

UNIVERSIDADE PÚBLICA, GÊNERO E PRODUÇÃO ACADÊMICA

Andréa Giordanna Araujo da Silva¹

Erica Bianco de Souza Queiroz²

Resumo: O estudo identifica os espaços reservados à discussão sobre a mulher e aos estudos de gênero na Universidade Federal de Alagoas. Trata da política de cotas por gênero e da inserção do debate das questões políticas e culturais que permeiam a questão do gênero nas produções acadêmicas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. O estudo mostra que ainda que avanços em torno da discussão de gênero no ambiente acadêmico tenham ocorrido, o debate está circunscrito ao campo das Ciências Humanas, sendo amparado numa produção acadêmica limitada e insuficiente para o contexto sociocultural em que se insere a universidade pública.

Palavras-chave: Gênero; universidade; políticas afirmativas.

Abstract: This study identifies the spaces reserved for discussion about women and gender studies at the Federal University of Alagoas. It addresses the quota policy by gender and the role of this debate on political and cultural issues that permeate the issue of gender in academic productions, within the scope of teaching, research, and extension. Advancements in the discussion of gender in the academic environment are discussed, but debate is limited to the field of humanities and is supported by limited and insufficient academic production for the socio-cultural context in which the public university is situated.

Keywords: Gender; university; Affirmative policies.



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Brasil. E-mail: andrea.giordanna@cedu.ufal.br. Orcid: 0000-0002-5907-2856

2 Pós-graduada em Pedagogia Empresarial pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). E-mail: ericabianco@gmail.com. Orcid: 0000-0003-4566-1593

Introdução

Neste estudo, entende-se como “produção acadêmica” o conjunto das atividades e dos produtos desenvolvidos, no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão, no interior da universidade. Logo, considerando as questões de gênero como debate ainda inaugural na produção acadêmica brasileira, o estudo aborda os espaços reservados à discussão de gênero³ na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), mais especificamente nos cursos de formação de professores. Assim, por meio da realização da pesquisa documental, investigou-se como tem ocorrido a inserção das discussões sobre gênero em uma universidade pública da região do Nordeste do Brasil.

De acordo com os estudos históricos, Bertha Lutz pode ser apontada como a precursora do movimento feminista no Brasil (BLAY, 2001). Ela foi líder da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, organização criada em 1922 em prol dos direitos da mulher. No início do século XX, a ativista uniu-se a um grupo de mulheres da burguesia e, de avião, arremessaram panfletos pelo Rio de Janeiro nos quais demandavam o direito ao voto para as mulheres. Graças às reivindicações e ao fortalecimento da luta, o direito foi estabelecido pelo Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, o qual definia como eleitores pessoas maiores de 21 anos, sem quaisquer distinções sexuais (BRASIL, 1932).

Todavia, o debate sobre o papel da mulher na realidade brasileira tomou força a partir de 1970. À discussão e conceituação de gênero foram acrescentadas a dimensão política e as relações de poder, o que formou um amplo, multifacetado e complexo panorama de debates. Várias pesquisas sobre gênero foram despendidas a diversos campos do conhecimento, com destaque particular para aquelas que abordavam o lugar da mulher na sociedade, com o intuito de compreender os processos e conflitos que envolvem o gênero. Ganhou evidência, portanto, a problemática da luta das mulheres para a superação de um sistema de exploração e submissão.

Para Silva (2008), a conquista desse espaço nas narrativas históricas se deu a partir da Escola de Annales, movimento historiográfico surgido na França durante a primeira metade do século XX, que tem como proposta o abandono de uma visão positivista da escrita da história, soberana no final do século XIX e início do século XX. Portanto, o novo modelo pôs em questionamento a historiografia tradicional, apresentando novos

3 Levando em consideração a abrangência do tema, realizou-se um específico recorte de gênero, centrado na mulher.

elementos para o conhecimento e compreensão das sociedades a partir da ampliação dos objetos de pesquisa, abrindo espaço para os estudos sobre a história da mulher.

Assim, buscando descrever a trajetória histórica dos estudos e das ações relacionadas à temática acerca de gênero e mulher na universidade, realizou-se o mapeamento de produções acadêmicas, produzidas na Ufal, em seus três eixos: ensino, pesquisa e extensão; sendo essas pesquisas desenvolvidas nos cursos de graduação e pós-graduação, em grupos de pesquisa e de estudos ativos e nos projetos de extensão em funcionamento. Foi realizado um estudo bibliográfico do percurso histórico da mulher e sua trajetória educacional no Brasil, seguido de uma análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos e das ementas das disciplinas dos cursos de licenciatura⁴, das dissertações e teses relacionadas às temáticas produzidas no âmbito da Ufal⁵ e de dados colhidos no Núcleo de Tecnologia e Informação (NTI/Ufal), no intuito de analisar o número de mulheres nos cursos de licenciatura e nos cursos identificados superficialmente enquanto “cursos masculinos” e “cursos femininos”. Também foram inseridas no estudo, como documentos históricos, as atas do período de 2002-2018 e as resoluções de 2003, 2012, 2013, 2014 e 2015 do Conselho Universitário da Ufal (Consuni/Ufal), que tratam sobre a temática deste estudo. Também foram coletados documentos diversos (artigos e relatórios) no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/Ufal) acerca da política de inclusão e do aumento de acesso da mulher à universidade. Por conseguinte, utilizou-se como recurso teórico para a análise dos documentos os estudos de Joan Wallach Scott (1995), Guacira Lopes Louro (1997), Simone Lucie-Ernestine-Marie Bertrand de Beauvoir (2009) e Eva Alterman Blay (2002), que abordam o gênero como uma construção social, sendo esta a posição política assumida nesta pesquisa.

A mulher e a educação no Brasil

Pode-se afirmar que a desigualdade entre os gêneros é uma problemática social estruturada já no período colonial. A sociedade patriarcal agrária mantinha um duplo ideal de moralidade, no qual o homem tinha extrema

4 Os cursos de licenciatura pesquisados foram: Pedagogia, Educação Física, Letras, Dança, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, História, Música, Teatro, Física, Geografia, Matemática e Química.

5 Com base nas áreas de conhecimento dos grupos de pesquisa, foi realizado um levantamento das produções acadêmicas no âmbito da pós-graduação da Ufal, sendo os cursos observados: História, Saúde Coletiva, Educação, Antropologia, Serviço Social, Sociologia, Psicologia e Geografia.

liberdade, era considerado como o “sexo forte”, sendo “dominador”, “solucionador dos problemas”, enquanto a mulher era completamente reclusa, perdendo oportunidades e se mantendo tão somente como objeto de satisfação sexual, fiel ao marido e provedora de sua alimentação e demais cuidados. A descrição de Almeida (1998) é enfática nesse sentido:

No imaginário da sociedade brasileira no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o sexo feminino aglutinava atributos de pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade e patriotismo, entre outros, que colocavam as mulheres como responsáveis por toda beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social. (ALMEIDA, 1998, p. 17).

Oliveira (2012) lembra também que nesse contexto histórico não se pode desvincular a realidade brasileira dos acontecimentos europeus, já que o advento da colonização se deu pelo processo comercial e econômico. Com isso, a necessidade de formação escolar era ínfima no período colonial já que, na época, a população não carecia de grande conhecimento para exercer funções agrícolas rudimentares e repetitivas. Diz ainda que, além disso, a educação era extraída do processo de sociabilidade, pois havia um temor de que o poder eclesiástico fosse enfraquecido graças ao aumento da escolarização populacional e, claro, o desenvolvimento da capacidade de criticidade das pessoas. Em vez disso, entra em cena outra vertente educacional: a educação religiosa.

A educação religiosa se intensificou com a chegada dos jesuítas, que iniciaram o sistema de catequese, incentivando a leitura e a escrita de textos bíblicos. Oliveira (2012) relata que a educação era unilateral e voltada propriamente para os homens. As meninas das famílias abastadas, por sua vez, eram enviadas aos conventos de Portugal, dominados pela lógica masculina, reflexo dos códigos de conduta cristã, baseados na subserviência anteriormente apresentada em Gênesis, primeiro livro da Bíblia. As filhas da nobreza, portanto, tinham educação para assumir funções sociais bem definidas, reverenciando a importância e a rigidez masculina dentro do lar e da sociedade como um todo.

Ainda de acordo com Oliveira (2012), o panorama só começa a mudar sutilmente com a chegada da família real e da corte portuguesa ao Rio de Janeiro, no final de 1808, embora costumes com relação às mulheres tivessem sido mantidos. Assim, as mudanças ocorreram para as mulheres pertencentes às elites, pois o processo de urbanização forçado, oriundo

da chegada da nobreza portuguesa, fez que elas saíssem do espaço da casa-grande e passassem a frequentar festas, teatros e igrejas, ampliando seus contatos sociais (OLIVEIRA, 2012).

Em 1827, a mulher pôde, enfim, participar do processo educacional proposto pela igreja, em que foi orientada a solucionar questões típicas do lar nas escolas elementares, especificamente sobre as atividades domésticas, o convívio social e questões disciplinares, por meio das orientações de etiqueta. A educação que, como visto em Oliveira (2012), era disponível apenas às mulheres mais abastadas provenientes de nobres famílias, também previa a preparação para o casamento. Por outro lado, aos homens era oferecida uma educação utilitária e tradicional de leitura, escrita e cálculos, que lhes permitiam maior contato com oportunidades de negócios e, conseqüentemente, prosperidade financeira.

Castanha (2008) informa que a província do Rio de Janeiro criou a primeira Escola Normal do Brasil, em Niterói, através da Lei nº 10, de 4 de abril de 1835, estimulando o amplo ingresso feminino. Segundo a lei, era determinado que o indivíduo só seria admitido nas seguintes condições: “ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração, e saber ler e escrever” (PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO, 1839 apud CASTANHA, 2008, p. 19). O objetivo da Escola Normal era formar professoras para lecionar no ensino primário, criando então uma oportunidade de acesso das classes populares à educação. Por meio do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 (BRASIL, 1879), as mulheres são, enfim, autorizadas a cursar a Escola Normal em todo o território do Império.

Com a explosão da industrialização na Europa, houve um crescente aumento da prática de ensino, objetivando a formação de mão de obra qualificada. Começa então a se pensar na educação não apenas para suprir as necessidades de convívio social da burguesia e aprimorar códigos de conduta, mas também voltada às classes menos favorecidas, embora direcionada sempre ao mercado de trabalho, assim sendo, superficial e mecânica. Nesse contexto, as práticas pedagógicas se tornam mais importantes pela centralidade que a educação passaria a ter na vida dos trabalhadores, não os ensinando a serem críticos dos processos capitalistas que então surgiam, mas a trabalhar mecanicamente, sendo capazes de aprender a desempenhar funções básicas de atuação no mercado para suprir as necessidades mercadológicas do capitalismo. Para tanto, seria indispensável contar com toda mão de obra disponível, até mesmo a força de trabalho das mulheres.

Ao longo do século XX, a feminização do magistério no Brasil tornou-se evidente por conta de alguns elementos cruciais. Inicialmente na profissão educacional, o homem era tido como o perfeito exemplo a ser seguido pelas crianças, sendo a moralidade social construída a partir da masculinização da sociedade, pois ser homem era representar o ideal de formação do caráter, detendo sabedoria e domínio absoluto na tomada de decisões. Tendo em vista o papel de provedor da casa atribuído ao sexo masculino e a ampliação dos postos e tipos de trabalho, os homens passaram a se envolver noutras ocupações, deixando para as mulheres o trabalho desvalorizado, justificando a natureza feminina para atividades de orientação de crianças e jovens, como um ser indiscutivelmente maternal. Assim:

A feminização do magistério primário no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos. A mão de obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, tendo em vista, entre outras causas, os impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa à coeducação dos sexos, liderada pelo catolicismo conservador. Com a possibilidade das mulheres poderem ensinar produziu-se uma grande demanda pela profissão de professora. Aliando-se a essa demanda, o discurso ideológico construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação, derivado do fato de a docência estar ligada às ideias de domesticidade e maternidade. (ALMEIDA, 1998, p. 64).

Almeida (1998) conclui que essa ideologia teve o poder de reforçar estereótipos e a segregação sexual das mulheres, pelo entendimento de que cuidar de crianças e se responsabilizar por sua educação era uma missão originalmente feminina e o magistério se revelava seu lugar por excelência. Assim, numa educação construída por homens e para homens em sua inteireza de valores, a participação da mulher escolarizada no mercado de trabalho formal surge para estender ao espaço público as determinações privadas que lhe cabiam, ou seja, atuar nos cuidados das crianças e dos jovens, sem ter participação efetiva na criação dos conteúdos curriculares formais, compartilhando de suas próprias experiências e noções de mundo em sala de aula.

Gênero e universidade

Ao longo da história, a imagem da mulher foi sendo fundamentada e publicizada por homens, que usufruíam de posição privilegiada na construção

de uma vasta literatura, extorquindo-lhe espaço e voz. Invisibilizada e subjugada na produção de conteúdos e relatos sobre si própria e suas experiências e com restrito acesso à educação formal, a mulher foi retratada como incapaz de desempenhar funções de cunho político, militar e econômico na sociedade, sob a justificativa de inferioridade biológica. A restrição teve e tem como resultado a escassez de mulheres ocupando espaços na ciência, economia, literatura e nas artes. Nesse sentido, é importante pontuar o trabalho de Simone de Beauvoir (2009), ao retratar, em seu livro *O segundo sexo*, a inexistência de estudos que comprovem diferenças intelectuais e biológicas entre os sexos feminino e masculino, e que tal premissa se alastrou na sociedade por intermédio da cultura patriarcal, chegando a formar valores que se institucionalizaram, sobretudo na forma de leis.

Para Louro (1997), o conceito de gênero tem relação direta com a atuação histórica do movimento feminista contemporâneo, que surgiu nos Estados Unidos na segunda metade da década de 1960. Embasado em Foucault, Louro (1997) também propõe a relação entre gênero e relações de poder. Portanto, utiliza o termo “biopoder” como forma de pensar o conjunto de disposições e práticas voltadas historicamente para o controle do indivíduo como, por exemplo, o casamento, ritual prestigiado como forma de controle social.

O poder se prolifera nos diversos tipos de relacionamento. Na relação entre homem e mulher sempre houve um controle desigual, embora atualmente os movimentos e estudos feministas em prol da liberdade e igualdade tratem de diminuir essa disparidade. Louro (1997) apresenta uma série de questionamentos sobre a origem das relações de poder, justamente para problematizar o domínio masculino frente à submissão feminina, o que implica pensar o gênero no contexto histórico de uma hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã na sociedade, ditando regras e concepções socialmente afirmadas e compartilhadas. Segundo esse autor, o conceito de “gênero” só começa a aparecer definitivamente nos textos acadêmicos brasileiros no final dos anos 1980, com a transformação dos campos histórico e educacional.

Segundo Scott (1995), o gênero é a face das relações sociais e da expressão de poder, que toma como base as distinções entre os sexos. Logo, gênero e sexualidade são vistos como construções sociais, em mudança plena de posturas e significados, sobretudo quando há movimentos que atuam ativamente na reivindicação dessas mudanças. Mas o

conceito de “gênero” encontra sua discussão decisiva a partir dos escritos de Simone de Beauvoir, em meados da década de 1950. A autora realizou estudos envolvendo a temática da mulher na sociedade e desenvolveu pensamentos acerca do gênero enquanto construção dentro de uma arena social de disputa.

Beauvoir (2009) lança o livro *O segundo sexo* num contexto intrigante, pós-Segunda Guerra Mundial, em que questiona os paradigmas em voga e colabora para criar um marco para os estudos sobre a discriminação feminina. Em seus escritos, a autora constrói seu argumento por meio de mitos que se destacaram na concepção do que é ser mulher numa sociedade e como, historicamente, elas são tidas como incapazes da organização da sociedade seja por uma ótica cristã, referente ao surgimento de Eva para satisfazer a necessidade de companhia de Adão; seja refletida na imagem da Virgem Maria, de destacável pureza e santidade; seja pela mitologia grega, em que Pandora foi responsável pela abertura da caixa com todos os males do mundo. Já no primeiro capítulo de sua obra, Beauvoir (2009) refuta a concepção de diferença biológica entre os sexos, indicando, sim, a existência de uma construção social que vê no termo “fêmea” uma denominação pejorativa, enquanto “macho” é motivo de orgulho e de vigor. Para a autora, os homens são quem dirigem a história e o mundo, nos cargos de chefe de Estado, de pintores ou de exploradores. Nesse contexto, o feminismo, como posição ideológica e política, se torna essencial na luta para equalizar esses papéis sociais, pois por meio dele é possível ter uma discussão de gênero mais aprofundada e, para isso, é preciso fazer uma breve retrospectiva histórica acerca desse movimento social fundamental para o avivamento da temática e dos debates em sociedade.

No Brasil, o feminismo é remanescente do movimento sufragista que eclode no século XIX, alcançando suas primeiras conquistas territoriais no início do século XX e tendo algumas mudanças substanciais ao final desse século. Reforçado pelos acontecimentos do Ano Internacional da Mulher, em 1975, os primeiros grupos defensores da causa feminista foram criados em São Paulo, ainda no início dos anos 1970, nos quais se detectou a necessidade de analisar e discutir problemas vivenciados pelas mulheres e sua designação na sociedade, por meio de debates inéditos sustentados pelas vozes das próprias mulheres. Das primeiras sufragistas, destacam-se: Bertha Lutz, em São Paulo; Leolinda Dalton, na Bahia; Eneida de Moraes, no Pará; e Violeta Campos, no Maranhão. Além dessas, diversas outras mulheres, ao final do século XX, modificaram fortemente os

rumos das histórias promovendo relatos e lutas que refletiam suas próprias visões de mundo.

Os movimentos feministas no Brasil emergiram na década de 1970, articulados com as lutas pela anistia e maior participação política. As ações iniciais se concentram no eixo São Paulo e Rio de Janeiro, de maior desenvolvimento educacional, econômico e cultural. Posteriormente, as ações foram irradiadas para os demais estados das regiões Norte, Sul, Centro-Oeste e, por fim, Nordeste, embora fossem grandes as dificuldades de articulação e disseminação das lutas num território de dimensões continentais. Como resultado desse importante processo, vários movimentos eclodiram ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980, incluindo novas pautas e descrevendo seus objetivos: requisitando moradia, lutando contra carestia e em defesa dos direitos humanos.

Especificamente na região Nordeste, o feminismo surge, em sua fase inicial, nos estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba e Maranhão, sendo eles os mais articulados ao eixo Rio-São Paulo, carro-chefe do movimento no país. Já a partir dos anos 1980, surgem outros grupos oficializados enquanto organizações não governamentais e grupos de pesquisa que, fazendo uso do espaço e do aparato disponível nas universidades, passam a demonstrar na pesquisa científico-acadêmica a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre desigualdade de gênero.

No estado de Pernambuco, por exemplo, houve uma destacável eferescência de grupos criados nesse período, incluindo os que combatiam diretamente a Ditadura Militar no país, sendo eles: Centro das Mulheres do Cabo, Cais do Porto, Viva Mulher e vários outros núcleos femininos ligados à Universidade Rural de Pernambuco, à Universidade Federal de Pernambuco e à Fundação Joaquim Nabuco. Outros grupos também foram formados pelo Nordeste. Na Bahia, por sua vez, o movimento feminista foi responsável pelo novo momento político do estado, resultando posteriormente na elaboração do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (Neim). O Neim comemorou 35 anos de existência em 2018 e, atualmente, ainda trabalha assiduamente pela permanência do tema na universidade da Bahia, incentivando outras instituições do Norte e do Nordeste a seguirem os mesmos rumos. No caso do estado do Maranhão, o feminismo nasce como movimento social não homogêneo, questionando veementemente a política e o poder instituído por meio das relações patriarcais. Esses exemplos nos servem para perceber o percurso do

movimento no Nordeste e destacar conquistas, tais como a criação de pós-graduações e graduações que abordam a temática de gênero, ampliando significativamente as pesquisas na área e sendo fator crucial para um debate consistente sobre as mulheres nos estados nordestinos, além de possibilitar a articulação destas com o feminismo de âmbito nacional.

No estado de Alagoas, os movimentos de mulheres surgem em meados da década de 1970, sendo suas bandeiras primordiais: a luta pela anistia e pela redemocratização, influenciada pelo retorno das exiladas políticas. Segundo Silva e Júnior (2014), as mulheres passaram a ter participação nas organizações comunitárias e nos partidos políticos, além de assumirem lugar importante nos espaços acadêmicos, com uma postura questionadora frente à submissão feminina na universidade e na sociedade em geral. Paralelamente aos movimentos definidos enquanto feministas, surgem outros movimentos sociais em Alagoas, marcados por uma forte presença das mulheres, como movimentos sindicais, sanitaristas, o movimento negro, o movimento de educação e o movimento pela terra, com lutas travadas por melhores condições de trabalho e igualdade nas mais diversas áreas.

Silva e Júnior (2014) relatam que o ano de 1985 foi um importante momento para o estado de Alagoas, contando com a chegada dos debates do movimento feminista e de mulheres à Ufal depois da criação do Núcleo de Pesquisa sobre a Condição Feminina, iniciado pela professora Belmira Magalhães e por outras pesquisadoras interessadas pelo tema, seguido pelo Núcleo Temático Mulher & Cidadania, de 1989, iniciado pela feminista Nádia Regina Loureiro, além do grupo Mare&Sal Estudos e Pesquisas, de 1997, liderado por Izabel de Fátima de Oliveira Brandão e Maria de Fátima de Albuquerque.

Os grupos descritos demonstram que, em Alagoas, houve uma similaridade com os principais estados brasileiros onde se desenvolveram movimentos feministas, ou seja, há uma conexão entre as bandeiras defendidas e as esferas político-acadêmicas.

Na Ufal, bem como no resto do país, os trabalhos sobre a mulher e a abordagem das questões de gênero começaram a ser produzidos na década de 1970, embora de forma ainda inexpressiva. Os cursos responsáveis pela implantação dos estudos foram principalmente os de Ciências Sociais, Letras, Serviço Social, Nutrição e Psicologia, que abordavam temáticas como violência e trabalho – e só posteriormente fazendo uso da categoria “gênero”.

A criação de núcleos de estudos e pesquisas configurou-se como essencial para fortalecer, difundir e fomentar discussões e produções, com a realização de eventos, palestras, encontros e seminários, reunindo pesquisadoras e pesquisadores, além de estudantes, para o aprofundamento da temática. Segundo Silva e Júnior (2014, p. 2193):

Os estudos sobre a mulher e as questões de gênero na Universidade Federal de Alagoas inicialmente sofreram algumas resistências e indiferenças, sendo visto enquanto um espaço de pouca importância em meio às demais produções, estudos e pesquisas. Eram postos enquanto temas não merecedores de um olhar científico, e introduzir essa temática aos estudos e pesquisa dentro da instituição tornou-se algo desafiador e ao mesmo tempo de grande importância na construção de um conhecimento acerca das relações sociais. Surgiu assim, em meio a muitos entraves, uma base para reflexão de antigas, atuais e futuras indagações que ampararam novos olhares nas produções e seus reflexos na vida social, estando diretamente ligados ao engatilhar dos estudos de gênero na UFAL.

Identificar a trajetória histórica do movimento feminista, sua atuação no estado de Alagoas e a conexão com o espaço de discussão da universidade é fundamental para o entendimento das produções realizadas na Ufal ao longo dos últimos 40 anos. Segundo Silva e Júnior (2014), as primeiras obras envolvendo as categorias “mulher”, “feminismo” e “gênero” associadas ao Sistema de Bibliotecas datam de 1970, década crucial ao nosso estudo por representar a efervescência dos movimentos no Nordeste. A partir dos anos 1990, há uma maior concentração, organização e participação ativa nas produções, com a introdução dos estudos de gênero e a criação dos já citados núcleos de pesquisa. Portanto, conhecer a história do movimento feminista e de suas lutas no Brasil pode ser o caminho para compreender que a literatura acadêmica foi produzida com base nas experiências produzidas pelas próprias mulheres, que têm reforçado a quebra de paradigmas e criado, para si próprias e para outras mulheres, a possibilidade de desenvolver produções nos mais diversos campos do conhecimento.

Todavia, ainda, as mulheres são subtraídas dos espaços de produção cultural, como na ciência e na política ou mesmo na literatura, e essa informação tem íntima relação com os processos educacionais. Na década de 1970, 70% dos alunos do curso de Ciências da Computação do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade

de São Paulo (ME/USP) eram mulheres. Em comparação, numa turma de 2016, esses números atendiam apenas 15%. A queda brusca de participação em cursos desse perfil pode ser também explicada pelas características socialmente atribuídas ao manejo dos computadores. Antes mesmo de se tornar um aparelho portátil e popularizado, os computadores eram máquinas que produziam dados numéricos, e as mulheres se destacavam pela criação de linguagens de programação, chegando a figurar como maioria em cursos de formação. Já com a popularização do computador e sua compactação e acessibilidade para as residências, uma das características acrescentadas às máquinas foi seu potencial para jogos digitais. Assim, as mulheres passaram a desocupar tais postos pelo estereótipo socialmente construído de que jogo digital é “coisa de menino”, noção que escancara a lacuna deixada pela ausência de uma discussão acentuada sobre gênero (SANTOS, 2018).

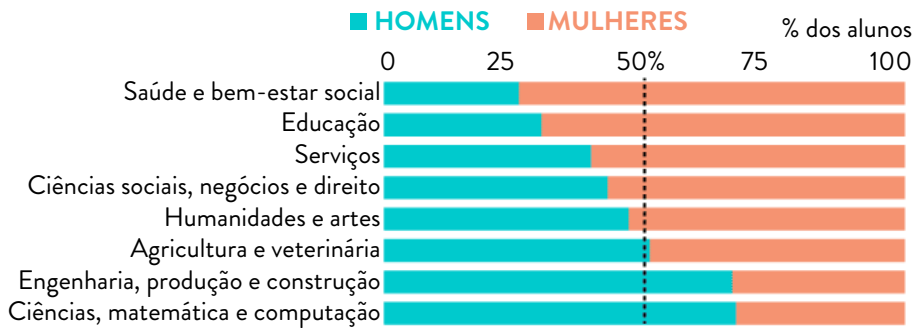
Na atualidade, tanto no ensino básico quanto no ensino superior as mulheres alcançam os maiores índices de escolarização. No que se refere à alfabetização, elas ocupam taxas 20% maiores se comparadas aos homens. Ainda, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com base numa pesquisa desenvolvida acerca da última edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (INEP, 2017a), as mulheres seguem sendo maioria, correspondendo a 58,6% de inscrições, sendo 41,4% a taxa de inscrições de homens.

De acordo com a última pesquisa feita no ano de 2015 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), denominada “IV pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação” (ANDIFES, 2018), as mulheres correspondem a 52,37% dos graduandos das universidades federais brasileiras, enquanto os homens correspondem a 47,47%, além dos restantes 0,16%, que optaram por não declarar a informação.

Embora tais dados demonstrem um aumento da escolaridade da mulher, que paulatinamente conquista seu espaço de direito, é preciso seguir com as discussões sobre as condições em que tais mulheres se encontram nessas universidades. Mesmo sendo maioria, persiste a atmosfera instável e de desigualdade, sobretudo com a segregação a partir de cursos nomeados enquanto “femininos” e “masculinos”, em que são considerados os estereótipos reproduzidos para definir as características dos sujeitos que assumem diferentes postos no mercado. Assim, os cursos masculinizados

são, normalmente, os relacionados às áreas de Ciências Agrárias e Ciências Exatas, como o curso de Engenharia, por exemplo, sendo esses espaços associados aos melhores salários e a posturas de arrojado planejamento ou de trabalho que requer grande concentração, como a atuação numérica-estatística e o desenvolvimento e controle de máquinas. Tais aspectos são fortalecidos e compartilhados por ideologias de disputa de poder, que associam o homem à facilidade com cálculos, planejamentos, noção espacial e raciocínio lógico e, por sua vez, designam cursos “femininos” como os pertencentes às áreas de Humanas ou da Saúde, relacionando-os ao cuidar, ao talento para a maternidade e à vocação para certas atividades de menor complexidade e maior afetividade.

Gráfico 1: Distribuição das vagas dos cursos por gênero



Fonte: INEP (2017b).

No passado, a mulher era privada de exercer funções profissionais fora do espaço do lar. Assim, em meados do século XX, o exercício da docência e a indústria, quando não se exigia qualificação profissional formal para o desenvolvimento das atividades laborais, foram os locais de inserção das mulheres e, até os dias de hoje, tem-se números expressivos de mulheres ocupando esses postos de trabalho.

Em estudo recente, divulgado pelo Censo da Educação Superior (INEP, 2018), as mulheres surgem como 60% no que se refere às pessoas que concluíram cursos superiores no Brasil, no ano de 2015. O dado reforça uma gradual transformação da sociedade que, por meio das ações dos movimentos sociais e de suas conquistas, fizeram que a mulher passasse a ocupar lugar de destaque nas universidades. Entretanto, quando são levados em consideração apenas os cursos relacionados às Ciências, os números caem para 41%, índice sem qualquer aumento expressivo desde

o ano 2000. Ainda segundo a pesquisa, se isolada a análise apenas ao curso de Engenharia Civil, percebe-se então um desequilíbrio mais acentuado: dos formados em 2015, 69,9% eram do sexo masculino, enquanto apenas 30,1% eram do sexo feminino.

No documento jornalístico “Número de novos alunos em cursos superiores presenciais cai em 2016” (TENENTE; LOPES, 2017), que apresenta os resultados de entrevistas realizadas com diversas adolescentes e mulheres, é possível observar os discursos de preconceito de gênero vinculados à ciência, o que corrobora com dados desiguais de formados destacados anteriormente. Segundo o material jornalístico, os comportamentos – estereotipados – desejáveis e atribuídos à mulher, desde a infância, fortalecem essa segmentação, já que se pretende construir uma imagem feminina “intocável”, polida e disciplinada (sentadas, comportadas e bem vestidas), enquanto os homens, cientistas, são desbravadores do mundo e se “sujam” para explorar novas possibilidades (TENENTE; LOPES, 2017).

De acordo com o último Censo do Professor, realizado em 2017 pelo INEP, nota-se que, à medida que o grau de ensino aumenta, o homem passa a tomar mais espaço nas instituições e no mercado de trabalho, o que pode ser, novamente, relacionado aos aspectos salariais ou ao desprestígio profissional e à restrição da mulher no campo científico. Como afirma Louro (1997, p. 17), “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência”.

Segundo dados da pesquisa “Retrato das desigualdades de gênero e raça” (IPEA, 2017), desenvolvida em parceria com a ONU Mulheres, as mulheres brasileiras, que estão inseridas no mercado de trabalho, em sua maioria, são chefes de família e apresentam níveis escolares melhores do que os homens. Mas nos últimos 20 anos a inserção no mercado de trabalho atingiu determinado limite, deixando de beneficiá-las pelo maior grau de escolaridade. A desigualdade entre mulheres negras e brancas, no que se refere ao nível de escolaridade e renda, também é persistente.

Especificamente na educação, de acordo com a “Sinopse estatística da Educação Superior”, de 2016, feita pelo INEP (2017b), constata-se um número reduzido de docentes de ensino superior do sexo feminino nas Instituições de Ensino Superior (IES), que corresponde a 181.127, havendo quase o dobro do sexo masculino, que corresponde a 216.484 (INEP, 2017b).

Todavia, quando a referência é a atuação na educação básica, o espaço profissional da mulher é majoritariamente a educação infantil, correspondendo a 97,9%, 96,1% na pré-escola e 91,2% no ensino fundamental (anos iniciais) dos profissionais da educação (INEP, 2007).

Segundo o estudo de Chamon (1996), os homens abandonavam a área da docência para a ocupação de profissões mais rentáveis, uma vez que eles tinham facilidades para transições profissionais mais bruscas e ainda lidavam com as pressões do provimento da casa. O último fator possível para o protagonismo da mulher na educação infantil se relaciona com a sua classe social, como se pode analisar a seguir: “Para as mulheres pobres significa ganhar o pão de cada dia; para as mulheres que tinham condições financeiras melhores a possibilidade de uma atividade fora dos domínios do lar (privado). Para ambas, a possibilidade de conciliar o trabalho em casa com o magistério” (SÁ E ROSA, 2004, p. 4).

Políticas públicas têm ajudado a diminuir a disparidade entre homens e mulheres no mercado de trabalho, mas o distanciamento histórico e profundo na ocupação das áreas sociais, como a Educação, e no mercado de trabalho em geral ainda causam consequências severas, como: dependência financeira; empregabilidade dos homens, já que as funções domésticas e econômicas são divididas; responsabilidade da mulher pela criação e educação dos filhos; e preconceitos existentes em uma sociedade de modelo patriarcal, dentre outros.

A política de cotas por gênero da Ufal: inclusão e resistência

Com o movimento negro se estruturando na década de 1970 – com diversos grupos sendo formados no intuito de unir jovens negros para denunciar o preconceito e criar protestos e atos públicos direcionados à atenção da população acerca dos problemas sociais – e a partir da Constituição de 1988 – que instituiu diversos preceitos progressistas, como a igualdade de gênero, a criminalização do racismo, direitos sociais como educação, trabalho e saúde para todos –, viu-se a necessidade de políticas públicas para enfrentar a dívida histórica do Estado brasileiro com esse grupo étnico.

No ano 2000, a partir da realização da I Conferência Mundial de Durban contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, em que os representantes do NEAB/Ufal compareceram, começou então a se pensar nas políticas de compensação à escravidão nas

universidades. Conduzidas pelo Neab/Ufal, que teve início em Alagoas no ano de 1981, as ações de compensação se iniciaram a partir do Programa de Políticas Afirmativas para Afrodescendentes (Paaf), criado em 2003. Nele se inseriu a questão de cotas por etnia, ressaltando que na Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, é garantida a legalidade do sistema de cotas com embasamento nessa dívida (BRASIL, 2012a). A Universidade de Brasília foi a precursora das cotas de gênero, seguida pela Universidade Federal da Bahia, pela Ufal e pelo Paaf, que, atualmente, é dividido em quatro eixos: acesso, permanência, produção de conhecimento e formação.

Desde o ano de 2004, a Ufal passou a adotar o sistema de cotas como política afirmativa para o acesso à sua instituição, reservando 20% do total de vagas para candidatos que se autodeclaram afrodescendentes oriundos de escolas públicas e uma subdivisão por gênero, em que 60% de suas vagas são destinadas às mulheres e 40% aos homens. A intenção era garantir a presença de mais mulheres e negros no ensino superior e, conseqüentemente, atuantes no mercado de trabalho. Mas em 2012, a universidade, por meio de seu Conselho Universitário, teve que promover alterações em sua política de cotas, pois a subdivisão por gênero nunca esteve prevista na Lei Federal nº 12.711/2012, abrangendo apenas critérios de cotas para renda familiar e para as etnias negros (pretos e pardos) e indígenas, de acordo com as populações de cada estado. No ano de 2012, o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro, assinado pela então presidente Dilma Rousseff, determinava que 50% das vagas deveriam ser destinadas para cotistas em todas as universidades até o ano de 2016, enquanto as outras 50% deveriam seguir em ampla concorrência (BRASIL, 2012b).

A discussão de gênero aparece nas atas do Consuni/Ufal a partir de 2003, com o lançamento da Resolução nº 33/2003, que aprova o programa de políticas afirmativas para afrodescendentes no ensino superior na Ufal. Em 2005, 100 alunos do gênero feminino e 77 do masculino foram inseridos na Ufal por meio da política de cotas. Dez anos depois, em 2015, os dados mostram a elevação do número de ingressos: 280 foram do gênero feminino e 319 do masculino. O curso com maior número de cotistas ingressos foi o de Pedagogia, com 64 cotistas, e o menor, o curso de Letras/Francês, com apenas dois, segundo dados do NTI/Ufal obtidos no NEAB/Ufal (2018)⁶

6 Informação obtida por fonte oral pelo Núcleo de Tecnologia e Informação, em 2018.

Mesmo com a instituição da Lei nº 12.711/2012, que prevê 50% de vagas para cotistas nas universidades públicas, considerando ainda os negros, pardos, indígenas como prioridade, a Ufal conservou o recorte por gênero, ao manter a divisão de ingresso em 60% para mulheres e 40% para homens.

Não foram obtidos dados no NTI que possibilitassem realizar afirmações sobre os percentuais de ingresso dos estudantes a partir da relação gênero e cotas nos últimos quatro anos. Porém, como incremento do sistema, e de acordo com a Portaria nº 1.434, de 12 de setembro de 2016, busca-se a aplicação das cotas também nas pós-graduações (UFAL, 2016a).

Ao analisar atentamente as cotas, percebe-se a sua importância para ingresso e manutenção das mulheres nas universidades, pois elas surgem como estratégias de correção das mazelas históricas da sociedade, em que determinadas camadas da população foram historicamente subjugadas e invisibilizadas. Tomando Santana (2012, p. 1) como referência, pode-se afirmar que as cotas se desenvolvem “na clara intenção de corrigir as desigualdades raciais, e com isso, estimular gradativamente a promoção da igualdade de oportunidades”. Segundo Munanga (2003, p. 41), a “questão fundamental que se coloca não é a cota, mas sim o ingresso e a permanência dos negros nas universidades públicas. A cota é apenas um instrumento e uma medida emergencial enquanto se busca outros caminhos”.

Segundo Gomes (2003), ações afirmativas consistem em políticas públicas ou privadas que têm o objetivo de neutralizar os efeitos da discriminação de raça, gênero, idade, nacionalidade ou aspectos físicos. Ou seja, são políticas que tentam diminuir um passado desigual. No que se refere especificamente ao sistema de cotas por gênero, suas características não são amplamente divulgadas.

Embora a cota por gênero esteja em vigor na Ufal e as políticas nacionais apontem para a necessidade de discutir as questões de gênero no Brasil, os currículos dos cursos de formação de professores (licenciaturas) ainda apresentam uma escassez de conteúdo em razão, dentre outros fatores, das poucas disciplinas sobre o assunto disponíveis nos cursos de graduação, mais especificamente nas licenciaturas.

Apenas quatro cursos de licenciatura têm disciplinas eletivas de 40 horas acerca da temática de gênero e/ou diversidade, sendo estes os cursos de Pedagogia, Letras/Inglês, Ciências Sociais e Dança, ou seja, exclusivamente

disciplinas da área de Ciências Humanas. Todas as disciplinas que tratam de gênero são eletivas e têm carga horária relativamente baixa.

A disciplina de “Educação e gênero” é recente, incluída no curso de Pedagogia desde a aprovação do atual Projeto Pedagógico de Curso (PPC), de 2006. Ela objetiva estudar as relações entre gênero e educação, abordando a feminização do magistério e o impacto na identidade do trabalho docente. A escolha de incluir essa disciplina no currículo se deve à necessidade de abordar temáticas que integrem a história das questões de gênero no contexto da escolarização. A disciplina “Educação e gênero” aparece como eletiva, embora houvesse a proposta que, posteriormente, fosse convertida em matéria obrigatória, o que ainda não chegou a ser discutido pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) (UFAL, 2006). Já a disciplina “Literatura inglesa e os estudos feministas” abordam as mulheres e a construção do “feminino” presente em diversas culturas e busca identificar autorias femininas em textos literários de língua inglesa (UFAL, 2008). Por sua vez, a disciplina “Estudos de gênero e sexualidade” segue por um viés antropológico as diferentes teorias e metodologias dos estudos de gênero, sua diferenciação cultural e os contextos socioculturais entre os indivíduos, bem como as marcas históricas de gênero e sexualidade (UFAL, 2012). Por fim, dentre as disciplinas que discutem o gênero está “Dança, gênero e identidade racial”, que foi inserida no currículo no ano de 2015 e busca analisar a intersecção de gênero e raça nas artes e observar a possibilidade da dança como conteúdo formativo para gêneros e raça (UFAL, 2016b).

A universidade, como espaço de debate e parte integrante da sociedade, reproduz relações de desigualdade entre homens e mulheres. Por meio das discussões de gênero nas disciplinas ofertadas é possível questionar essas desigualdades, com o objetivo de formar cidadãos críticos e capazes de intervir na sociedade de forma justa. A ausência desses debates reforça os estereótipos de gênero e acentua ainda mais as desigualdades sociais.

Na pesquisa efetuada no Diretório de Grupos de Pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ, 2020) constatou-se a existência de nove grupos de pesquisa institucionalizados na Ufal que buscam discutir a temática de gênero.

Tabela 1: Levantamento de grupos de pesquisa que abordam a temática gênero na Ufal

Área	Ano de início	Grupo de Pesquisa
Psicologia	1997	Família, Gênero e Desenvolvimento Humano
Ciências Sociais	2005	Grupo de Estudo Gênero e Emancipação Humana
Sociologia	2008	Grupo de Pesquisa e Extensão Gênero, Diversidade e Direitos Humanos
Ciências Sociais	2010	Mandacaru – Núcleo de Pesquisa em Gênero, Saúde e Direitos Humanos
Educação	2011	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidade e Educação do Sertão Alagoano
Serviço Social	2015	Grupo de Pesquisa Frida Kahlo – Estudos de Gênero, Feminismos e Serviço Social
Psicologia	2017	Grupo de Estudos em Diversidades e Política – EDIS
Geografia	2018	GENTTES – Grupo de pesquisa sobre Gênero, Trabalho e Territórios
História	2018	Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Gênero e Sexualidade

Fonte: Elaboração própria (2018).

Outros cinco grupos de estudo foram identificados, mas não estão registrados no diretório da Capes, sendo alocados da seguinte forma: “Grupo de Pesquisa Família, Gênero e Desenvolvimento Humano” no curso de Psicologia; “Gênero, Diversidade e Direitos Humanos: o cinema nas tribos urbanas” e “Estudos de Gênero, Feminismos e Serviço Social” no curso de Serviço Social; “Mulher, Saúde e Sociedade” no curso de Farmácia e o “Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre a Condição Feminina (NEPFEM)” no curso de Ciências Sociais.

Com base nas áreas de conhecimento dos grupos, concentrados na área das Ciências Humanas, foi realizado o levantamento das produções acadêmicas, no âmbito da pós-graduação da Ufal, acerca da temática “gênero”. Os cursos de pós-graduação selecionados foram: História, Saúde Coletiva, Educação, Antropologia, Serviço Social, Sociologia, Psicologia e Geografia. Constatou-se a ausência de produções acadêmicas na maioria dos programas de pós-graduação que tratem da temática deste estudo. Foram encontrados apenas sete trabalhos, dentre os quais: um na área de História, a saber, “Relação das mulheres com a justiça e o direito”, de Anne Karoline Mendonça (2016); um do campo da Educação, intitulado “Oxe, eu sou macho, professor!": a escola e os processos de subjetivação dos meninos em um bairro de Maceió/AL”, de Julia Mayra Duarte Alves (2013); um na

área de Psicologia, intitulado “Além da camisinha na banana: a experiência dos jovens na discussão sobre diversidade sexual e gênero na escola”, de Juliano Bonfim dos Santos (2016); e outros na área da Sociologia, como “Amor bandido: as telas afetivas que envolvem a mulher no tráfico de drogas”, de Elaine Cristina Pimentel Costa (2008); “Movimento nacional de meninos e meninas de rua em Alagoas: identidade e crise”, de Josineide Francisco dos Santos (2005); “Gênero e práticas profissionais em um corredor hospitalar de alta complexidade em Maceió/AL”, de Alessandra Conceição da Silva (2013); e “Jornada no plural, gênero no feminino: considerações sobre a relação entre trabalho doméstico e valor”, de Geice Queila de Lima Silva (2013).

Observa-se um limitado número de estudos que abordam a questão da mulher e do gênero na Ufal. É a partir da pesquisa que novas formas de pensamento são criadas e que debates são gerados, servindo de aprimoramento do conhecimento para a criação de novas técnicas, com a finalidade de desenvolvimento social, contribuindo para a formação do indivíduo. A ausência de estímulo e produção científica sobre gênero em Alagoas afeta a formação social e intelectual dos futuros professores, pois essa produção é um embasamento importante para que o sujeito se construa como um ser crítico, reflexivo e consciente, que aprende a valorizar as diferenças e a respeitar a singularidade do indivíduo. Sem produção, não há debate preciso, não há identificação de necessidade do tratamento da temática na escola: há apenas uma invisibilização sobre a questão de gênero e reprodução de informações superficiais e, por vezes, não comprovadas, surgidas e reproduzidas pelo senso comum.

A extensão universitária surge como terceiro pilar do arcabouço acadêmico. Por isso, realizou-se o levantamento dos programas de extensão estruturais da Ufal e das ações de extensão relacionadas ao estudo e à formação sobre gênero. A fim de identificar as ações dos programas que tratam sobre a temática de gênero, foi feita uma busca no banco de dados da Ufal, o qual tem duas plataformas para pesquisa, o Sistemas da Ufal, no qual se buscou ações de extensão no “Banco de ações de extensão”, dando resultados de 2007 a 2013, e também o banco de ações do Sistema Integrado de Gestão de Atividade Acadêmica, que deu retorno de 2014 a 2018, totalizando 30 arquivos, dentre eles: projetos, cursos, eventos, prestações de serviços, produtos e programas.

No período de 10 anos (2008-2018) foram identificados e catalogados 16 projetos, 13 eventos e um curso de extensão, tendo uma média de dois projetos e dois eventos por ano, e apenas 15 professores extensionistas, pois muitos deles participaram de diferentes atividades ou versões dos projetos e eventos realizados. O tema mais recorrente no levantamento foi a violência contra a mulher, com Alagoas ocupando o nono lugar, com 61,2 de registros, no que diz respeito aos relatos de violência registrados pelo Ligue 180, serviço oferecido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), de acordo com o Balanço 2015 – Ligue 180 (BRASIL, 2016).

De acordo com o levantamento feito pelo Monitor de Violência do G1 em parceria com o Núcleo de Estudos da Violência da USP e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o estado de Alagoas tem o maior índice de violência contra mulher, com a taxa de 2,5 casos de feminicídio a cada 100 mil mulheres, empatado com o Acre; logo em seguida, vem Mato Grosso (2,3), Mato Grosso do Sul (2,1) e o Distrito Federal (2,1) (VELASCO, CAESAR e REIS, 2020).

Segundo o censo divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o índice de população feminina para Alagoas e Distrito Federal é aproximado, sendo 51,55% e 52,19%, respectivamente (IBGE, 2010). Pelo que se pode constatar, o contingente populacional feminino não é decisivo para a quantidade de relatos, mas sim o grau educacional das mulheres. Pode-se então analisar que, apesar dos índices de feminicídio serem maiores em Alagoas, ocupando o nono lugar entre os estados brasileiros, como mencionado, o número de relatos é maior no Distrito Federal, ocupando o primeiro lugar, com 136,2 vítimas para cada 100 mil mulheres (BRASIL, 2016).

Esses dados referentes ao estado de Alagoas podem ter relação com os níveis de escolarização, que são precários. O conhecimento dessas informações é importante para que os relatos sejam menos frequentes, visto a dependência financeira e psicológica das mulheres em relação aos seus maridos em razão da limitante condição de inclusão no mercado de trabalho, ocasionada também pela baixa escolaridade. Logo, ações no campo das políticas públicas e da segurança auxiliam na diminuição das violências, e o acesso às informações é importante para o aumento das denúncias e para a conscientização sobre direitos. Por isso, destaca-se a importância da inclusão dos temas referentes ao gênero em sala de aula desde a educação básica até o ensino universitário.

Por conseguinte, no âmbito da extensão, todos os projetos e eventos identificados no estudo são de cursos da área de Ciências Humanas e na maioria, como já abordado antes, ofertados por cursos tidos como “feminilizados”. A quantidade das ações, embora represente um avanço, ainda é restrita – são apenas dois projetos e dois eventos por ano com a temática “gênero”. Mesmo que as atividades realizadas sejam muito qualificadas, o número de ações não possibilita que a comunidade acadêmica tenha acesso às informações necessárias ao debate sobre gênero na escola e na sociedade e também não possibilita ao futuro docente organizar seus pensamentos, debater sobre ou ter fundamentação teórica para ampliar seus estudos, sua formação pessoal e profissional.

Considerações finais

Na medida em que as instituições de ensino são fundamentais na modificação de comportamentos sociais, a política de cotas por gênero na Ufal, ainda que limitada, possibilita ampliar o espaço da mulher no campo educacional. Como resultado das análises de documentos oficiais e dos dados que trataram das atividades de ensino, pesquisa e extensão na Ufal em torno dos cursos superiores de formação de professores da Ufal, pode-se constatar a ausência de uma discussão estrutural da temática de gênero no currículo desses cursos de licenciatura.

A docência foi, possivelmente, o primeiro lugar de inserção da mulher como trabalhadora escolarizada e formalizada na história do Brasil. Mesmo assim, ainda são poucos os espaços para o debate sobre gênero nos cursos de licenciatura, sendo uma temática ainda pouco discutida, com presença seletiva na universidade e sendo usualmente objeto de reflexão apenas nos cursos de licenciatura da área de Ciências Humanas.

Em cursos de licenciatura, é de fundamental importância que os docentes em formação alcancem um desenvolvimento aberto e desmistificado de suas potencialidades sociais, culturais e intelectuais, atuando de maneira consciente no mercado de trabalho em âmbito educacional, compreendendo, dentre outras questões, as perspectivas de gênero. Logo, os trabalhos desenvolvidos pela universidade, embora sejam importantes para a inserção da temática na formação do professor, ainda são insuficientes.

Referências

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 1998. (Prismas).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **IV pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2Di47EP>. Acesso em: 25 dez. 2018.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BLAY, E. 8 de março: conquistas e controvérsias. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 601-607, 2001.

BLAY, E. Gênero na universidade. **Educação em Revista**, Marília, v. 2, n. 3, p. 73-78, 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Coleção de Leis do Império do Brasil: parte II, [S. l.], 1879. p. 196. v. 2.

BRASIL. Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932. Decreta o Código Eleitoral. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, ano 1932, 26 fev. 1932. Seção I.

BRASIL. Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Seção I, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 out. 2012b. Seção I, p. 6.

BRASIL. Senado Federal. **Panorama da violência contra as mulheres no Brasil**: indicadores nacionais e estaduais. Brasília, DF, Senado Federal: Observatório da Mulher Contra a Violência, n. 1, 2016. Anual. (recurso eletrônico).

CASTANHA, A. P. Escolas Normais no século XIX: um estudo comparativo. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 32, p. 17-36, 2008.

CHAMON, M. L. **Relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais (1830-1930)**. 1996. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil**. Brasília, DF: CNPq, 2020. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Acesso em: 28 jul. 2020.

COSTA, E. **Amor bandido**: as telas afetivas que envolvem a mulher no tráfico de drogas. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

DUARTE, J. M. **“Oxe, eu sou macho, professor!”**: a escola e os processos de subjetivação dos meninos em um bairro de Maceió/AL. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

GOMES, J. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R.; LOBATO, F. (Orgs.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contras desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2P2z2aX>. Acesso em: 12 mar. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**: 1995 a 2015. Brasília, DF: IPEA, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3f7PJfM>. Acesso em: 29 jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **ENEM 2017**: balanço das inscrições. Brasília, DF: INEP, 2017a. Disponível em: <https://bit.ly/3f1YaJu>. Acesso em: 20 mar. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior**: 2016. Brasília, DF: INEP, 2017b. Disponível em: <https://bit.ly/3f7Raej>. Acesso em: 17 nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2015**. 2. ed. Brasília, DF: INEP, 2018. 90 p.: il.

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

MENDONÇA, A. K. **Relação das mulheres com a justiça e o direito**. 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, ano II, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, A. C. A evolução da mulher no Brasil do período da colônia a república. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, Sergipe. **Anais [...]**. Sergipe: UFS, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/338NC9j>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SÁ, C.; ROSA, W. A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Minas Gerais. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3jHz6et>. Acesso em: 22 nov. 2018.

SANTANA, J. As cotas raciais no contexto neoliberal: apontamentos para uma reflexão. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 7., 2012, Recife. **Anais [...]**. Recife: Anpae, 2012. p. 1-11.

SANTOS, C. M. Por que as mulheres “desapareceram” dos cursos de computação? **Jornal da USP**, São Paulo, 7 mar. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/39yvRRX>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SANTOS, J. **Movimento nacional de meninos e meninas de rua em Alagoas**: identidade e crise. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SANTOS, J. **“Além da camisinha na banana”**: a experiência da participação de jovens nas discussões sobre diversidade sexual e gênero na escola. 2016. 126 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SCOTT, J. **Gênero, uma categoria útil para análise histórica**. New York: Columbia University, 1995.

SILVA, A. C. da. **Gênero e práticas profissionais em um corredor hospitalar de alta complexidade em Maceió/AL**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SILVA, C. F. A.; JÚNIOR, C. G. S. Elas em foco: um levantamento sobre as produções acerca das temáticas “mulher” e “gênero” na Universidade Federal de Alagoas. In: REDOR: GT 8: FEMINISMO, POLÍTICA E PODER, 18., 2014, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFRPE, 2014. p. 2179-2195. Disponível em: <https://bit.ly/2Diyuej>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SILVA, G. **Jornada no plural, gênero no feminino**: considerações sobre a relação entre trabalho doméstico e valor. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SILVA, Tânia Maria Gomes da. **Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil**. Politeia, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3l94vpQ>. Acesso em: 4 jul. 2020.

TENENTE, L.; LOPES, E. Número de novos alunos em cursos superiores presenciais cai em 2016. **G1**, Rio de Janeiro, 31 ago. 2017. Disponível em: <https://glo.bo/2COUIVI>. Acesso em: 28 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Centro de Educação. **Projeto Pedagógico Curricular – Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Maceió, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Faculdade de Letras. **Projeto Pedagógico Curricular – Curso de Licenciatura em Letras-Inglês**. Maceió, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Federal de Alagoas**. Maceió, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instituto de Ciências Sociais. **Projeto Pedagógico Curricular – Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.** Maceió, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Portaria nº 1.434, de 12 de setembro de 2016. Aprova o Programa Ações Afirmativas para Afrodescendentes no Ensino Superior na Universidade Federal de Alagoas. **Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**, Brasil, 12 set. 2016a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Arte. **Projeto Pedagógico Curricular – Curso de Licenciatura em Dança.** Maceió, 2016b.

VELASCO, C.; CAESAR, G.; REIS, T. Mesmo com queda recorde de mortes de mulheres, Brasil tem alta no número de feminicídios em 2019. **G1**, Rio de Janeiro, 5 mar. 2020. Disponível em: <https://glo.bo/3f8uDh6>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Recebido em agosto de 2019.

Aprovado em julho de 2020.