

## MULHERES NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR EM CURSOS DE FÍSICA

### WOMEN IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION IN PHYSICS COURSES

*Adla Betsaida Martins Teixeira*<sup>1</sup>

*Marcel de Almeida Freitas*<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este texto é parte de uma investigação qualitativa sobre relações de gênero na Física, chamada *Mulheres na educação superior brasileira: estudo de caso sobre trajetórias acadêmicas e profissionais de mulheres em cursos de Física*. A pesquisa foi realizada entre 2009 e 2011 e financiada pelo governo brasileiro (CNPq). Especificamente neste artigo discutimos questões relativas aos processos de inserção e aos comportamentos profissionais de acadêmicas na docência do ensino superior em dois centros federais de ensino e pesquisa da região Sudeste. Os dados mostram que o comportamento das acadêmicas varia da competição (com colegas de mesmo nível) ao apoio e incentivo (em relação às alunas, sobretudo às discriminadas por cientistas homens).

**PALAVRAS-CHAVE:** Relações de gênero. Ensino superior. Mulheres nas ciências exatas.

**ABSTRACT:** This article is part of a qualitative research about gender in Physics called "Women in Brazilian Higher Education: a case study about their academic and professional trajectories in Physics courses". This study was conducted between 2009 and 2011 with a Brazilian federal sponsor (CNPq). Specifically in this text, we discussed aspects related to the processes of integration and the professional behaviors of academic women teaching and researching in higher education centers of the Southeast region. It is affirmed that the teachers' behavior varies from competition (with mates on the same level) to support and incentive (concerned to female pupils, particularly victims of discrimination perpetrated by academic men).

**KEYWORDS:** Gender issues. Higher education. Women in exact sciences.

<sup>1</sup> Doutora em *Culture Communication and Societies*, University of London. Professora associada da Faculdade de Educação, UFMG. Coordenadora do GSS – Grupo de Estudos em Gênero e Sexualidade na Educação. E-mail: adlaufmg@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Psicologia Social (UFMG) e professor da faculdade Fead-MG. E-mail: arleoni@yahoo.com.br

## 1. Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa qualitativa que teve como referência dados quantitativos divulgados pelo Inep<sup>3</sup> em 2007. Nestes, são encontradas informações sobre a trajetória de mulheres no ensino superior no Brasil apontando para um expressivo aumento de mulheres nos cursos superiores, com significativa escolarização em todos os níveis se comparadas aos homens. Entretanto, mantêm-se aspectos como segregação de mulheres nas áreas de humanas e saúde, sendo raras nas áreas de exatas, mantendo-se também nos cargos de menor salário, prestígio e poder.

No período entre 2009 e 2011 iniciou-se uma investigação qualitativa com base nos dados do Inep, especificamente sobre as trajetórias de mulheres no ensino superior, em dois cursos de Física de dois importantes centros de pesquisa do Sudeste do Brasil. O projeto contou com financiamento do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), tendo como título *Mulheres na educação superior brasileira: estudo de caso sobre trajetórias acadêmicas e profissionais de mulheres em cursos de Física*. O estudo abrangeu aspectos mais amplos, como capital escolar, familiar e profissional. Entretanto, aqui se discutem particularmente aspectos referentes aos processos de inserção e à conduta profissional de mulheres acadêmicas na docência de Física do ensino superior nesses institutos, ambos localizados em regiões economicamente desenvolvidas do Brasil.

Os números divulgados pelo Inep em 2007, no estudo intitulado *Trajétória da mulher na educação superior brasileira*, mostram um crescimento expressivo de mulheres no ensino universitário no período de 1991 a 2004, superando, entre 1998 e 2000, o número de homens nesse nível de ensino. Da mesma forma, a taxa de concluintes mulheres nos cursos superiores aumentou em todo o país (de 59,9%, em 1991, para 62,2%, em 2005), tendo sido reduzida a taxa de homens (de 40,1%, em 1991, para 37,8%, em 2005). Atualmente, as brasileiras se sobressaem numericamente na escolarização (acesso e conclusão) em todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior), entendido esse fenômeno como principal fator do crescimento da participação destas na docência do ensino superior entre 2000 e 2005. Ademais, competências e habilidades cultural e socialmente imputadas às mulheres (que, no princípio, estavam atreladas ao trabalho doméstico e à maternidade) possibilitaram real avanço delas no mercado de trabalho.

Apesar do intenso crescimento das taxas de qualificação acadêmica (em 2000, havia 32% de professoras doutoras e 68% de professores doutores e, em 2005, 42,7% de professoras doutoras e 57,3% de professores doutores), as brasileiras ainda apresentam menor produtividade de conhecimento científico comparadas aos homens (MELO, LASTRES e MARQUES, 2004), nem ocupam os postos de maior poder e/ou prestígio nas instituições de ensino superior.

A feminização dos postos universitários parece acontecer acompanhada, ou como consequência, de mudanças relativas às estruturas político-econômicas nas últimas décadas, assim como na lógica de produção e propósitos. A universidade passou a incluir públicos variados, tendo seu produto (o diploma) ressignificado na sociedade. Lentamente, outros grupos sociais ocupam esse espaço, muitos dos quais não correspondem ao perfil androcêntrico e eurocêntrico, geralmente exilados por apresentarem “desvios” em suas condições de sexo, orientação sexual, raça, classe socioeconômica, dentre outras. Hoje, a universidade pública passa a representar uma possibilidade dentro do imaginário de diferentes indivíduos. Além disso, associado a esse crescimento numérico, nota-se um processo de pauperização das condições de trabalho nas universidades públicas e proletarianização da categoria, agravada por rápida expansão do setor privado de ensino superior com relativa perda de *status* da categoria “professor universitário” (WAGNER, ACKER e MAYUZUMI, 2008).

Nesse sentido, quem a universidade acolhe e como acolhe parece sem resposta. O fato de se ter mais mulheres frequentando o ensino superior, apesar de uma conquista, não garante a elas condições justas para atingir o sucesso profissional, nem mesmo rompe com a segregação sexual

<sup>3</sup> Instituto Nacional de Educação Profissional.

por áreas de conhecimento. A discriminação continua mesmo quando essas mulheres rompem com estímulos e barreiras sociais e econômicas, entrando em cursos tradicionalmente ocupados por homens. O que acontece com as mulheres que rompem com certas expectativas sociais e ingressam nos cursos tradicionalmente masculinos? Seriam elas mulheres comuns ou se tornariam incomuns para sobreviver nesses espaços? O que fazer para que mais mulheres e diferentes mulheres se sintam confortáveis nesses cursos, com a possibilidade de estar nesses lugares? Nesse sentido, o estudo aqui apresentado tenta compreender a trajetória de mulheres nas *hard sciences* buscando elementos para melhor contextualizar práticas pedagógicas, instaurar políticas institucionais e talvez políticas para a inclusão de mulheres em carreiras científicas e tecnológicas. Essa ausência é inclusive mundial e tem preocupado governos de vários países.

O levantamento de dados foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com mulheres e homens (docentes, estudantes e gestores) em dois cursos de Física de duas universidades federais do Brasil, com duração média de 90 minutos, nos locais de trabalho desses acadêmicos. Todo o processo foi autorizado pelo Conselho de Ética da universidade que abriga o grupo de pesquisa (GSS/UFMG)<sup>4</sup>, tendo a autorização dos departamentos das instituições, assim como autorizações individuais dos participantes. Para os fins deste texto, foram selecionadas somente as falas das acadêmicas no que concerne às suas atividades de docência, o que possibilitou a identificação de conflitos, resistências e valores que, possivelmente, influenciam suas práticas profissionais e suas interações com pares de ambos os sexos.

Objetivou-se compreender se, além de vítimas de um sistema sexista, as professoras também são agentes de discriminação e de preconceito, prejudicando outras mulheres (docentes e estudantes). A hipótese é que, ainda que não conscientemente, muitas tendem a repetir padrões de comportamento e ratificar valores patriarcais no ambiente profissional como se tais fossem os únicos “atestados” legítimos de profissionalismo. Assim, o profissionalismo e a competência são sempre relacionados a um universo masculino. Tais comportamentos são até “naturais” caso se considere que as mulheres e suas culturas são elementos estranhos em ambientes ainda androcêntricos e hostis ao feminino.

## 2. Fundamentação teórica

Num passado não muito distante, os homens dominavam nas ciências, pois detinham a força física e a liberdade para frequentar os espaços públicos. Hoje, com o desenvolvimento tecnológico, deter maior ou menor força física não é pretexto para a exclusão das mulheres das ciências, que, atualmente, se alicerçam mais no intelecto. Assim, presume-se que grande parte desse desinteresse das mulheres pelas carreiras científicas advém de um fator específico, a saber, o desestímulo ou mesmo boicote do alunado feminino por parte do professorado, constituído inclusive por mulheres, o que aconteceria desde o ensino médio. Em outros termos, muitas alunas abandonam os bacharelados em ciências exatas (Matemática, Física, Química), evadindo-se para a licenciatura ou para outros cursos das áreas humanas e da saúde, ou, quando concluem tais cursos, não avançam na carreira acadêmica por falta de empenho por parte de outras mulheres – professoras –, até mesmo porque algumas destas desautorizam e desvalorizam o desempenho do alunado feminino.

Para alguns autores – nacionais (THERRIEN, 1998) e internacionais (BLACKMORE, 1997; WAGNER, ACKER e MAYUZUMI, 2008) –, o discurso de equidade na academia tem sido abalado pelos discursos de eficiência, excelência e mercadológicos. Alguns acadêmicos avaliam este último como uma “adaptação” necessária aos novos tempos, insistindo num discurso meritocrático e de igualdade de oportunidades. Outros demonizam as mudanças, veem-nas como mais uma ameaça “neoliberal”, uma camisa de força para atender a uma produtividade absurda, alienante e desumanizadora. No atual período de nossa história, encontramos as mulheres construindo, conquistando e até mesmo sendo empurradas compulsoriamente para aceitar alguns bocados dessas conquistas sociais.

<sup>4</sup> Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

Nesse contexto, no que diz respeito ao campo educacional, o interesse e a inserção de homens e mulheres em uma área de conhecimento têm sido identificados como resultantes de uma socialização iniciada e reforçada desde os primeiros anos de vida na família, na mídia, na escola, enfim, nos vários meios de interação coletiva (BLACKMORE, 1997). O efeito disso é que vemos mais mulheres nos campos das ciências humanas (Psicologia, p.e.), depois na saúde (Fisioterapia, p.e.), em seguida nas exatas (Física, p.e.) e, por fim, em número irrisório, nas chamadas ciências da terra (Geologia, p.e.).

Paulatinamente, no que concerne ao mercado de trabalho, identifica-se um processo de feminização de postos de trabalho no ensino superior, porém com significativa perda de *status* e de poder aquisitivo, apresentando importante processo de proletarização da docência nesse nível (TEIXEIRA, 1998; FIDALGO, 1996). No Brasil, os homens ainda são maioria numérica e de poder nas instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas (INEP, 2007). As oportunidades de sucesso e ascensão de mulheres nas instituições de ensino superior ainda são inferiores às dos homens, com menor número de bolsas de produtividade nas agências de fomento e sub-representação nos postos de poder e *status* (LETA, 2003).

Apesar disso, desde a Constituição brasileira promulgada em 1988, o Brasil tem promovido ações em vários âmbitos para a equidade de gênero, como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação/PNE, de 2001 (INEP, 2007), e o Plano Nacional de Políticas para Mulheres, de 2004 (INEP, 2007), entre outros. Isso ocorre porque as instituições escolares – desde o nível fundamental ao universitário – ainda ignoram ou negligenciam as questões de gênero como fatores importantes no desempenho acadêmico de estudantes (TEIXEIRA, 2010). Na área da educação, na década de 1990, iniciam-se discussões sobre as diferenças e desigualdades de gênero nos currículos e nas práticas escolares, vistos como androcêntricos e heterossexistas.

Diante desse cenário, este trabalho discute exclusões e discriminações de gênero nas organizações do ensino superior promovidas pelas próprias acadêmicas (docentes/pesquisadoras) em relação às alunas e à desvalorização econômica e simbólica da licenciatura. As análises são apoiadas principalmente na noção de condições sociais de produção da fala e em como essa noção é pensada na vertente da Análise de Discurso. No ensino, a relevância dessas análises está nas possibilidades que os discursos produzidos nessas condições sócio-históricas têm para nos auxiliar na compreensão do imaginário social dos estudantes e professores (NASCIMENTO, PLANTIN e VIEIRA, 2008), bem como das micropolíticas em que os sujeitos reais estão imersos.

Por micropolíticas institucionais entendam-se as relações de poder, os valores, símbolos e culturas organizacionais que determinam, definem, limitam ou favorecem as histórias profissionais de homens e mulheres, brancos e não brancos, ricos e pobres, enfim, as possibilidades ou cerceamentos dos sujeitos reais nas organizações – públicas ou particulares (MELO, LASTRES e MARQUES, 2004). E dentro destas, é impossível abarcar o universo e a realidade das mulheres sem ter em conta também os homens, daí a expressão que norteia a pesquisa ser “relações de gênero”, que, a partir dos anos 1980, veio em substituição tanto ao conceito de “patriarcado quanto” aos “estudos de mulheres”.

Logo, gênero não é um conjunto de categorias estáticas e estanques (homem, mulher, masculino, feminino), mas, sim, uma rede dinâmica de inter-relações sociais complexas. Gênero é um “processo” sócio-cultural que molda as identidades sexuais dos indivíduos, bem como define papéis diferenciados a cada um dos “sexos”. Segundo Joan Scott (1988, p. 197), “o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder, caracterizando-se pela dominação e exploração, por parte dos homens, em relação às mulheres”.

Gênero é, portanto, um sistema que trata da construção ou do aspecto relacional das definições normativas da feminilidade e da masculinidade, que considera e enfatiza o aspecto interdependente das identidades, mas que releva também a distribuição desigual de poder entre mulheres e homens. Para Scott (1988), a palavra gênero introduz uma noção relacional, dialética, no contexto de análise. Dito de outra maneira, gênero é um fenômeno social que media as relações mulher-homem, homem-homem, mulher-mulher. Esse fenômeno, como já dito, faz parte da organização social androcêntrica

que estrutura identidades diferenciadas para mulheres e homens junto com a classe social e a etnia. Dentro dessa diferenciação, o homem abarca privilégios, relegando a mulher a segundo plano.

Pode-se perceber que, num tipo de organização sócio-psico-cultural androcêntrico, a diferença entre “machos” e “fêmeas” é então convertida numa relação de desigualdade, e as categorias “masculino” e “feminino” são desse modo hierarquizadas. No polo positivo fica o homem, e no pólo negativo, a mulher. Com base na diferença biológica, marcada pelo fato de “ter pênis” ou “não ter pênis”, é construída uma representação do feminino como sendo “uma falta”, como “incompletude”, enquanto o masculino é representado como sendo um ser “inteiro”. O masculino representa-se com o falo (aspecto simbólico do pênis), e o feminino como a falta desse símbolo de poder.

### 3. Apresentação e discussão de resultados

A seguir, serão apresentados trechos de entrevistas que remetem diretamente ao tema docência e, em seguida, serão expostos comentários acerca de tais opiniões e relatos de vivências. Os trechos foram segmentados de acordo com eixos temáticos específicos, conforme diretrizes da Análise do Conteúdo (1977): aspecto secundário da licenciatura no cenário acadêmico, postura e aparência dentro de sala de aula, assédio moral na graduação, diferenças de gênero e processo de ensino-aprendizagem e “machismo” no curso de Física.

#### 3.1 Caráter secundário da licenciatura

“[C]omecei a fazer iniciação científica e não parei mais. Eu cheguei antes a fazer IC na área de ensino de Física, trabalhar no laboratório didático aqui, ainda com essa ideia de trabalhar em ensino, depois me apaixonei pela Física de Partículas” (Professora de universidade federal, 36 anos, casada, um filho).

Como você se apaixonou pela Física?

“Foi na época com o professor X, que era o coordenador do grupo de Física de partículas aqui do Instituto [...] chegou até ser meu orientador de doutorado, o grupo tem vários professores e trabalha realmente em grupo [...]. É um trabalho muito interdisciplinar, trabalha com Engenharia, com técnico” (Professora de universidade federal, 36 anos, casada, um filho).

A licenciatura é vista como um baixo clero?

“É um pouco sim [...]” (Professora de universidade federal, 36 anos, casada, um filho).

E como você vê isso tendo um pai professor de Física?

Ele fez licenciatura [...], na época que ele fez essa área de pesquisa no Brasil não era tão desenvolvida [...], não por ser menos ou mais importante, mas realmente o curso de licenciatura é mais fácil que o curso de bacharelado. Além disso, a licenciatura permite um trabalho muito antes do que quem faz o bacharelado, quem faz o bacharelado só vai ter emprego formal depois do doutorado [...]; eram muito raros os concursos pra universidade. [...]. Não acho que seja menos importante, mas acho que a dificuldade de terminar o curso é menor [...]; na época dele praticamente nem existia a ideia de se fazer pesquisa em Física (Professora de universidade federal, 36 anos, casada, um filho).

Existe um discurso por parte dos entrevistados e entrevistadas de que o aluno num curso de Física é autodidata [...], ele tem que ser muito disciplinado e aprender sozinho. Como é essa questão pra você?

Eu acho que concordo um pouco [...]; a ajuda do professor é importante, mas não como aquele professor que dá aula formal o tempo inteiro, o outro fato que eu acho que é nós como professores de Física não

temos uma formação pedagógica, são muito poucos aqueles professores que tem essa capacidade de ensinar o conteúdo de uma forma que o aluno compreenda muito bem [...]. Por exemplo, considero que eu tenho a aprender nesse aspecto, até tô querendo começar a estudar mais a parte da Pedagogia, de método de ensino e de aprendizagem, mas eu ainda acho que o professor deveria ser mais mediador, deveria se deixar mais tempo pro aluno (Professora de universidade federal, 36 anos, casada, um filho).

Existe também o estereótipo de que o professor universitário pesquisador que se preocupa com o ensino é aquele que não é produtivo.

“Isso eu acho que não [...]. Não sei se existe essa fala... Acho que existe uma coisa que é difícil, você ser produtivo e se dedicar ao ensino” (Professora de universidade federal, 36 anos, casada, um filho).

Você fez Física Bacharelado?

“Fiz bacharelado ouvindo as pessoas dizerem que licenciatura era a pior coisa do mundo [...]. Hoje em dia eu tenho vontade de processar essas pessoas” (Professora de universidade federal, 49 anos, casada, um filho).

Em que sentido?

Porque licenciatura não servia pra nada, era quem não sabia que ia fazer licenciatura, que professor não ganhava nada [...], que não havia pesquisa. Pois é, aí numa disciplina que eu dei, eu não sabia o que fazer pra mostrar pro pessoal de licenciatura uma coisa mais interessante [...]; aí eu pensei assim: “ah, vou contar história”. Uma histórias da formação de estrelas, historinha do sistema solar... aí comecei na sala: “gente, na turma do meu filho, não sei se isso é ensino, se é metodologia, o que é isso, mas eu faço isso e as crianças adoram” [...] aí me apaixonei de uma forma impressionante [...], e quando tem paixão pra mim tá ótimo... (Professora de universidade federal, 49 anos, casada, um filho).

### 3.2 Aparência e postura pessoal em sala

*Você toma alguns cuidados pra entrar em sala de aula?*

“Tomo [...]; com relação à roupa [...]; normalmente uso roupa assim não muito de menininha (Professora de universidade federal, 36 anos, casada, um filho).

*Você já foi assediada por aluno?*

Assediada não, mas já teve uma gracinha assim... [...] eu não me lembro exatamente, mas eu lembro que pensei: “não posso relaxar muito com esse aluno, se não ele vai avançar mais...” [...]. Não foi com relação a ser mulher. [...] Eu me lembro dos meus colegas falando das professoras, isso é uma lembrança que eu tenho, de professora que é bonita, senta lá na frente e os alunos sentam pra esperar ela cruzar a perna... isso eu tenho bastante lembrança (Professora de universidade federal, 36 anos, casada, um filho).

A roupa de certa forma comunica, ela dá respeitabilidade? [...] Se você usar um vestido, um decote...

“Aí então talvez chame mais atenção de fato porque tem menos mulheres [...]. Eu acho que não tem nada a ver, mas infelizmente algumas pessoas te tratam diferente. (Professora de universidade federal, 35 anos, casada, sem filhos).

### 3.3 Assédio moral

“[A] minha turma tinha mais mulher do que o normal [...], aí a gente tomou aquele choque [...]. O assistente de um professor era horrível, ele se esfregava na gente...” (Professora de universidade federal, 49 anos, casada, um filho).

E Ninguém reagia?

“Não [...], eu não sabia nem o que fazer [...] tava ali completamente perdida com aquele professor que gritava comigo [...], se fazia um relatório, ele dizia que tava errado, que era horrível, que eu não sabia fazer nada” (Professora de universidade federal, 49 anos, casada, um filho).

E ele era assim com os alunos, com as alunas?

Com alguns alunos sim... [...] eram pessoas mais tímidas, mais inseguras, se você demonstrasse um pouco mais, enfrentasse ele, era um pouco diferente [...] Eu ficava perdida porque não tava preparada pra isso [...]. Meu sentimento foi de desistir completamente [...], tive aquele choque, aí, num determinado momento, tive uma professora de cálculo, de Matemática, que era fantástica [...], ela ia de salto agulha, ela usava um coque, ela não era uma mulher bonita, mas ela crescia sabe? Ela entrava na sala iluminada... [...] e aí essa mulher começou a falar das dificuldades dela, da história dela e colocava umas coisas interessantes tipo “você acham que foi fácil pra Isadora Duncan dançar pela primeira vez?” Aquilo foi dando certo apoio [...] (Professora de universidade federal, 49 anos, casada, um filho).

Situações constrangedoras, você não teve conhecimento?

“Eu já ouvi histórias entre orientando e orientador, da situação ficar difícil, mas isso eu acho que não tem a ver com ser homem ou mulher [...], qualquer relacionamento entre duas pessoas é complicado. [...], se o aluno quiser, ele estuda por conta própria e vai bem nas provas, depende do aluno” (Professora de universidade federal, 35 anos, casada, sem filhos).

### 3.4 Gênero e ensino-aprendizagem

O ensino não é uma área que atrai muito a atenção por parte dos pesquisadores...

Eu não queria passar em concurso na [universidade federal] justamente por essa razão, porque eu não queria perder meu tempo dando aula e eu queria fazer pesquisa, minha ilusão era passar num concurso no CBPF. Desde que passei eu então falei: “bom, estão me pagando por isso, então eu vou lutar para que o ensino seja melhor” [...]; eu abri mão do meu tempo de pesquisa pra dedicar tempo ao ensino. O que eu acho errado é ser considerado que quem faz ensino é porque não é bom pesquisador [...] e acho que o pessoal que faz ensino peca por querer fazer com que todo mundo goste de Física, a ciência é elitista (Professora de universidade federal, 37 anos, casada, sem filhos; latino-americana).

E você acha que tem algum comportamento diferente entre mulheres e homens nesses cursos?

“As mulheres são sempre mais organizadas, escrevem bem mais, de melhor jeito, não perdem as informações, é o mesmo que você vê numa escola de primeiro, segundo grau” (Professora de universidade federal, 37 anos, casada, sem filhos; latino-americana).

Na escola você tinha um perfil já voltado para a área de exatas?

“Eu fiz o ensino médio numa escola de [cidade do interior de São Paulo] que era ligada à Engenharia [...] então ela tinha essa ênfase para exatas. [...] eu não tive, por exemplo, Filosofia” (Professora de universidade federal, 35 anos, casada, sem filhos).



Algumas mulheres relatam terem experiências negativas no curso de Física.

“Eu nunca tive problema [...], eu era uma das melhores do curso quando eu fiz a graduação [...], na minha turma entraram setenta pessoas no total, eram dez mulheres” (Professora de universidade federal, 35 anos, casada, sem filhos).

*Na sua sala de aula [...] com alunos da Física, se você tivesse que cotizar entre os melhores alunos, você diria que são mais homens ou mulheres?*

“Maior número de homens, mas maior relativo [...], eu acho que tem um bom número de mulher” (Professora de universidade federal, 35 anos, casada, sem filhos).

*Elas diferem do comportamento dos rapazes?*

“Olha, eu não noto [...], os dois melhores alunos da turma são homens, mas eu acho que isso não é indicativo de nada [...]. Tinha uma menina que sempre vinha tirar dúvida comigo, ela tinha postura que eu acho que todo aluno devia ter... tem dificuldade, vai atrás (Professora de universidade federal, 35 anos, casada, sem filhos).

*Você acha que o curso de Física é voltado muito para um aluno autodidata?*

“Depende do professor, depende do envolvimento do professor, como ele vai dar o curso, eu procuro discutir tudo [...], não peço nada em prova que eu não tenha discutido em sala de aula” (Professora de universidade federal, 35 anos, casada, sem filhos).

### 3.5 Machismo na Física

Os trechos abaixo transcritos não surgiram de uma única pergunta específica, mas, sim, de desdobramentos de questões similares que abordavam o mesmo tópico, a saber, discriminações veladas ou não na academia.

“Falamos aqui, no convívio, que eu sou a brava, porque eu sou brava mesmo, pra eles não montarem em cima, porque aqui é um monte de homem [...]; eu sempre ouço eles dizendo que não existe mulher boa na área de Física, eu sinto que esse departamento é um pouco machista. Eu não me intimido” (Professora de universidade federal, 40 anos, solteira, sem filhos).

E você vê diferença de comportamento entre alunos e alunas em sala de aula? Você percebe diferenças de reações ou mesmo de dificuldades?

Eu acho as alunas mais tímidas, elas são mais acuadas desde o começo, igual eu era no começo, então eu vejo que algumas alunas entram no mestrado, sabe aquelas meninas [...] não é aquela firmeza ainda? Aí eu falo com elas: vai aprendendo comigo, tem que ser brava [...]. Você entra na área de Física já com a ideia de que quem sabe Física é homem... então você entra com essa visão que só tem homem (Professora de universidade federal, 40 anos, solteira, sem filhos).

Como é que você lidou com isso?

“Eu quero fazer e vou fazer, não interessa o que eles pensam... então eu vou brigar. [...] Eu estudava sozinha [...], então eu era muito caxiona, eu fazia todos os exercícios de Matemática, na sala o professor até falava: ‘menos a Ariete, quem fez os exercícios?’” (Professora de universidade federal, 40 anos, solteira, sem filhos).

Você falou que, de certa forma, abriu mão da sua vida pessoal...

[E]u abri mesmo [...], na verdade, a minha carreira vem em primeiro lugar, eu vim embora [da França, doutorado sanduíche] e falei: eu quero entrar é na federal; desde o começo meu sonho sempre foi entrar aqui como professora... [...] eu tracei isso. Trabalhei muito [...], às vezes eu ia embora três horas



da manhã. Eu gosto muito de dar aula [...], sou uma professora que gosta muito de ouvir os alunos, [...] no primeiro dia de aula eu já marco as provas [...], o que tá ficando de lado é a pesquisa, [...] e administração ocupa muito tempo, mas eu tô tomando ela de volta [...] (Professora de universidade federal, 40 anos, solteira, sem filhos).

Você gostaria de comentar algum aspecto que passou pela entrevista ou alguma questão que você queira colocar?

“O número de mulheres na Física vem aumentando, então eu acho que vem do interesse das pessoas, eu acho que tá mais aberto mesmo do que era antes, talvez antes fosse que pior do hoje” (Professora de universidade federal, 35 anos, casada, sem filhos).

Vimos que uma professora afirma ter que se vestir de forma sóbria, quase masculina, para evitar o assédio e os comentários por parte do alunado masculino. Isso pode ser interpretado como uma “exigência” – tácita – de negação da especificidade dos corpos, da feminilidade como prova de competência, não só nos laboratórios e práticas de campo, mas também na sala de aula. Ademais, o corpo “desfeminizado” não atrai o olhar e o desejo masculinos, o que se mostra um fato curioso, pois, ao invés de os acadêmicos (alunos, professores) serem também educados, socializados para serem respeitosos com as poucas mulheres que ali circulam, isso não aparece nas falas, ou seja, são as mulheres que devem se esconder, escamotear sua feminilidade para evitar o “natural” desejo masculino.

Uma entrevistada se sentia intimidada e humilhada por um professor homem e encontrou estímulo e apoio para continuar na graduação na trajetória de perseverança de uma de suas professoras. Isso aponta para um dos pilares que defendemos no estudo mais amplo: a importância de haver mais mulheres – professoras, pesquisadoras, gestoras – nos cursos de Física e de ciências exatas em geral, a fim de que tal presença permita não somente alianças formais, mas também atinja positivamente o psiquismo dos alunos e, especialmente, das alunas, mostrando que é possível para elas ascenderem na carreira. Relativamente à licenciatura, uma entrevistada expressa um fenômeno macrossocial no Brasil: a desvalorização – não somente financeira, mas também simbólica – dessa carreira. Nos centros de estudo de ponta, como foi o caso das instituições pesquisadas, tal fenômeno é ainda mais sintomático.

Diferentemente das mulheres-cientistas, os homens-cientistas conseguem coexistir a vida pessoal com a profissional sem maiores problemas, não sendo significativa nos relatos deles a família como elemento de estresse, culpa, conflitos ou impedimento profissional, como foi descrito pelas mulheres (TEIXEIRA, VILLANI e NASCIMENTO, 2008). Com relação às áreas de concentração dentro das áreas científicas e tecnológicas, caso da Física, as mulheres se encontram nas áreas teóricas, “mais baratas” se comparadas às áreas experimentais (custo financeiro para se montar e manter um laboratório, pesquisa de campo, por exemplo). As áreas teóricas também oferecem conveniências para as mulheres que desejam ter famílias, pois os horários são mais flexíveis que o tempo imposto em experimentos laboratoriais.

Como estratégia para atingir uma suposta profissionalização, essas mesmas mulheres tendem a assumir discursos e comportamentos uniformizados, usualmente identificados como pertencentes a uma “lógica masculina” e que, de certa forma, manifestam em sala de aula, junto a alunos e alunas. Tais condutas são, de fato, estratégias de sobrevivência profissional: na relação com colegas e, até mesmo, com alunos mais “ousados”, evitam o assédio. Assim, muitas afirmam ter que adotar posturas mais agressivas e pouco amigáveis para serem respeitadas. Porém, mulheres parecem, ao se defenderem, cultivar outros valores, no caso, um desprezo para com mulheres que não sejam das áreas científicas, de outras áreas ou mesmo direcionado a indivíduos que não optaram pelo bacharelado – nesse caso, sutil desprezo para com futuros professores e professoras.

Tais comportamento e percepção parecem repetir padrões tradicionais de relacionamento (misógino, heteronormativo, androcêntrico) ainda fortemente persistentes nos cursos nas áreas

científicas e tecnológicas. Esse *ethos* e o modelo de comportamento, visão de mundo e de ciência podem gerar estranhamentos e rejeições de indivíduos (homens *gays* ou mulheres) que pleiteiam ou mesmo chegaram a ingressar nesses cursos, não sendo capazes (informados, empoderados, protegidos) de identificar que tais dificuldades nos cursos não são apenas de mérito, mas expressam estruturas de poder e preconceitos, nesse caso, estratégias de exclusão e discriminação de gênero ainda nas carreiras de graduação. Não há, portanto, a tão defendida absoluta neutralidade acadêmica.

Particularmente ao tema ora tratado, a literatura na área de formação docente já evidenciou que apesar dos cursos de licenciatura, num curto período de docência muitos(as) estudantes tendem a repetir modelos de docência vividos em trajetórias escolares, ou seja, tendem a agir como seus antigos professores (TEIXEIRA, 1998). Esse aspecto continua encoberto para a área do ensino superior, em que as questões didáticas ainda se mantêm obscuras, relegadas às faculdades de educação e/ou de psicologias, quase ignoradas pelos profissionais (cientistas-docentes) de outras áreas.

#### 4. Conclusões

É notável desconsiderar o avanço das mulheres na esfera pública, o crescimento do acesso aos ensinos médio e superior, bem como a ascensão a ocupações que antes eram privilégios masculinos, como é o caso, por exemplo, da Presidência da República. Contudo, a despeito dessa evolução, a dominação masculina persiste, mesmo que “maquiada” e/ou transmutada. Esse é o caso, por exemplo, das mulheres que negam a feminilidade e adotam uma postura masculina, conforme narrado por algumas entrevistadas.

Em vários espaços sociais, como é o caso da academia, ainda está presente a assimétrica atribuição de valor às atividades masculinas e femininas. Isso se concretiza, por exemplo, na distribuição desigual de salários, no menor acesso das mulheres aos cargos comissionados ou a bolsas de pesquisa mais vultosas. A predominância dos homens nos cargos de chefia, administrativos e de professores titulares – no caso das instituições públicas – e a presença maciça de mulheres em cursos e profissões “de apoio”, de cuidado e artísticas indicam a prevalência do fenômeno aqui discorrido.

A sociedade brasileira ainda permanece fortemente marcada por crenças de uma “natureza” dos sexos, dividindo espaços, interesses e fazeres. Nas organizações escolares, essas crenças também ganham corpo, confirmadas nas relações estabelecidas entre os indivíduos, nas metodologias de ensino, nas “vocações” e nos interesses individuais, enfim, nas várias rotinas e práticas escolares. O reflexo disso no ensino superior é que, inseridas no processo de divisão social do trabalho, as acadêmicas brasileiras vivenciam, não tanto como suas colegas da iniciativa privada, processos de flexibilização e de precarização do trabalho docente, como, por exemplo, ter que ministrar disciplinas que não são exatamente as suas específicas.

No Brasil, a participação cada vez maior de mulheres nos cursos de ensino superior tem sido evidenciada por avaliações do Inep (2007). A escolarização das brasileiras é superior à dos homens em todos os níveis. Apesar dessa superioridade numérica, raras mulheres ocupam cargos de prestígio e poder, ou postos mais bem pagos, mantendo menor produção e, conseqüentemente, inferior obtenção de bolsas e financiamento para pesquisas, quando comparadas aos homens. Não basta, portanto, apenas garantir o acesso das mulheres aos cursos superiores, mas também estabelecer medidas mais enérgicas quanto às mudanças estruturais e legais no interior das organizações, afetando suas micropolíticas.

De fato, nenhum sistema legal é capaz de inibir completamente e sozinho as manobras diretas e indiretas de exclusão ainda comuns nos ambientes acadêmicos. Essas práticas perniciosas não são fáceis de serem detectadas e, em tempos de ações afirmativas, subsistem com novos formatos e “roupagens”. Em nosso estudo, vimos como tais processos de exclusão e discriminação de gênero ocorrem, sendo promovidos até mesmo pelas próprias mulheres, umas em relação às outras.

As instituições de ensino são exemplos ricos desses processos de maximização de poderes e interesses por grupos e indivíduos dominantes, elegendo aqueles(as) que terão sucesso e aqueles(as) que serão excluídos(as). Tal processo sustenta uma percepção equivocada de que sucessos e fracassos são simplesmente resultantes de competências ou deficiências individuais. Resistir e enfrentar essas dinâmicas de exclusão não é simples para as mulheres. Muitas sequer percebem que são excluídas ou cerceadas nas organizações por questões de gênero. Parcialmente, isso decorre de uma débil formação na autopercepção das mulheres para o mundo profissional, processo que vem desde as primeiras instâncias de socialização (na família, na escolarização inicial, nos sistemas religiosos):

Para tanto, são necessários modelos, exemplos concretos, atividades práticas, professores apaixonados e apoio entusiástico. É preciso mais professoras mulheres, a servir como modelo para encorajar um número maior de jovens garotas a escolher a Física como carreira profissional. Com um pouco de perseverança, as garotas deixarão de ver a física como carreira profissional [...] as garotas deixarão de ver a Física como uma “área masculina” e passarão a considerá-la como uma plataforma concreta sobre a qual construir seu futuro (GARG e AGRELLO, 2008, p. 1305).

Ao chegarem ao mundo acadêmico, competitivo por regra, mesmo as mulheres com egos e autopercepções firmes podem fraquejar. Na micropolítica do poder, várias são as estratégias historicamente utilizadas para minar a autoconfiança dos competidores. Apesar do discurso da inclusão e do acesso irrestrito, não há recursos e cargos para todos, logo, estratégias de desempoderamento e de eliminação são recorrentes nos meios acadêmicos. Na hierarquia acadêmica, os sujeitos mais poderosos ainda são os homens (e poderíamos aduzir os brancos, os heterossexuais), portanto, na escassez de recursos, as mulheres (e, concomitantemente, os não brancos, os homossexuais) são os sujeitos mais suscetíveis de serem prejudicados. Diante disso, pensamos que talvez um dos motivos para a animosidade e, algumas vezes, hostilidade de acadêmicas (professoras e pesquisadoras) para a ascensão de alunas possa ser vista como uma estratégia inconsciente de “eliminação” de possíveis rivais.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BLACKMORE, J. Disciplining feminism: a look at gender-equity struggles in Australian Higher Education. In: ROMAN, L.; EYRE, L. (Ed.). *Dangerous territories: struggles for difference and equality in education*. New York: Routledge, 1997. p. 75-96.

BUTTELLI, F. G. K. Ritos e igualdade de gênero: uma análise da potencialidade de construção de (des)igualdade de gênero nos ritos. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 127-143, jun./2008.

FIDALGO, F. S. O. Trabalho e carreira docente: contribuições teórico-metodológicas. *Trabalho e educação*. Belo Horizonte, n. 0, p. 4-109, jul./dez. 1996.

GARG, R.; AGRELLO, D. A. Mulheres na Física: poder e preconceito nos países em desenvolvimento. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 31, n. 1, p. 1.301-1.306, 2009.

INEP. *Trajatória da Mulher na Educação Superior Brasileira: período de 1991 a 2004*. Brasília: MEC; Governo Federal do Brasil, 2007.

SCOTT, J. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988.

LETA, J. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 49, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142003000300016&script=sci\\_arttext&tling=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142003000300016&script=sci_arttext&tling=en)>. Acesso em: 10 nov. 2004.

MELO, H. P.; LASTRES, H. M. M.; MARQUES, T. C. M. Gênero no Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil. *Revista Gênero*, Niterói, v. 1, p. 73-94, 2004.

NASCIMENTO, S. S.; PLANTIN, C.; VIEIRA, R. D. A validação de argumentos em sala de aula: um exemplo a partir da formação inicial de professores de Física. *Revista Investigações de Ensino de Ciências da UFRS*, v. 13, n. 2, p. 168-185, 2008.

TEIXEIRA, A. B. M. Física azul, português rosa. Onde isto deságua?. *Presença Pedagógica*, v. 16, n. 94, p. 31-45, 2010.

TEIXEIRA, A. B. M. (Coord.). *Mulheres na educação superior brasileira: estudo de caso sobre trajetórias acadêmicas e profissionais de mulheres em cursos de Física*. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte: GSS/FAE/UFMG, 2011. Agência Financiadora: CNPq.

\_\_\_\_\_. *The domestication of primary school teaching: a Brazilian study case*. 1998. Thesis (PhD in ) – London, Institute of Education, University of London, 1998.

\_\_\_\_\_; NASCIMENTO, S. S.; VILLANI, C. E. Exploring modes of communication among pupils in Brazil. *Gender and education*. London, v. 20, n. 4, p. 387-398, jul. 2008.

THERRIEN, A. T. S. *Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro*. São Paulo: Educ, 1998.

WAGNER, A.; ACKER, S.; MAYUZUMI, K. *Whose university is it anyway?* Toronto: Sumach Press, 2008.

Recebido em março de 2013.  
Aprovado em agosto de 2013.