



Revista Estudos Feministas

ISSN: 0104-026X

ref@cfh.ufsc.br

Universidade Federal de Santa Catarina
Brasil

Pessoa de Carvalho, Maria Eulina; Rabay, Glória
Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil
Revista Estudos Feministas, vol. 23, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 119-136
Universidade Federal de Santa Catarina
Santa Catarina, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38135331007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Universidade Federal da Paraíba

Glória Rabay

Universidade Federal da Paraíba

Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil

Resumo: *Gênero é um conceito de difícil compreensão e tem se tornado praticamente sinônimo de sexo na linguagem comum e até mesmo acadêmica. Este trabalho, financiado pelo CNPq, assinala usos e incompreensões deste conceito no campo educacional no Brasil e suas implicações para as políticas e práticas educacionais. Primeiro, enfoca a substituição da variável sociológica sexo por gênero, em formulários de identificação e tabelas de caracterização de sujeitos, e a confusão entre paridade de sexo e equidade de gênero, que reduz este a uma característica individual ou um marcador identitário. Segundo, demonstra a incompreensão expressa nas percepções e nos discursos de docentes de ambos os sexos, situados em cursos superiores masculinos, onde segue invisível ou não problematizado o gendramento de campos de conhecimento e carreiras; e destaca, em discursos de mulheres docentes de Matemática, o desconhecimento da problemática em uma disciplina onde a presença de mulheres continua reduzida. Argumenta, enfim, sobre a importância da transversalização da perspectiva de gênero no ensino superior e na pesquisa.*

Palavras-chave: gênero; sexo; discurso educacional; docentes universitários/as.

Copyright © 2015 by Revista Estudos Feministas.

Introdução

¹ Não se pretende aqui tratar do desenvolvimento do conceito no campo teórico e político feminista. Sobre isso, Guacira Lopes LOURO (1996) e A. G. PISCITELLI (2002).

² John AYTO, 1990.

“Gênero” é um conceito debatido e ressignificado no campo dos estudos feministas¹ e ainda de difícil compreensão em geral. A partir de sua generalização, tem se tornado praticamente sinônimo de “sexo” na linguagem comum e até mesmo acadêmica (fora do campo dos estudos de gênero e/ou feministas).

Vem do Latim *genus*, de onde também provêm os vocábulos “gene”, “gerar” e “genital”.² Embora etimologicamente possa ser sinônimo de sexo, como todo conceito, gênero

³ Jennifer GERMON, 2009.

⁴ Judith LORBER, 2010.

⁵ GERMON, 2009.

⁶ Considerado o primeiro psicoendocrinologista clínico pediátrico do mundo, John Money desenvolveu sua carreira no Hospital e Escola de Medicina Johns Hopkins de 1951 a 2006 (ano de sua morte); foi Professor Emérito de Psicologia Médica do Departamento de Psiquiatria e Ciências do Comportamento e Professor Emérito de Pediatria. Sobre a biografia de John Money, consultar <http://www.phs.umn.edu/newsletter/moneylecture/moneybio/home.html>. Acesso em: 18 ago. 2013.

⁷ GERMON, 2009.

⁸ GERMON, 2009.

⁹ GERMON, 2009.

tem história. Conforme Germon,³ trata-se de uma história controversa, de fato, várias histórias. Originalmente, gênero não era uma invenção do feminismo, entendido como campo político e teórico.⁴ Da linguística, o termo migrou primeiro para a sexologia e depois para o feminismo.

Segundo Germon,⁵ que elaborou uma genealogia do conceito, foi em meados da década de 1950 que o uso de gênero apareceu na língua inglesa como uma categoria pessoal e social, no trabalho do sexólogo John Money, neozelandês radicado nos Estados Unidos.⁶

Inicialmente, Money propôs o termo para tratar, teórica e clinicamente, os casos das pessoas intersexo (antes denominadas hermafroditas) e como um instrumento conceitual para entender a subjetividade humana como masculina e feminina. Posteriormente, estendeu sua teoria para descrever como todas as pessoas adquirem o gênero. Contudo, as origens do conceito na sexologia, no trabalho de Money e na pesquisa e nas práticas clínicas direcionadas às pessoas intersexos (correção cirúrgica e manejo de caso) foram apagadas, e gênero tornou-se conhecido como uma invenção de Robert Stoller (outro médico, psiquiatra e psicanalista), um legado de Simone de Beauvoir, uma invenção da sociologia ou do feminismo.⁷

De acordo com Germon,⁸ John Money recusava o dualismo cartesiano, por conseguinte, as distinções sexo/gênero e natureza/cultura (*nature/nurture*), propondo que o gênero é produzido pela interação entre os aspectos corporal, sensorial e social, portanto, uma dimensão do erotismo e uma aprendizagem historicamente relativa. Foi Robert Stoller quem distinguiu sexo (o elemento natural, material e carnal) de gênero (os elementos psíquicos e psicológicos) em sua pesquisa sobre o transexualismo em meados da década de 1960. Essa virada conceitual saneou e dessexualizou o gênero, excluindo quaisquer associações com a luxúria do corpo e com o sexo.

Ao longo da década de 1970, as feministas conheceram as contribuições de Money e Stoller, e o termo “gênero” apareceu na literatura feminista de forma irregular, inconsistente, sendo objeto de debates, mas logo se tornou o conceito organizativo central do feminismo, pela utilidade para seu projeto teórico e político de mudança cultural.⁹ A apropriação do conceito pelas acadêmicas feministas deu-se em oposição ao uso histórico do determinismo biológico para justificar a subordinação das mulheres, devido a sua fragilidade muscular e capacidade reprodutiva, no contexto da divisão sexual/social do trabalho.

Em seguida, nas décadas de 1980 e 1990, a própria crítica feminista, particularmente o feminismo pós-estruturalista, problematizou a lógica dualista: a dicotomia natureza/cultura, portanto a dicotomia sexo/gênero. Ao considerar sexo e corpo,

¹⁰ CRANNY-FRANCIS et al., 2003.

¹¹ Boaventura de Souza SANTOS, 1999.

¹² Web Dicionário – dicionário online da língua portuguesa. <http://www.webdicionario.com/g%C3%AAnero>; <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=g%EAnero>. Consulta em: 01/05/2012.

¹³ Em língua inglesa, foram consultados: The American Heritage Dictionary of the English Language, 4th ed. Houghton Mifflin Company, 2009. <http://dictionary.reference.com/browse/gender>; Collins English Dictionary – Complete and Unabridged, HarperCollins Publishers, 2003; Collins Thesaurus of the English Language – Complete and Unabridged 2nd ed. HarperCollins Publishers 2002. <http://www.thefreedictionary.com/gender>; <http://oxforddictionaries.com/definition/gender>. Tradução para o português das autoras. Acesso em: 1º maio 2012.

¹⁴ Cláudia VIANNA e Sandra UNBEHAUM, 2004. Um marco da disseminação da perspectiva de gênero na área da educação e na formação de educadoras/es é o livro de Guacira Lopes Louro "Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista", originalmente publicado em 1997 e que se encontrava na 14a edição em 2011.

também como construções culturais e históricas, aponta a imbricação entre corpo, sexo e gênero, inclusive postulando que não se concebe corpo nem sexo ou sexualidade sem gênero.¹⁰

No final do século XX, o conceito de gênero foi se sensocomunizando – termo tomado emprestado de Santos¹¹ – a partir do movimento e da teorização feminista, apropriado em diferentes contextos. O Dicionário Aurélio define gênero como “conjunto de propriedades atribuídas social e culturalmente em relação ao sexo dos indivíduos”; e o Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa menciona, entre 14 acepções, “agrupamento de indivíduos que possuem caracteres comuns”.¹² Em dicionários de língua inglesa, gênero, além de ser definido de uma perspectiva social e cultural (como identidade sexual, especialmente em relação à sociedade e cultura; o estado de ser macho ou fêmea, com referência a diferenças sociais e culturais, ao invés de biológicas), e como masculinidade/feminilidade (as propriedades características do sexo masculino ou feminino), ou simplesmente como grupo de sexo (por exemplo, o gênero feminino), também aparece como sinônimo de sexo: “a condição de ser fêmea ou macho; o sexo de um indivíduo, macho ou fêmea, baseado na anatomia reprodutiva; as propriedades que distinguem organismos na base de seus papéis reprodutivos; propriedade fisiológica – uma propriedade relativa ao funcionamento do corpo”¹³. Assim, o significado de gênero se expandiu de forma a incluir sexo e passou a substituir a palavra “sexo”.

Antes do surgimento do termo “gênero”, o termo “sexo” incluía as categorias biológica e social. Até a década de 1980, utilizava-se, no Brasil, o termo “relações sociais de sexo”, por influência da literatura feminista francesa, em vez de “relações de gênero”. Todavia, o uso de gênero foi se generalizando mundialmente a partir da língua inglesa. É possível que, tanto em língua inglesa quanto portuguesa, gênero tenha se tornado um eufemismo para sexo, a fim de se evitar as conotações de genitália e coito. Assim, em formulários de identificação, atualmente, é comum encontrar gênero em lugar de sexo.

A partir dessas considerações iniciais, este trabalho pretende ilustrar e problematizar alguns usos e incompreensões do termo “gênero”, correntes no campo educacional no Brasil, e salientar implicações para as políticas e práticas educacionais. Foi apenas na década de 1990 que as questões de gênero ganharam visibilidade na pesquisa e na política educacional brasileira¹⁴, portanto, o discurso educacional e acadêmico ainda não incorporou, ampla e rigorosamente, o conceito de gênero originalmente veiculado pela teorização feminista: gênero como construção social e cultural, estrutura e relação de desigualdade, marcador de

identidade dominante/dominada, subjetividade. Gênero não se transversalizou nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação da área de educação, nem tampouco nos currículos dos demais cursos superiores.

Gênero como sinônimo de sexo e redução de gênero a sexo

O primeiro uso destacado é aquele que toma gênero como sinônimo de sexo, ou reduz gênero a sexo, eliminando a distinção fundamental feita pela teorização feminista. Assim, confunde-se sexo e gênero e generaliza-se indevidamente o uso do termo “gênero”. Por exemplo, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, lia-se no diagnóstico da educação infantil:

A distribuição das matrículas, quanto ao gênero, está equilibrada: feminino, 49,5% e masculino, 50,5%. Esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do País. Diferentemente de outros países e até de preocupações internacionais, em nosso País essa questão não requer correções.¹⁵

¹⁵ BRASIL, 2001, p. 11.

O PNE 2001-2010, portanto, reduzia as questões de gênero ao alcance da paridade de sexo nas matrículas. A distribuição de matrículas está, de fato, equilibrada quanto ao sexo no Brasil, em todos os níveis de escolaridade, mas isso não implica que meninos e meninas tenham oportunidades iguais de aprender e se desenvolver sem restrições derivadas de valores androcêntricos e sexistas e de noções de papéis sociais e identidades dicotômicas e estereotipadas baseadas nas históricas desigualdades de sexo e gênero.

Tanto se toma gênero como sinônimo de sexo que, nos objetivos e nas metas de gestão, o PNE 2001-2010 determinava a inclusão “nos levantamentos estatísticos e no censo escolar de informação acerca do gênero, em cada categoria de dados coletados”.¹⁶

¹⁶ BRASIL, 2001, p. 97.

Outro exemplo: em um valioso trabalho de análise estatística, Beltrão e Alves¹⁷ demonstram que, na segunda metade do século XX, deu-se a reversão do “hiato de gênero” em todos os níveis da educação brasileira, ao invés de reversão do hiato de sexo, já que apresentam números relativos à inclusão escolar das mulheres. É provável que esse uso seja uma tradução de *gender gap*, amplamente utilizado em língua inglesa.

¹⁷ Kaizô BELTRÃO e José ALVES, 2009.

Do uso de gênero como sinônimo de sexo, ao se proclamar o sucesso educacional das mulheres, deduz-se que, no Brasil, não há assimetrias de gênero no sistema educacional, o que pode explicar a ausência de políticas e práticas interessadas na equidade de gênero na escola e na universidade. E, pior ainda, pode-se inverter o problema, afirmando-

¹⁸ <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-quality/higher-education/> Acesso em: 4 nov. 2011.

¹⁹ Maria Eulina P. de CARVALHO e Glória RABAY, 2011.

²⁰ Cristina BRUSCHINI, 2007.

²¹ LORBER, 2010.

²² BRASIL, 1997.

²³ BRASIL, 1997, p. 26.

²⁴ BRASIL, 1997, p. 20

²⁵ BRASIL, 2013, p. 22.

se uma suposta vantagem das mulheres. Veja-se, por exemplo, o que se encontrou (mas já foi retirado) no *sífe* da Unesco: “No Brasil, a falta de paridade de gêneros é elevada na educação superior, na qual é observada disparidade em favor das mulheres”.¹⁸ Como sabemos, a vantagem quantitativa das mulheres decorre de sua segregação em carreiras femininas desvalorizadas¹⁹ e não alterou as desigualdades salariais no mercado de trabalho em favor dos homens.²⁰

A questão de gênero não pode ser reduzida a números, embora o alcance da paridade de sexo nas esferas pública e privada tenha sido uma importante bandeira da agenda política feminista desde o feminismo liberal da década de 1960²¹ – e continue sendo, a exemplo das cotas para aumentar a participação das mulheres na política formal. A questão de gênero diz respeito ao princípio da equidade, já que é preciso transformar a estrutura social gendrada e os valores e as normas androcêntricos a partir das experiências, perspectivas e vozes das mulheres como grupo subalterno, reconhecendo-se sua diversidade.

No documento dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais,²² direcionados ao Ensino Fundamental, já se introduzira uma concepção de “justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade”,²³ na perspectiva de se “garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania”, reconhecendo-se que existem diferenças e desigualdades “que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada”.²⁴

Mais recentemente, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) 2013-2015 reconhece que “a educação brasileira ainda não incorporou totalmente o princípio da igualdade de gênero, embora haja paridade nas matrículas em quase todos os níveis de ensino”, apontando a permanência de “diferenças nos conteúdos educacionais e nos cursos e nas carreiras acessados por mulheres e homens”,²⁵ bem como o menor acesso das mulheres negras, indígenas e das áreas rurais.

Entre os objetivos específicos e as ações do PNPM 2013-2015, destacam-se: a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de gênero (na perspectiva interseccional) para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; a ampliação do acesso e permanência das mulheres no ensino profissional, tecnológico e superior, especialmente nas áreas científicas e tecnológicas (nas ciências duras), por meio de políticas de ação afirmativa e assistência estudantil; a produção de conhecimentos sobre as relações sociais de gênero na perspectiva interseccional, através do apoio aos núcleos de estudos de gênero das universidades públicas; a inclusão da temática de gênero e diversidade nos currículos da educação

²⁶ BRASIL, 2013, p. 23-27.

²⁷ <http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/BRA.html>.

básica; e a formação continuada em gênero e diversidade de gestores/as, servidores/as públicos/as, profissionais da educação e estudantes de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.²⁶

É importante destacar que, apesar dos avanços registrados na condição e situação das mulheres brasileiras, sobretudo na segunda metade do século XX, especialmente sua inclusão e sucesso escolar, o Brasil tem um dos Índices de Desigualdade de Gênero (IDG) mais baixos da América Latina: 0,447 em 2012.²⁷ O IDG é um índice composto que mede perdas decorrentes da desigualdade de sexo em três dimensões do desenvolvimento humano: saúde reprodutiva, empoderamento e mercado de trabalho, sendo a paridade de sexo expressa pelo valor 1. Considera os seguintes indicadores: proporção de homens/mulheres na população com pelo menos educação secundária (ensino médio); taxa de fertilidade na adolescência (15-19 anos de idade); proporção de homens/mulheres na participação na força de trabalho; proporção de homens/mulheres nas cadeiras no parlamento; e taxa de mortalidade materna. Por conseguinte, pode-se constatar que o crescimento das taxas de escolarização das mulheres não significa necessariamente igualdade, equidade e empoderamento.

Assim, distinguir paridade de sexo, onde tenha sido alcançada, de equidade de gênero permite ir além do enfoque quantitativo, superficial, para criticar o androcentrismo e o sexismo das práticas sociais, educacionais e pedagógicas e vislumbrar políticas e práticas de superação das injustiças baseadas em diferenças de sexo e gênero. Nesse sentido, a distinção sexo/gênero permanece útil, embora tenha sido criticada (ou desconstruída) a partir do reconhecimento de que tudo (inclusive o sexo) é construção cultural.

Finalmente, ainda quanto ao uso de gênero como sinônimo de sexo, correntemente e amiúde, encontra-se gênero em formulários de identificação e tabelas de caracterização de sujeitos, onde antes se utilizava sexo, substituindo-se um binarismo por outro, ademais excluindo-se a diversidade sexual e de gênero. É possível que assinalar gênero (em vez de sexo), em formulários de identificação, favoreça as pessoas transexuais e transgêneros, que podem assim assumir uma identidade de gênero oposta ao sexo de nascença. Contudo, abandonar a variável sociológica “sexo” (substituindo-a pelo eufemismo gênero) tem efeitos problemáticos: devido ao fato de a concepção de sexo ser comumente naturalizada, a concepção de gênero acaba sendo também naturalizada, perdendo-se de vista a noção de construção social, cultural e educacional e, conseqüentemente, a possibilidade de superação de dicotomias e desigualdades. Ademais, não sendo gênero apenas uma característica individual ou um

marcador identitário, mas um conjunto de representações e valores dicotômicos e assimétricos que afetam relações, práticas, espaços e objetos sociais, a iniquidade ou injustiça de gênero permanece ignorada e ocultada.

Gênero é um conceito de difícil compreensão e apropriação

O segundo uso do termo “gênero”, ilustrado a seguir, revela percepções confusas, equivocadas ou ambíguas de docentes universitários de ambos os sexos, situados em cursos masculinos, entrevistados em pesquisa sobre relações de gênero na universidade, especificamente em uma instituição federal de ensino superior (IFES) do Nordeste do Brasil.²⁸

O desenho da pesquisa previa entrevistas com professoras em departamentos predominantemente “masculinos” e professores em departamentos “femininos”. Com base em levantamento prévio do número de docentes por sexo, buscava-se entrevistar o reduzido universo em cada departamento. A realização das entrevistas não foi fácil devido às intensas agendas acadêmicas e à falta de compreensão sobre o tema da pesquisa. Quando contatados para a entrevista, os e as docentes manifestavam estranheza: “sobre o que é mesmo essa pesquisa?”. Assim, entrevistamos todos e todas que aceitaram o convite. Neste texto, apresentamos o recorte de entrevistas com docentes de três dos departamentos mais masculinos da instituição: Engenharia Mecânica, Física e Matemática, com destaque para as seis professoras deste último. Verificamos que, entre esses e essas docentes, com exceção das duas docentes de Física, o conceito de gênero é desconhecido ou mal compreendido, o que contribui para negar a problemática e, consequentemente, perpetuar as desigualdades de gênero.

Engenharia Mecânica e Física são os cursos mais masculinos da IFES pesquisada, porque têm poucas mulheres entre docentes e discentes. Engenharia Mecânica é a mais masculina de todas as engenharias; desde que formou sua primeira turma, em 1970, até 1976, teve apenas 2 mulheres graduadas para 104 homens (2%).²⁹ Em 2010, 40 anos depois, 4 mulheres (8,2%) se graduaram com 45 homens. Em 10 anos, de 2001 a 2010, as mulheres alcançaram apenas 5,7% do total de diplomados e, nos anos de 2002 e 2009, não houve concluintes do sexo feminino. Em 2011, a matrícula de mulheres na graduação em Engenharia Mecânica totalizava 45 alunas, 9,4% do total de estudantes do curso. No mesmo ano, ingressaram apenas 7 estudantes mulheres, 7,3% do total de estudantes da graduação; na pós-graduação, não havia nenhuma mulher cursando Mestrado ou Doutorado; ademais, em julho de 2011, o Departamento de Engenharia

²⁸ CARVALHO, 2010a.

²⁹ José Augusto de Souza PERES, 1977.

Mecânica não contava com nenhuma professora no seu corpo docente (ao longo de sua história, teve 2 docentes, aposentadas, que não haviam sido substituídas até então).

Entre as ciências naturais, Física é a de mais alto prestígio. O curso de Física da IFES pesquisada teve, na última década (de 2001 a 2010), um total de apenas 10 mulheres graduadas: 5 (6,9%) para 67 homens no Bacharelado; e 5 (5,7%) para 82 homens na Licenciatura. Em 2010, apenas 1 mulher obteve diploma de bacharel, em relação a 11 homens, e nenhuma obteve diploma de licenciada. A matrícula total no curso de Física, em 2011, era de 40 mulheres (18,6%) no Bacharelado e 32 mulheres (14,2%) na Licenciatura, portando nem a licenciatura Física é mais feminizada. Em 2011, ingressaram 9 mulheres (16,7%) no Bacharelado e 9 (14,1%) na Licenciatura. Na pós-graduação – Mestrado e Doutorado –, a presença feminina é reduzida: 6 mulheres (6,66%), nem todas brasileiras. O Departamento de Física já contou, ao longo de sua história, com 3 docentes do sexo feminino e contava, em 2011, com 2 em relação a 30 docentes do sexo masculino.

³⁰ Essas entrevistas são especificamente analisadas em outro trabalho.

As duas docentes de Física entrevistadas,³⁰ uma delas francesa, outra oriunda de São Paulo, com pós-doutorado na Alemanha, feito na década de 1980, têm consciência das relações de gênero no ambiente acadêmico altamente competitivo da Física. Conhecem a problemática da mulher na ciência e nos programas internacionais de ação afirmativa para inclui-las. São bem qualificadas, com atuação na pós-graduação, porém declararam sentir-se ocasionalmente ignoradas e desvalorizadas pelo fato de serem mulheres.

A tabela a seguir resume os dados da participação de docentes e discentes, por sexo, nos departamentos e cursos de Engenharia Mecânica, Física e Matemática.

Número de docentes e matrícula geral de estudantes, por sexo, em cursos mais masculinos, UFPB, 2011.

Departamento/Curso	Docentes				Discentes			
	Homem		Mulher		Homem		Mulher	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Engenharia Mecânica	24	100	0	0	436	90,6	45	9,4
Física Bacharelado	28	93	2	7	175	81,4	40	18,6
Física Licenciatura					194	85,8	32	14,2
Matemática Bacharelado	33	77	10	23	52	67,5	25	32,5
Matemática Licenciatura					417	68,9	188	31,1

Fonte: NTI/UFPB

Foram entrevistados os chefes de departamento e coordenadores de cursos, exceto de Matemática. Em nenhuma das quatro entrevistas sobre a reduzida presença feminina nesses cursos e carreiras, os professores problematizaram a questão, atribuindo o fato à família e à socie-

dade e às dificuldades do próprio campo de conhecimento, e não à escola e à universidade.

Eu não acho que seja um curso masculino ou feminino, eu atribuo mais isso àquela coisa que se propaga no 2º Grau: de que Física é difícil, Matemática é difícil... aquela coisa de ficar sentado, pensando... E também às famílias, que ficam orientando as filhas para que elas façam a área de Humanas, Letras, ou até Medicina. (Coordenador do Curso de Física)

Eu acho que primeiro é pelo desconhecimento do que é o curso de Engenharia Mecânica. Não é uma área em que as mulheres não possam atuar, pelo contrário... Eu acho que Engenharia Mecânica ainda é um curso que tem grande desconhecimento da área de trabalho mais específica, por isso que as mulheres têm medo de começar a fazer o curso. (Coordenador do Curso de Engenharia Mecânica)

Na percepção do coordenador do curso de Física da UFPB, as docentes-mulheres do departamento e curso de Física

"não são tão poucas assim; não foram só duas, tem mais uma: a professora M.E., já foi professora deste departamento e hoje é do departamento de Matemática". Indagado acerca da reduzida presença feminina no alunado do curso, o Coordenador acredita que não há "nada específico que determi-ne isso". Sob insistência, assinalou que "como se fala que esse é um curso difícil... eu não sei se isso afasta as mulheres..."

Para o coordenador do curso de Engenharia Mecânica, também o preconceito de classe afastaria as mulheres dessa carreira, já que existe a noção de que "nessa área a gente lida com pessoas de mais baixo... nível, culturalmente falando... não há como escapar disso aí".

Como desconhecem o significado do conceito de gênero, surpreendem-se por seus cursos e áreas do conhecimento serem denominados de masculinos. O coordenador do curso de graduação em Física disse, no final da entrevista, que nunca atentou para "esse rótulo de curso masculino ou curso feminino. Eu fiquei muito surpreso com esse rótulo de curso mais masculino".

Matemática também é, tradicionalmente, um campo de conhecimento masculino, que embasa as Engenharias e a Física. O departamento de Matemática da IFES pesquisada tinha, em 2011, um total de 43 docentes, sendo 10 mulheres (23%). Destas, 6 foram entrevistadas no segundo semestre de 2011 e primeiro semestre de 2012, todas elas doutoras. Quatro tinham mais de 50 anos de idade (Profas. 1, 2, 3 e 4) e fizeram mestrado e doutorado ao longo da carreira, conciliando o desenvolvimento profissional com os encargos familiares. Duas eram jovens (29 e 30 anos – Profas. 5 e 6), recém-contratadas,

sem filhos. A Profa. 5 era a única mulher a integrar o corpo docente do Mestrado em Matemática da IFES. A Profa. 6 era uma das raras docentes negras da IFES. Sendo minoria numa área de conhecimento e num departamento tradicionalmente masculinos, como essas docentes percebem as relações de gênero?

As docentes entrevistadas não sabem explicar a predominância de homens e ausência de mulheres na Matemática, embora as mais jovens demonstrem interesse pela questão de gênero. Entre as mais velhas, apenas a Profa. 1 reconhece o sexismo:

Eu acho que é muito difícil pro homem aceitar que tem uma mulher com a capacidade dele ou então maior... A gente observa que, de fato, em vários lugares mesmo, os homens não admitem ainda a competição com as mulheres, eles acham que as mulheres estão lá, dão sua aulinha, mas não que tenha a capacidade...

Talvez as professoras universitárias de Matemática não percebam a questão de gênero precisamente por serem vitoriosas num campo seletivo:

Eu não sei... (risos) realmente eu não entendo... A matemática assusta um pouco, né? Então talvez assustasse mais as mulheres, né? Não sei... Tem certas coisas que de fato a gente nem para pra pensar... E pra mim tudo parece que sempre foi tão fácil... Não fácil, não é que o curso de matemática seja fácil, é que as coisas aconteceram naturalmente, foi indo e foi dando certo... Aonde eu cheguei, eu sempre tive apoio, eu nunca tive barreiras por ser uma mulher, sabe? Que existem barreiras existem sim... eu não consigo falar muito sobre isso porque eu não tive... (Profa. 5).

Eu não sei te dizer não... Eu me formei sozinha. Única no meu período. Todo mundo desistiu e só tinha eu de mulher... É aquela cultura de que a matemática é difícil... aí eu acho que o pessoal foge (Profa. 2).

Eu acho que é da pessoa mesmo... eu conheço muitas estudantes que são muito boas em matemática, mas tem outras que não são boas. Acho que não tem nada a ver com homem e mulher... O ambiente é muito masculino, mas eu não vejo explicação... assim... porque mais homens e menos mulheres... Na graduação, o curso tem duas modalidades, licenciatura e bacharelado. A licenciatura é voltada pro ensino até o nível médio e o bacharelado mais pra pesquisa e pra dar aulas no ensino superior. As pessoas que se dão melhor, independente de ser homem ou mulher, que têm um desempenho melhor em disciplinas mais pesadas, aí os professores chamam, indicam pra você ir pro bacharelado. Eu entrei na licenciatura – e realmente havia muita mulher

e pouco homem – aí de lá eu fui levada pro bacharelado, aí lá é um pouco invertido, é como se a matemática mais pesada fosse uma coisa mais pro homem e a matemática de ensinar do 1o ao 2o grau [atual ensino fundamental e médio] fosse uma coisa mais pra mulher. Não sei o que define assim... acho que é habilidade mesmo, sei lá, juro que eu não sei” (risos) (Profa. 3).

Matemática é uma disciplina “pesada” (Profa. 3), “assusta”, e as mulheres supostamente são mais medrosas (Profa. 5) e “fogem” (Profa. 2), porém as que entram e ficam nesse campo são excepcionais (uma decorrência implícita). Elas são numericamente raras e parecem ter consciência disso. Sabem que existe uma “cultura de que a matemática é difícil” (Profa. 2), que a matemática pura, “mais pesada”, é para estudantes que têm melhor “habilidade” e “desempenho” (Profa. 3), supostamente os homens, restando a licenciatura para as mulheres. Mesmo assim, não percebem as relações de desigualdade de gênero. Não sabem “o que” define o campo assim, portanto desconhecem a ação dos agentes que construíram e continuam construindo o campo, ainda masculino.

O seguinte trecho de entrevista com uma professora da geração mais velha (Profa. 4) revela a dificuldade de compreender as relações de gênero e o quanto o conceito não foi apropriado na academia.

Entrevistadora: No âmbito do departamento, das relações profissionais, você acha que existe alguma tensão entre as mulheres e os homens? Alguma disputa?

Profa. 4: “Não. A tensão aqui no departamento não é de gênero, mas referente à formação, por exemplo, a minha opção pela área de educação... nunca houve uma resistência pelo fato de eu ser mulher, mas houve resistência e ainda há algumas arestas pelo fato de eu ser da educação matemática, porque o departamento privilegia muito quem trabalha com a matemática pura, então não há muita abertura, nem mesmo pra matemática aplicada, e a educação matemática é vista como área de menor valor, o departamento não prestigia”.

Entrevistadora: Nesses vários cursos em que você já ensinou [a disciplina matemática integra o currículo de vários cursos], você vê alguma predisposição, alguma dificuldade ou resistência maior das meninas ou dos meninos em relação à matemática?

Profa. 4: “A resistência nem é uma questão de gênero, mas é questão de curso. Há alguns cursos em que os alunos têm mais resistência ao estudo de disciplinas como a matemática; por exemplo, na área de humanas, na psicologia...”

Entrevistadora: Até hoje o departamento de matemática é um dos que têm mais homens entre os docentes. Como você explicaria essas escolhas?

Profa. 4: "Olha, a questão da opção por um curso como o de matemática não depende só da questão de gênero. Particularmente, eu acredito que parte muito da relação que os alunos têm com as disciplinas na educação básica, então, muitas vezes o aluno opta por fazer um curso na área de humanas porque ele não gostava de matemática, não por uma questão de opção, mas por uma questão de exclusão. Então eles pensam: 'não vou fazer tal curso porque eu não gosto disso'. Aí muitas vezes ele não faz uma engenharia, não faz física, matemática porque ele não gosta de matemática ou não gosta de física..."

Entrevistadora: Coincidentemente existem mais mulheres que não gostam de matemática?

Profa. 4: "Aí a gente tem na educação básica ainda uma predominância de mulheres ensinando até o 5o ano, né? E a gente tem mais homens ensinando, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, do que mulheres, pelo menos matemática e física".

Entrevistadora: Você acha que isso influi na escolha?

Profa. 4: "É, dependendo de como é a relação desses homens [professores de Matemática] em sala de aula, porque às vezes ele faz a discriminação, né? Às vezes, o professor diz assim: 'é porque cabeça de menina'... Eu particularmente acho que não há nenhum impedimento do ponto de vista da cognição, mas às vezes a postura do professor influencia nisso, e às vezes como os professores são predominantemente do sexo masculino e os anos finais [da educação básica] são os que mais ajudam a definir a opção profissional... eu acredito que isso possa ter alguma influência".

Entrevistadora: Na educação básica, você acredita que a didática do professor de matemática pode atrair ou não pessoas para a área?

Profa. 4: "Não só a didática, mas o discurso também, porque às vezes ele pode ser um excelente professor do ponto de vista da didática, mas o discurso dele ser um discurso excludente. Pode ensinar muito bem, explicar direitinho, ter uma relação boa com os alunos, mas as pessoas sentem no discurso elementos de discriminação, de orientação ou reforço de certos mitos que permeiam algumas áreas do conhecimento. No caso específico da matemática, isso às vezes atinge até os meninos porque tem uma estória de que você precisa ser particularmente inteligente, ter nascido pra aquilo... Então, na fala, inconscientemente, ele solta comentários na sala de aula que terminam convencendo ou refor-

quando algumas coisas que as pessoas acreditam: 'mulher não é pra isso', 'isso não é pra você, não'... Às vezes até a surpresa mesmo, quando uma menina tem um desempenho melhor em matemática ou gosta de matemática... os professores se admiram tanto, como se aquilo fosse coisa de outro mundo".

Entrevistadora: *E na universidade acontece o mesmo?*

Profa. 4: *"Não, não. Menos, bem menos, acontece bem menos, mas ainda deve acontecer".*

A primeira evidência da desigualdade de gênero é de ordem quantitativa: existem menos mulheres em posições valorizadas e de poder. Todavia essa evidência não é problematizada. O discurso da entrevistada vai da simples negação à admissão de que existe discriminação de sexo e gênero; e aponta vários fatos não problematizados:

- na educação superior, existem poucas mulheres na Matemática – disciplina considerada difícil, para pessoas muito inteligentes – e elas estão em subáreas desvalorizadas como a educação matemática;
- há resistência à Matemática na área de ciências humanas e em cursos como Psicologia, onde predominam mulheres;
- na escola, predominam professores de Matemática do sexo masculino, e os estudantes em geral não gostam de matemática, mas as meninas parecem gostar menos;
- os professores de Matemática na educação básica (geralmente do sexo masculino) podem influir na escolha da Matemática como curso superior pelos estudantes de ambos os sexos e podem reproduzir discursos e práticas excludentes, principalmente das meninas.

A entrevistada não reconhece a relação entre gênero e conhecimento/curso. Sendo ela própria especializada em educação matemática, tampouco reconhece as implicações de gênero da pequena presença de professoras de Matemática tanto na educação superior quanto na educação básica; do baixo *status* da educação matemática; da suposta resistência à matemática em áreas do conhecimento e cursos femininos (como Psicologia); do desgosto dos alunos e, principalmente, das alunas, pela matemática lecionada por professores do sexo masculino. Não reconhece o papel da universidade na reprodução da exclusão das mulheres da Matemática, especificamente através da formação de professores, uma vez que não relaciona a pequena presença de mulheres na docência da Matemática na universidade e na escola, nem relaciona os discursos e as práticas excludentes que ocorrem na escola (e que ela própria aponta) com a cultura acadêmica (masculina, androcêntrica, sexista) da matemática veiculada pelas instituições formadoras.

Uma vez que as próprias docentes/mulheres/formadoras não sabem explicar a ausência ou raridade das mulheres na Matemática e não conhecem o poder explicativo do conceito de gênero, a iniquidade, naturalizada na própria construção de campos de conhecimento e carreiras masculinos ou femininos, é naturalizada e aceita como uma questão de talento ou competência natural, opção individual ou autoexclusão, como aponta Bourdieu³¹.

³¹ Pierre BOURDIEU, 1999.

Conclusão

O conceito de gênero tem sido utilizado comumente, porém ressignificado de maneira a negar a perspectiva crítica feminista original, que denunciava a subordinação feminina. Tomado como sinônimo de sexo, inverte a subordinação feminina (que permanece em meio à iniquidade gênero) em vantagem quantitativa das mulheres nas instituições de educação superior e básica.

É importante reconhecer que gênero é um conceito de difícil sensocomunicação³² porque nega o caráter natural (segundo uma perspectiva pretensamente científica) ou divino (segundo uma perspectiva religiosa) dos sujeitos masculino e feminino e da atração heterossexual, ao propor que somos produzidos/as e educados/as nas relações sociais, e nos produzimos como sujeitos de gênero, aprendemos a ser masculinos ou femininos, em meio a relações de poder. Ao denunciar e desafiar preconceitos, estereótipos e discriminações, o conceito de gênero incomoda e desacomoda homens e também mulheres que obtêm ganhos (mesmo que combinados com perdas) em e através de suas posições e relações de gênero (articuladas com outras posições e relações), por exemplo, mulheres excepcionalmente situadas em campos masculinos.

Também é importante ressaltar dois pontos. O primeiro é que gênero é um conceito de difícil compreensão e apropriação até mesmo por pessoas de alto nível de escolaridade, como docentes da educação superior, doutores e doutoras. O segundo é que, nas entrevistas realizadas, muitas vezes as reações e respostas, sobretudo das entrevistadas/mulheres, ao negarem ou minimizarem as relações de desigualdade de gênero, negavam a importância da própria pesquisa focada nesta problemática.

Como aponta Weller³³, apesar do sucesso educacional quantitativo das mulheres, o Brasil não vem atendendo às recomendações contidas no Artigo 4o da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI³⁴, que trata do "fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres"³⁵. Nesse nível de ensino, as mulheres brasileiras encontram-se sub-representadas em várias disciplinas e áreas do conhecimento e nos altos escalões da gestão educacio-

³² CARVALHO, 2010b.

³³ Vivian WELLER, 2007.

³⁴ UNESCO, 1998.

³⁵ UNESCO, 1998, p. 9.

nal. O esforço para implantar, avançar ou consolidar os estudos de gênero ou estudos da mulher, como campo específico de conhecimento na educação superior, como é proclamado na Declaração, ainda não concretizou a transversalização da perspectiva de gênero no ensino e na pesquisa.

Em 2005, a Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) lançou – em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (Unifem) – o Programa Mulher e Ciência, com três estratégias de intervenção: financiamento de projetos de pesquisa na área de gênero, mulheres e feminismos, via edital específico do CNPq; instituição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, um concurso de redações ou artigos científicos sobre as questões de gênero, para estudantes de ensino médio, graduação e pós-graduação; e realização de Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa “Pensando Gênero e Ciências”.³⁶ O tema do segundo encontro, realizado em 2009, foi a institucionalização dos estudos feministas, de gênero e mulheres nos sistemas de Educação, Ciência e Tecnologia no país,³⁷ em consonância com o II Plano Nacional de Políticas para Mulheres.³⁸

Mais recentemente, a SPM propôs a inclusão da questão de gênero no novo Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020³⁹ no tocante ao uso de linguagem inclusiva de gênero (isto é, linguagem não sexista) e ao estímulo à participação de mulheres nos cursos superiores das áreas tecnológicas e científicas, e cursos de pós-graduação *stricto sensu*, particularmente em Engenharia, Matemática, Física, Química e Informática.⁴⁰

No mercado de trabalho, mesmo as mulheres com alto nível de escolaridade continuam auferindo rendimentos inferiores aos dos homens, seja em guetos ocupacionais femininos (ocupações da educação, saúde e assistência social), seja em carreiras masculinas tradicionais, como engenharia, arquitetura, medicina e direito.⁴¹ Em 2011, as mulheres brasileiras com 12 anos ou mais de estudo recebiam, aproximadamente, 59,2% do rendimento dos homens que tinham o mesmo nível de escolaridade⁴². Assim, sabendo-se que tanto o genderamento do conhecimento, cursos e carreiras acadêmicas, quanto o desempoderamento – ou a impotência aprendida, termo utilizado por Bourdieu⁴³ – das mulheres para romperem a divisão horizontal e vertical do conhecimento e do trabalho são construções culturais, educacionais e escolares, efetivamente, falta reverter o “hiato de gênero” na educação brasileira.

³⁶ BRASIL, 2008

³⁷ SPM, 2010, p. 155

³⁸ BRASIL, 2008

³⁹ BRASIL, 2011; cf: <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/pdf_se/link_materias/pne_jun12.pdf>.

⁴⁰ SPM, 2012.

⁴¹ BRUSCHINI, 2007.

⁴² IBGE, 2012.

⁴³ BOURDIEU, 1999.

Referências

- AYTO, John. *Dictionary of Word Origins*. New York: Arcade, 1990.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. "A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX". *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0739136.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2012.
- BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015*. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. 114 p.
- BRASIL. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional. PL n.º 8.035/2010. Org: M. Abreu & M. Cordioli. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cec/plano-nacional-de-educacao/pl-8035-2010-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>>. Acesso em: 10 mar. 2012.
- BRASIL. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. 204 p. Disponível em: <<http://www.spm.rs.gov.br>>. Acesso em: 1º mar. 2012.
- BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação 2001-2010. Ministério da Educação, 2001. Disponível: <https://www.panalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 1º mar. 2012.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Apresentação dos Temas Transversais. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental, 1997. 38 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 10 Mar. 2012.
- BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. "Trabalho e Gênero no Brasil nos últimos dez anos". *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 537-572, set./dez. 2007.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Relações de gênero na universidade: carreiras docentes e perspectivas profissionais discentes*. Projeto de Pesquisa 401013/2010-3 aprovado pelo Edital MCT/CNPQ/MEC/CAPES Nº 02/2010 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2010a.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. "Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunicação: considerações a partir de uma experiência de formação docente". *Revista Instrumento*, v. 12, n. 2, 2010b, p. 75-87.

- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. "Gênero e carreiras universitárias em 50 anos na Universidade Federal da Paraíba". In: RAMALHO, Betania Leite; BELTRÁN LLAVADOR, José; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; DINIZ, Adriana Valéria Santos. (Orgs.). *Reformas Educativas, Educação Superior e Globalização em Brasil, Portugal e Espanha*. Alzira, ES: Editorial Germania, 2011, p. 237-269.
- CRANNY-FRANCIS, Anne; WARING, Wendy; STAVROPOULOS, Pam; KIRBY, Joan. *Gender Studies: Terms and Debates*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- GERMON, Jennifer. *Gender: a genealogy of an idea*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- IBGE. "Uma análise das Condições de Vida da População Brasileira". *Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica*, n. 29. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2012.
- LORBER, Judith. *Gender inequality: Feminist theories and politics*. 4. ed. New York: Oxford University Press, 2010.
- LOURO, Guacira Lopes. "Nas redes do conceito de gênero". In: LOPES, Marta Júlia Marques; MEYER, Dagmar Estermann.; WALDOW, Vera Regina (Orgs.). *Gênero e saúde*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- PERES, José Augusto de Souza. *Graduações na UFPB 1961/1976: um informe estatístico*. João Pessoa: UFPB, CCSA, Núcleo de Pesquisas Educacionais, 1977.
- PISCITELLI, Adriana Gracia. "Re-criando a categoria mulher?" In: Algranti, Leila Mezan (Org.). *A prática feminista e o conceito de gênero*. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2002, v. 48, p. 7-42. Disponível em: <<http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.ifch.unicamp.br.pagu/files/Adriana01.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2014.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 11. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- SPM. *Pensando gênero e ciências*. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas – 2009. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, Presidência da República, 2010. 196 p. Disponível: <<http://www.SPM.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2010/spm-nucleos-web.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.
- SPM NOTÍCIAS. *Questões de gênero são incorporadas ao projeto de lei do Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2012. 30 abr. 2012. Disponível em: <http://www.SPM.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2012/04/30-04-2013-questoes-de-genero-sao-incorporadas-ao-projeto-de-lei-do-pano-nacional-de-educacao>. Acesso em: 20 abr. 2012.

UNESCO. Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Declaração [proclamada em] 9 de outubro de 1998. Paris: Unesco. Disponível em: <www.uesc.br/cpa/artigos/dec_superior_xxi.rtf>. Acesso em: 25 jun. 2012.

WELLER, Wivian. "Redução das Desigualdades de Gênero e Raça na Universidade de Brasília". In: RISTOFF, Dilvo; TAVARES, Isabel; MELO, Hildete Pereira de; LETA, Jacqueline; MARTINS, Flávio; LOMBARDI, Maria Rosa; CARVALHO, Marília Gomes de; SILVA, Joselina da; WELLER, Wivian. In: SIMPÓSIO GÊNERO E INDICADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA. Brasília-DF, 6 e 7 de dezembro de 2007. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 153-176.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. "O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002". *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan/abr 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>>. Acesso em: 10 Mar. 2012.

[Recebido em 8 de dezembro de 2013,
reapresentado em 19 de setembro de 2014
e aceito para publicação em 3 de novembro de 2014]

Uses and Misunderstandings of the Concept of Gender in Educational Discourse in Brazil

Abstract: *Gender is a complex concept and has practically become synonymous with sex in common discourse and even in academic discourse. This paper points out uses and misunderstandings of gender in the field of education in Brazil and their implications for educational policies and practices. First, it focuses on the substitution of gender for sex, as a sociological variable, in forms and tables, and the confusion between sex parity and gender equity, which reduces gender to an individual trait or identity. Second, it demonstrates the misunderstanding expressed in perceptions and discourses of university professors of both sexes, situated in predominantly masculine courses where the gendering of knowledge fields and careers remains invisible or unproblematic; and highlights the lack of acknowledgement of the problem in the discourses of female Mathematics professors, situated within a discipline where women participation remains reduced. Finally, it argues about the importance of mainstreaming gender in higher education and research. The research was supported by a CNPq grant.*

Key Words: *Gender; Sex; Educational Discourse; University Professors.*