nesse mercado de trabalho.

Na pesquisa original, foram realizados 3 estudos diferentes. Neste livro, apresentaremos o estudo abaixo descrito:

Aplicação de questionário *online*, por meio do Google Forms. Trata-se de estudo com obtenção de dados definida como Coleta Passiva de Dados, levado a campo com difusão na rede mais ampla possível de convites (*links*) para que as pessoas identificadas como potenciais respondentes acessem voluntariamente e ofereçam suas respostas, não sendo o preenchimento intermediado por qualquer pessoa da equipe de pesquisa.

PARTICIPANTES

Mulheres acadêmicas, maiores de 18 anos, trabalhadoras em universidades brasileiras que consentiram em responder ao questionário *online*.

INSTRUMENTO PARA A OBTENÇÃO DE DADOS

Foi utilizado instrumento virtual (questionário online) para obtenção de dados demográficos e respostas às questões das relações de trabalho e família, satisfação/insatisfação com o trabalho na universidade



e outras percepções sobre o trabalho da participante na universidade ou IES correlata. O instrumento inclui, ainda, os 20 itens do instrumento Self-Reporting Questionnaire – SRQ20. O Escore no SRQ20 é obtido pela soma das respostas afirmativas para itens considerados negativos, o inverso para itens positivos. São 20 itens com respostas dicotômicas (Sim / Não), somando de 0 a 20 pontos, sendo considerado indicativo de adoecimento psíquico dito menor (quadros não psicóticos, envolvendo uso de substâncias ou doenças neurológicas) escore igual ou superior a 7 pontos (Daniel Gonçalves; Airton Stein; Flávio Kapczinski, 2008).

PROCEDIMENTOS

Foi realizado levantamento no INEP (para dados do Censo da Educação Superior), no CNPq e na CAPES para obtenção das estatísticas da participação das mulheres nas universidades e IES correlatas. Foi feito contato, então, com coordenações e direções de unidades de universidades públicas, privadas e comunitárias, Centros Universitários, Faculdades e Institutos, apresentando o questionário *online* e solicitando que o mesmo fosse distribuído às professoras, pesquisadoras e profissionais de nível superior de suas unidades solicitando seu consentimento ao preenchimento do mesmo.

Além do que foi descrito acima, também utilizamos outras formas de entrar em contato com as eventuais participantes:

- Lista de e-mails da equipe de pesquisa.
- Busca de sites de universidades na Internet (corpo docente de universidades).

PROCEDIMENTO DE CONTATO

- Envio de e-mails personalizados (com os nomes encontrados na lista da equipe de pesquisa e dos obtidos nos sites das universidades).
- Envio de e-mail diretamente no site da instituição.



- Solicitação às pessoas contatadas para divulgar o formulário *on-line* entre seus contatos.

REGIÕES CONTATADAS

Bahia, Brasília, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe.

OBS.:

1. Outras regiões foram buscadas na internet, mas não foi possível obter e-mails do corpo docente.
2. Como o RS era sede do estudo e há maior proximidade com instituições do estado, os convites foram mapeados, também, por regiões dentro do estado: Caxias do Sul, Cruz Alta, Frederico Westphalen, Ijuí, Novo Hamburgo, Passo Fundo, Pelotas, Porto Alegre, Santa Cruz do Sul, Santa Maria e Taquara. Outras regiões foram contatadas, mas não foi possível obter e-mails do corpo docente.
3. Vários foram os departamentos que constavam nas instituições contatadas: graduação, pós-graduação, especialização, mestrado, doutorado. Várias áreas do conhecimento participaram das listas obtidas, entre as quais: Administração, Direito, Economia, Educação, Enfermagem, Engenharia, Física, Letras, Matemática, Medicina, Odontologia, Psicologia, Química, Veterinária, entre outras.

E-mails enviados: Das listas obtidas na internet: 1.176 e-mails.

Obs.: Vários e-mails não foram entregues porque o endereço não foi encontrado. Várias pessoas tinham resposta automática dizendo que estavam de férias. Várias pessoas informaram que tinham respondido ao questionário e que haviam enviado o *link* do formulário para sua



lista de contatos, solicitando que respondessem. Alguns *sites* possuíam *link* direto para o e-mail de seu corpo docente.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com os questionários devolvidos preenchidos, foi realizado levantamento quantitativo e qualitativo dos dados sociodemográficos e das questões relativas à satisfação/insatisfação com o trabalho no ensino superior, as dificuldades/facilidades e demandas e as especificidades do trabalho por ser mulher (racismo, lesbofobia, maternidade, conflitos família-trabalho).

Os dados foram submetidos a análise estatística descritiva com apresentação de distribuições das entrevistadas em cada variável, com valores brutos (n) e relativos (%). Quando indicado, análise inferencial por Teste do Qui-quadrado de Pearson foi rodada, considerando-se significativos valores de $p \leq 0,05$ no teste de verossimilhança.

De 216 acessos obtidos, 208 entrevistas foram completamente preenchidas e consideradas válidas a partir da avaliação dos critérios de atenção no preenchimento e completude dos formulários. Todas as respondentes confirmaram terem lido e estarem de acordo com os termos apresentados no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e a totalidade das respondentes se identificou com o gênero feminino.

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DAS PARTICIPANTES

A tabela 1 apresenta a distribuição das respondentes de acordo com as variáveis sociodemográficas pesquisadas. Os dados obtidos evidenciaram, entre as respondentes amplo predomínio de mulheres que



se identificam com a etnia branca (81%), que vivem com cônjuge (62%), têm filhos ou filhas (66,3%), convivem em seu domicílio com família de padrão nuclear (cônjuge e prole) (76%), com origem em grupos familiares onde há outras pessoas com formação acadêmica de nível superior (61,1%) e atingiram níveis elevados de formação acadêmica (83,1% com doutorado ou pós-doutorado).

Tabela 1 - Distribuição das respondentes segundo variáveis sociodemográficas pesquisadas (N = 208) - 2022

Variável		N	%
Etnia Referida (IBGE)	Negra, Parda e outras	39	19,0
	Branca	166	81,0
	Não responderam	03	
Vive com cônjuge	Não	79	38,0
	Sim	129	62,0
Tem Filhos ou Filhas	Não	70	33,7
	Sim	138	66,3
Com quem vive em seu domicílio	Sozinha	37	17,8
	Família Nuclear (cônjuge e ou prole)	158	76,0
	Família estendida	13	6,3
Familiares com curso superior	Não	81	38,9
	Sim	127	61,1
Nível Educacional Referido	Mestrado ou anterior	35	16,8
	Doutorado	92	44,2
	Pós-Doutorado	81	38,9

Por se tratar de amostra de conveniência, com tamanho amostral limitado a 208 participantes, não se permite extrapolar os dados obtidos para o universo de mulheres acadêmicas no Brasil, mas a amostra obtida sugere o predomínio de padrões considerados dominantes no meio social e, de certa forma, esperados: etnia branca, vivendo em



famílias nucleares e oriundas de grupos familiares com formação acadêmica. Chama atenção o elevado grau acadêmico das participantes, despertando a curiosidade quanto a este perfil ter facilitado sua adesão à investigação ou ser indicativo de que a sobrevivência de mulheres no meio acadêmico exigiria perfil com maior titulação acadêmica.

A tabela 2 apresenta a distribuição das respondentes de acordo com as variáveis ocupacionais e de saúde pesquisadas. A coleta passiva de dados não permite extrapolação de dados obtidos para a população geral, mas chama atenção na análise preliminar que as respondentes informaram vínculos predominantemente com cursos das áreas de educação (24,0%) ou da saúde (22,1%). Apenas 14,9% das respondentes se definiram como exercendo, atualmente, cargos de gestão em suas instituições, mas 60,6% delas informaram já ter ocupado cargos assim antes. Uma boa questão para estudos futuros seria investigar o quanto a permanência de mulheres no ensino superior passa pela dedicação a cargos assim e se os cargos de gestão ocupados por mulheres na vida acadêmica se distribuem em todos os níveis de poder na vida institucional ou se predominam cargos em escalões inferiores. Não temos estes dados, mas são perspectivas importantes para não se exagerar na avaliação de um registro de percentual elevado de mulheres respondentes tendo tido passagem por postos de comando e gestão. Estudos futuros poderão melhor definir se muitas mulheres não transitam por cargos de gestão, mas se mantendo sempre uma participação reduzida em termos de dimensão e poder exercido por mulheres naquela esfera. Grande parte das respondentes se disseram vinculadas a IES privadas ou comunitárias (71,6%), o que pode estar acompanhando apenas a relação entre instituições públicas e privadas no amplo mercado do ensino superior brasileiro (Roberto Hsu Rocha *et al.*, 2017).

As prevalências de escores iguais ou superiores a 7 pontos no SRQ20 tende a ser maior entre mulheres que entre homens em estudos na população geral, sendo esperados escores positivos em torno de 25% das amostras (G. de B. V. dos Santos *et al.*, 2019). O indicador costuma



aparecer mais elevado ainda em populações mais expostas a condições desfavoráveis, como carga de trabalho elevada e baixa renda, podendo ultrapassar prevalências de 50 % das amostras (Letícia da Silva Kasper; Lígia Braun Schermann, 2014). O grupo de respondentes deste estudo alcançou percentual intermediário às referências mencionadas (36,5 %), mesmo reunindo mulheres de nível acadêmico superior, com empregos em IES, portanto, com um nível de renda assegurado e carga de trabalho supostamente definida e monitorada quanto às condições de risco. Este achado, que não pode ser extrapolado para a população geral de mulheres na academia, estimula que se amplie a investigação sobre as condições específicas que estariam induzindo ocorrência de manifestações de sofrimento psíquico entre mulheres atuando na academia.

Tabela 2 - Distribuição das respondentes segundo variáveis ocupacionais e de saúde pesquisadas (N = 208) - 2022

Variável	N	%
Área de Conhecimento em que atua		
Humanas, Psicologia, Comunicação e Artes	40	19,2
Saúde e Profissões da Saúde	46	22,1
Educação e Letras	50	24,0
Ciências Sociais, Jurídicas e História	28	13,5
Design, Arquitetura, Engenharia e Exatas	22	10,6
Agrárias e Ambiente	9	4,3
Economia, Política e Relações Internacionais	13	6,3
Cargo Atual na IES		
Coordenação ou Gestão	29	14,9
Professora	154	79,0
Professora e Pesquisadora	8	4,1
Técnica Administrativa	4	2,1
Não Informou	13	
Ocupou cargos de gestão antes		
Não	82	39,4
Sim	126	60,6
Tipo de IES a que é vinculada		
Pública	59	28,4
Privada ou Comunitária	149	71,6



Score no SRQ20 ≥ 7 pontos

Não	132	63,5
Sim	76	36,5

CARACTERÍSTICAS QUE AJUDAM OU ATRAPALHAM NA CARREIRA

O formulário proposto estimulava as respondentes a citarem, livremente, itens que considerassem favorecedores ou prejudiciais em suas carreiras, qualquer condição, elemento ou fator que entendessem que, de alguma forma desempenha ou já desempenhou algum daqueles papéis no desenvolvimento de seu trabalho e no planejamento e desenvolvimento da carreira acadêmica. As respostas foram agrupadas em 11 categorias emergentes, não estabelecidas a priori e, em seguida, agrupadas em 4 dimensões por afinidade de conteúdo: sem indicação, características pessoais, condições institucionais ou de trabalho e condições relacionais ou ambientais. As dimensões referidas foram reconhecidas tanto para fatores indicados como auxiliando, quanto entre os referidos como atrapalhando o desenvolvimento das carreiras acadêmicas.

Entre as cagtegorias pessoais foram mencionados itens como habilidades cognitivas, níveis de distanciamento ou de engajamento, afetividade, atitude acolhedora e capacidade de enfrentamento. Entre os itens que foram agrupados como institucionais ou do trabalho apareceram condições de inserção no trabalho e caracterísitcas da IES. Já como condições relacionais ou ambientais, foram agrupadas informações relativas a relacionamento pessoal fora do ambiente de trabalho e condições socio demográficas em que as respondentes se reconheciam vivendo. A tabela 3 mostra a prevalência de cada dimensão quando mencionada como ajudando ou dificultando a carreira acadêmica das mulheres.



Tabela 3 - Prevalências das dimensões de análise quando mencionadas como ajudando ou atrapalhando a carreira acadêmica das mulheres (n=208) - 2022

Dimensões	Ajudam		Atrapalham	
	n	%	n	%
Nada indicado	49	23,6	71	34,1
Características pessoais	94	45,2	92	44,2
Condições institucionais ou do trabalho	29	13,9	19	9,1
Condições relacionais ou ambientais	36	17,3	26	12,5

Entre as 208 respondentes, 49 (23,6 %) nada informaram (ou deixaram em branco o item no formulário *online* ou referiram não reconhecer nenhuma condição) que ajudasse em suas carreiras. O mesmo ocorreu para 71 delas (34,1%) quando perguntadas sobre algo que reconhecessem como atrapalhando em suas carreiras. Entre as que indicaram itens que ajudavam ou atrapalhavam, predominaram sempre características pessoais, com 45,2 % delas informando identificar algo que ajuda e 44,2 % indicando algo que atrapalha. Este achado parece mostrar que, para bem ou para mal, as mulheres desenvolvendo carreiras acadêmicas chamam para si a responsabilidade sobre suas trajetórias profissionais.

SOBRE AS CARACTERÍSTICAS QUE AJUDAM NA CARREIRA

A tabela 4 apresenta achados da análise bivariável entre referir algo que ajuda na carreira e variáveis de exposição sociodemográficas, ocupacionais e de saúde. Nenhuma associação significativa foi evidenciada, a não ser para cargo atual na IES ($p=0,045$), onde pode haver viés, pois o número de respondentes da categoria Técnica Administrativa, é muito reduzido, com apenas 4 respondentes.

**Tabela 4 – Análise bi variável do desfecho Referiu Algo que Ajuda na Carreira e variáveis de exposição pesquisadas (N = 208) - 2022**

Variáveis	Referiu Algo que Favorece		
	NÃO (%)	SIM (%)	p valor
Etnia Referida (IBGE)			0,966
Negra, Parda e outras	23,8	76,2	
Branca	23,5	76,5	
Vive com cônjuge			0,143
Não	29,1	70,9	
Sim	20,2	79,8	
Tem Filhos ou Filhas			0,389
Não	27,1	72,9	
Sim	21,7	78,3	
Com quem vive em seu domicílio			0,632
Sozinha	29,7	70,3	
Família Nuclear (cônjuge e ou prole)	22,2	77,8	
Família estendida	23,1	76,9	
Familiares com curso superior			0,331
Não	27,2	72,8	
Sim	21,3	78,7	
Nível Educacional Referido			0,555
Mestrado ou anterior	17,1	82,9	
Doutorado	26,1	73,9	
Pós-Doutorado	23,5	76,5	
Área de Conhecimento em que atua			0,560
Humanas, Psicologia, Comunicação e Artes	17,5	82,5	
Saúde e Profissões da Saúde	30,4	69,6	
Educação e Letras	20,0	80,0	
Ciências Sociais, Jurídicas e História	25,0	75,0	
Design, Arquitetura, Engenharia e Exatas	18,2	81,8	
Agrárias e Ambiente	33,3	66,7	
Economia, Política e Relações Internacionais	30,8	69,2	



Cargo Atual na IES				0,045
	Coordenação ou Gestão	10,3	89,7	
	Professora	24,0	76,0	
	Professora e Pesquisadora	25,0	75,0	
	Técnica Administrativa*	75,0	25,0	
Ocupou cargos de gestão antes				0,820
	Não	24,4	75,6	
	Sim	23,0	77,0	
Já teve ou tem posição de Gestão				0,099
	Não	11,5	88,5	
	Sim	25,3	74,7	
Tipo de IES a que é vinculada				0,743
	Pública	22,0	78,0	
	Privada ou Comunitária	24,2	75,8	
Escore no SRQ20 \geq 7 pontos				0,758
	Não	24,2	75,8	
	Sim	22,4	77,6	

*n=4 entrevistadas apenas

A tabela 5 traz a distribuição das categorias que compuseram cada uma das dimensões do que foi categorizado como algo que ajuda nas carreiras das respondentes e suas prevalências entre o total das respostas obtidas. Percebe-se que o engajamento foi a condição mais mencionada como algo que ajuda ou facilita o desenvolvimento da carreira acadêmica pelas mulheres entrevistadas (21,6 %).



Tabela 5 - O que ajuda na carreira de mulheres na academia – categorizado (n=208) - 2022

DIMENSÃO E CATEGORIA	N	%
Nada Indicado	49	23,6
Características Pessoais		
Atitudes De Acolhimento	16	7,7
Enfrentamento	8	3,8
Engajamento	45	21,6
Desconexão	3	1,4
Afetividade	12	5,8
Habilidades Cognitivas	10	4,8
Condições Institucionais e do Trabalho		
Inserção no Trabalho	26	12,5
Itens Institucionais	3	1,4
Condições Relacionais e Ambientais		
Condições Relacionais	25	12,0
Condições Sociodemográficas	11	5,3
Total	208	100,0

SOBRE AS CARACTERÍSTICAS QUE ATRAPALHAM NA CARREIRA

A tabela 6 apresenta achados da análise bivariável entre referir algo que atrapalha na carreira e variáveis de exposição sócio-demográficas, ocupacionais e de saúde. Foi evidenciada associação significativa entre informar algo que atrapalha e ser de etnia Negra, Parda ou outra ($p=0,045$), não ter filhos ou filhas ($p=0,030$), ter ocupado cargo de gestão antes ($p=0,037$), estar vinculada a IES privada ou comunitária ($p=0,028$)



e escore no SRQ20 ≥ 7 pontos ($p=0,006$). A associação com sofrimento psíquico corresponde ao esperado, já que condições que prejudicam a carreira são potencialmente indutoras de sofrimento. O mesmo se pode dizer para a inserção em IES de caráter privado ou comunitário, onde o risco de exoneração e características próprias das relações trabalhistas podem oferecer dificuldades específicas.

Tabela 6 – Análise bi variável do desfecho Referiu Algo que Atrapalha na Carreira segundo variáveis de exposição pesquisadas – N = 208 - 2022

Variáveis	Referiu Algo que Atrapalha		
	NÃO (%)	SIM (%)	p valor
Etnia Referida (IBGE)			0,045
Negra, Parda e outras	21,4	78,6	
Branca	37,3	62,7	
Vive com cônjuge			0,553
Não	31,6	68,4	
Sim	35,7	64,3	
Tem Filhos ou Filhas			0,030
Não	24,3	75,7	
Sim	39,1	60,9	
Com quem vive em seu domicílio			0,106
Sozinha	29,7	70,3	
Família Nuclear (cônjuge e ou prole)	32,9	67,1	
Família estendida	61,5	38,5	
Familiares com curso superior			0,916
Não	34,6	65,4	
Sim	33,9	66,1	
Nível Educacional Referido			0,372
Mestrado ou anterior	37,1	62,9	
Doutorado	38,0	62,0	
Pós-Doutorado	28,4	71,6	



Area de Conhecimento em que atua				0,522
Humanas, Psicologia, Comunicação e Artes	35,0	65,0		
Saúde e Profissões da Saúde	30,4	69,6		
Educação e Letras	28,0	72,0		
Ciências Sociais, Jurídicas e História	42,9	57,1		
Design, Arquitetura, Engenharia e Exatas	50,0	50,0		
Agrárias e Ambiente	33,3	66,7		
Economia, Política e Relações Internacionais	23,1	76,9		
Cargo Atual na IES				0,738
Coordenação ou Gestão	41,4	58,6		
Professora	32,5	67,5		
Professora e Pesquisadora	25,0	75,0		
Técnica Administrativa	25,0	75,0		
Ocupou cargos de gestão antes				0,037
Não	42,7	57,3		
Sim	28,6	71,4		
Já teve ou tem posição de Gestão				0,622
Não	34,85	61,5		
Sim	33,5	66,5		
Tipo de IES a que é vinculada				0,028
Pública	45,9	54,2		
Privada ou Comunitária	29,5	70,5		
Score no SRQ20 \geq 7 pontos				0,006
Não	40,9	59,1		
Sim	22,4	77,6		

O exercício de funções de gestão deve oferecer dificuldades peculiares, tanto ao longo do exercício da função, quanto depois, ao retomar atividades comuns. A associação com a etnia parece indicar que questões raciais ainda fazem diferença, mesmo no meio acadêmico. Não ter filhos ou filhas estar relacionado à identificação de condições que atrapalham a carreira é a associação com compreensão menos clara. Será oportuno que investigações futuras confirmem ou afastem tal achado e ajudem a aprofundar sua compreensão, caso se reproduza em outros estudos. Talvez um menor envolvimento em tarefas do âmbito familiar aumente o envolvimento em atividades profissionais e isso leve a um



maior reconhecimento de dificuldades, mas também podemos estar lidando com achado casual.

A tabela 7 traz a distribuição das categorias que compuseram cada uma das dimensões do que foi categorizado como algo que atrapalha nas carreiras das respondentes e suas prevalências entre o total das respostas obtidas. Percebe-se uma distribuição menos ampla das prevalências indicadas dos itens, com maior ocorrência, também, de fatores individuais, como desconexão da tarefa ou do ambiente (11,5 %) e atitudes de enfrentamento manifestadas (11,1 %).

Tabela 7 - O que atrapalha – categorizado (n=208) - 2022

Categoria	N	%
Nada Indicado	71	34,1
Características Pessoais		
Atitudes De Acolhimento	2	1,0
Enfrentamento	23	11,1
Engajamento	17	8,2
Desconexão	24	11,5
Afetividade	18	8,7
Habilidades Cognitivas	8	3,8
Condições Institucionais e do Trabalho		
Inserção no Trabalho	12	5,8
Itens Institucionais	7	3,4
Condições Relacionais e Ambientais		
Condições Relacionais	7	3,4
Condições Sociodemográficas	19	9,1
Total	208	100,0



CONDIÇÕES QUE TANTO AJUDAM QUANTO ATRAPALHAM

Algumas respondentes mencionaram que certas características tanto podem auxiliar como podem atrapalhar na carreira dependendo das circunstâncias, como, por exemplo, a capacidade de acolhimento de pessoas ou tarefas pode auxiliar, pois a pessoa se mostra disponível, mas, essa disponibilidade também pode atrapalhar, pois poderá prejudicar seu tempo para o desenvolvimento das tarefas ordinárias, com o acúmulo de novas tarefas não previstas. Foram mencionados 30 itens dessa forma, alguns deles por mais de uma respondente. Ao todo, foram 34 formulários com itens repetidos nas perguntas ajuda e atrapalha. A seguir, listamos as características mencionadas nessa categoria de ajuda/atrapalha ao mesmo tempo (eventuais explicações entre parênteses foram registradas assim nos formulários, pelas respondentes): Acolhimento; Bom Humor; Ser Brigona/aguerrida; Comprometimento; Criatividade; Dedicção; Dinamismo; Diplomacia; Disponibilidade; Empatia; Ser Feminista; Foco; Indiferença; Iniciativa em excesso; Intensidade; Introversão; Liderança; Motivação; Não se dedicar à pesquisa; Não ter filhos; Organização; Perfeccionismo; Posicionamento firme; Ser proativa, propositiva; Reflexão crítica; Responsabilidade (ajuda, mas em excesso atrapalha); Ser mulher com capacidade (ajuda, mas com família atrapalha); Simpatia; Tomada consciente decisões; Trabalhar muito.

GRAU DE FRUSTRAÇÃO COM O TRABALHO NA IES

O instrumento do estudo também solicitava que as respondentes informassem condições ou vivências que definissem como características ou determinantes de Frustrações com seu trabalho acadêmico. Das 208 entrevistadas, 62 não apresentaram frustrações.

Uma escuta qualificada dos apontamentos feitos por mulheres em atividades acadêmicas neste item parece especialmente relevante,



no sentido de podermos projetar uma efetiva qualificação dos ambientes acadêmicos e promover, não apenas valorização e qualificação do trabalho acadêmico de mulheres, mas equidade entre mulheres e homens neste ambiente.

As respostas obtidas aqui foram agrupadas nas seguintes 8 categorias, que serão apresentadas de forma reduzida (cada uma delas merece uma abordagem mais profunda e detida, a partir dessa análise inicial) em seguida:

- Carga Horária;
- Sobre Alunos e Alunas;
- Salário, Verbas e Financiamentos;
- Desvalorização e Descaso;
- A Pesquisa e a Produção Científica na universidade;
- As pessoas, o Corpo Docente e o Ambiente de Trabalho;
- Ideologia, Política, Normas, Regras e Condições de Trabalho;
- Questões de Gênero.

Abaixo detalhamos respostas inseridas em cada categoria.

CARGA HORÁRIA

Aumento da carga de trabalho sem carga horária para isso, redundando em acúmulo de tarefas (aulas, orientação, encargos administrativos). A alta carga de trabalho e as muitas demandas se dão para algumas profissionais, principalmente no ensino. Outra queixa é terem uma carga horária instável, levando à uma insegurança sobre a continuidade do número de horas a trabalhar e o salário consequente, tendo que “mendigar” aulas a cada semestre. O período da pandemia agravou esse quadro de instabilidade. Algumas gostariam de ter uma carga horária maior, outras gostariam de ter mais horas para pesquisar e menos em sala de aula. Mas, parece generalizado que o trabalho exige o cumprimento de mais atividades extras fora do horário de



expediente do que é remunerado. Outras frustrações que apareceram é que, no pós-graduação, mesmo trabalhando além da carga horária, não conseguem atingir os objetivos propostos e que, apesar do tempo dedicado ao trabalho há baixo reconhecimento por parte da sociedade e dos pares.

SOBRE ALUNOS E ALUNAS

Apareceram questões relativas ao desempenho e interesse por parte dos alunos e alunas, assim como questões que os prejudicam por parte da IES e dos colegas professores: há alunos e alunas que não se empenham em participar das aulas, sendo complicado lidar com tantas pessoas ao mesmo tempo com diferentes visões de universidade, fazendo alusão neste ponto ao elevado número de inscrições em cada turma ou atividade acadêmica. Percebe-se falta de educação e respeito no contato com as turmas, parece haver falta de interesse e esforço de estudantes na busca do conhecimento para a formação profissional e, quando não tiram nota dez, vão à Ouvidoria. Nas manifestações, aparecia que não é raro que as IES apresentem extremo protecionismo com estudantes, com muita abertura para as manifestações discentes em detrimento dos professores. Por outro lado, respondentes percebem que lidam com preocupação com os futuros profissionais que estão sendo formados, com a falta de perspectiva de trabalho para os estudantes, com a falta de bolsas de estudo, além da quantidade de alunos em sala de aula, assim como com o assédio sexual e moral por colegas às discentes. Uma das entrevistadas declara que está cansada das aulas na graduação, sobretudo as turmas do primeiro ano. Sente-se desmotivada.



SALÁRIO, VERBAS E FINANCIAMENTO

A grande frustração manifestada pelas participantes parece ser com o salário, que muitas consideram baixo, principalmente quando comparado com outras carreiras públicas do serviço federal, além de muitas terem o salário congelado ou não receberem em dia, mas parcelado, com variação salarial a cada semestre para quem é horista. Toda essa precariedade leva a dificuldades financeiras para desenvolver atividades inerentes à academia. A carreira é referida como atravessada por instabilidade profissional e limitada em seu desempenho pois não têm incentivos financeiros para participação em congressos e eventos, ou para pagar taxas de publicação. Uma delas revela que recebia seis reais por mês para orientar estudantes, razão pela qual desistiu dessa atividade por respeito a seu currículo. Também aparece como frustrante a escassez de recursos, de investimento, a ausência de verbas para pesquisa e extensão, para produção acadêmica (livros), os cortes orçamentários, a desigualdade de distribuição de bolsas de projetos e as limitações financeiras para investimento em tecnologia e desenvolvimento (laboratório mais tecnológico por exemplo).

DESVALORIZAÇÃO E DESCASO

Nessa mesma esteira, a desvalorização e o descaso contra a educação, a universidade e o trabalho docente são outra grande frustração revelada. Essa desvalorização vem de diferentes âmbitos: as campanhas de desprestígio das universidades e da ciência pelos governantes; o descaso dos gestores; o descaso do poder público com a educação/universidades; o descrédito da universidade pública, do valor do estudo, da produção científica e do ensino superior. Essa desvalorização não provém apenas de governos, ou da gestão, mas também por grande parte da população. Há desigualdade com cursos que, sim, têm boas condições, e desvalorização de algumas outras áreas de estudo e de



produção científica, por discriminação política que tenta disciplinar discurso, comportamento e pensamento. Há escassez de apoio institucional e valorização profissional, o que leva a uma difícil progressão de carreira e valorização dos serviços prestados (cada semestre é uma novidade). Sentem falta de apoio, de investimento, de recursos, de respaldo, de respeito, de confiança, de valorização e reconhecimento. Percebem um evidente desmonte das universidades públicas e desvalorização dos professores.

A PESQUISA E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA UNIVERSIDADE

Há frustração com a pesquisa e a produção científica, pois embora haja alta cobrança (descrita nos formulários como excessiva, ou por pressão desenfreada) do sistema para manutenção da produção científica, há baixo incentivo para pesquisa dentro da IES, havendo cobrança por financiamentos externos. Falta de tudo: criatividade e flexibilidade da Instituição para financiar pesquisas e atrair pesquisadores, falta de estrutura para pesquisa, de fontes de financiamento e estrutura para pesquisa, de tempo para produção. Isso parece levar à falta de rigor científico nas pesquisas produzidas e consumidas na área da enfermagem, por exemplo. A precariedade dos recursos pode levar a que a produção tenha que ser publicada em revistas pagas com o dinheiro dos próprios pesquisadores.

AS PESSOAS, CORPO DOCENTE E AMBIENTE DE TRABALHO

As pessoas, o corpo docente e o ambiente de trabalho também são fonte de frustração. Ali se enquadram a gestão de pessoas e o abuso moral que levam ao adoecimento, assim como ao empobrecimento moral. O ambiente de trabalho aparece como intimidador, tendo sido referido que surgem desavenças por orgulho, quando alguns se acham



melhores que outros, gerando um clima de insegurança, muito competitivo. O comportamento dos colegas foi mencionado: falta de compromisso com o processo de ensino-aprendizagem, desrespeito, falta de ética, ausência de profissionalismo, professores pouco preparados e desonestos que emperram o trabalho acadêmico sério na universidade, ou a falta de compromisso com a qualidade da formação acadêmica. As ofensas, os conflitos, a pouca união dos docentes em situações de crise. Todas essas questões levam a relações interpessoais conflituosas, tóxicas, principalmente devido a vícios e arrogância acadêmica, vaidades e egos inflados. Há pouco descanso, muito trabalho, pouco dinheiro e muita pressão. A Academia é referida como um ambiente em que a política exerce papel mais importante que o mérito, mas o ambiente físico de trabalho, por falta de manutenção e por falta de recursos, é também frustrante. Existem ataques e grave autoritarismo de gestores representantes governamentais, chefes relapsos, disputas de poder e docentes de pós-graduação com trabalho engessado por um sistema de avaliação baseado apenas na quantidade de publicações. Também há frustração com a concepção sobre a educação brasileira dos colegas de outras áreas. Está sendo cada vez mais difícil ser professora, o que faz uma das participantes sentir-se extremamente frustrada. A academia é referida como um ambiente egocêntrico, com competitividade tóxica, onde nem sempre quem mais merece ganha.

IDEOLOGIA, POLÍTICA, NORMAS, REGRAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Outras questões também frustrantes, foram aqui agrupadas. As ideologias que circulam nas universidades eventualmente são determinantes de conflitos expressos e dificuldades de manejo dos envolvidos, além de determinarem predileções ou o inverso. A política aparece, muitas vezes, como fonte de ameaças e frustrações, com cenários com po-



lítica educacional e conjuntura que afetam a profissão, a falta de políticas públicas que possibilitem melhor qualidade de ensino e de trabalho dos professores, o desmonte das IFES, eventualmente retomado, com cortes radicais nos recursos ameaçando a autonomia (constitucional) das universidades e incertezas político-partidárias. As normas institucionais que fazem os finais de semestre serem mencionados como suplício. As regras estabelecidas no âmbito das IES, com burocracia e a falta de energia do serviço público, além do cinismo no quesito transparência no exercício de funções são empecilhos marcantes. As condições de trabalho que se estabelecem nesses cenários, são descritos como envolvendo dificuldades de empregabilidade após término da pós-graduação, demandas de múltiplas reuniões, aulas extenuantes, burocracias intermináveis entre sistemas internos e os sistemas institucionais, a cobrança excessiva de ser multitarefa – orientadora, pesquisadora, professora, escritora, produtora de atividades sem ter tempo para pensar ou fazer algo com prazer como antes – as exigências que causam acúmulo de tarefas, especialmente as burocráticas e o excesso de atividades, demora no andamento dos processos institucionais, a estrutura do ambiente de trabalho que dificulta o andamento das tarefas, devido ao compartilhamento de espaços, além da cultura da “romantização” das precárias condições de trabalho em áreas específicas, como a Enfermagem (vocação e amor).

Assim, há decepção com as condições de trabalho impostas, com a demanda de serviço e de trabalho sem sentido (ex.: reuniões), além das próprias demandas desejadas difíceis de ser alcançadas, pois há dificuldade de gerir a progressão funcional e coordenação de projetos, além da dificuldade de mover-se do peso da tradição. As participantes sentem que faltam muitas coisas e isso é frustrante: falta estrutura, investimento, segurança, recursos de todos os tipos (nem sala de aula tem agora), recursos financeiros e humanos para muitas demandas, ferramentas que valorizem o empenho e a dedicação, falta de oportunidades (de sair para reciclagem como nas federais. Em onze anos, uma



delas não teve aprovação de licença para fazer o pós-doutorado), falta de perspectivas de crescimento, com expectativas que não se concretizam e sem progressão na carreira.

Outra questão frustrante foi a pandemia que propiciou desarticulação da vida profissional e docente pelo distanciamento social e o esgotamento e dificuldade pelas novas formas de atuação impostas pelas circunstâncias políticas e sanitárias, assim como a perda do cargo de pesquisadora por ocasião da pandemia e o fato do trabalho remoto ser cansativo e deprimente.

QUESTÕES DE GÊNERO

Não foram citadas muitas questões de gênero entre as frustrações, mas as que foram mencionadas são as comumente encontradas em outros tipos de trabalho e que se esperaria que fossem diferentes em uma universidade: apesar do curso ser composto por maioria de mulheres, os postos de chefia, coordenação e direção são de homens; a linguagem usada na universidade é a masculina; existe machismo em todos os sistemas institucionais e há tratamento desigual, como por exemplo quando os colegas homens não correspondem aos seus deveres e não são devidamente cobrados, o que não acontece com as mulheres.

AINDA SOBRE FRUSTRAÇÕES

Em síntese, a compilação e redução promovidas pelo agrupamento e constituição de categorias de análise qualitativa que nos traz aos achados até aqui apresentados, no que tange frustrações referidas pelas mulheres em atividade na academia, pode sintetizar e fazer desaparecer a magnitude verificada ao examinar a enorme lista de insatisfações e descontentamento que as respondentes apresentaram.



Além disso, há frustração relacionada ao encerramento dos ciclos de trabalho e, também, por falhas próprias ao não ter algum plano de vida na instituição, implicações pessoais na execução de projetos, tal como a divisão do trabalho ou atividades não realizadas. Todos esses elementos parecem relacionados e facilitam o entendimento do que as respondentes mencionam como limitação de sua motivação na atividade acadêmica.

O QUE GOSTARIA DE ESTAR FAZENDO

Embora algumas respostas tenham ficado em branco, a resposta mais frequente que aparece quando da questão sobre o que gostariam de estar fazendo, foi que gostam do que fazem atualmente e não se veem fazendo outra coisa (nem pensam nisso, não têm outras pretensões, sempre foi o que quiseram fazer, ou continuar onde está, entre outras). A segunda mais frequente é fazer o que fazem, mas em escola ou em educação básica ou, então, em outra IES, que pode ser pública. Foi citado literalmente ir para a Federal. Outra grande aspiração é fazer pesquisa, mas também, em ordem decrescente, viajar, fazer outras coisas, algum trabalho não intelectual, ou empreender. Também pode ser trabalhar na profissão, com turismo, no consultório ou clinicar. Pode ser em consultoria, dando palestras ou assessoria. Também apareceu poder escrever, estudar ou ler literatura. Fazer arte/cinema e até cantar, ou, então, ir à praia, tratar de assuntos pessoais e cuidar da família, ou voluntariado. E tem algumas participantes que não sabem o que gostariam de estar fazendo. Abaixo agrupamos todas as respostas em 7 categorias:

1. Continuar trabalhando onde está (28)

2. Fazer o que faz em outro lugar (78)

- Trabalhar em escola (outras IES/ educação básica/ educação infantil) (27)



- Empreender (negócio próprio, empresária, profissional autônoma) (14)

- Clinicar (9)
- Consultoria/palestras/Assessoria (9)
- Trabalhar na profissão (5)
- Trabalhar em IES pública (4)
- Consultório (4)
- Ir para a Federal (2)

3. Centrar o trabalho em pesquisa (25)

4. Fazer outras coisas (47)

- Fazer outras coisas (19)
- Escrever (Poesia, literatura) (10)
- Voluntariado (7)
- Estudar (7)
- Ler (4)

5. Mudar completamente o tipo de atividade (56)

- Viajar (inclusive profissionalmente) (21)
- Atividade mais manual (pousada/artesanato/fazer cerveja/agricultura/bordar/trabalhar com animais/jardinagem) (17)
- Arte (cinema, atuar) (10)
- Praia (3)
- Cantar (3)
- Trabalhar com turismo (2)

6. Aposentar-se (5)

7. Cuidar da Família e projetos pessoais (10)

- Cuidar da família (7)
- Projetos pessoais (3)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados que apresentamos mostram um panorama bastante diversificado de respostas sobre os temas que nos interessavam saber sobre a posição e questões das mulheres nas universidades. Enquanto algumas disseram não ter frustrações, por exemplo, muitas outras sim, trouxeram vários aspectos frustrantes em seu trabalho acadêmico. A mesma diversidade aparece em todas as questões apresentadas no questionário *online* respondido. O número de questionários respondidos e devolvidos não é muito grande para que possamos tirar conclusões mais definitivas, mas nos apresentam uma série de possibilidades para outras pesquisas, com outros métodos, talvez, para aprofundar o assunto, que está longe de estar claramente dimensionado nos dias atuais. O lugar ocupado pelas mulheres na Academia ainda padece das sequelas históricas de obstrução, impedimentos, desigualdades, estereótipos. No entanto, todos esses problemas não têm sido suficientes para afastar as mulheres de suas buscas de realização de uma vida profissional mais completa e prazenteira. As mulheres, apesar de todas as oposições históricas, já “invadiram” a Academia e pretendem lá continuar. Esperamos uma situação de igualdade e equidade das instituições que chamamos de universidades, daquele mundo que chamamos de educação e de trabalho.



BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, L. Inserção das mulheres no mercado de trabalho na América Latina: uma força de trabalho secundária? In: HIRATA, H.; SEGNINI, L. (Orgs.). **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Editora Senac, 2008.

ACKER, S. **Gênero y educación**: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea, 1995.

ACKER, S.; DILLABOUGH, J. Women “learning to labour” in the “male emporium”: exploring gendered work in teacher education. **Gender and Education**, v. 19, n.3, p.297-316, 2007.

ACKER, S.; ARMENTI, C. Sleepless in academia. **Gender and Education**, v. 16, n.1, p. 3-24, 2004.

ALEX, B. Worldwide survey kills the myths of “man the hunter”. **Science**. Disponível em: [science.org/c/content/article/worldwide-survey-kills-myth-man-hunter](https://www.science.org/c/content/article/worldwide-survey-kills-myth-man-hunter). Acesso em: 04 mar. 2024.

ANDERSON, A. *et al.* The myth of man the hunter: Women’s contribution to the hunt across ethnographic contexts. PUBMED. **National Library of Medicine**, v. 6, n.18, p. e0287101, 2023.

ANDERSON, D. M.; SHINEW, K. J. Gender equity in the context of organizational justice. A closer look at a reoccurring issue in the field. **Journal of Leisure Research**, v.2, n.35, p. 228-247, 2003.

ANDRADE, A. S. C. **Mulheres e trabalho no Brasil dos anos 90**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas: São Paulo, 2004.

DE ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e à docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 07, 1 dez. 2014.



AMORIM, L. T. Gênero na construção do movimento feminista? In: **Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas**, 2011.

ANDERY, M. A. *et al.* **Para compreender a ciência**: Uma perspectiva histórica. São Paulo: EDUC / Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1999.

ANDRADE, D. B. da S. F. **O lugar feminino na escola**: um estudo em representações sociais. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2007.

ANDRADE, L. A. B.; SILVA, E. P. da; PASSOS, E. O que é ser humano? **Ciência & Cognição**, v. 12: 178-191, 2007.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, A. F.; FERNANDES, J. P. R. de M.; ARAÚJO, J. M. A educação na contemporaneidade: entre a emancipação e o retrocesso. **Revista Brasileira de Educação**, 26(e260028), 2021.

BACKES, V. F.; THOMAZ, J. R.; SILVA, F. F. **Mulheres docentes no ensino superior**: problematizando questões de gênero na Universidade Federal do Pampa. *Cad. Ed. Tec. Soc. Inhumas*, v.9, n.2, p.166-181, 2016.

BAJO PEÑA, D. **Una salmantina en la portada de Google**: la historia de Luisa de Medrano. Salamanca: Castilla y Leon, 2022.

BARDACHE, M. **Histoire des femmes**. Tomo II. Stock, 1968.

BARRETO, E. S.; OLIVEIRA, M. A. B. **Gênero e diversidade na escola**. Maceió: Editora Universidade Federal de Alagoas, 2015.

BARROS, A. L. X. **A produção da sexualidade feminina e o mercado capitalista**. *Sociedade em Debate*, v.7, n.1, p. 47-54, 2001.

BATTISTELI, B. M.; FRANCESCHINI, É.; NOVAIS, F. L. M.; GUIMARÃES, W. O ato de narrar e a produção do conhecimento em Psicologia. **Polis e Psiquê**. v.11, n.1, p. 62-182, 2021.



BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. V. 1. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2007.

BEL, M. A. **La historia de las mujeres desde los textos**. Barcelona: Editorial Ariel, 2000.

BENENSON, H. Patriarchal constraints on women worker's mobilization: The Lancashire female cotton operatives, 1842-1919. **British Journal of Sociology**. V. 44, n.4, 1993.

BENERIA, L. La internacionalización de la economía y el trabajo de las mujeres. In: LOLA, G. L. (Org.). **Mujeres y sociedad**. Nuevos enfoques teóricos y metodológicos. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1991.

BERG, M. **La era de las manufacturas**. 1700-1821. Una nueva historia de la Revolución Industrial británica. Barcelona: Crítica, 1987.

BEZERRA, O. de L.; GOMES, G. A. de O. Notas sobre a história do trabalho no Brasil.: a consagração em fatos, valores e músicas. **História & Perspectivas**. V.58, p. 223-236, 2018.

BIRD, R. B.; CODDING, B. F. The sexual division of labor. In: SCOTT, R.; KOSSLYN, S. (Orgs.). **Emerging trends in the social and behavioral Sciences**. Hoboken/N.J.: John Wiley & Sons, 2015.

BLACKBURN, R.; STEWART, A. Women, work, and the class structure. **New Society** 1, 1977.

BLAIR, K. J. **The clubwoman as feminist**: True womanhood redefined, 1980.

BLAUNER, R. **Alienation and freedom**. Chicago: University of Chicago Press, 1964.

BLAY, E. A.; CONCEIÇÃO, R. R. **A mulher como tema nas disciplinas da USP**. Cadernos de Pesquisa, n. 76, p. 50-56, 1991.



BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica**. Uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortéz, 2017.

BONDER, G. **Mujer y educación en América Latina**: hacia la igualdad de oportunidades. Revista Iberoamericana de Educación, n.6, p.9-48, 1994.

BORDIN, R. **Women and temperance**: The quest for power and liberty. Philadelphia: Temple, 1981.

BORNAT, J. Lost leaders: Women, trade unionism and the case of the General Union of Textile Workers. 1875-1914. In: JOHN, A. V. (Org.). **Unequal Opportunities**. Oxford: Basil Blackwell, 1986.

BORNEMAN, E. **Le Patriarcat**. Paris: PUF, 1979.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Editora T. A. Queiróz, 1983.

BOSTON, S. Women workers and the Trade Unions. **Lawrence & Wishart**, 1987.

BRANCA, P. **Silent sisterhood**: Middle class women in the Victorian home. Pittsburg, 1975.

BRINT, S. Profesionas y mercado. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n.59, p. 161-203.a, 1992.

BRITO, M. dos R. Gênero, sexualidade e feminismo crítico: com João Manuel de Oliveira. **Experimentart**. V.3, n.5, p. 135-153,2017.

BUNGE, M. **La ciencia, su método y su filosofía**. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1972.

BURIN, M. **Estudios sobre la subjetividad femenina**: Mujeres y salud mental. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1987.



BURKE, P. **Uma história social do conhecimento**. De Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2007.

CARBONELL, M. Hecho y representación sobre la desvalorización del Trabajo de las mujeres (siglos XVI – XVIII). In: FERNÁNDEZ, D. C., **Mujeres y hombres en la formación del pensamiento occidental**. V. 2, 1989.

CARRASCO, B. **Breve história da ciência**. Disponível em: Ex-isto.com/2019/historia-da-ciencia.html. Acesso em: 04 mar. 2024.

CARVALHO, M. E. P. **Mulheres na Física**: experiências de docentes e discentes na educação superior. Cadernos Pagu, n. 2, (e216214), 2021.

CAVALCANTI, E. L. de S. A apreensão do conhecimento escolar numa perspectiva de gênero. In: FAGUNDES, T. **Ensaio sobre identidade e gênero**. Salvador: Helvécia, 2003.

CHASSOT, A. **A ciência é masculina?** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

CHÉVILLARD, N; LÉCONTE, S. The dawn of lineage societies. The origin of women's oppression. In: COONTS, S.; HENDERSON, P. (Orgs.). **Women's work, men's property**. Thetford: Verso, 1986.

CISNE, M. **Feminismo e Marxismo**: apontamentos teórico políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. Serv. Soc. Soc. V. 132, p. 211-230, 2018.

CODO, W. Um diagnóstico integrado do trabalho com ênfase em saúde mental. 1995. In: JACQUES, M. da G. C.; CODO, W. (Orgs.). **Saúde mental & trabalho**: leituras. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONCEIÇÃO, A. C. L. **Teorias feministas**: da “questão da mulher” ao enfoque de gênero. RBSE v. 8, n. 24, p.738-757, 2009.



CONSELHO Federal da Psicologia. **Resolução 01/2018**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2018.

COTT, N. F. **The bonds of womanhood: Woman's sphere** in New Haven. Yale University Press, 1977.

CUADRADO HIDALGO, F. Mujeres en la ciencia, mujeres en la sombra, women in Science, women in shadow. In: ROMANO MARTÍN, Y.; VELÁZQUEZ GARCÍA, S.; BIANCHI, M. (Orgs.). **La mujer en la historia de la universidad**. Retos, compromiso y logros. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018.

CULLEN, P. A. **Universidades para el siglo XXI**. Buenos Aires: edUTecNe, 2009.

CUNHA, N. **A felicidade imaginada: a negação do trabalho e do lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DACANAL, J. H. **Para ler o Ocidente: Hélade, Israel, Roma**. Porto Alegre: BesouroBox, 2014.

DALL' AGNOLL, R. de S. A sexualidade no contexto contemporâneo permitida ou reprimida? **Psic: Revista da Vetor Editora**, v.4, n.2, p. 26-31, 2003.

D' ALONSO, G. de L. **Trabalhadoras brasileiras e a relação com o trabalho: trajetórias e travessias**. México: Psicologia América Latina, 2008.

DANTAS, M. H. A sexualidade na história e a construção do sistema patriarcal: refletindo sobre os fundamentos das opressões às sexualidades. In: **VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão. 2017.

DINIZ, C. R. B. **Representações de gênero de docentes do Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Pelotas**. Tese de doutora-



do. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

DORON, R.; PAROT, F. **Psicologia Clínica**. Dicionário de Psicologia. São Paulo: Ática, 1998.

DUBY, G. **El caballero, la mujer y el cura**. El matrimonio en la Francia Feudal. Madrid: Taurus, 1988.

DUBY, G. **El amor en la edad media y otros ensayos**. Madrid: Alianza, 1990.

FERREIRA, A. T. B. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (A profissão docente em uma perspectiva histórica). **Tópicos em Educação**, v. 16, n.1-3, p. 43-61, 1998.

FLORESTA, N. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FOX, M. F.; HESSE-BIBER, S. **Women at work**. Mayfield, 1984.

FOX-KELLER, E. **Reflections on gender and Science**. London: Yale University Press, 1995.

FREEDMAN, E. B. **Their sisters' keepers: Women's prison reform in America**. Ann Harbor, 1981.

FREUD, S. **O mal-estar da civilização**. Edição Standard brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora. Vol. XXI, 1930/1996.

GADEA, C. A. **Paisagens da pós-modernidade: cultura, política e sociabilidade na América Latina**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007

GAEDERT, W. P. Sex and sex role effect on achievement strivings: Dimensions of similarity and difference. **Journal of Personality**. p. 53:286-305, 1985.



GAMBA, S. *¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?* In: GAMBA, S.; Díaz, T. **Diccionario de Estudios de Género y Feminismos**. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos, 2007.

GAUCHE, S. **Igualdade de gênero nos cursos de pós-graduação stricto sensu em administração da Região Sul do Brasil**. Tese de Doutorado. Biguaçu/SC: Universidade do Vale do Itajaí, 2014.

GAVIRIA-SOTO, J. L. **El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de secundaria**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación, Documentación y Evaluación. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 1993.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GOELLNER, S. V. **A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade**. Cadernos de Formação RBCE, p. 71-83, 2010.

GONÇALVES D.M.; STEIN A.T.; KAPCISZINSKI F. **Avaliação de desempenho do Self-Reporting Questionnaire como instrumento de rastreamento psiquiátrico: um estudo comparativo com o Structured Clinical Interview for DSM-IV-TR**. Cadernos de Saúde Pública, 2008; v. 24, p. 380-390. ISSN 0102-311X, 2008.

GONZÁLEZ-SÉTIEN, P. **El Trabajo de las mujeres a través de la historia**. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 1992.

GORDON, M. *et al.* The problem of women's history. In: CAROLL, B. A. (Org.). **Liberating women's history**. Urbana, 1976.

GORZ, A. **Métamorphoses du travail. Quête du sens – critique de la raison économique**. Paris: Galilée, 1988.



GOSDEN, C. **Pré-história**: Uma breve introdução. Porto Alegre: L&PM, 2019.

GOUGES, O. **Declaração dos direitos da mulher e da cidadã**. Interthesis. Florianópolis, v.4, n.1, 1791/2007.

GROSSI, M. **Identidade de gênero e sexualidade**. Estudos de Gênero: Cadernos de área n. 9. Goiânia: Editora da UCG, 2000.

GUARESCHI, P. O que é mesmo Psicologia Social? Uma perspectiva crítica de sua história e seu estado hoje. In: JACO-VILELA, A. M.; SATO, L. (orgs.). **Diálogos em Psicologia Social**. Porto Alegre: ABRAPSO SUL/Ed. EVANGRAF, 2007.

HARARI, Y. N. **Sapiens**: Uma breve história da humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2018.

HEGEL, G. F. W. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 2007.

HERMETO, M. **O “trabalho” na memória e na história do Brasil republicano**. Ver. Trib. Reg. Trab. 3^a. Região, v.67, n.103, p.131-146, 2021.

HIRATA, H. **O trabalho do cuidado**. SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos, v.13, n. 24, p.53-64, 2016.

HIRATA, H. Gênero e interseccionalidade das relações sociais. O debate francês sobre interseccionalidade e/ou consubstancialidade das relações de classe, gênero, raça. In: FLSS174 – Gênero e Trabalho. **Desafios nacionais**. Debates internacionais. PPGS/USP, 16.10.2017. Aula II. 2017.

HOLCOMBE, L. **Victorian ladies at work**. Devon: David & Charles, 1973.

HOLLIS, P. **Women in public**. The women’s movement. 1850-1990. London: George Allen, 1981.



INEP. **Censo da Educação Superior**: Notas Estatísticas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação, 2019.

INSTITUTO de la mujer. **La mujer en cifras**. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, 1987.

ISTANCE, D. **La educación de lo femenino**. Barcelona: Aliorna Editorial, 1987.

JACO-VILELA, A. M.; MANCEBO, D. **Psicologia social**: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

KANTER, R. M. **Men and women of the corporation**. Nova Iorque: Basic Books, 1977.

KAPLAN, M. **La ciencia en la sociedad y en la política**. México: Sep Diana, 1979.

KASPER, L. da S.; SHERMANN, L. B. **Prevalência de transtornos mentais comuns e fatores associados em usuárias de um Centro de Referência de Assistência Social de Canoas/RS**. Aletheia, v.45, p.168-176, 2014.

KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, H.; F. LABORIE; H. L. D.; SENOTIER, D. (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo** (p. 67-75). São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

KLEIN, V. **El carácter femenino**: historia de una ideología. Barcelona: Paidós, 1990.

KON, A. O. **A economia do trabalho**: qualificação e segmentação no Brasil. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

KOOGAN/Houaiss, **enciclopédia e dicionário ilustrado**, 4ª. ed., Rio de Janeiro: Seifer, 1999.



KUPER, A. **Cultura, a visão dos antropólogos**. Bauru/SP: EDUSC, 2002.

LANE, S. M. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LANE, S. M.; CODO, W. **Psicologia Social: O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LASMAR, C. Mulheres indígenas: representações. **Revista Estudos Feministas**, v.7, n.1422, p.143-156, 1999.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: ARTMED. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEFF, E. **Saber ambiental**. Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEIBOWITZ, L. Founding families. **Journal of Theoretical Biology**, v.21, p.153-169, 1968.

LEIBOWITZ, L. Dilemma for social evolution: The impact of Darwin. **Journal of Theoretical Biology**, v.25, p.255-275, 1969.

LEIBOWITZ, L. Breasts, buttocks, and body hair. **Psychology Today**, v.3, n.9, p.16-22, 1970.

LEIBOWITZ, L. Perspective on the evolution of sex differences. In: REITER, R. (Org). **Toward an anthropology of women**. New York: Monthly Review, 1975.

LEIBOWITZ, L. In the beginning...The origins of the sexual division of labour and the development of the first human societies. In: COONTS, S.; HENDERSON, P. (Orgs.). **Women's work, men's property**. Thetford: Verso, 1986.

LERNER, G. **La creación del Patriarcado**. Barcelona: Editorial Crítica, 1990.



LEVINE, P. **Victorian feminism**. 1850-1900. London: Hutchinson, 1987.

LEVI-STRAUSS, C. **Elementary structures of kinship**. Boston, 1969.

LHUILIER, D. Trabalho. **Psicologia & Sociedade**, v.25, n.3, p.483-492, 2013.

LIMA, H. História global do trabalho: um olhar desde o Brasil. **Revista Mundos do Trabalho**, v.10, n.19, p.59-70, 2018.

LORENCE, J. A. A test of the 'gender' and 'job' models of sex differences in job involvement. **Social Forces**, v.66, p.121-142, 1987.

LO RUSSO, G. **Homens e pais**: a obscura questão masculina. São Paulo: Paulinas, 2001.

LÓPEZ HERNANDEZ, J.; GARCÍA COSTA, F. M. **La universidad en su 917 aniversario**. Anales de Derecho n. 23, 2005.

LOURO, G. L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. **Projeto História**, v.11, p.31-46, 1994.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. B. *et al*(Orgs.). **Docência, memória e gênero**. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

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

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade, educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Vozes, 2004.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade**: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v.19, n.2,p. 17-23, 2008.



LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R.D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, v. 32, p. 85-93, 2009.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LUEPTOW, L. B. **Adolescent role and social change**. New York: Columbia University Press, 1984.

LYKES, M. B. Gender and individualistic vs. collectivist bases for notions about the self. **Journal of Personality**, v.53, n.2, 1985.

MALATO, M. L. A academia de Platão e a matriz das academias modernas. **Notandum** v. 19, p. 5-16, 2009.

MARKHAM, W. T. *et al.* Gender and opportunity in the Federal bureaucracy. **American Journal of Sociology**, v. 91, p.129-150, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Global, 1987.

MASCLANS, A. *et al.* **A sexual division of labor at the start agriculture? A multi-proxy comparison through grave good stone tool technological and use-wear analysis**. PlosOne, 2021.

MATURANA, H. **Ontologia e realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MATURANA, H. O que se observa depende do observador. In: THOMPSON, W. I. (Org.). **Gaia**: uma teoria do conhecimento. São Paulo: Editora Gaia, 2000.

MAY, M. Bread before roses: American working men, labor unions and the family wage. In: MELKMAN, R. (Org.). **Women work and protest**. Boston: Routledge & Kegan, 1985.



MCBRIDE, T. El camino a casa: El trabajo de la mujer y la industrialización. In: NASH, M. (Org.). **Presencia y protagonismo**. Aspectos de la historia de la mujer. Barcelona: Serbal, 1984.

MCDUGALL, M. Mujeres trabajadoras durante la Revolución Industrial. 1780-1914. In: NASH, M. (Org.). **Presencia y protagonismo**. Aspectos de la mujer. Barcelona: Serbal, 1984.

MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: SOUZA, M. P. R.; TANAMACHI, E.; ROCHA, E. (Orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MICHELET, J. **La mujer**. México: Fondo de Cultura, 1985.

MILLS, C. W. **White collar: The American middle class**. New York: Oxford University Press, 1951.

MORACE, S. **Origine Donna: Del matrismo al patriarcato**. Roma: Prospettiva Edizioni, 1993.

MORSE, N. C.; WEISS, R. S. The function and meaning of work and the job. In: NOSOW, S.; FORM, W. H. (Orgs.). **Man, work, and society**. New York: Basic Books, 1962.

MOSCHKOVICH, M.; ALMEIDA, A. M. Desigualdades de Gênero na Carreira Acadêmica no Brasil. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n.3, p.749-789, 2015.

MÓSESDÓTTIR, L. Gender (In) equalities in the knowledge Society. **Gender, work and Organization**, v.18 n.1, p. 30-47, 2011.

MÜLLER, C. L. F. L. F. Universidades medievais: entre auctoritas e potestas. **Revista Ágora**, n. 30, p. 157-173, 2019.



MUSZKAT, M. A mulher em busca de sua identidade. In: SEABRA, Z.; MUSZKAT, M. (Orgs.). **Identidade feminine**, 3a. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. **Educação e contemporaneidade**. 2009.

NAVARRO, M. El androcentrismo en la historia: La mujer como sujeto invisible. In: VASCO, G. **Congreso de Mujer y Realidad Social**. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1988.

NOCHLIN, L. **Porque não houve grandes mulheres artistas**. São Paulo: Publication Studio São Paulo, 2016.

NOGUEIRA, C. M. F. **A feminização do trabalho**: entre a emancipação e a precarização. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUCSP, 2003.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bordieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NUNES, C. A.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

O'CONNELL, L.; BETZ, M.; KURTH, S. **Plans for balancing work and family life**: Do women pursuing nontraditional and traditional occupations differ? *Sex Roles*, 20(1/2), 1989.

ORAZEM, P.; WERBEL, J. D.; MCELROY, J. Market expectations job search, and gender differences in starting pay. **Journal of Labor Research**, v.24, n.2, p.307-321, 2003.

PAVALKO, R. M. **Sociology of occupations**. Ithaca: Peacock, 1971.

PEREIRA, L. C. **História da Educação**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/historia-da-educacao/>. Acesso em: 21 fev. 2024.



PINCHBECK, I. **Women workers and the industrial revolution**. London: Frank Cass, 1969.

PIUSSI, A. M. Las relaciones en el aula. In: MONTOYA RAMOS, M. M. (Org.). **Escuela y educación**. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Cuadernos Inacabados 43. Madrid: 2002.

PIUSSI, A. M. Libertad y autoridad femenina. In: MONTOYA RAMOS, M. M. (Org.). **Escuela y educación**. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Cuadernos Inacabados 43. Madrid: 2002.

QUERINO, L. S. *et al.* A evolução da mulher no mercado de trabalho. **E-FACQ: Revista dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós**, v.2, n.2, p.1-32, 2013.

ROCHA, F. S. *et al.* Uso de apps para a promoção dos cuidados à saúde. In: **Anais do Seminário de Tecnologias Aplicadas em educação e saúde**, 2017.

ROSEN, M. **Popcorn Venus**. Women, movies and the American dream. London: Peter Owen, 1975.

RUBIN, G. Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: NARDI, P. M.; SCHNEIDER, B. E. (Orgs.). **Social perspectives in lesbian and gay studies**. London: Routledge, 1998.

RUBIN, L. B. **Worlds of pain**. Life in the working-class family. New York: Basic Books, 1976.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SANAHUJA YII, M. E. **Cuerpos sexuados, objetos y prehistoria**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2002.

SAYERS, J. Feminismo e ciência. In: ROSE, S.; APPIGNANESI, L. (Orgs.). **Para uma nova ciência**. Lisboa: Gradiva, 1989.



SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SCHNEIDER, H. **A educação na contemporaneidade**: flexibilidade, comunicação e colaboração. *Int. J. Knowl. Eng. Manage*, v. 2, n.2, p.86-1404, 2013.

SCHNEM, A. **As representações sociais da trajetória profissional e do produtivismo entre docentes de Administração em Santa Catarina**. Tese de Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

SEATON, W. J. **Os cinco pontos do Calvinismo**. São Paulo: Editora PES, 2014.

SILVA, A. A.; BERNARDI, M. C. Docentes do ensino superior: apontamentos acerca da formação profissional. **Revista Devir Educação** 5(2), p. 49-66, 2021.

SILVA, A. F. **A educação como experiência formativa na contemporaneidade**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Itatiba: Universidade São Francisco – USF, 2020.

SILVA, J. S.; SILVA, K. N. Mulheres no ensino superior: histórias de professoras na direção da faculdade de educação da USP. **Revista Iberoamericana Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas (SP) v.7, p. 1-23, 2021.

SILVA, M. N. de O.; COSTA, A. B. da. A mulher no mercado de trabalho e o debate sobre desigualdade de gênero. In: **XVIII Semana de Economia da UESB**, 2019.

SILVEIRA, E. C. C. *et al.* Sociologia no ensino médio e o Pibid: brincando, pensando e construindo práticas educativas com autonomia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v.2, n.3, p.184-200, 2017.



SIMPSON, I. H.; MUTRAN, E. Women's social consciousness: sex or work identity. In: SIMPSON, R.; HARPER, I. (orgs.). **Research in the sociology of work**. Vol. I. Greenwich: Jai Press, 1981.

SKLAR, K. K. **The clubwoman as feminist**: True womanhood redefined. New York, 1973.

SLOCUM, W. L. **Occupational Careers**. Chicago: Aldine, 1966.

SMITH, A. **A riqueza das nações**. São Paulo: Nova Fronteira, 2017.

SMITH, B. G. **Ladies of the leisure class**: The bourgeoisies of the Northern France in the Nineteenth Century, 1981.

SMITH, J. K. A. **Cartas a um jovem calvinista**. Um convite à tradução reformada. Brasília: Editora Monergismo, 2014.

SOLSONA I PAIRÓ, N. **Mujeres científicas de todos los tiempos**. Madrid: Talasa Ediciones, 1997.

SOUSA, J. M. Criação de conhecimento em contexto de pós-modernidade. In: FINO, C. N.; SOUSA, J. M. **Pesquisar para mudar (a educação)**. Funchal: CIE-Uma, 2010.

STOLLER, R. **Sex and gender**: The development of masculinity and femininity. Nova Iorque: Science House, 1968.

STREY, M. N. O gênero e a escolha da profissão. **Revista PSICO**, v.28, n.1, p.77-96, 1997.

STREY, M. N. Mulher e trabalho. In: ROSO, A.; MATTOS, F. B.; WERBA, G.; STREY, M. N. (Orgs.). **Gênero por escrito**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

STREY, M. N. A mulher, seu trabalho, sua família e seus conflitos. In: STREY, M. N. (Org.). **Mulher, estudos de gênero**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.



STREY, M. N. A Psicologia na construção da igualdade. In: PLONER, K. S. *et al.* (Orgs.). **Ética e paradigmas na psicologia social**. Porto Alegre: Abrapsosul, 2003.

STREY, M. N. A Psicologia na construção da igualdade. In: PLONER, K. S. *et al.* (Orgs.). **Ética e paradigmas na Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2005.

STREY, M. N. Conversando com homens sobre a violência de gênero. In: CARDOSO SIQUEIRA, A. *et al.* (Orgs.). **Família e Violência**. Curitiba: Juruá, 2013.

STREY, M. N.; KAPITANSKI, R. C. **Educação & Internet**. São Leopoldo: Sinodal, 2011.

SULLEROT, E. **Historia y sociología del trabajo femenino**. Barcelona: Península, 1988.

TEIXEIRA, M. B. M.; LOPES, F. T.; GOMES JR., A. B. Gênero e feminismos: conceitos e perspectivas. **Cadernos Espaço Feminino**, v.32, n.1, p. 405-430, 2019.

TERUYA, T. K. A ética putitana, a educação, a ciência e a tecnologia na Inglaterra do século XVII. *Acta Scientiarum*. **Human and Social Science**, v.26, n.1, p.117-121, 2004.

THOM, D. The bundle of sticks: Women, trade unionists and collective organization before 1918. In: JOHN, A. (Org.). **Unequal opportunities**. Oxford: Basil Blackwell, 1986.

THOMPSON, P. **The nature of work**. An introduction to debates on the labour process. Macmillan International Higer Education, 1983.

TILIO, R. de. Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas. **Gênero**, v.14, n.2, p.125-148, 2014.



TONELI, M. J. F. Gênero e sexualidade: história, condições e lugares. In: JACO-VILELA, A. M.; SATO, L. (Orgs.). **Diálogos em Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012.

TROYES, C. **El caballero del León**. Madrid: Alianza, 1177/1990.

UNESCO/IESALC (2021). **Relatório Mulheres na Educação Superior: as vantagens femininas acabaram com as desigualdades de gênero?** Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/2021>. Acesso em: 21 jan. 2024.

VALERO, A. La discriminación laboral como agresión social. In: MIGUEL, A. *et al* (Orgs.). **Agresión Social**. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre, 1985.

VEGA, E. **La mujer en la historia**. Madrid: Anaya, 1992.

VEROFF, J. Process vs. Impact in men's and women's achievement motivation. **Psychology of Women Quarterly**, v.1, n.3, p.283-293, 1977.

VEROFF, J.; DONOVAN, E.; KULKA, R. **The inner American**. New York: Basic Books, 1981.

VICINUS, M. **Suffer and be still**. Indiana, 1972.

VROOM, V. H. **Work and motivation**. New York: Wiley, 1964.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WEISBERGER, M. Shattering the myth of men as hunters and women as gatherers. CNN. **Space Science**, 2023.



WELTER, B. The cult of true womanhood. 1820-1860. **American Quarterly**, v.18, n.2, p. 151-174, 1966.

WERMANN, J. A.; MACHADO, F. F. Uma aproximação entre a Academia de Platão, o Liceu de Aristóteles e as universidades. **Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia**, VIII. V.19, p.1-17, 2016.

WOLLSTONECRAFT, M. **A vindication of the rights of Woman**. London: Everyman's Library, 1790/1929/1992.

WORLD BANK. **World Development Report 2024**. Disponível em: [worldbank.org/en/publication/wdr2024](https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2024). Acesso em: 04 mar. 2024.

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

Marlene Neves Strey



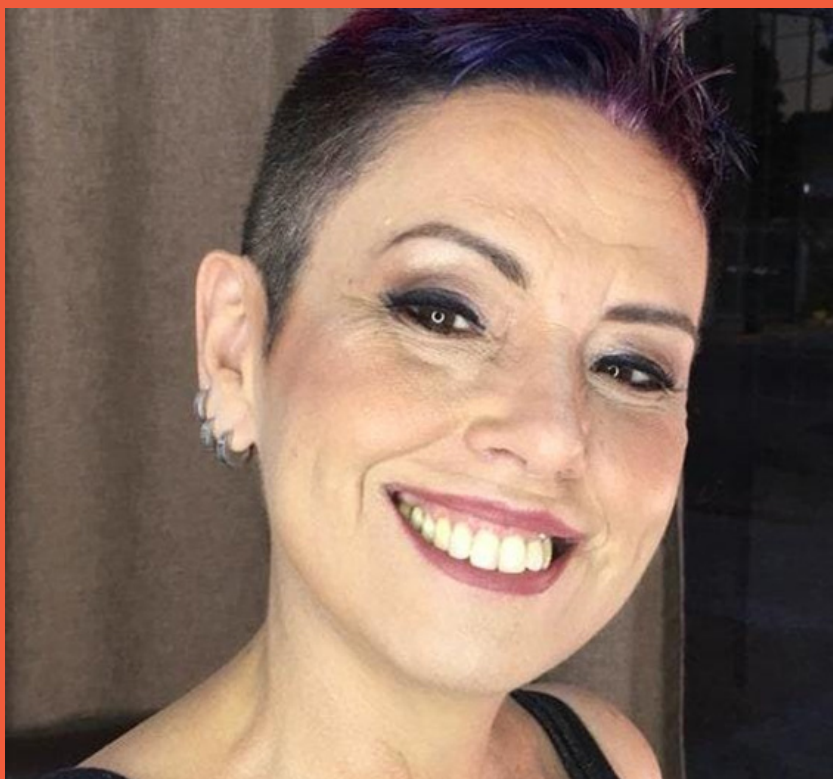
Mulher cis, gaúcha, nascida em Porto Alegre em 1942. Pouco passada a primeira metade do século XX, casou e teve dois filhos e duas filhas. Já “passando da idade”, fez o curso de Psicologia, formando-se em 1977. Em 1978 começou a trabalhar na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, primeiramente como psicóloga, depois como professora, também desenvolvendo algumas atividades, tais como Coordenadora de Departamento de Psicologia Escolar e, mais tarde, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Na prática, descobriu que não bastava ser psicóloga para ser professora de psicologia na Universidade. Partiu então para sua formação na direção da vida acadêmica: fez Especialização em Ciências da Educação, Curso de Aperfeiçoamento em Psicologia Social e Mestrado em Psicologia na

Rogério Lessa Horta



Homem cis, mineiro criado no Rio Grande do Sul, nascido em Belo Horizonte no ano de 1966. Veio viver em Pelotas-RS em 1968, quando seu pai, que era médico, foi atuar na recém-criada escola de Medicina da UCPel – Universidade Católica de Pelotas. Lá, viu sua mãe concluir a formação acadêmica em Pedagogia e viveu até a conclusão de sua formação como médico psiquiatra. Passou a viver em Porto Alegre em 1993. Ainda em Pelotas, casou-se e teve a primeira filha, Bruna. Em Porto Alegre, já divorciado, casou-se novamente, com Fabiane, com quem ainda hoje compartilha a vida e tiveram Helena. Em Porto Alegre, fez formação em Terapia Familiar no CEAPIA, com o grupo que, depois, criaria o INFAPA- Instituto da Família de Porto Alegre e Mestrado e Doutorado em Psicologia na PUCRS, orientado pela professora Marlene Neves Strey, primeira autora desta obra. Tem mantido atividade como médico psiquiatra e terapeuta familiar em consultório privado e na rede pública de saúde (SUS), atualmente na equipe do ambulatório de saú-

Sueli Maria Cabral



Mulher cis, paulistana, filha de mineiros que migraram para São Paulo durante o surto industrial da década de 60, filha de uma empregada doméstica e de um operário de fábrica. Criada na zona sul de São Paulo, às margens da Represa do Guarapiranga, sua formação foi profundamente influenciada por movimentos sociais, que constituíram seu primeiro espaço de aprendizado significativo. Aos 17 anos, ingressou como bolsista na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde concluiu o curso em Ciências Sociais.



ISBN:
978-65-86341-30-0