

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Paula Romano

**ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE IGUALDADE DE GÊNERO NA
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA E NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP), FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS, CAMPUS DE MARÍLIA**

Marília/SP
2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Paula Romano

**ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE IGUALDADE DE GÊNERO NA
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA E NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP), FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS, CAMPUS DE MARÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

Marília/SP
2019

R759a	Romano, Ana Paula Análise comparativa sobre igualdade de gênero na Universidade de Santiago de Compostela e na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília / Ana Paula Romano. -- Marília, 2019 122 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientador: Carlos da Fonseca Brandão 1. Educação. 2. Igualdade de Gênero. 3. Universidade. 4. Políticas Públicas. 5. Educação Comparada. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ANA PAULA ROMANO

**ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE IGUALDADE DE GÊNERO NA
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA E NA UNIVERSIDADE
ESTADUAL PAULISTA (UNESP), FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS,
CAMPUS DE MARÍLIA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão – Orientador

Universidade Estadual Paulista (UNESP/ Campus de Marília/SP)

Prof^a. Dr^a. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

Universidade Estadual Paulista (UNESP/Campus de Marília/SP)

Prof^a. Dr^a. Ivanete Bellucci Pires de Almeida

Fatec Vitor Civita, Centro Paula Souza (FATEC/ São Paulo/SP)

Marília, março de 2019

À minha mãe, Paula Sueli Solano Gimenes Romano, por me incentivar a seguir os meus desejos, por acreditar e apoiar em minhas escolhas e decisões.

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos Espíritos de Luz, que me deram conforto, fé, força e sabedoria para trilhar os meus caminhos.

À minha mãe, Paula S. S. Gimenes Romano, ao meu pai, Vanderlei Romano e aos meus irmãos Tiago Gimenes Romano, Vanderlei Romano Jr. e Vicente Romano Neto, pelo apoio incondicional nesta jornada acadêmica.

À minha prima, Izabela G. Garavello, e ao meu primo Rafael G. Gratieri, pelo incentivo e parceria.

Ao meu amigo Claudio Júnior e à sua família, Heloísa, Claudio e Mayana, pela acolhida, amizade e carinho dispensados a mim durante meus anos de estudo em Marília.

Às minhas amigas Amanda, Anyele, Bruna, Caroline, Cecília, Francislaine, Mariana B., Mariana G., Natália D. e ao amigo Fabrício, pela amizade, pelo companheirismo e apoio durante e para além dos momentos de realização dessa pesquisa.

Ao meu orientador Dr. Carlos da Fonseca Brandão, que com leveza e confiança me recebeu em seu grupo de pesquisa e como sua orientanda, além de me dispensar orientações necessárias para a concretização desse estudo.

À minha amiga Nathália Delgado, pela parceria, pelo diálogo amigável e descontraído, além do auxílio nos textos e vivências da academia.

Ao meu colega de profissão Vítor Pissaia, por acreditar e incentivar a continuar meus estudos na área da Educação.

Às/aos integrantes do Grupo de Pesquisa COPPE, pelas horas de estudos que compartilhamos.

Às professoras das bancas de qualificação e examinadora, Dra. Ivanete Bellucci Pires de Almeida e Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, assim como, à professora Dra. Jaqueline Delgado Paschoal e ao professor Júlio César Torres, suplentes da banca examinadora, que gentilmente e prontamente aceitaram fazer parte desse momento.

Às mulheres que lutaram e àquelas que seguem na batalha diária em defesa dos direitos das mulheres e da igualdade entre as pessoas.

Às pessoas e amigas/os que, de alguma maneira, fizeram parte dessa minha trajetória de vida e me proporcionaram vivências importantes para o meu desenvolvimento pessoal, emocional e intelectual.

[...] “Abraso-me eu-mulher e não temo,
sei do inebriante calor da queima
e quando o temor
me visita, não temo o receio,
sei que posso me lançar ao fogo
e da fogueira me sair inunda,
com o corpo ameigado pelo odor
da chama.

Deserto-me eu-mulher e não temo,
sei do cativante vazio da miragem,
e quando o pavor
em mim aloja, não temo o medo,
sei que posso me fundir ao só,
e em solo ressurgir inteira
com o corpo banhado pelo suor
da faina.

[...] Vivifico-me eu-mulher.
Fêmea. Fênix. Eu fecundo.”

(Conceição Evaristo)

ROMANO, Ana Paula. Análise Comparativa sobre Igualdade de Gênero na Universidade de Santiago de Compostela e na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília/SP. 2019. 122 fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, SP.

RESUMO

Esta dissertação tem como marco teórico o papel feminino nas esferas sociais-familiar, política, cultural e educativa. A análise do referido tema tem como especificidade a comparação da igualdade de gênero no âmbito discente entre as universidades UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências, Estadual Paulista, campus de Marília, Brasil e USC – Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. A variável de estudo presente neste trabalho é gênero, medida pelo feminino e o masculino. Para esta reflexão foram utilizadas literaturas brasileiras e estrangeiras sobre o conceito de gênero, da igualdade/equidade de gênero e educação; bem como a análise de arquivos e documentos que contenham informações a respeito da igualdade de gênero, entre os sexos masculino e feminino, em relação ao acesso universitário nos cursos de graduação das Universidades pesquisadas. Além disso, este trabalho buscou delinear a trajetória da conquista da igualdade de gênero no corpus de ensino e pesquisa tanto da Universidade brasileira como da espanhola a fim de conhecer a situação da igualdade de gênero, abordando se há e como se dão a reflexão e a discussão sobre essa temática dentro desses espaços de formação acadêmica. Neste contexto, analisa quantitativamente a presença de alunas e alunos nas formações de Pedagogia e Filosofia, de ambas as universidades. Assim sendo, no período investigado, tanto na UNESP - FFC como na USC, as mulheres são a maioria no número de matrículas do curso de Pedagogia e os homens são a maior parte dos discentes matriculados no curso de Filosofia.

Palavras-chave: Ambiente acadêmico. Discentes. Educação comparada. Gênero. Mulheres.

ROMANO, Ana Paula. Análise Comparativa sobre Igualdade de Gênero na Universidade de Santiago de Compostela e na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília/SP. 2019. 122 fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, SP.

ABSTRACT

This dissertation has as theoretical framework the feminine role in the social-family, political, cultural and educational spheres. The analysis of this theme has as a specificity the comparison of gender equality in the student context between the universities UNESP - Faculty of Philosophy and Sciences, Estadual Paulista, campus of Marília, Brazil and USC - University of Santiago de Compostela, Spain. The study variable present in this study is gender, measured by the feminine and the masculine. For this reflection were used Brazilian and foreign literatures on the concept of gender, equality/gender equity and education; as well as the analysis of files and documents containing information on gender equality between men and women in relation to university access in the undergraduate courses of the universities surveyed. In addition, this work sought to outline the trajectory of the achievement of gender equality in the teaching and research corpus of both the Brazilian and Spanish universities in order to understand the gender equality situation, addressing whether there is and how the reflection and discussion about this theme within these spaces of academic formation is given. In this context, it analyzes quantitatively the presence of male and female students in the Pedagogy and Philosophy formations of both universities. In the investigated period, both in UNESP - FFC and USC, women are the majority in the enrollment of the Pedagogy course and men are the majority of the students enrolled in the Philosophy course.

Keywords: Academic environment. Students. Comparative education. Gender. Women

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronologia do movimento feminista no Brasil.....	27
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro referencial para análises na educação comparada.....	97
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem de alunos e alunas matriculados na USC curso 2009-2010.....	58
Gráfico 2 – Número total de estudantes matriculados nas titulações de 1º e 2º ciclos e graus e titulações próprias por gêneros – mulher e homem dos cursos de: 1999-2000, 2009-2010, 2014-2015 e 2015-2016.....	63
Gráfico 3 - Porcentagem de alunos e alunas matriculados na UNESP - FFC - Marília 2010.....	85
Gráfico 4 – Número total de estudantes matriculados nos cursos de graduação da FFC - Marília por gêneros – feminino e masculino dos cursos de: 2000, 2010, 2015 e 2016.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Titulações de Diploma e Engenharias oferecidas pela USC no curso de 2009-2010.....	59
Tabela 2 – Titulações de Graduação oferecidas pela USC no curso de 2009-2010.....	60
Tabela 3 – Titulações de Licenciatura oferecidas pela USC no curso de 2009-2010.....	61
Tabela 4 – Titulações de Mestre oferecidas pela USC no curso de 2009-2010.....	62
Tabela 5 – Total de discentes matriculados nas titulações oferecidas pela USC no curso de 2009-2010.....	62
Tabela 6 – Distribuição de homens e mulheres no alunado em titulações de 1º e 2º ciclo e grau, por área de estudo – 2004 a 2015.....	64
Tabela 7 – Titulações de graduações paritárias (entre 40%-60%) – 2015.....	65
Tabela 8 – Titulações de graduações masculinizadas ($\geq 70\%$ homens) – 2015.....	65
Tabela 9 – Titulações de graduações feminizadas ($\geq 70\%$ mulheres) – 2015.....	66
Tabela 10 – Distribuição dos alunos matriculados, por gênero, unidades e cursos de graduação da FFC – Marília – 2010 a 2016.....	86-87
Tabela 11 – Distribuição de discentes matriculados, por gênero, em cursos de graduação, por área de estudo – 2005 a 2016.....	89
Tabela 12 – Titulações de graduações paritárias (entre 40%-60%) – 2015 e 2016.....	90
Tabela 13 – Titulações de graduações masculinizadas ($\geq 70\%$ homens) – 2015 e 2016.....	90
Tabela 14 – Titulações de graduações feminizadas ($\geq 70\%$ mulheres) – 2015 e 2016.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUNESP	Associação dos Docentes da UNESP.
BOE	Boletín Oficial del Estado
CE	Constituição Espanhola
CF	Constituição Federal
CFEMEA	Centro Feminista de Estudos e Assessoria
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPM	Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres
CONAE	Conferência Nacional de Educação
FAFI	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FBPF	Federação Brasileira do Progresso Feminino
FCL	Faculdade de Ciências e Letras
FCHS	Faculdades de Ciências Humanas e Sociais
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IIES	Institutos Isolados do Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGE	Ley General de Educación
LMP	Lei Maria da Penha
LOGSE	Ley General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa
NUDHUC	Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania
NUDISE	Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
SNPM	Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres
SPM	Secretaria de Políticas para Mulheres
TSE	Tribunal Superior Eleitoral

UNESCO	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USC	Universidade de Santiago de Compostela
WCTU	Woman's Christian Temperance Union

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 AS CONCEPÇÕES DE GÊNERO	21
1.1 GÊNERO: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E CONCEITUAÇÃO	21
1.2 PANORAMA HISTÓRICO DO PAPEL DA MULHER NO OCIDENTE	31
2 O CASO DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA	41
2.1 A CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO NA SOCIEDADE ESPANHOLA: O MOVIMENTO FEMINISTA NO PERCURSO DA MULHER COMO PROFISSIONAL	43
2.2 A TRANSFORMAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ESPANHOLA EM FAVOR DA IGUALDADE DE GÊNERO.....	48
2.3 O PERCURSO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA	53
3 A FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA UNESP – MARÍLIA: FORMAÇÃO HISTÓRICA E A ORGANIZACIONAL.....	67
3.1 AS NUANCES DO MOVIMENTO FEMINISTA NO BRASIL À BUSCA DA IGUALDADE ENTRE HOMENS E MULHERES.....	71
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS E O PRINCÍPIO DE IGUALDADE ENTRE AS CIDADÃS E OS CIDADÃOS	73
3.3 A FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIA EM CIFRAS: ANÁLISE QUANTITATIVA DAS/OS DISCENTES PELA PERSPECTIVA DE GÊNERO	84
4 ANÁLISE COMPARATIVA E SEUS FUNDAMENTOS	93
4.1 A EDUCAÇÃO COMPARADA COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	93
4.2 EXPLICANDO A OPERACIONALIZAÇÃO DO MÉTODO COMPARATIVO	99
4.3 ANÁLISE COMPARATIVA	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	115

INTRODUÇÃO

O tema da igualdade de gênero vem sendo bastante discutido nos últimos tempos, principalmente a que se refere à discussão sobre gêneros no processo de formação e de aprendizagem (Ensinos Fundamental, Médio e Superior). A luta das mulheres, de conquistarem seus direitos legais de igualdade em nossa sociedade, é secular, a Revolução Francesa (1789) representou a mudança no processo de conquista do sexo feminino e a definição de seu papel na sociedade moderna e contemporânea.

É na Revolução Francesa que se começa a estruturar os direitos políticos às mulheres, baseando-se principalmente nos princípios universais de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” (*Liberté, Egalité, Fraternité*), que posteriormente também serviram de base para a construção dos Direitos Humanos.

Ainda como aluna da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha (2010/2011), no programa de Máster Universitário em Educação, tive contato com a temática a qual desenvolvi o meu trabalho final de máster em *Processos de Formação* sobre “A igualdade de gênero na Universidade de Santiago de Compostela”, resultando em um estudo expositivo/descritivo que teve como objetivo conhecer a situação de igualdade de gênero universitário da USC. Desde então, desenvolvi um olhar sobre a igualdade de gênero em distintos âmbitos sociais.

O tema da igualdade de gênero, tanto no Brasil como na Espanha, já faz parte dos temas transversais, os quais podem ser tratados no ensino da educação de crianças, desde o ensino de base, o que proporciona a possibilidade de informações e de responsabilidade a respeito desse assunto, até a educação em seus ciclos finais, de se criar uma cultura de igualdade entre os seres humanos.

No Brasil, o Plano Nacional da Educação (PNE/2014-2024), que direciona diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, traz em um de seus grupos de metas a “redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade” (BRASIL, 2014), bem como defendia na diretriz que promovia a “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”.

Contudo, tal diretriz gerou discussão, pois segundo consta no documento do PNE 2014-2024, no capítulo *A história do PNE e os desafios da nova lei*, o Senado retirou os termos de igualdade racial, regional, de gênero e sexual, para inserir expressões menos específicas e não

de modo objetivo em seu texto como “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Ressalta-se que essa polêmica é vigente, pois alguns políticos são relutantes às iniciativas que tratam a questão de gênero e sexualidade que foram retiradas do texto, porém deixa em aberto a competência para que estados e municípios decidam incluí-los ou não em seus planos. Dessa maneira, os favoráveis à inclusão do debate de gênero, como alguns educadores, políticos, grupos e movimentos que defendem os direitos humanos, entre outros, acreditam na importância social, educacional e cultural de se debater a questão, e assim poder-se-á buscar alternativas assertivas a fim de combater desde a violência e discriminação física e psicológica contra a mulher, ao homossexual, ao transexual, até mesmo a discriminação e desigualdade profissional entre homens e mulheres.

Por um lado, nota-se a importância de se discutir o tema da igualdade de gênero no espaço da educação escolar, porém esse segue sendo um assunto pouco explorado no ensino de educação. Por outro lado, observa-se que o Brasil está construindo, paulatinamente, em algumas de suas políticas públicas que buscam a equidade e igualdade entre as cidadãs e os cidadãos, o conceito da importância de garantir sob a perspectiva legal os direitos de todas e todos indivíduos da sociedade brasileira.

Na Espanha, a construção de políticas pela perspectiva da igualdade de gênero é algo recente e que devido a alguns acontecimentos – históricos, políticos, sociais e culturais – sofreu um impulso para chegar ao que se vê hoje, através de participações em debates e conferências de igualdade, com a aprovação de leis que refletem esta política de igualdade de gênero e reafirmando compromissos internacionais. Assim, criou-se a Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres que objetiva tanto reparar as situações de desigualdades existente, como fomentar condições de vida profissional, familiar e social que inibam o aumento de situações de desigualdade ou discriminação entre mulheres e homens (LÓPEZ, 2009).

Apesar de algumas ações de políticas públicas – no espaço europeu – terem sido legalizadas e com elas avanços na proposta de estabelecer iguais oportunidades, bem como direitos, entre homens e mulheres, ainda assim muito há de se fazer para garantir o sucesso das mesmas em sua totalidade. A União Europeia, promoveu entre os anos de 1983 e 2000 práticas para a igualdade de oportunidade entre mulheres e homens, porém os efeitos conquistados não atenderam aos objetivos almejados, mesmo que muitos reveses foram vencidos, a igualdade de fato não foi conseguida. Desse modo, a necessidade de modificar o discurso e fortalecer novas modelos tornou-se notória (SÁNCHEZ; GONZÁLEZ; SILVA, 2013).

Observando os acontecimentos do dia a dia, no que se refere à violência diária qual principalmente mulheres são submetidas: a bolinação em meios de transportes públicos, assédios em ruas e ambiente de trabalho, submissão social, violência física, verbal e psicológica contra elas, entre outras, que competem à defesa e valorização dos direitos de igualdade de gêneros – vê-se a participação ativa e feminina (e aos poucos, masculina) no que se refere ao movimento em busca da igualdade/equidade de gênero em diferentes âmbitos sociais como no trabalho, educação, espaço público, lazer e até mesmo ao corpo.

Esta consciência está renascendo entre os mais jovens e vem se massificando através das mídias sociais, ainda que de fato não haja um plano de ensino de igualdade de gênero, mesmo que a educação seja considerada a chave para diminuir as desigualdades sociais, entre elas a de gênero. Conforme Brabo expõe em seu texto:

[...] fazendo um rápido balanço sobre a atualidade, pode-se afirmar que algumas situações denunciadas pelas feministas desde aquela época, ainda persistem no Brasil: a violência, tanto na vida privada quanto pública, desnível salarial (embora muitas vezes mais qualificadas), várias jornadas de trabalho (incluindo o trabalho doméstico), ainda por resolver a questão dos direitos reprodutivos, além de gênero ser uma questão quase invisível para educadores e educadoras, entre outras demandas. (BRABO, 2008, p. 161)

Partindo da ideia de que é fato importante a discussão da temática da igualdade/equidade de gênero no espaço educacional, e acreditando na igual importância de se formar profissionais nas diferentes áreas, cidadãos e cidadãs conscientes, críticos, tolerantes e que criem raízes de respeito à diversidade, inclusive a de gênero, observa-se que o espaço universitário se for observado de maneira objetiva pode contribuir para tais ações.

Essa proposição, de fazer uma análise comparativa sobre igualdade de gênero dentro dos espaços universitários da USC e da UNESP- FFC de Marília, na esfera discente foi provocada pelo trabalho final de máster desenvolvido sobre a primeira universidade - espanhola – no qual dentre alguns apontamentos e conclusões, em suas considerações finais, está a que se refere as/aos matriculadas/os¹ nos cursos da universidade espanhola, dos quais

¹ Por entendermos que a linguagem é um fenômeno comunicativo que nos permite expressar, pensamentos, ideias, sentimentos e opiniões, optamos por utilizarmos as diferenciações de gênero, feminino e masculino, da língua portuguesa brasileira no intuito de promover, também pelo uso da linguagem verbal, uma linguagem inclusiva de gênero. De acordo com o “Manual para o uso não sexista da linguagem”, elaborado pela Secretaria Estadual de Políticas Públicas para as Mulheres do Rio Grande do Sul: “Utilizando o feminino e o masculino para tratarmos de grupos mistos estaremos ampliando a visibilidade das mulheres em todas as esferas sociais, publicizando a participação feminina que sempre existiu na construção histórica do estado e do país, mas nem sempre destacada.” (BRASIL, 2014, p. 13)

aproximadamente 65% correspondem ao número de alunas e além disso, elas apresentam os maiores percentuais em áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais.

O estudo comparado da temática entre as universidades de Santiago de Compostela e Estadual Paulista de Marília advêm de uma crescente discussão da assertividade dos direitos de igualdade de gênero no mundo contemporâneo, além de querer contribuir para a reflexão sobre o assunto e a atualização de dados objetivos referentes ao tema no ambiente acadêmico através de Universidades inseridas em realidades, culturas e continentes distintos.

Ademais, outro ponto significativo a favor da realização do presente trabalho de pesquisa é o intercâmbio de dados ao analisar a construção da igualdade de gênero nas Universidades brasileiras e espanholas. Contudo, este trabalho propõe construir relações que se representam, nos estudos, literaturas, autoras/es, ações e conceitos, com o intuito de oferecer às/aos leitores desta dissertação um caráter dinâmico e reflexivo sobre a equidade de gênero no espaço de educação universitária.

Portanto, esta pesquisa, teve como seu objetivo principal observar, pela perspectiva da igualdade de gênero, as relações e construções sociais em torno dos cursos de formação acadêmica, desde a inserção e permanência das mulheres no espaço de ensino universitário, até as áreas e ou cursos de graduação em que elas ocupam cadeiras, considerando as estruturas, dinâmicas e políticas tanto da USC, como da UNESP – FFC de Marília e seus contextos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais.

No tocante aos procedimentos metodológicos aplicados, a pesquisa desenvolveu-se por meio do rol bibliográfico e análise de documentos para copilar, investigar e interpretar as informações que possam contextualizar e elucidar a problematização da igualdade de gênero no âmbito universitário, por meio da perspectiva da Educação Comparada.

Para tanto, no desenvolvimento deste estudo de investigação, foram utilizadas técnicas que visavam reunir referências, seja de ordem qualitativa ou quantitativa, a respeito da igualdade de gênero, feminino e masculino, nos âmbitos social, político, educativo, religioso e familiar, cuja finalidade foi de obter uma análise ampla do tema proposto. Em vista disso, nos primeiros momentos, fez-se necessária a revisão bibliográfica de livros, artigos, anuários e sites de internet, a fim de estabelecer as teorias que fundamentavam esse projeto de pesquisa, além de sua interpretação e seleção crítica, permitindo-nos um melhor debate sobre o tema em estudo.

Além disso, por meio de análise documental fez-se estudo das legislações, como, Decretos, Resoluções, Leis Orgânicas e Geral e a Constituição Federal, de 1988, e da Constituição Espanhola de 1978, visando perceber no domínio regimental em interesse da construção da prática de igualdade de gênero nas sociedades, espanhola e brasileira, em estudo.

A análise documental viabilizou observar o modo e os contextos políticos e sociais como os textos normativos atuam para o desenvolvimento e manutenção das políticas públicas de igualdade entre mulheres e homens em suas sociedades, assim como tais documentos concatenam com os âmbitos: laboral, social, privado, político e acadêmico.

Para a análise comparativa dos aspectos relacionados aos contextos históricos, geográficos e normativos em que estão inseridos a UNESP – FFC de Marília e a USC, será realizada por meio do método da Educação Comparada discutidos por Bonitatibus (1989); Lourenço Filho (2004), Carvalho (2013, 2014); Jackson (2015) ; Bray (2015^a, 2015b); Adamson (2015) e Mason (2015).

O movimento de igualdade de gênero no Brasil e na Espanha, bem como a constituição de leis, devem ser expostos como preâmbulos da análise e estudo comparado sobre o desenvolvimento de gênero nas universidades Estadual Paulista de Marília, Brasil e de Santiago de Compostela, Espanha, por meio de análise do ingresso ao curso de graduação e a formação nas diversas áreas do conhecimento ofertadas por essas Instituições de Ensino Superior, enfatizando os cursos de Filosofia e Pedagogia ofertados por ambas Universidades.

A variável de estudo presente neste trabalho é gênero medidas pelo feminino e o masculino. Assim sendo, foram recolhidas as informações sobre o número de estudantes matriculados em titulações de graduação e pós-graduação, por gênero, dos últimos anos, os quais foram resultados em observações descritivas e percentuais.

Dessa maneira, este trabalho divide-se em quatro capítulos, dos quais o primeiro discorre sobre o conceito de gênero, elemento central, do método de análise conceitual, a partir da perspectiva documentada da sua construção como categoria de análise histórica e, para tal, serão revisitados diferentes autoras e autores estudiosas/os das questões de gênero, desde Simone de Beauvoir (2016), Joan Scott (1995), Heleieth Saffioti (2015) a Judith Butler (2003; 2018). O percurso do feminismo ocidental em busca de direitos civis, políticos e sociais iguais entre mulheres e homens, e que, por sua vez expõe questionamentos teóricos sobre a condição do papel da mulher em uma sociedade formada sob os ideais masculinos. Além disso, faz uma síntese do papel da mulher no Ocidente e suas repercussões históricas e sociais

O segundo capítulo delinea o desenvolvimento das ações sociais e jurídicas a favor da construção da prática igualitária de gênero na sociedade espanhola. Apresenta a contribuição do feminismo espanhol para iniciar ações assertivas na conquista de direitos iguais entre mulheres e homens, tanto no âmbito público como no âmbito pessoal. Desse modo, serão descritas as normativas legais espanhola adotadas a fim de alcançar a igualdade entre suas cidadãs e seus cidadãos. Dando continuidade ao percurso à igualdade de gênero, agora no

campo educativo, perfaz-se a luta das mulheres espanholas para conseguirem seus direitos ao acesso de educação universitária. Além disso, descrever-se-á desde como se deu o processo de inserção das mulheres na Universidade de Santiago de Compostela até a permanência e o aumento da participação nos números de discentes matriculadas nos cursos de 2010 a 2015.

O terceiro capítulo trata de percorrer a construção histórica e organizacional da UNESP e da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, no Estado de São Paulo. Narra as particularidades do feminismo brasileiro e sua contribuição para o desenvolvimento de políticas públicas, Secretarias e ONGs favoráveis às questões de igualdade entre as/os indivíduos civis e também quais e como se dão estas políticas constituídas na sociedade brasileira no meio laboral, social e educativo. Por fim, é feita uma análise quantitativa das/os discentes matriculadas/os nos nove cursos ofertados pela UNESP – FFC de Marília, entre os anos de 2010 a 2016, e a relação destas alunas e destes alunos nas construções sociais em torno dos cursos de formação acadêmica.

O quarto e último capítulo apresenta, em um primeiro momento, a reflexão sobre a educação comparada e seu método, estabelecendo essa área interdisciplinar no contexto acadêmico e nesta pesquisa. Em seguida, apresenta a análise comparativa por meio dos dados coletados nesta dissertação.

Ainda que o conceito de gênero discutido na contemporaneidade, seja de que ele deva ser entendido para além do binarismo mulher/homem e feminino/masculino, pois ele abrange uma multiplicidade de identidades de gênero², no entanto, estas relações binárias são vigentes às questões políticas e documentais dos estudos quantitativos das duas Universidades analisadas: a USC, na Espanha e a UNESP – FFC de Marília, no Brasil. Neste contexto, para o estudo comparado, serão utilizados os termos sexo e gênero, não entendidos como sinônimos, mas sim como categorias analíticas das condições biológicas e culturais disseminadas nas diferentes sociedades.

A partir do proposto, a pesquisa apresentada nessa dissertação espera ser significativa e que propicie uma reflexão da temática abordada, assim como do conhecimento das implementações de políticas públicas de igualdade e equidade entre mulheres e homens, além de vislumbrar um panorama da discussão sobre os gêneros no que concerne à Universidade,

² “O senso interno profundo de uma pessoa sobre que é como um ser de gênero; o gênero com o qual se identifica”. Retirado do Glossário preparado em consulta com Eli R. Green, do Centro de Estudos e Sexualidade Humana, na Universidade Widener da Pensilvânia, e Luca Maurer, do Centro de Educação, Expansão e Serviços para Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros, no Ithaca College de Nova York. Coautores do livro *The Teaching Transgender Toolkit* – Revista National Geographic Brasil, nº 202, jan. 2017.

especificamente das UNESP, no contexto sociocultural, político e econômico brasileiro e da USC, no espaço europeu espanhol.

1 AS CONCEPÇÕES DE GÊNERO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar algumas concepções do conceito de gênero a partir de estudos e leituras de autoras como Simone de Beauvoir, Donna Haraway, Heleieth Saffioti, Joana Maria Pedro, Guacira Lopes Louro, Joan Scott, Judith Butler, entre outras e outras autoras/es que trouxeram um conhecimento ricamente diversificado, contribuindo para o entendimento e fruição da temática de gênero que será delineada nesse capítulo, a qual norteará as reflexões que se darão nesse trabalho.

1.1 GÊNERO: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E CONCEITUAÇÃO

O conceito de gênero vem sendo construído e reconstruído por estudiosas/os em diferentes momentos e perspectivas históricas e sociais. Os estudos de gênero sob o prisma das Ciências Sociais e da História são importantes para compreendermos a atribuição de espaços distintos entre homens e mulheres na formação sociocultural e política das sociedades ocidentais.

Antes, estas diferenças eram tão somente difundidas e justificadas pela visão biológica, a qual se entende que nascemos homem ou mulher de acordo com um órgão sexual³ predeterminado. Após a inserção das reflexões de gênero entendido como uma construção social do sexo biológico, ou seja, valores e condutas sociais que são atribuídas culturalmente de acordo com os padrões de gênero, masculino e feminino, de cada sociedade, têm-se importante ferramenta para compreender as relações de gênero, que se dão tanto nos espaços públicos como nos espaços privados do corpo social, especificamente no que concerne às mulheres e aos homens.

Nesse sentido, no intuito de desenvolver a nossa compreensão sobre as perspectivas que fomentam a construção do conceito de gênero e as questões que a ele estão interligadas no processo de sua formação epistemológica, faz-se necessário recuperarmos brevemente seus registros de acordo com diferentes contextos históricos e sociais, em que foi difundido, no campo da investigação.

Simone de Beauvoir, escritora e filósofa, em sua obra pioneira dos estudos sobre as mulheres e de referência clássica à teoria feminista, *O segundo sexo* (2016), apresenta reflexões

³ Entendemos como órgão sexual, em biologia, os órgãos genitais internos e externos feminino (ovários, trompas, útero e vagina) e masculino (bolsa escrotal, testículos, vias espermáticas, glândulas sexuais e pênis).

acerca do papel das mulheres na sociedade, de submissão ao ser homem, por sua condição histórica e social enquanto ser mulher (fêmea) nos espaços de hegemonia masculina, regidos sob os ideais e leis construídas por homens (machos), enquanto sujeitos sociais. Em seu livro, Beauvoir expõe os fatos e os mitos do status da mulher, assim como, a partir da formação histórica, biológica, psicológica, social e política, a sua condição de ser “o outro” diante do homem. Segundo Beauvoir:

O homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos “os homens” para designar os seres humanos, tendo-se assimilado ao sentido singular do vocábulo latino *vir* o sentido geral do vocábulo *homo*. A mulher aparece como o negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade. (BEAUVOIR, 2016a, p. 11-12)

A hegemonia do homem advém de uma concepção cultural a partir das características biológicas, e genericamente, pela superioridade física, entendidas por ele como forma de dominação do outro. Para a teórica francesa, “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, pois “nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino” (BEAUVOIR, 2016b, p. 11).

Dessa forma, não é o determinismo biológico que constitui o feminino, mas sim a construção social que, sob a perspectiva do mundo dos homens, estabelece a condição do que é ser – o outro – mulher. Nesse sentido, pode-se ler o “nascer” relacionado ao sexo biológico, enquanto que o “tornar-se” concerne ao gênero, entendido como formação cultural. As autoras e pesquisadoras, associadas ao Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM), da Universidade Federal da Bahia, Alda Brito da Motta, Cecília Sardenberg e Márcia Gómes afirmam que:

Simone não dispunha do termo gênero, mas ela conceituou gênero, ela mostrou que ninguém nasce mulher mas se torna mulher e, por conseguinte, ninguém nasce homem, mas se torna homem, ou seja: ela mostrou que ser homem ou ser mulher consiste numa aprendizagem. As pessoas aprendem a se conduzir como homem ou como mulher, de acordo com a socialização que receberam, não necessariamente de acordo com o seu sexo (MOTTA; SARDENBERG; GOMES, 2000, p. 23).

Os estudos de Simone de Beauvoir contribuíram tanto para as reflexões e demandas dos movimentos feministas, em especial, entre as décadas de 1960 e 70, como para o debate sobre às questões de gênero relacionando também a questão da mulher – social, política e econômica – em uma sociedade de caráter patriarcal e machista. Suas reflexões, trouxeram várias

interpretações por parte de algumas estudiosas e alguns estudiosos em suas análises, as quais por sua vez ora eram adotadas, ora eram questionadas.

A bióloga, filósofa, escritora estadunidense, Donna Haraway, em seu artigo *Gênero, para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra*, declara que “[...] num sentido crítico, político, o conceito de gênero foi articulado e progressivamente contestado e teorizado no contexto dos movimentos de mulheres feministas do pós-guerra” (HARAWAY, 2004). Nesse contexto, segundo Haraway:

Apesar de importantes diferenças, todos os significados modernos de gênero se enraízam na observação de Simone de Beauvoir de que “não se nasce mulher” e nas condições sociais do pós-guerra que possibilitaram a construção das mulheres como um coletivo histórico, sujeito-em-processo. Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. A teoria e a prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo. (HARAWAY, 2004, p. 211)

A trajetória do feminismo ocidental se caracteriza por uma expressão de luta em busca de direitos civis, políticos e sociais iguais entre mulheres e homens, e por trazer à margem questionamentos teóricos sobre a condição da mulher em uma sociedade formada por e pelos ideais masculinos. Esse percurso, que se inicia no final do século XIX e início do século XX, registra um feminismo dinâmico e plural em consonância com os contextos políticos e sociais em que atuou e atua, e, portanto, ele pode ser compreendido em períodos ou ondas, como é comumente difundido.

Estas denominadas ondas do feminismo assinalam para além de ações assertivas e de pleitos por direitos igualitários, corroboram com a formação de Movimento crítico e de análise de questões das mulheres e de gênero no contexto de luta contra o machismo e sexismo enraizados nas sociedades ao redor do mundo. Constância Lima Duarte, pesquisadora e professora voluntária junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Estudos Literários⁴, da UFMG., pensa que o feminismo “[...] poderia ser compreendido em um sentido amplo, como todo gesto ou ação que resulte em protesto contra a opressão e a discriminação da mulher, ou que exija a ampliação de seus direitos civis e políticos, seja por iniciativa individual, seja de grupo.” (DUARTE, 2003, p. 152).

⁴ Informação disponível na plataforma lattes CNPq. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4788045J8>. Acesso em: 10 ago. 2018.

A fim de contextualizar as três ondas do feminismo, de maneira breve, expor-se-á as demandas cêntricas de cada uma delas. Assim sendo, a primeira onda, no final do século XIX até por volta de 1930, se iniciou no Reino Unido e nos Estados Unidos e tinha como pauta a reivindicação de acesso à educação formal, à devida remuneração do trabalho, e em especial, pela conquista do poder político e de igualdade de direitos políticos entre mulheres e homens, e notadamente o sufrágio feminino.

A segunda onda, se disseminou pelo mundo ocidental, por volta dos anos de 1960. Marcada pelos diferentes acontecimentos históricos e revolucionários de pós segunda guerra mundial, como, por exemplo, a guerra do Vietnã, a chegada do homem à lua, instauração de políticas de regime ditatorial em diferentes países, entre outros, expandiu o debate, herdado da primeira onda. Neste arcabouço social, as feministas desta onda entendiam que as desigualdades vivenciadas pelas mulheres estavam relacionadas à cultura patriarcal e sexista que rege as diversas sociedades.

A fim de combater a discriminação entre os sexos, homem e mulher, nos espaços públicos e privados, as feministas se organizaram e iniciaram a consolidação de estudos e discussões acerca das mais variadas questões que compreendem o problema da desigualdade entre o masculino e o feminino. São elas questões relacionadas ao corpo: sexualidade, as questões sociais e políticas: inserção e participação da mulher no mercado de trabalho, a questionar as relações de poder entre os sexos, a exclusão das mulheres nos locais de poder, a desigualdade entre os gêneros e violência contra a mulher. De acordo com Duriguetto e Alagoano:

Nos processos de organização e luta do movimento feminista em diferentes formações sócio-históricas, também emergiram diversas perspectivas ideológicas, políticas e teóricas, que se tornaram um importante legado para compreendermos a luta das mulheres na contemporaneidade. Da pluralidade de temáticas, conceitos e categorias, destacamos o debate *de gênero, relações sociais de sexo, patriarcado e divisão sexual do trabalho*. (DURIGUETTO; ALAGOANO, 2018, p. 235).

O termo gênero e sua respectiva acepção começam a ser discutidos e disseminados por acadêmicas feministas. A dificuldade acerca do assunto estava em amalgamar a imensa variabilidade de discussões e teorias críticas, as quais foram, progressivamente, incorporadas às análises educacionais. Louro considera que pensar em gênero:

Não se tratava apenas de agregar um sujeito social tradicionalmente secundarizado ou negado: o conceito pretendia ir muito além da incorporação das mulheres às análises e à teoria. Gênero apontava para relações – de poder – que se davam entre homens e mulheres enquanto sujeitos de sociedades e de tempos históricos determinados. Não se tratava também de substituir a

centralidade de uma categoria (a classe) como explicativa da dinâmica e dos conflitos sociais por outra categoria (o gênero). (LOURO, 2002, p. 228)

Gayle Rubin, antropóloga norte-americana, considerada uma das pioneiras no campo dos estudos de gênero por meio da publicação do seu ensaio “The Traffic in Women”⁵, declarou em uma entrevista à Judith Butler que:

Na década de 1960, em geral, se considerava que as estratificações importantes eram casta, classe e raça. Uma das grandes contribuições do feminismo foi acrescentar o gênero à lista. No início da década de 1980, ficara claro para mim que não bastava acrescentar o gênero à lista, era preciso acrescentar a sexualidade, para que os temas da perseguição sexual fossem contemplados. (BUTLER, 2003, p. 196)

Em consonância com a ideia de que os debates e estudos sobre as desigualdades políticas e culturais entre os sexos e gêneros foram valiosos para a estruturação tanto científica como conceitual para uma categoria de análise, Haraway conclui que:

Assim, a utilidade tática corrente da distinção sexo/gênero nas ciências da vida e nas ciências sociais tem tido consequências importantes para boa parte da teoria feminista, vinculando-a a um paradigma liberal e funcionalista, apesar dos repetidos esforços para transcender esses limites através de um conceito de gênero inteiramente politizado e historicizado. O discurso das diferenças de sexo/gênero explodiu na literatura sociológica e psicológica nos Estados Unidos nos anos setenta e oitenta. (HARAWAY, 2004, p.221)

É nesse momento em que o movimento faz sua autocrítica e revisita sua criação de caráter liberal e excludente. Assim, reconhece as especificidades das demandas das diferentes mulheres e dá voz a elas e, concomitantemente, surgem movimentos que defendem condições e políticas públicas específicas para combater as desigualdades sociais, raciais e de gênero, é o caso do Movimento de Mulheres Negras, por exemplo.

Nesse contexto, o feminismo da segunda onda ao trazer à luz da discussão as questões das mulheres, antes negligenciadas, se consolida como um movimento que contribuiu efetivamente na construção de políticas públicas que atendessem às demandas das mulheres nos espaços políticos – públicos e privados – por exemplo, no mercado de trabalho, no controle do seu corpo, ao direito da maternidade, a posse de bens, entre outros.

Além disso, ao questionar a ordem sociocultural até então estabelecida, as ações desse movimento permitiram que se formasse um panorama crítico sobre as relações de poder entre

⁵ RUBIN, Gayle. The Traffic in Women. Notes on the "Political Economy" of Sex. In: REITER, Rayna (ed.) *Toward an Anthropology of Women*. New York, Monthly Review Press, 1975.

os gêneros e, da mesma maneira, proporcionou ferramentas conceituais e metodológicas que permitem desenvolver e visibilizar os problemas da desigualdade de gênero e para além dele.

A terceira onda, como continuidade da segunda onda, teve início na década de 1990 e aprofunda os questionamentos e as reivindicações das ondas anteriores, porém sob um cenário mais crítico e conceitual das diferentes representatividades de mulher e de gênero, levando-se em conta as especificidades das mulheres. Nessa direção, no bojo da categoria de análise de gênero estão as questões de raça e classe, além disso, se estabelece discuti-la para além do modo binário masculino/feminino.

É nesse reconhecimento da pluralidade dentro do movimento e de crítica à onda anterior por seu caráter generalizante que por um lado, algumas correntes do feminismo denominam esse período de *Pós-feminismo* que “[...] encontra-se próximo do discurso do pósmodernismo, na medida em que ambos têm por objectivo desconstruir/desestabilizar o gênero enquanto categoria fixa e imutável.” (MACEDO, 2006, p. 813). Por outro lado,

[...] o pós-feminismo é visto como incorporando um feminismo de “Terceira vaga”, que se identificaria mais com uma agenda liberal e individualista do que com objectivos colectivos e políticos, considerando que as principais reivindicações de igualdade entre os sexos foram já satisfeitas e que o feminismo deixou de representar adequadamente as preocupações e anseios das mulheres de hoje. Esta visão de um feminismo em versão “pós”, isto é, conservadora e acomodada, tem por sua vez sido identificada com o chamado backlash ideológico do feminismo (a que chamaremos contra-feminismo) e defendido por mulheres como Camille Paglia (1990) ou Christina Hoff Sommers (1994). (MACEDO, 2006, p. 813-814.)

Contudo, há autoras que defendem que o pós-feminismo não se compreende na ideia de um contra feminismo, mas na validação dos trabalhos e lutas feministas conseguidas de feminismos, ou de um feminismo “plural”, que reconhece o factor da diferença como uma recusa da hegemonia de um tipo de feminismo sobre outro.” (MACEDO, 2006, p. 814).

No Brasil, o panorama do movimento de mulheres, segundo Ajamil, Carreira e Moreira (citado por AUAD, 2003, p.74) se estabelece na seguinte linha cronológica apresentada no quadro 1 subsequente:

Quadro 1 – Cronologia do movimento feminista no Brasil

1910/1920	Participação das mulheres em movimentos socialistas, anarquistas e artísticos, como o modernismo.
1934	Conquista do voto feminino.
Década de 1940	Com o fim da Segunda Guerra Mundial, há abertura política e as mulheres participam de sindicatos e partidos políticos.
1964	Com o golpe militar, fecharam-se os canais de participação para as mulheres e para todos os movimentos sociais.
Década de 1970	Movimento de mulheres atuantes nas periferias das grandes cidades, formação dos clubes de mães e dos movimentos comunitários por creche, saneamento e transporte. A partir de 1975, o feminismo ganha novo impulso, com a instauração do Ano Internacional da Mulher e com a I Conferência sobre a Mulher, no México.
Década de 1980	Denúncias de violência contra a mulher. Aumento da participação das mulheres no sindicalismo, inclusive rural. Instalação dos Conselhos Estaduais e Nacional da Condição Feminina e das Delegacias da Mulher. Surgimento dos Grupos de Estudo de Gênero nas universidades e organizações não governamentais. Implantação do Plano de Atenção Integral à Saúde da Mulher, pelo Ministério da Saúde.
Década de 1990	Reconhecimento da pluralidade e diversidade das mulheres e grupos. Surgimento das casas de apoio e albergues para mulheres em situação de risco e vítimas de violência; surgimento de redes feministas que articulam diferentes grupos e entidades em prol da saúde das mulheres, do parto humanizado, do fim da violência, da educação popular feminista. O movimento de mulheres ganha espaço nas conferências da ONU.

Fonte: AJAMIL; CARREIRA; MOREIRA, 2001, citado por AUAD, 2003, p. 74.

Nesse sentido, por meio das batalhas conquistadas e do processo de construção e desconstrução de concepções teóricas, autoras/es enfatizam que o feminismo se firma como um movimento político, filosófico e social, que objetiva garantir a igualdade e equidade da atuação das mulheres nos mais variados espaços que a sociedade dispõe.

O conceito do termo foi apresentado sob diferentes perspectivas. Destacam-se a historiadora norte-americana Joan Scott, a socióloga e militante feminista brasileira Heleieth Saffioti, e a também estadunidense filósofa Judith Butler em suas respectivas contribuições para o debate acerca do assunto.

Joan Wallach Scott, historiadora norte-americana, é considerada umas das principais figuras de referências teóricas dentro dos estudos no campo de gênero. Scott, avalia a importância histórica das mulheres, mas entende que é necessário ir além para discutir questões mais profundas que as envolve. A estudiosa, assim como já havia sido sinalizado por outras/os teóricas/os, compreende que as relações entre os sexos são construídas socialmente, porém

transcende as concepções anteriores e relaciona o conceito de construção social com a noção de poder. Entre suas publicações mais influentes está o artigo *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, publicado em 1986, o qual Scott expõe como percebe o gênero. De acordo com a historiadora, gênero:

[...] tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão inter-relacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995, p. 21)

Scott (1995), defende em sua análise que o termo sexo concerne às diferenças biológicas entre homens e mulheres, enquanto que o conceito de gênero é uma categoria mais corrente que se refere aos padrões sociais atribuídos aos sexos. Se percorrermos um caminho histórico poderemos observar que tais relações são desiguais na configuração do poder, uma vez que, o homem, pelo fato de biologicamente ser determinado como tal, está em vantagem em relação a mulher.

Scott afirma ainda que “[...] gênero significa o saber a respeito das diferenças sexuais”, e coloca também que “[...] gênero é a organização social da diferença sexual”. Os estudos de Scott contribuíram para a criação de novas propostas metodológicas a fim de se entender como se criam as relações sociais hierárquicas tanto de diferentes ou do mesmo sexo.

Heleieth Saffioti, socióloga brasileira e estudiosa da violência de gênero, em seu livro *Gênero Patriarcado Violência* (2015), afirma que contrariando as expectativas, não foi uma mulher quem apresentou o conceito de gênero, mas sim o estudioso Robert Stoller (1968), porém o conceito não floresceu logo em seguida. Segundo Saffioti o conceito de gênero se difundiu a partir da formulação dada por Gayle Rubin (1975), a qual denominou um sistema de sexo/gênero, aquele que a sociedade transforma a sexualidade biológica em criação da atividade humana. Rubin, nas palavras de Saffioti:

Recomenda a manutenção da diferença entre a necessidade e a capacidade humana de organizar de forma opressiva, empiricamente, os mundos sexuais imaginários ou reais que cria. Segundo a autora, o patriarcado abrange os dois significados. Diferentemente, o sistema sexo/gênero aponta para a não inevitabilidade da opressão e para a construção social das relações que criam este ordenamento. Assim de acordo com ela, o conceito de sistema de sexo/gênero é neutro, servindo os objetivos econômicos e políticos distintos daqueles aos quais originalmente atendia. (SAFFIOTI, 2015, p. 115).

Nesse sentido, os estudos de Rubin, na perspectiva de Saffioti, mesmo que já em seu contexto de produção houvesse indicação de uma presença organizada de maneira hierárquica entre as categorias de sexo, a antropóloga norte americana, formulou o conceito de gênero, teoricamente, tanto ao encargo das relações de gênero igualitárias, quanto aos encargos da opressão, no âmbito dos tratos sociais. Desse modo, “[...] como porta de entrada e caminho exploratório das novas reflexões acerca das representações sociais do masculino e do feminino, o artigo de Rubin revela grande sofisticação” (SAFFIOTI, 2015, p. 115).

Saffioti, percorrendo as origens do conceito de gênero, reconhece a contribuição de Scott, de articular as relações de gênero às relações de poder, as quais organiza segundo graus de subordinação homens e mulheres no decorrer da História, porém o problema, para a socióloga brasileira, Scott “[...] não faz nenhuma restrição a Foucault, aceitando e adotando seu conceito de poder, qualquer que seja o âmbito em que este ocorre, quaisquer que sejam a profundidade e o alcance da análise. É sabido que Foucault, embora reúna vários méritos, nunca elaborou um projeto de transformação da sociedade” (SAFFIOTI, 2015, p.120).

Fundamentada nestas reflexões, Saffioti entende o conceito de gênero é além de uma categoria de análise é também uma categoria histórica. Saffioti (2015) afirma que “[...] gênero é a construção social do masculino e do feminino.”

Em contrapartida, a filósofa Judith Butler desencadeia o questionamento da categoria gênero sobre a divisão sexo/gênero, no qual o primeiro é tido como natural e o segundo socialmente construído. Dessa maneira, Butler problematiza a questão sexo/gênero propondo a “teoria performática”. Segundo Pedro (2005), de acordo com esta teoria, a “performatividade” do gênero é um efeito discursivo, e o sexo é um efeito do gênero. Para chegar a esta questão, a autora pergunta: “O que é o sexo?” E continua perguntando:

É ele natural, anatômico, cromossômico ou hormonal, e como deve a crítica feminista avaliar os discursos científicos que alegam estabelecer tais “fatos” para nós? Teria o sexo uma história? Possuiria cada sexo uma história ou histórias diferentes? Haveria uma história como se estabeleceu a dualidade do sexo, uma genealogia capaz de expor as opções binárias como uma construção variável? Seriam os fatos ostensivamente naturais do sexo produzidos discursivamente por vários discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais? Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula. (BUTLER, 2018, p. 27)

Butler nos faz refletir acerca dos conceitos sexo e gênero, relacionando-os e referindo-se ao conceito de sexo como algo cultural e não natural, assim como acontece quanto ao

conceito de gênero. A partir de sua perspectiva entende-se que ser homem ou ser mulher não é algo determinado no nascimento, ao contrário somos educados a sermos homens, a sermos mulheres, ou seja, aprendemos a ser um ou outro dentro de um contexto cultural, o qual a norma é a heterossexualidade, e portanto, o que está fora desse entendimento não é aceito.

Segundo sua teoria, o gênero e o sexo não são algo natural e sim construído a partir de relações e construções sociais, portanto, não somos obrigados a nos identificar apenas como homens ou mulheres, e nem que nossa identidade se encaixe nessas duas categorias e ou que determine nossa orientação sexual sob normas de conduta sexuais hétero ou homo. Nesse sentido, a autora questiona o porquê de buscarmos essa padronização, e que os estereótipos criados precisam ser reconsiderados.

Contudo, esse trabalho não absorve todo o repertório de Judith Butler, ainda que reconhecidamente seja uma teoria muito importante para as contribuições dos estudos de gênero, essa leitura não está em conformidade com o que esse trabalho dissertativo se propõe, cujo objetivo é fazer uma reflexão voltada para a questão de construção social de gêneros e que para quantificar informações sobre a temática de alguma forma está pautado no sistema binário: feminino/masculino, mulher/homem, o qual diverge das proposições da autora em questão.

Assim sendo, compreende-se e destaca-se que as perspectivas interpretativas do conceito de gênero, não se extenuam terminantemente nas seleções aqui apontadas. Embora o contorno da problematização sobre o conceito de gênero seja acentuado tanto pela existência de pensamentos convergentes, como por pensamentos divergentes, que estabelecem a necessidade de explorar a sua teoria e o seu conceito, ele se configura no contexto acadêmico internacional como importante estudo para a construção de uma sociedade que respeite e constitua os princípios de igualdade de direitos civis, políticos e sociais de seus sujeitos.

Dessa maneira, o conceito de gênero, elemento central, do método de análise conceitual para o estudo dessa dissertação será da historiadora norte-americana Joan Scott, a qual trata o conceito pelo entendimento de que gênero se constrói a partir de uma relação de poder que se constitui culturalmente entre o ser feminino e o ser masculino nos espaços público e privado em uma sociedade.

1.2 PANORAMA HISTÓRICO DO PAPEL DA MULHER NO OCIDENTE

No panorama histórico do papel da mulher no Ocidente serão apresentadas leituras e acontecimentos factuais e culturais da situação do papel da mulher no Ocidente e o processo de suas conquistas em vários âmbitos do convívio público e privado, iniciando na formação das civilizações até a contemporaneidade. Desse modo, será observada a conduta da mulher tanto no elemento básico de uma sociedade, a família, como também nas grandes organizações políticas e privadas.

Na Antiguidade, a religião era o eixo principal do convívio social, e sua interpretação sobre o papel da mulher no âmbito familiar e social sofreu mudanças consideráveis ao longo das diferentes civilizações. Na Grécia antiga a mulher não ocupava um lugar na sociedade ateniense, suas funções básicas delimitavam-se aos afazeres domésticos, ao matrimônio, a gerar filhos saudáveis para que pudessem servir ao Estado; quando solteiras eram subordinadas aos pais, após o casamento ao marido, não possuíam nenhum direito político e legal em favor delas mesmas.

Nesse contexto histórico e social em que viveram grandes pensadores e filósofos gregos tais quais como, Sócrates (470 a.C.-399 a.C.); Platão (427 a.C.-347 a.C.); Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) – na Grécia do séc. IV a.C., dentre outros, o conceito de cidade (polis) e cidadania não é o mesmo que nós, pessoas do século XXI, consideramos. Os cidadãos, os indivíduos que podiam participar da vida política, eram homens que dispunham de condições que favoreciam seus estudos possibilitando-os de desfrutar do tempo necessário para sua erudição. Além disso, as mulheres, as crianças, escravos e estrangeiros não eram considerados aptos a participarem das deliberações da polis.

No antigo Império Romano, o homem era o *pater* da família, e assim como na sociedade ateniense exercia o papel central tanto no lar como na sociedade romana, deixando a mulher em segundo plano na hierarquia familiar. A educação destinada às mulheres era mínima até os seus oito anos de idade, depois eram ensinadas a lidar com os afazeres domésticos e como servir ao futuro marido, além da função de conceber filhos saudáveis que pudessem tornar-se fortes soldados romanos.

Tanto na antiga Grécia, como no antigo Império Romano a postura sexista predominava indiscriminadamente, deixando a mulher à margem das sociedades. Essas mesmas mulheres não tinham acesso a nenhuma participação política concreta. Alguns autores consideravam que a participação da mulher na política dava-se de forma indireta, através do rompimento do

silêncio e do fluxo de informações nos meios em que circulavam, como familiar, associações religiosas, mas nunca com juízo ao qual fosse dado importância.

Durante a Idade Média, o homem foi a figura mais importante nos âmbitos familiar e social, assim como na Antiguidade Greco-Romana, porém foi durante esse período que o status da mulher sofreu algumas mudanças, em que a mulher alcançou alguns papéis de importância fora do lar, sendo abadessas, rainhas e até dirigentes empresariais. Contudo, a influência do Cristianismo foi de suma importância nesse período, e a visão que se tinha da mulher ainda estava muito ligada a conceitos primitivos da criação, como àquela que a relaciona à origem do pecado humano, ou então do pecado original, colocando-a na posição de algo impuro da natureza humana.

O sexismo do Catolicismo era vigente na sociedade da Idade Média, com o respaldo de passagens bíblicas, o juízo de que a mulher era um ser fraco, inferior ao o homem e que, portanto, lhe cabia-lhe obrigatoriamente uma postura de submissão, obediência total ao homem (pai, irmão e esposo), cuja autoridade máxima lhe era própria. Em Timóteo no capítulo 2,11-14 da passagem bíblica esse pensamento é pregado e justificado quando afirma que:

11 A mulher aprenda em silêncio, com toda a sujeição.12 Não permito, porém, que a mulher ensine, nem use de autoridade sobre o marido, mas que esteja em silêncio.13 Porque primeiro foi formado Adão, depois Eva.14 E Adão não foi enganado, mas a mulher, sendo enganada, caiu em transgressão. (BÍBLIA, 1 Timóteo 2:11-14).

Na baixa Idade Média essa desvalorização desencadeada pela figura da Primeira Mulher – Eva –, se renovaria com a imagem da Virgem Maria. Essa mulher que enfrentou diversos desafios em favor do jovem Salvador do Cristianismo – Jesus –, iniciou uma nova visão Cristiana sobre a figura do feminino. A partir de então se criou o culto mariano, a reverência à Virgem Maria, além disso, ao longo da Idade Média, a canonização de algumas religiosas corrobora a importante conquista da mulher dentro do espaço eclesiástico, ainda que durante as várias reformas religiosas do período tenha se privilegiado e prevalecido a hierarquia da vida religiosa masculina.

A sueca Brígida Birgersdotter (1303-1373), por exemplo, foi uma devotada que consagrou-se a Deus na vida religiosa e com apoio do rei da Suécia fundou a Ordem de Santa Brígida que foi aprovada pelo papa Urbano V, em 1370, na qual homens e mulheres que se encontravam apenas nos momentos de oração em comum se dedicavam à Paixão de Cristo. Assim, esta ordem religiosa foi difundida por toda a Suécia, Noruega e por diversas partes da

Europa. Santa Brígida faleceu aos setenta e um anos e foi canonizada pelo papa Bonifácio X, em 1391.

O Matrimônio na sociedade medieval altamente influenciada pelo pensamento do Cristiano tinha características diferentes dependendo do status social ao qual uma pessoa pertencia. Nos estratos mais altos, o casamento era símbolo de interesses econômicos e sociais, e que costumava se realizar entre pessoas da mesma família. O objetivo era unir e aumentar o patrimônio familiar. Já nas camadas sociais mais baixas havia uma maior liberdade de escolha dos matrimônios, pois a situação servil os igualava enquanto homens e mulheres camponeses, por exemplo.

A educação, nesse período, era privilégio do gênero masculino relacionado à nobreza e ao clero. O ingresso da mulher nas Universidades era muito raro, houve exceções como o de Anna Comnena (1083-1153), filha de um imperador bizantino, que devido a sua esmerada educação se converteu em uma erudita. De acordo com Sullerot:

Na Idade Média, algumas universidades, e, muito particularmente, a universidade de Bolonha, tinham admitido, do século XII ao século XVII, algumas mulheres, e chegaram a oferecer cátedras de direito a diplomadas femininas como, por exemplo, Magdalena Buonsingnori, Betina Calderini e Bettista Gozzadini. Este liberalismo, contudo, fora esmagado pelo desenvolvimento da burguesia pré-capitalista do século XVII, que [...] foi o século dos grandes triunfos masculinos. A partir de então, a carreira de advogado foi vedada às mulheres, mesmo o ensino ou o estudo do direito. (SULLEROT, 1970, p.110)

Nesse sentido, essas mulheres junto às monjas que receberam significativa educação intelectual formavam uma exceção numa sociedade dominada predominantemente pelos homens.

No período do Renascimento, a mulher exerce um papel semelhante ao da Idade Média. Assim sendo, além das atividades tradicionais na agricultura, na manufatura têxtil, nas instituições da Igreja e, principalmente, no lar. Na *Renascença*, a figura da mulher também assumiu um papel central nos temas das Artes Plásticas e, por outro lado, foram as maiores vítimas da inquisição. De um lado, o culto à perfeição e as curvas do corpo feminino, fonte de prazer, inspiração e tentação dos instintos primitivos dos homens, consequentemente; por outro lado, a Igreja condenava essas mulheres dissidentes do modelo patriarcal e servil defendido por elas e em consequência, eram chamadas de bruxas e condenadas à fogueira da Inquisição⁶.

⁶ Acontecimento histórico que teve início no século XIII, o qual foi criado um tribunal eclesiástico da Igreja Católica Romana para julgar casos que consideravam heresia e que se estendeu para outras partes da Europa

No Iluminismo alguns conceitos e temas sobre a liberdade feminina foram discutidos por pensadores e filósofos de seu tempo. Apesar de o Iluminismo ser o símbolo da liberdade, por trazer novas ideias filosóficas, humanistas, econômicas e de defender a igualdade para todos os homens perante as leis que regeram princípios de igualdade de diferentes documentos legais internacionais, uma importante figura desse período, o filósofo Jean-Jacques Rousseau, uma das influências da Revolução Francesa, exercia uma postura arbitrária e machista em relação ao papel da mulher na sociedade e na família, pois defendia a subordinação feminina.

Para o filósofo suíço, o mundo doméstico e seus afazeres corriqueiros era o livro da mulher e não havia necessidade de qualquer outra leitura. Segundo seu entendimento a incapacidade de raciocinar como um homem faria da mulher incapaz de compreender assuntos tanto de ordem religiosa, como filosóficos, abstratos e matemáticos, pois estes não estavam ao alcance do raciocínio das mulheres e sim da mente, naturalmente, privilegiada, dos homens. Essas ideias aparecem nas obras de Rousseau, dentre elas *Emílio ou da Educação*, o qual registra o pensamento de submissão e inferioridade intelectual em relação ao homem e esposo que defendia o filósofo:

A procura das verdades abstratas e especulativas, dos princípios, dos axiomas nas ciências, tudo o que tende a generalizar as ideias não é da competência das mulheres, seus estudos devem todos voltar-se para a prática; cabe a elas fazerem a aplicação dos princípios que o homem encontrou, e cabe a elas fazerem as observações que levam o homem ao estabelecimento de tais princípios. Todas as reflexões das mulheres no que não diz imediatamente respeito a seus deveres, devem tender para o estudo do homem e para os conhecimentos agradáveis que só têm o gosto por objeto; as obras de invenção ultrapassam seu alcance; elas não têm bastante precisão e atenção para brilhar nas ciências exatas e, quanto aos conhecimentos físicos, cabem a quem dos dois é mais atuante, mais ativo e vê mais objetos; cabem a quem tem mais força e a exerce mais em julgar as relações dos seres sensíveis e das leis da natureza. (ROUSSEAU, 1995, p. 463)

Dessa maneira, a partir da comparação física entre mulheres e homens, para Rousseau, devido a presumida limitação da inteligência feminina para o estudo das Ciências Exatas e do filosófico, o mundo doméstico e seus afazeres corriqueiros era o livro da mulher e não havia necessidade de qualquer outra leitura, uma vez que essa inteligência era atribuída aos homens por natureza e então a eles competiam ter o conhecimento de tais estudos.

As ideias iluministas influenciaram importantes movimentos que ocorreram ao longo do século XVII, como a Independência dos Estados Unidos, em 1776, a Inconfidência Mineira no Brasil, em 1789 e a Revolução Francesa, em 1789).

durante o final da Idade Média e início do Renascimento, o qual as penas passavam por tortura, morte e até à fogueira.

A Revolução Francesa, especificamente, representou a mudança no processo de conquista do feminino e a definição de seu papel na sociedade moderna e contemporânea, pois foi nela que a mulher surgiu como incitadora de manifestações, chegando a buscar em suas casas os mais relutantes para que também participassem desses protestos. A autora do livro *La mujer en la Historia de Europa*, Gisela Bock destaca que a Revolução Francesa:

Colocou antes as fundações da modernidade na França e no resto da Europa. E tinha um grande significado para as mulheres: seu pensamento, seu modo de falar e as suas ações estavam intimamente ligados à dinâmica dramática dos anos entre 1789 e 1795, e depois ao império de Napoleão e sua queda. As mulheres também tiveram grande significado para a Revolução, embora no geral as grandes transformações fossem determinadas pelos homens. (BOCK, 2001, p. 47, tradução nossa).⁷

É na Revolução Francesa que se começa a estruturar os direitos políticos às mulheres baseando-se, principalmente, nos princípios universais de “Liberdade, Igualdade e de Fraternidade” (Liberté, Egalité, Fraternité), um dos principais lemas invocados durante o período, e que posteriormente também serviram de base para a construção da Declaração Universal dos Direitos Humanos⁸.

Uma das mentes mais atuantes e ideológicas em favor da liberdade e igualdade dos seres foi o Marquês de Condorcet (1743-1794), foi um filósofo, matemático e revolucionário francês que atuou também na defesa do direito da mulher ao voto e da igualdade de Estado e Juízo entre homens e mulheres. Desse modo, em julho de 1790 Condorcet publicou o texto “Sobre a admissão do direito de cidadania às mulheres”⁹ que expressa seus ideais de igualdade à cidadania feminina e em defesa pelo sufrágio feminino o Marquês ressaltou que:

[...] os direitos dos homens resultam simplesmente do fato de serem seres racionais e sensíveis, suscetíveis de adquirir ideias de moralidade e de raciocinar sobre essas ideias. As mulheres que têm, então, as mesmas qualidades, têm necessariamente os mesmos direitos. Ou nenhum indivíduo

⁷ Puso más bien los cimientos de la modernidad tanto en Francia como en el resto de Europa. Y tuvo una gran significación para la mujer: su pensamiento, su forma de hablar y su actuación estuvieron estrechamente ligados a la dramática dinámica de los años comprendidos entre 1789 y 1795, y después al imperio de Napoleón y su caída. Las mujeres tuvieron además una gran significación para la Revolución, aunque en lo esencial las grandes transformaciones vinieran determinadas por los hombres. (BOCK, 2001, p. 47).

⁸ Em 10 de Dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a “Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual estabelece princípios que visam garantir os direitos básicos civis, políticos e sociais a todos os seres humanos. Dessa forma, muitos documentos universais que concernem aos direitos humanos têm, como orientação, esta Declaração.

⁹ Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet, The First Essay on the Political Rights of Women. A Translation of Condorcet's Essay “Sur l'admission des femmes aux droits de Cité” (On the Admission of Women to the Rights of Citizenship), Paris, 03/07/1790. Disponível em: <<http://oll.libertyfund.org/titles/condorcet-on-the-admission-of-women-to-the-rights-of-citizenship>>. Acesso em: 02 jan 2019.

da espécie humana tem verdadeiros direitos, ou todos têm os mesmos; e aquele que vota contra os direitos do outro, seja qual for a sua religião, cor ou sexo, desde logo abjurou o seu próprio. (CONDORCET, 1798, p. 5-6, tradução nossa)¹⁰.

Condorcet, ao defender o sufrágio e argumentar sobre a igualdade do ser humano enquanto mulher e homem, foi opositor daqueles pensadores e revolucionários que costumavam invocar a natureza para justificar a inferioridade da mulher. Assim, ao manifestar esses argumentos, o Marquês traz a discussão ao tema que alguns revolucionários pareciam ter esquecido: o espaço e direitos das mulheres dentro dos ideais de Igualdade, Liberdade e Fraternidade defendidos por esses mesmos precursores da Revolução.

É neste contexto que surge uma personagem bastante atuante dos direitos das mulheres, Marie Gouze, conhecida como Olympe de Gouges (1748-1793). Provinda de uma família burguesa, tornou-se escritora, dramaturga, abolicionista e ativista política francesa, que defendia em seus discursos e textos a presença atuante da mulher no espaço sociopolítico. Um dos seus textos mais influentes e polêmicos é a “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”¹¹ de 1791, que surgiu dois anos mais tarde como paradoxo do texto “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”¹² de 1789.

Na Declaração de Olympe em resposta ao menosprezo dispensado às mulheres, a escritora pauta os 17 artigos presentes no texto em defesa dos direitos das mulheres como cidadãs assim como os homens, pois “A Mulher nasce livre e permanece igual ao homem em direitos. As distinções sociais só podem ser fundamentadas no interesse comum” (GOUGES, 1791, n.p). A liberdade e igualdade dos Homens como seres também era defendida, em seu documento no art. 6º ela defende que:

A lei deve ser a expressão da vontade geral; todas as cidadãs e cidadãos devem colaborar pessoalmente ou por seus representantes, para a sua formação; ela deve ser igual pra todos: todas as cidadãs e todos os cidadãos, sendo iguais frente a ela, devem ser igualmente admitidos a todas as dignidades, postos e

¹⁰“But the rights of men result simply from the fact that they are rational, sentiente beings, susceptible of acquiring ideas of morality, and of reasoning concerning those ideas. Women having, then, the same qualities, have necessarily the same rights. Either no individual of the human species has any true rights, ora ll have the same; and he or she who votes against the rights of another, whatever may be his or her religion, colour, or sex, has by that fact abjured his own”. (CONDORCET, 1798, p. 5-6). Disponível em: http://lfol.s3.amazonaws.com/titles/1013/0569_Bk.pdf. Acesso em: 2 jan 2019

¹¹ Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne. Traduzido para o português por Selvino José Assmann. Original em francês disponível em: <<https://www.deslettres.fr/lettredolympe-de-gouges-a-marie-antoINETTE-declaration-des-droits-de-la-femme-et-de-la-citoyenne/>>. Acesso em: 28 dez 2018.

¹² Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen.

Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 28 dez 2018.

empregos públicos, de acordo com sua capacidade, e sem qualquer distinção a não ser por suas virtudes e seus talentos. (GOUGES, 1971, n.p).

Contudo, suas ideias defendidas não apresentaram avanços cívicos legais, à época, e a defensora dos direitos civis das mulheres foi presa e executada durante o período em que os Jacobinos exerciam seu poder na França do início dos anos de 1790, aos quarenta e cinco anos de idade Olympe de Gouges foi guilhotinada, em 1793.

Apesar da luta empreendida e da busca pelos direitos civis e políticos, a mulher, não experimentou mudanças consideráveis na sua vida tradicional e não conseguiu se liberar das dependências ancestrais. Embora nesse período de Revolução algumas personagens femininas, assim como aquelas que defendiam sua cidadania tenham conseguido atuar de forma significativa para futuras gerações, o fato é que a mulher ainda nesse processo histórico e social estava à margem da sociedade e de seus direitos cívicos e políticos.

É na Revolução Industrial, no século XVIII, e da troca da força humana pela força mecânica, que a mulher conquistou espaço na produção de capital, porém a mão-de-obra feminina era mais barata do que a masculina e assim passou a ser explorada pelos empregadores. Nesse contexto, muitas mulheres encaravam uma dupla jornada: no espaço doméstico em que deviam cumprir com suas obrigações e no espaço fabril como operárias que desempenhavam atividades precárias em diversas funções.

As inovações tecnológicas desse período também abriram espaço para a mulher no mercado de trabalho, pois a crescente utilização de máquinas de escrever, e o advento dos telefones criaram novas classes de trabalho, nas quais predominava-se o emprego de mulheres, por exemplo, como datilógrafas e telefonistas, ainda que estas tarefas se institucionalizaram como postos de trabalhos de baixo nível salarial e de baixa categoria laboral.

A Revolução Industrial ingressou a mulher no processo econômico, uma vez que além de ama de casa ela agora produzia capital e ajudava a pagar as contas. A dificuldade de cuidar de seus descendentes levou as mulheres, posteriormente, a reivindicarem por escolas, berçários e pelo direito à maternidade.

Com o início da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e o aumento da demanda da indústria de defesa pelo contingente humano masculinos, as mulheres, assim como muitas crianças, assumiram trabalhos que antes estavam ocupados por homens, porém os salários continuavam significativamente inferiores aos que eram pagos aos homens.

Reunidas nos ambientes de trabalho, fábricas, lojas e escritórios, elas também começaram a se verem como uma comunidade com força para solicitar a mudança social. Essas mulheres chegaram ao século XX e encontraram a oportunidade de finalmente conseguir

mudanças reais no que se refere às suas condições sociais, de direitos civis e políticos e de sua condição humana. Segundo Carlos Rosales López:

As duas grandes guerras mundiais do século XX destacaram a capacidade das mulheres para a manutenção das infraestruturas administrativas, laborais, educativas, sanitárias, etc. E no período entre guerras e especialmente, depois da segunda, os países ocidentais vão reconhecendo seus direitos, entre eles o elemental direito incluindo o direito político de votar (LÓPEZ, 2009, p.173, tradução nossa).¹³

Paralelamente a estas mudanças sociais, culturais e econômicas, entre o final do século XIX e começo do século XX é que surge o Movimento Feminista. Esse Movimento formado inicialmente por mulheres inglesas, francesas e norte-americanas, provenientes da classe média urbana e com grau de instrução educacional. Contudo é no século XX que o movimento e o conceito de buscar o direito da mulher de definir seu lugar na sociedade, de poder votar, de usufruir dos mesmos direitos dos homens é difundido internacionalmente entre as principais sociedades da época.

Nesse início de formação do Movimento Feminista, segundo Saffioti (1986, p.107), o argumento primordial era “[...] ampliar o que se entende por democracia, tornando iguais perante a lei os crescentes contingentes humanos das sociedades competitivas. Nesta concepção cabe reivindicar para as mulheres igualdade de direitos com relação aos homens no plano de *Jure*”.

As principais reivindicações reais foram, portanto, o trabalho remunerado, o ingresso à educação formal e a participação e representatividade política na sociedade em que estavam inseridas.

O Século XX foi o momento de a mulher conquistar seus direitos *in jure* no mundo ocidental. Nesse período as constituições são reformadas para que elas iniciem no âmbito dos direitos iguais aos homens. O direito feminino ao voto torna-se uma regra básica nos Estados que vigoram o modo de direitos. O Sufrágio feminino foi aprovado em diversos países do mundo, ainda que inicialmente com alguma restrição, porém algum tempo depois essas restrições já não mais faziam parte da realidade legal de muitos países.

Em 1893, foi aprovado na Nova Zelândia o primeiro sufrágio feminino devido ao movimento liderado por Kate Sheppard (1848-1934), membro fundadora da “Woman’s

¹³ Las dos grandes guerras mundiales del siglo XX pusieron de relieve la capacidad de la mujer para el mantenimiento de las infraestructuras administrativas, laborales, educativas, sanitarias, etc. Y en el periodo entre guerras y especialmente, tras la segunda, los países occidentales van reconociendo sus derechos, entre ellos el elemental derecho político de voto. (LÓPEZ, 2009, p.173)

Christian Temperance Union” – WCTU’s (União da Temperança da Mulher Cristã), da Nova Zelândia, em 1885. A organização liderou a campanha de sufrágio feminino, pois Sheppard após quatro petições apresentadas pela WCTU, e recusadas entre os anos de 1888 e 1892, para incluir as mulheres como eleitoras, a ativista organizou campanhas as quais reuniram-se mais de 30 mil assinaturas de mulheres reivindicando o direito ao voto, em 1893, conseguindo a aprovação legal do sufrágio feminino junto ao parlamento neozelandês¹⁴.

Contudo, para as mulheres só lhes foi permitido votar, e não a apresentarem-se como candidatas às eleições, o que aconteceu vinte e cinco anos mais tarde, quando em 1919 as neozelandesas obtiveram o direito a serem eleitas para um cargo político.

Na Europa, a Finlândia, em 1906, foi o primeiro Estado a oferecer o sufrágio universal que permitia tanto que as mulheres votassem como se apresentassem para as eleições no Parlamento. Assim, outros países também começaram a legalizar o sufrágio feminino, alguns deles foram: Noruega (1913), Dinamarca (1915), Islândia (1915), Holanda (1917), Rússia (1917), Reino Unido (1918), Alemanha (1918), Suécia (1919), Estados Unidos (1920), Irlanda (1922), Áustria (1923), Checoslováquia (1923), Polônia (1923), Espanha (1931), França (1945), Itália (1945), Suíça (1971) entre outros. Já na América Latina as brasileiras conquistaram o direito ao voto no ano de 1932, o que aconteceu através do Decreto nº 21.076 estabelecido no Código Eleitoral Brasileiro¹⁵.

As mulheres, portanto, no século XX alteram seu status “secundário” na sociedade e passa a ser protagonistas em muitos âmbitos da vida social, e alcançando postos como de primeiras-ministras, presidentas, líderes políticas, chefes de grandes corporações, porém a verdade é que embora essas mulheres tenham iniciado o protagonismo no que se refere à figura da mulher e fosse significativo ainda não se podia dizer em números de participação e representatividade que eram muito inferiores aos homens nos mesmos postos.

A partir desse breve contexto histórico podemos observar as importantes lutas e conquistas das diferentes mulheres em diversas sociedades ocidentais ao longo dos séculos. Dessa maneira, já no século XXI a presença das mulheres nas instituições de ensino, do básico

¹⁴ “Em 1888, a Sra. Sheppard preparou a primeira das cinco petições parlamentares apresentadas pela WCTU, rezando para que a definição de “eleitor” na Lei Eleitoral fosse alterada para incluir as mulheres. [...] A segunda e a terceira petições, em 1890 e 1891, continham mais de 10 mil assinaturas e a quarta, em 1892, mais de 20 mil. Naquele último ano, as Ligas de Franquia formaram-se em muitos centros por iniciativa da WCTU. A campanha ganhou força e a petição de 1893 obteve o número recorde de 31.872 assinaturas, “genuínas e todas as mulheres”, quase um terço das mulheres adultas população da Nova Zelândia”. (Tradução nossa). Disponível em: <https://teara.govt.nz/en/1966/sheppard-katherine-wilson>. Acesso em: 05 jan 2019.

¹⁵ Decreto nº 21.076 de 24 de fevereiro de 1932, Código Eleitoral Provisório. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 jan 2019.

ao superior e em todas as frentes do mercado de trabalho é factual e comum. Além disso, as conquistas legislativas políticas e cíveis continuam sendo defendidas e muitas outras seguem sendo pleiteadas conforme as necessidades sociais de usufruírem da igualdade plena entre mulheres e homens.

Assim sendo, embora a igualdade de gênero seja uma discussão vigente e que mudanças legais e sociais em prol dela tenham sido importantes ainda há muito a ser conquistado pelas mulheres que lutam diariamente para conseguir e garantir seu espaço no público e no privado, espaços esses que continuam sendo privilégio dos homens.

2 O CASO DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Este capítulo tem como objetivo, esboçar o curso do desenvolvimento de ações históricas e legais em prol da construção da prática de igualdade de gênero na sociedade espanhola. Denotar como o movimento feminista foi importante para iniciar ações efetivas na conquista de direitos iguais entre mulheres e homens nas esferas públicas e privadas da sociedade.

Nas últimas décadas a mulher conquistou um maior espaço para trabalhar em diversas áreas. Observamos uma mudança no papel da mulher na sociedade e uma maior presença nas diversas instituições de emprego tanto empresariais como universitárias. Tal feito teve seu custo moral e cívico – custando até mesmo vidas humanas –, conforme lembrado no capítulo anterior. Além disso, importantes mulheres, personagens chave dessas conquistas, contribuíram para essa reconhecida transformação social. Embora tenhamos avançado significativamente nesses espaços ainda existe um penoso caminho a percorrer para alcançarmos a igualdade de gênero, entre homens e mulheres.

O desenvolvimento da igualdade de gênero é algo recente na Espanha contemporânea. Isso se deve a alguns acontecimentos históricos, políticos, sociais e culturais experimentados pelo país, que impulsionaram para a tomada de ações legislativas de políticas públicas a fim de garantir o princípio de igualdade ao atendimento às necessidades de direitos de sua sociedade.

Desse modo, serão apresentadas previamente algumas ações legais espanholas, tais quais: *Orden* (Norma relativa às disposições e resoluções dos ministérios. Quando a disposição afeta vários departamentos, ela assumirá a forma da ordem da presidência), *Ley Orgánica* (Lei que requer aprovação por maioria absoluta do congresso, conforme regulamentações da Constituição Espanhola) e *Resolución* (decretos e ordens e que pode ser de carácter geral ou específico e ditada por algum órgão da administração). São iniciativas jurídicas que adotam medidas para promover a igualdade entre homens e mulheres em todos os espaços cotidianos, como, por exemplo, educação básica e científica, emprego, bem-estar físico, entre outras.

Outro aspecto relevante aos feitos históricos nas conquistas civis das mulheres foi a incorporação de alunas no âmbito educativo universitário e de pesquisa científica. É preciso considerar que esse direito a elas foi protelado, na Espanha, até o final do século XIX. E ainda assim havia limitações para uma mulher poder obter seu título em uma Universidade espanhola. O acesso destas mulheres sem nenhuma restrição só foi regulamentado no ano de 1910.

Dentre as personagens vanguardistas à integração de mulheres no campo universitário conhecemos as primeiras universitárias na Espanha que realizaram o curso de Medicina na Universidade de Barcelona no final do século XIX: María Elena Maseras Ribera e Dolores Aleu Riera.

María Elena Maseras Ribera, em 1872, através de uma permissão especial do rei vigente realizou sua matrícula no curso de Medicina da Universidade de Barcelona, embora essa permissão de início não a facultava para assistir às aulas ela lhe permitiu estudar o curso em regime privado. Posteriormente, no ano de 1875, essa situação foi modificada e Maria Elena foi oficialmente admitida em uma turma de Medicina da Universidade, ocupando uma cadeira no tablado ao lado do professor. No entanto, no final de seus estudos, em 1878, seu diploma não a permitia praticar a Medicina.

Dolores Aleu Riera seguiu o caminho de Maria Elena e também conquistou uma permissão para iniciar seus estudos no curso de Medicina da Universidade de Barcelona, em 1874. Contudo, Dolores Aleu - diferente de sua predecessora – conseguiu uma nova permissão para defender sua tese de Doutorado nas mesmas condições que seus colegas homens. Assim, segundo registra sua biografia, apresentou sua tese intitulada: “De la Necesidad de encaminar por una nueva senda la educación higiénico-moral de la mujer”¹⁶ tornando-se a primeira mulher tanto a defender e obter o título de Doutora como a exercer a Medicina na Espanha.

Em relação a esse contexto, a Universidade de Santiago de Compostela, localizada na cidade de Santiago de Compostela, é a mais antiga Universidade e considerada uma das mais importantes da comunidade autônoma de Galícia, na Espanha, também é pioneira em admitir a matrícula de mulheres em suas ofertas acadêmicas já no século XX.

Deve-se salientar que no decorrer dos anos ela foi buscando inserir o princípio de igualdade entre mulheres homens em seu espaço acadêmico tanto no discente como no docente. Para tal concentrou políticas próprias para disseminar esses princípios, desde a oferta de disciplinas e carreiras que discutam a temática, a criação de uma Oficina de Igualdade de Gênero no intuito de evidenciar seu compromisso perante a sociedade e construir uma cultura de igualdade para além de seu entorno.

¹⁶ Da necessidade de estabelecer um novo caminho para a educação higiénico-moral das mulheres. (FARRERAS, 2018, tradução nossa)

2.1 A CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO NA SOCIEDADE ESPANHOLA: O MOVIMENTO FEMINISTA NO PERCURSO DA MULHER COMO PROFISSIONAL

Durante milênios o patriarcado tem reproduzido um modelo de construção social fundamentado na origem de desigualdade natural entre os sexos – mulher e homem - a qual se registra a ideia de superioridade dos homens em relação às mulheres, justificada tão somente pela ordem natural e biológica dos seres humanos. No entanto, no transcorrer das épocas e dos feitos históricos das sociedades pós iluminista e industrial, nos séculos XVIII e XIX, essa concepção começa a ser questionada, pois o pensamento vigente é o princípio de igualdade entre os homens, e o feminismo tomando esse fundamento questiona a relação entre homens e mulheres no aspecto social e consequentemente familiar.

Na busca de conquistar o direito jurídico de igualdade entre homens e mulheres, foi a partir do final do século XIX e começo do século XX, que se criou o movimento feminista, do qual a origem é registrada entre as anglo-saxãs. Assim sendo, no intuito de alcançar esse mesmo objetivo, mulheres de diversas camadas da sociedade, incluindo as intelectuais, formaram grupos entre elas e disseminaram seus ideais de igualdade entre as diversas sociedades e lutaram por esses mesmos direitos perante as bases legais de seus países.

Antes de conquistar seu espaço na sociedade ocidental, as mulheres lutaram ao longo dos séculos para alcançar o estado que lhes é de direito na atualidade. Porém, foi a partir do século XX que significativas mudanças nos meios históricos, político sociais e legais, que permitiram a participação ativa dessas mulheres na sociedade, a qual lhes eram negadas até então, recriando uma nova cultura dispensada a elas. De acordo com Bock,

As linhas evolutivas mais importantes da história das mulheres, especialmente a questão de seus direitos civis, políticos e sociais, foram interrompidas por eventos cujas raízes não afundaram nas relações entre os sexos, mas que, de qualquer modo, caracterizaram-se de um modo decisivo a história das mulheres: as duas guerras mundiais, que desencadearam sua violência principalmente na Europa, e o Holocausto lançou suas sombras sinistras não apenas em seu próprio tempo, mas em todo o século XX (BOCK, 2001, p.203, tradução nossa)¹⁷.

¹⁷ Las líneas evolutivas más importantes de la historia de la mujer, especialmente la cuestión de sus derechos civiles, políticos y sociales, se vieron entrecortadas por acontecimientos cuyas raíces no se hundían en las relaciones entre los sexos, pero que en cualquier caso caracterizaron de un modo decisivo la historia de la mujer: las dos guerras mundiales, que descargaron su violencia principalmente sobre Europa, y el Holocausto arrojaron sus sombras siniestras no ya sobre su propia época, sino sobre la totalidad del siglo XX¹⁷(BOCK, 2001, p. 203).

A primeira grande conquista dessas mulheres que alcançou um feito uniforme, para todas elas, foi o direito ao voto e, posteriormente, até mesmo a ascensão a cargos políticos antes tão somente ocupados pelos homens.

Na Espanha, as primeiras feministas a trazerem a necessidade de mudar o papel social das mulheres foram a jurista Concepción Arenal¹⁸ (1820-1883) e a escritora Emilia Pardo Barzán¹⁹ (1851-1921), porém elas foram exceções no contexto social e político de seu tempo ao tratarem em seus textos noções em favor de direito civis e políticos das mulheres.

O feminismo espanhol, assim como os de outras sociedades, surge das mudanças sociais proporcionadas pela economia industrial, oferta de educação, classes sociais e a instauração do conceito de sociedade democrática. É neste cenário que as mulheres se inserem no mercado de trabalho. Além disso, ao mesmo tempo que conquistam independência econômica elas também questionam, fundamentadas no princípio de igualdade entre os homens, a desigualdade de condições de trabalho e de salário em relação aos homens.

Um novo conceito do papel da mulher na sociedade começa a ser instaurado à medida que iniciam a busca de sua independência financeira e formação educacional, tais ações são cruciais à formação do movimento feminista. O feminismo que surgiu entre as mulheres da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos ainda no século XIX, só teve de fato grande influência social na Espanha em princípios do século seguinte.

Foi a partir do direito ao voto conquistado pelas mulheres na Espanha de 1931, que elas passaram a ter mais influências nos meios políticos e civis. Criaram organizações como a *Unión de Mujeres contra la Guerra y el Fascismo*²⁰ (1933) e a de *Mujeres Libres*²¹ (1936). Durante o

¹⁸ “Filha de um militar liberal da montanha santanderina, Ángel del Arenal, e da Concepción Ponte Tenreiro, de ascendência aristocrática galega. [...] É bem provável que ele tenha frequentado a Universidade disfarçada de homem, nas salas de aula da Faculdade de Direito, porque naquela época o acesso das mulheres ao ensino superior na Espanha não era legalmente permitido. [...] Ele foi nomeado "visitante de prisões de mulheres" em 1863, uma vez que foi definitivamente suprimido dez anos depois. Concepción Arenal não parou de escrever, estudar e revisar seus próprios trabalhos e idéias, até o final de sua vida. Boa evidência disso constitui sua ampla bibliografia, que é agrupada, fundamentalmente, em torno de três temas principais: a chamada *questão social, penitenciária e feminina*. Seu trabalho teve repercussão internacional" (Tradução nossa). Disponível em: <http://culturagalega.gal/album/detalle.php?id=38> Acesso em: 16 fev. 2018.

¹⁹ “Emilia Pardo Bazán nasce em A Coruña. Única filha de Don José Pardo Bazán e esposa de Amalia de la Rua recebe uma ampla educação de carácter liberal na escola francesa de Madrid e com instrutores particulares em A Coruña .. [...]. Ela é a autora do primeiro texto feminista moderno, a primeira mulher nomeada Presidente da Seção de Literatura do Ateneu de Madri, o primeiro Diretor de Instrução Pública, a primeira mulher professora de Literatura Contemporânea de Línguas Neoliberais na Universidade Central de Madri" (Tradução nossa). Disponível em: <http://culturagalega.gal/album/detalle.php?id=22> Acesso em: 16 fev. 2018.

²⁰ Comité organizado por mulheres da sociedade espanhola e promovido pelo Partido Comunista da Espanha.

²¹ Agrupamento somente de mulheres que defendia entre alguns temas: a participação feminina no trabalho no trabalho assalariado, a criação de creches para ajudar as trabalhadoras, o fim da hierarquização autoritária dentro da família.

a ditadura militar de Francisco Franco na Espanha que durou de 1939 a 1975, o processo de emancipação dessas mulheres sofreu um atraso. Conforme López,

Em nosso país, a guerra civil (1936/39) e o período de ditadura (1939/1975) representaram um retrocesso e uma regressão consideráveis no processo que havia sido empreendido com a Segunda República em prol da igualdade de direitos. Assim, o direito ao voto e ao divórcio foi anulado, o trabalho das mulheres foi proibido e se promoveram valores tradicionais como a maternidade, o lar, o sacrifício [...] O código civil do século XIX de 1889 tornou-se efetivo (LÓPEZ, 2009, p.174, tradução nossa)²²

No decorrer das décadas de sessenta e setenta, o movimento feminino continuou a sua luta pela igualdade entre os gêneros masculino e feminino, nos postos de trabalho, no âmbito familiar, entre outros. Após a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH) adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948, na qual os direitos e liberdades dos seres humanos deveriam ser respeitados por meio legal e promovidos por vias legais e educativas, as mulheres tinham agora um respaldo legal para continuar lutando pelos seus direitos.

O artigo primeiro dessa Declaração foi de suma importância no processo de construção de igualdade de gênero entre homens e mulheres defendidas e que progrediram nas seguintes gerações, pois afirma que todas as pessoas nascem livres e devem ser tratadas de forma igualitária em dignidade e direitos.

Depois da morte de Franco, em 1975, na metade dos anos setenta é que se começa a instaurar leis e a cultura em favor da igualdade de gênero entre as mulheres e homens na Espanha, tanto no âmbito sociopolítico, quanto no familiar, na divisão de responsabilidades, no divórcio, por exemplo.

Na *Transição Espanhola*, período histórico no qual a Espanha recém saía de um regime político ditatorial e iniciava uma nova política de Estado democrático e de Direitos, foi aprovada em referendo a *Constituição Espanhola* que entrara em vigor em dezembro do ano de 1978. A partir deste ano e nas duas décadas seguintes, algumas conquistas legislativas importantes em favor da igualdade jurídica da mulher foram inseridas como, por exemplo, a legalização de anticoncepcionais (1978), o divórcio (1981), a não penalização do aborto em casos

²² En nuestro país la guerra civil (1936/39) y el periodo de dictadura (1939/1975) supusieron un parón y retroceso considerables en el proceso que se había emprendido con la II República hacia la igualdad de derechos. Así, se anularon el derecho al voto y al divorcio, se prohibió el trabajo de la mujer y se promovieron valores tradicionales como la maternidad, el hogar, el sacrificio [...] Se volvió poner en vigor el código civil decimonónico de 1889²² (LÓPEZ, 2009, p. 174).

de saúde da mulher, estupro e risco grave ao feto (1985), e até mesmo a criação de institutos pelo Governo democrático como o *Instituto da Mulher*²³ (1983) o qual:

Seu principal objetivo é a promoção e promoção das condições que permitam a igualdade social de ambos os sexos e a participação das mulheres na vida política, cultural, econômica e social, bem como a prevenção e eliminação de toda classe de discriminação contra as mulheres por razão de nascimento, sexo, origem racial ou étnica, religião ou ideologia, orientação sexual ou identidade, idade, deficiência ou qualquer outra condição ou circunstância pessoal ou social (Instituto da Mulher, tradução nossa)²⁴.

Os ideais de igualdade de direitos jurídicos e de uma nova estrutura de relações familiares, políticos e sociais defendidos pelo desenvolvimento do Movimento Feminista inglês foram sendo disseminados pelas sociedades europeias. Na Espanha, devido a seu contexto histórico de princípio de industrialização, de reforma agrária, de preponderância religiosa da Igreja Católica que pregava a submissão da mulher a seu esposo, as ideias do Movimento foram incorporadas, posteriormente, ao momento àquele das feministas em outras partes da Europa, como, por exemplo, as inglesas.

O Movimento Feminista, conforme a literatura aponta, não foi apenas um acontecimento histórico isolado, ele colaborou para a modernização de um país, fez parte da modernização da Espanha.

Adentrando à inserção da mulher no mercado de trabalho, observamos as mudanças laborais sucedidas pela legislação espanhola, principalmente nos anos noventa, nas quais, pretendem incorporar em suas normativas as políticas de igualdade defendidas pela Constituição²⁵ de seu país.

Entre acertos e adaptações, em setembro de 1995, mais um importante acontecimento temático realizado pelas Organizações das Nações Unidas em Pequim, a “IV Conferência Mundial sobre la Mujer. Igualdade, Desenvolvimento e Paz”, na qual esteve presente cerca de

²³Por meio da Lei 16/1983, de 24 de outubro, publicada no Boletim de Estado em 26 de outubro, é criado o Instituto da Mulher, órgão autônomo vinculado ao Ministério da Cultura, e com o objetivo primordial, no cumprimento e desenvolvimento dos princípios constitucionais contidos nos artigos 9.2 e 14, para promover e estimular as condições que permitam a igualdade social de ambos os sexos e a participação das mulheres na vida política, cultural, econômica e social (tradução nossa). Disponível em: <http://www.inmujer.gob.es/elInstituto/historia/home.htm>. Acesso em: 04 jul. 2018.

²⁴ tiene como finalidad primordial la promoción y el fomento de las condiciones que posibilitan la igualdad social de ambos sexos y la participación de la mujer en la vida política, cultural, económica y social, así como la prevención y eliminación de toda clase de discriminación de las personas por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, religión o ideología, orientación o identidad sexual, edad, discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

²⁵ A atual Constituição Espanhola foi promulgada em 29 de dezembro de 1978. É a lei essencial do órgão jurídico espanhol, à qual ficam submetidos os poderes públicos e os cidadãos da Espanha.

cento e oitenta representantes de Governos e ONGs, impulsionou para tais mudanças de igualdade entre homens e mulheres no âmbito do trabalho. Visto que a ONU já havia promovido outras três Conferências que discutiam a situação da mulher no prisma sociopolítico, civil e cultural e o progresso dessas ações, são elas: Conferência do México, em 1975, Conferência de Copenhague, em 1980 e Conferência de Nairóbi, em 1985.

Entretanto, a Conferência internacional de Beijing, em 1995, foi um marco no que se diz respeito à atenção dispensada aos interesses de igualdade entre homens e mulheres em vários âmbitos da sociedade, incluindo o de desenvolvimento laboral, a *Declaração e plataforma de ação da IV conferência Mundial sobre a Mulher*. Segundo sua apresentação “Trata-se de um guia abrangente para orientar governos e sociedade no aperfeiçoamento do marco legal, na formulação de políticas e na implementação de programas para promover a igualdade e para evitar a discriminação”²⁶.

Desse modo, essa Conferência em Beijing proporcionou um encontro entre várias nações do mundo que debateram como promover ações que desenvolvessem a igualdade no meio laboral, uma vez que se constata que as mulheres conquistaram um nível de formação adequada ao mercado de trabalho e que demonstram serem versáteis profissionalmente.

Quando pensamos no propósito das instituições legais para tratar da igualdade de gênero no âmbito laboral, e apesar do avanço profissional das mulheres, proporcionado também pelo encontro de Beijing, vale ressaltar que a cultura patriarcal e machista ainda é uma realidade enraizada nessa sociedade, assim como em muitas outras do Ocidente, a inserção da mulher é paulatina e desigual. Segundo Mosteiro:

As mulheres ainda não aderiram, na mesma medida que os homens, ao trabalho remunerado; apresentam uma maior taxa de desemprego; seus contratos são os mais deficientes; seu salário é menor para trabalho de igual valor; a sua presença em cargos de responsabilidade ainda é escassa e a dedicação ao trabalho doméstico e familiar, por um lado, e o remunerado, por outro, é muito diferente a dos homens (MOSTEIRO, 2006, p.180, tradução nossa)²⁷.

²⁶ Arquivo em PDF: Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Pequim, 1995. Apresentação: Maria Luiza Ribeiro Diplomata. Ministra e Diretora-geral do Departamento de Direitos Humanos e Temas Sociais do Ministério das Relações Exteriores.

²⁷ Las mujeres no se han incorporado todavía, en la misma medida que los hombres, al trabajo remunerado; presentan una mayor tasa de paro; sus contratos son los más deficitarios; su salario es menor por un trabajo de igual valor; su presencia en los puestos de responsabilidad sigue siendo escasa y la dedicación al trabajo doméstico y familiar, por una parte, y al remunerado por otra, es muy diferente a la de los hombres²⁷. (MOSTEIRO, 2006, p.180)

Nesse sentido, o encontro de Beijing aconteceu em 1995 e desde então podemos observar que os avanços estão acontecendo lentamente, e que muito ainda deve ser feito, começando pelos governos, pois a construção da igualdade é um processo contínuo.

2.2 A TRANSFORMAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ESPANHOLA EM FAVOR DA IGUALDADE DE GÊNERO.

A Espanha ainda em busca de combater às desigualdades sofridas pela a mulher em sua sociedade, além da construção educativa de uma cultura de igualdade entre os seres, fomenta em suas políticas públicas a criação de *Orden, Ley Orgánica y Resolución* para implementação legal de ações que visam a igualdade entre homens e mulheres.

A *Declaração e a Plataforma da Ação de Pequim*, de 1995, elaboradas na *Conferência Mundial sobre a Mulher*, atribuíram compromissos acolhidos pelas governanças presentes em desenvolver os direitos das mulheres, reafirmá-los e, além disso, corroborá-los em revisões globais periódicas dessa plataforma, como aconteceriam nos anos 2000, 2005, 2010 e 2015. Dessa maneira, o compromisso internacional, de acordo com o proposto no encontro promoveu ações positivas globais e, especificamente, o empenho do governo espanhol para alcançar os objetivos acordados.

Assim sendo, no intuito de reafirmar os compromissos internacionais do encontro em Pequim, a Espanha, em um primeiro momento, estabelece a Orden PRE/525/2005, “de 7 de marzo, por la que se da publicidad al Acuerdo de Consejo de Ministros por el que se adoptan medidas para favorecer la igualdad entre mujeres y hombres”. (ESPANHA, 2005, n.p)

A Orden PRE/525/2005, origina de um Acordo de Conselho de Ministros de 4 de março de 2005, composto por 16 Ministérios, na qual medidas para auxiliar a igualdade entre mulheres e homens são definidas em procedimentos que visam diminuir a desigualdade em todos os âmbitos da vida cotidiana: emprego, empresa, conciliação da vida laboral e familiar, pesquisa científica, solidariedade, esporte, outras medidas para a igualdade, luta contra a violência de gênero e seguimento do acordo por parte de seus Ministérios.

Em um segundo momento, o país aprova a Ley Orgánica 3/2007 “de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.” (ESPANHA, 2007, p. 01). Segundo López,

Nela se afirma que a igualdade entre homens e mulheres constitui um princípio legal a nível internacional, a nível europeu e estadual, citando entre outros fundamentos a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, aprovada pela Assembléia Geral das Nações

Unidas em 1979, o Tratado de Roma (artigo 111), o Tratado de Amesterdão de 1999 e a Constituição de 78 (artigos 14 e 92). [...] A Lei visa não só corrigir situações de desigualdade existentes, mas também fundamentalmente promover condições de vida profissional, familiar e social que impeçam o desenvolvimento de situações de desigualdade ou discriminação (LÓPEZ, 2009, p.176, tradução nossa)²⁸.

A Ley Orgánica 3/2007 dispõe de um Título preliminar, e mais oito títulos. Os objetivos e âmbitos da lei estão descritos no título preliminar. No primeiro título estão descritos desde o artigo 3, até o artigo 13 conceitos sobre o princípio de igualdade e a tutela contra a discriminação. No título segundo se ordenam o papel político desde princípios gerais a ações administrativas em favor da igualdade. No título terceiro, se promove a igualdade nos meios de comunicação.

O título quarto trata do direito ao trabalho em igualdade de oportunidades. No título quinto é abordado o princípio de igualdade no trabalho público, fundamenta o princípio de atuação dessas administrações públicas, bem como o ingresso nas forças armadas, forças e corpos de segurança do Estado. No título sexto considera-se a igualdade no trato que corresponde ao acesso a bens e serviços públicos tanto de homens como de mulheres.

O título sétimo promove o desenvolvimento social de igualdade no âmbito empresarial. No oitavo e último título da lei, são mencionadas as normas organizativas como a criação de comissões, unidades e conselhos de igualdade entre homens e mulheres e a participação da mulher.

Em consequência da Ley Orgánica de 3/2007, advém duas Resoluções. A primeira é a Resolución de 20 de mayo de 2011, de la Secretaría de Estado para la Función Pública (ESPANHA, 2011, n.p). Essa Resolução, de acordo com o Governo da Espanha em sua página oficial do Ministério de Empleo e Seguridad social²⁹, publica o acordo do Conselho de Ministros de 28 de janeiro de 2011, e aprova o I Plano de Igualdade entre mulheres e homens na Administração Geral do Estado e seus Órgãos Autônomos, que estabelecerá os objetivos a serem alcançados em termos de promoção da igualdade de tratamento e oportunidades no emprego público, assim como as estratégias ou medidas a adotar para alcançá-las.

²⁸ En ella se declara que la igualdad entre hombres y mujeres constituye un principio jurídico a nivel internacional, a nivel europeo y a nivel estatal, citándose entre otros fundamentos la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1979, el Tratado de Roma (art. 111), el Tratado de Amsterdam de 1999 y la Constitución del 78 (art. 14 y 92). [...] La Ley aspira no sólo a corregir situaciones de desigualdad existentes, sino fundamentalmente a promover condiciones de vida laboral, familiar, social, que impidan el desarrollo de situaciones de desigualdad o discriminación. (LÓPEZ, 2009, p.176)²⁸

²⁹ Gobierno de España. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Disponível em: <http://www.empleo.gob.es/es/igualdad/> Acesso em: 20 fev. 2018

A segunda Resolução é a de pela qual se aprova o acordo o Protocolo de ação contra o assédio sexual e assédio com base no sexo no âmbito da Administração Geral do Estado e dos organismos públicos ligados a ele. O artigo 62 da Lei Orgânica 3/2007 estabelece que as administrações públicas negociarão com a representação legal dos trabalhadores, um protocolo de ação que incluirá, entre outros princípios, o compromisso da Administração Geral do Estado e dos órgãos públicos vinculados ou dependentes dela para prevenir e não tolerar assédio sexual e assédio com base no sexo.

No âmbito educativo, as mudanças legais na Espanha, aconteceram aos poucos. Ainda no final dos anos sessenta não era permitido o ensino misto na Espanha, ou seja, alunos e alunas frequentando o mesmo espaço escolar. É a partir da Lei Geral de Educação (LGE), de 1970, que o ensino misto passa a vigorar nas escolas. Começa então um trabalho para efetivar em seus currículos escolares políticas de um ensino de qualidade e integração aos seus alunos.

Vale ressaltar que, para as mulheres, o acesso à educação na Espanha sempre foi um dos principais temas reivindicados por elas desde o início da organização de seu movimento feminista. No final do século XIX, por um lado, foram criados alguns centros educacionais tanto por instituições públicas como privadas que iniciavam o ensino para mulheres a fim de que pudessem ter um conhecimento profissional, por outro, o ingresso era muito difícil pela falta do respaldo político e legal e da forte cultura sexista presente na sociedade. Segundo Flecha Garcia (1996), essa dificuldade de acesso em Institutos de Ensino às mulheres se dava pelo feito de que:

[...] O fato de que a Espanha não criou, como em outros países, instituições de ensino médio e superior específico para mulheres supôs uma dificuldade a mais quando algumas jovens começaram a acessar aos centros que por oito séculos só haviam conhecido homens. O não poder oferecer àquelas que desejavam se matricular em currículos adaptados a eles, e alguns espaços não compartilhados, foi considerado um motivo que dificilmente poderia ser superado pela presença de mulheres nesses níveis de ensino. Assim, até a segunda década do século XX, eram poucas e em meio a uma forte resistência, as que conseguiram cursá-los. (GARCÍA, 1996, p.33, tradução nossa)³⁰

Somente vinte anos mais tarde da Lei Geral de Educação (LGE), na década de 1990, que a questão da qualidade educativa se torna normativa através da Lei Orgânica Geral do

³⁰ [...] en España no se crearan, como en otros países, instituciones de enseñanza secundaria y superior específicos para mujeres supuso una dificultad añadida cuando algunas jóvenes empezaron a acceder a los centros de durante ocho siglos sólo habían conocido varones. El no poder ofrecer a las que deseaban matricularse unos planes de estudios adaptados a ellas, y unos espacios no compartidos, fue considerado como una razón difícilmente superable para la presencia de mujeres en esos niveles de enseñanza. De aquí que, hasta la segunda década del siglo XX, fueran pocas y en medio de fuertes resistencias, las que consiguieron cursarlos³⁰ (GARCÍA, 1996, p. 33).

Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, a qual considera o tema da igualdade, essencial para a formação dos seus alunos, alunas e cidadãos/ãos, substituindo assim, a anterior, a LGE.

A LOGSE (1990), promulgada pelo governo socialista espanhol, é instaurada com o intuito de melhorar e aprimorar a qualidade do ensino em seu país de acordo com as mudanças sofridas tanto no governo político, como nas novas demandas sociais, inseridas também pela globalização. Uma das novidades da LOGSE foi a inclusão dos chamados Temas Transversais nos currículos do ensino primário e secundário, em favor de uma educação atuante, flexível e construtiva para as suas alunas, seus alunos e a sociedade em geral. Segundo López (2015),

O conceito de "temas transversais" é um termo técnico que se refere a conteúdos de ensino e aprendizagem que, devido à sua relevância formativa, não podem ser confinados no âmbito de uma disciplina específica ou área curricular, mas devem ser objeto de tratamento em todas ou em uma pluralidade delas. É, então, conteúdo que será desenvolvido "através" da maioria das atividades que o aluno realiza na escola.³¹ (LÓPEZ, 2015, p. 144, tradução nossa).

O compromisso de ofertar princípios de qualidade na educação, é tratado dentro dos Temas Transversais. Os temas, a princípio, são trabalhados junto as aulas ordinárias do currículo escolar, de leituras, de discussões, notícias sobre a temática, entre outros, pois ainda não há presente no currículo uma matéria específica sobre a igualdade.

Sobre educação igualitária entre homens e mulheres, é disposta uma outra lei de educação na sociedade espanhola, agora intitulada de Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, de 2006, (ESPANHA, 2006, p. 01). Assim, essa lei propõe introduzir disciplinas que tratam de maneira dinâmica o tema, e servem para reforçar a cultura de igualdade entre os seres, conscientizando seus cidadãos. Um exemplo, é a efetivação da disciplina de Educação para a cidadania. Conforme López:

[...] a disciplina "Educação para a cidadania", com espaço curricular próprio no terceiro ciclo do ensino fundamental e em dois cursos de ensino médio obrigatório (ESO), deve servir para intensificar a educação para a igualdade baseada no conhecimento pelo aluno/a de seus direitos e deveres nas esferas familiar, escolar e comunitária. (LÓPEZ, 2009, p.177, tradução nossa)³²

³¹ El concepto de «temas transversales» constituye una denominación técnica con la que se hace referencia a contenidos de enseñanza y aprendizaje que por su relevancia formativa no pueden confinarse en el ámbito de una determinada disciplina o área curricular, sino que deben ser objeto de tratamiento en todas o en una pluralidad de ellas. Se trata pues, de contenidos que se van a desarrollar «a través de» la mayoría de actividades que el alumno realiza en el centro escolar³¹(LÓPEZ, 2015, p. 144)

³² la disciplina “Educación para la ciudadanía” con un espacio curricular propio en tercer ciclo de educación primaria y en dos cursos de educación secundaria obligatoria (ESO), deberá servir para intensificar la educación para la igualdad a partir del conocimiento por el alumno/a de sus derechos y deberes en los ámbitos familiar, escolar y comunitario³². (LÓPEZ, 2009, p. 177)

Recentemente, no ano de 2013, uma nova lei surgiu, a Ley Orgánica 8/2013, “de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)” (ESPANHA, 2013), a qual introduz algumas modificações em relação à Ley Orgánica 2/2006, a fim de aprimorar a qualidade da educação do país. Assim, como já estabelecido anteriormente, a preocupação com a igualdade de oportunidades entre mulheres e homens na LOMCE reafirmando o compromisso de uma educação igualitária, para tal modifica a redação do Artigo único dos parágrafos b), k), e l) e acrescenta novos parágrafos h bis) e q), que abaixo apresentamos.

Na intenção de incorporar não só a perspectiva de equidade, mas também os conceitos de igualdade e prevenção dos tipos de violência, tais como, de gênero, familiar, escolar e social que devam se desenvolver no espaço escolar, foram inseridas dentro dos parágrafos modificados, expressões que corroboram esse propósito. Portanto, as modificações da lei 2/2006, no disposto sobre a igualdade, nos artigos b), k) e l) aparece nos seguintes termos:

- b) A equidade, que garanta a igualdade de oportunidades para o *pleno desenvolvimento da personalidade por meio da educação*, a inclusão educacional, *a igualdade de direitos e oportunidades que ajudem a superar qualquer discriminação e o acesso universal à educação*, e que atue como elemento compensador das desigualdades pessoais, culturais, econômicas e sociais, com atenção especial àquelas que derivam de qualquer tipo de deficiência. (grifo nosso)³³
- k) A educação para a prevenção de conflitos e a resolução pacífica dos mesmos, bem como para a não-violência em todas as áreas da vida pessoal, familiar e social, *e especialmente na do bullying*. (grifo nosso)³⁴
- l) O desenvolvimento, *na escola, dos valores que promovem a igualdade efetiva entre homens e mulheres, assim como a prevenção da violência de gênero* (grifo nosso)³⁵

Os parágrafos que foram inseridos na lei 2/2006 de Educação (2006), a fim de contemplar o conceito de igualdade são:

- h) Reconhecimento do papel que corresponde aos pais, mães e responsáveis legais como principais responsáveis pela educação de seus filhos.³⁶

³³ La equidad, que garantiza la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.[...]

³⁴ La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.

³⁵ El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

³⁶ El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos.

- q) A liberdade de educação, que reconhece o direito dos pais, mães e responsáveis legais de escolher o tipo de educação e o centro de seus filhos, dentro no marco dos princípios constitucionais³⁷.

A existência desses itens na LOMCE (2013) explicita uma valorização, um reforço da igualdade entre homens e mulheres, na educação espanhola, na letra da lei.

2.3 O PERCURSO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ainda no século XIX, no que concerne à Espanha e especificamente em seu âmbito educativo a luta de mulheres espanholas para terem seu direito ao acesso à educação universitária, tal qual os homens de sua sociedade já usufruíam, começou a ser construída por personagens de mulheres de seu tempo.

É histórico o desmerecimento da mulher em face do homem em distintas civilizações e sociedades, considerada como inferiores física e mentalmente, pois muitos de seus feitos não foram registrados, subjugados às concepções patriarcais das atribuições da mulher perante o público e o privado. Ao homem era assegurada a sua incontestável importância nos âmbitos familiar e social e às mulheres lhes cabia, obrigatoriamente, a postura de submissão, subserviência ao homem (pai, irmão e esposo).

No decorrer do tempo, em algumas sociedades essa ordem começa a ser rebelada. O século XIX se configurou pelas lutas por direitos e as transformações políticas, sociais e econômicas. Nesse sentido, para as mulheres, a conquista do sufrágio feminino marcou o importante passo pela busca de direitos entre homens e mulheres.

A presença das mulheres universitárias foram acontecendo paulatinamente, com o respaldo de mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que vem acontecendo, principalmente, desde a metade do século XX. Em face disso, foi no ano de 1872 que se registrou a matrícula oficial da primeira aluna de uma Universidade espanhola.

María Elena Maseras Ribera, se matriculou no ano de 1872, na carreira de Medicina da Universidade de Barcelona. Dois anos mais tarde, em 1874, nesta mesma Universidade e carreira matriculou-se Dolores Aleu Riera. Estas mulheres foram precursoras da participação feminina em carreiras universitárias.

³⁷ a libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.

A entrada da primeira mulher como discente universitária, como era de se esperar, não garante o acesso à Universidade de futuras mulheres, e uma década depois das primeiras alunas matriculadas em uma Universidade espanhola, com a incorporação da Real Orden de 16 de marzo de 1882, de fato lhes fora negado o acesso de novas alunas aos estudos universitários. Situação que durou até o ano de 1888, quando a Real Orden de 11 de junio validou o direito das mulheres de estudar em Universidade, mas deveriam fazer um pedido oficial às autoridades para que pudessem realizar suas matrículas. O acesso destas mulheres sem nenhuma restrição só foi regulamentado no ano de 1910. Segundo García,

Demorou uma década do novo século para que a admissão de mulheres fosse acertada em todos os estudos dependentes do recém-inaugurado Ministério de Instrucción Pública e Belas Artes – não foi alheia a insistência com que elas seguiam o solicitando -, sem precisar de uma permissão especial que os colocasse pessoalmente e socialmente perante uma experiência de exclusão prévia. (GARCIA, 1996, p.149, tradução nossa)³⁸

Desde então, a presença das mulheres nas Universidades espanholas, vem ganhando expressividade tanto em números quanto em importância e desenvolvimento social. Segundo Mosteiro:

[...] A presença das mulheres está se tornando cada vez mais visível, embora sua evolução seja lenta e progressiva, não atingindo um número considerável até os anos 50. [...] Será a partir dos anos 70 quando a realidade acadêmica começa a mudar e a população universitária feminina começa sua recuperação gradual e definitiva até os dias de hoje. (MOSTEIRO, 2006, p.18, tradução nossa)³⁹

A Universidade de Santiago de Compostela, que tem mais de quinhentos anos de fundação localizada na comunidade autônoma⁴⁰ de Galícia, afirma que esteve sempre atenta a oferecer uma educação de qualidade e que atendesse às reais necessidades da sociedade, além de incentivar e praticar ações investigativas.

³⁸ Tuvo que pasar aún una década del nuevo siglo para que se acordara la admisión de mujeres en todos los estudios dependientes del recién estrenado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes –a lo que no fue ajeno la insistencia con que ellas mismas lo seguían solicitando–, sin necesitar un permiso especial que las situaba personal y socialmente ante una experiencia de exclusión previa. (GARCÍA, 1996, p.149)

³⁹ [...] La presencia de las mujeres se va haciendo cada vez más visibles, aunque su evolución será lenta y progresiva no alcanzando una cifra considerable hasta la década de los 50. [...] Será a partir de los años 70 cuando la realidad académica empieza a cambiar y la población universitaria femenina comienza su recuperación paulatina y definitiva hasta hoy en día.³⁹ (MOSTEIRO, 2006, p.18)

⁴⁰ Uma comunidade autônoma é um grupo territorial que, na estruturação constituinte de Espanha, é provida de independência legislativa e atribuições, assim como da capacidade de se administrar mediante representantes próprios.

No ano de 1495, que a Universidade de Santiago de Compostela foi fundada por Lope Gómez de Marzoa, obtendo alguns anos depois, com a participação de figuras importantes e mecenas, Alonso III da Fonseca e Erasmo de Rotterdam, seus conceituados colegios universitarios de Gramática, Arte e Teología, que iniciariam uma educação abrangente, sempre com objetivo de manter a qualidade em seu ensino. Em sua apresentação virtual, através de sua plataforma oficial: História da USC ⁴¹ descreve o início de sua história:

A tese inicial da Universidade de Santiago está ligada à ação de Lope Gómez de Marzoa, que havia sido o governador da cidade, que criou em 1495 um estudo de gramática latina, nas proximidades do mosteiro beneditino de San Paio de Antealtares. [...] O período em que a Universidade termina sua confirmação é definido pela figura do Arcebispo Alonso III de Fonseca e Ulloa, [...] que estudou na Universidade de Salamanca, onde em 1521 fundou a Escola de Santiago, antes de promover desde 1522 a nova Escola de Compostela para estudantes de teologia [...] (USC, 2016, n.p, tradução nossa).⁴²

A USC foi se desenvolvendo e possibilita cada vez mais diferentes carreiras, chegando a ofertar entre sessenta titulações distintas, além de investir em seu corpo docente, na infraestrutura, nos recursos metodológicos, parcerias com Universidades estrangeiras, entre outros, para condicionar um ensino qualificado as suas alunas e alunos, que chegaram na década de noventa, ao expressivo número de 45.000 –quarenta e cinco mil –, matrículas. Assim, ao longo de sua história e no novo cenário democrático e autônomo da Galícia, segundo registra em sua página oficial:

[...] a Universidade de Santiago registrará grandes transformações estruturais, acadêmicas e sociológicas. Fundou-se as universidades de A Coruña e Vigo, que receberam inúmeros recursos humanos anteriormente pertencentes a Santiago, a USC continuou crescendo até chegar a contar nos anos 90, com mais de 45.000 estudantes. Atualmente, entre os dois campi, Santiago e Lugo, os estudantes universitários têm cerca de 30 centros, cerca de oitenta departamentos e mais de sessenta titulações, além de numerosas instalações, como institutos de pesquisa, residências universitárias, instalações esportivas ou culturais. e bibliotecas. (USC, 2016, n.p, tradução nossa).⁴³

⁴¹ Disponível em: http://www.usc.es/gl/info_xeral/historia/. Acesso fev. 26 2018.

⁴² O xermolo inicial da Universidade de Santiago está vinculado á acción de Lope Gómez de Marzoa, que fora rexedor da cidade, quen crea en 1495 un Estudo de Gramática latina, en dependencias do mosteiro bieito de San Paio de Antealtares. [...] O período no que a Universidade acada a súa confirmación vén definido pola figura do arcebispo Alonso III de Fonseca e Ulloa, [...] que estudara na Universidade de Salamanca, onde en 1521 funda o Colexio de Santiago, antes de impulsar desde 1522 o novo Colexio compostelá para estudantes de teoloxía ⁴² [...] (USC, 2016, n.p).

⁴³[...] a Universidade de Santiago rexistrará grandes transformacións estruturais, académicas e sociolóxicas. Creadas as universidades da Coruña e Vigo, ás que se adscribiron numerosos recursos humanos anteriormente pertencentes á de Santiago, a USC seguiu crescendo ata chegar a contar nos anos 90 con máis de 45.000 estudantes. Na actualidade entre os dous campus, de Santiago e Lugo, os universitarios dispoñen de preto de 30 centros, cerca

A instituição de ensino superior conta com dois câmpus, o maior deles, que conta com muitos cursos em diversificadas titulações de graduação ao doutoramento é o campus de Santiago, localizada na cidade de Santiago de Compostela, na Galícia. O outro Campus está no município de Lugo, também pertencente à comunidade autónoma da Galícia, o qual oferece uma oferta académica de quinze títulos, com especial atenção às titulações de Engenharia e Arquitetura.

No entanto, ainda devido a cultura sexista desde as gerações passadas, a inserção da mulher no âmbito universitário aconteceu lentamente apesar dos estereótipos vigentes que “[...] representam as características (traços, comportamentos, atitudes, valores, normas) que geralmente são consideradas típicas (e esperadas) em homens e mulheres” (BARBERÁ, 1998, p.37, tradução nossa)⁴⁴, os quais alguns persistem até os dias atuais. Tal contexto denota a produção de um conceito sobre carreiras: aquelas destinadas ao homem e outras carreiras destinada às mulheres. Assim, verifica-se que, das áreas de conhecimento, naquelas que mais se encontram mulheres matriculadas de modo geral, são em Humanas e Ciências Sociais. No entanto, os homens se concentram em maior número nas áreas de Exatas e Engenharias da USC.

Por gerações o papel da mulher estava relacionado a família e as obrigações do lar, a cuidar e educar seus filhos, e estar subordinada a autoridade do homem. A partir de mudanças sociais e econômicas, a mulher não só auxilia financeiramente com as despesas de casa, a tomar decisões, ou seja, como, muitas vezes, é a única provedora e atua de igual para igual com os homens nas distintas esferas sociais. Ela passa a ser autónoma, segura de si e de suas capacidades, consegue conciliar sua carreira profissional com a atenção à sua família.

Devido a estas características e ou qualidades relacionadas à mulher, por exemplo, de conseguir lidar com diversas situações, de saber conciliar, de estar atenta e cuidar das pessoas (família) que a cercam, de administrar as funções dentro de casa, muitas profissões que requerem essas características, costumam ser relacionadas ao feminino, e até mesmo, criar associações prévias no momento de oferta e escolha da carreira que quer seguir, tanto para elas como para eles. Os estereótipos presentes na sociedade, segundo Barberá são:

de oitenta departamentos e máis de sesenta titulacións, ademais de numerosas instalacións como os institutos de investigación, as residencias universitarias, as instalacións deportivas ou culturais e as bibliotecas (USC, 2016, n.p).

⁴⁴“representan las características (rasgos, conductas, actitudes, valores, normas) que generalmente se piensa que son típicas (y esperables) en los varones y en las mujeres”. (BARBERÁ, 1998, p.37)

Como esquemas cognitivo-sociais, os estereótipos estão profundamente enraizados na estrutura psíquica do sujeito, que não participa passivamente, mas colabora ativamente em sua construção, intervindo no desenvolvimento dos processos de categorização e conceituação, assim como no estabelecimento de autoconceito. Os esquemas de gênero, por sua vez, serão decisivos no desenvolvimento de comportamentos, atitudes, preferências e valores, especificamente ligados à masculinidade e à feminilidade. Mas também os comportamentos tipificados por gênero terão um impacto no processo de identidade, contribuindo para reforçá-lo, torná-lo mais flexível ou transformá-lo, gerando uma estrutura dinâmica de interação contínua. (BARBERÁ, 1998, p.92, tradução nossa)⁴⁵

Na Universidade de Santiago de Compostela, até o ano de 1913, não havia presença de mulheres matriculadas. As irmãs Jimena e Eliza Fernández de la Veja foram as primeiras mulheres a irem às aulas da Faculdade de Medicina, com outros 1.077 alunos homens (MOSTEIRO, 2003).

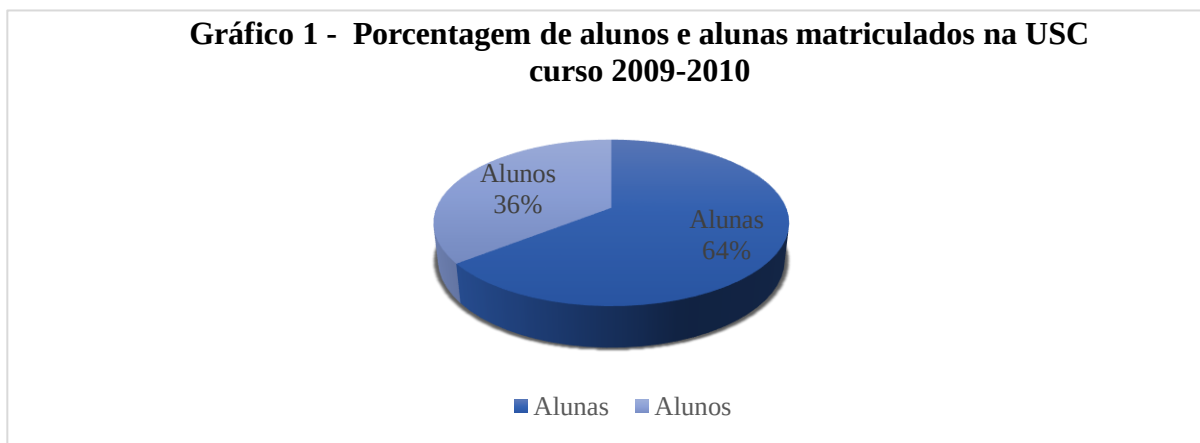
A presença da mulher na Universidade de Santiago de Compostela, começa a partir do curso⁴⁶ de 1913-1914, com a matrícula de três mulheres, e quatro anos mais tarde passou a ser cinco o número de mulheres matriculadas, menos de 1%. Somente nos seguintes nove anos, no curso de 1927-1928, é que essa porcentagem chega a ultrapassar os 5% de mulheres matriculadas, sendo o restante de 94,55% de homens.

Desde então o número de mulheres matriculadas nos cursos e carreiras oferecidos pela USC aumentaram consideravelmente, chegando, no ano de 1977, a ultrapassar o número de homens matriculados. Segundo Mosteiro (2003) foi a partir do curso de 1930/31 que se observa o aumento nas taxas do ingresso de mulheres na USC, já nos cursos de 1971/72 a taxa de alunas matriculadas corresponde a aproximadamente 38%, porém é no curso de 1977/78, que o número de mulheres estudantes dessa Universidade supera o de homens, o que se mantém aos longos dos anos de curso.

⁴⁵ En cuanto esquemas cognitivo-sociales, los estereotipos se arraigan profundamente en la estructura psíquica del sujeto, quien no participa de forma pasiva sino que colabora activamente en su construcción, interviniendo en el desarrollo de los procesos de categorización y conceptualización, así como en el establecimiento del propio autoconcepto. Los esquemas de género, a su vez, van a ser decisivos sobre el desarrollo de comportamientos, actitudes, preferencias y valores, vinculados específicamente con la masculinidad y con la feminidad. Pero también las conductas tipificadas de género repercutirán sobre el proceso de identidad, contribuyendo a reforzarlo, flexibilizarlo o transformarlo, generando una estructura dinámica de interacción continua (BARBERÁ, 1998, p.92).

⁴⁶ O ano letivo na Espanha começa em um ano e termina em outro, pois o mês de início às aulas é setembro e o encerramento das aulas é em junho.

Em números do curso de 2009-2010, que oferecia por volta de 92 titulações de 1º e 2º ciclo⁴⁷ e graus, registrou-se o total de matrículas na USC com o número de 25.819 alunos e alunas, nos quais aproximadamente 64% são mulheres, em um total de 16.635 alunas, enquanto que 36% são homens, 9.184 alunos, como indica o gráfico 1 a seguir:



Fonte: Base de dados de matrícula da USC do curso 2009-2010, proporcionada pela Área de Tecnologias da informação e Comunicações (ATIC) a data de 11/11/2010. Elaboração própria.

Dentre as alunas matriculadas no curso de 2009-2010, elas dominam em titulações de licenciatura em Filologia Alemã (80,77%), Clássica (72,55%), Francesa (85,54%), Galega (73,50%), Inglesa (78,47%), Hispânica (77,97%), Jornalismo (70,18%), História da Arte (77,75%), Pedagogia (82,56%), Psicologia (81,84%) e Psicopedagogia (84,95%), áreas associadas à Humanidades.

Por outro lado, em áreas de Engenharias, cuja carreira está culturalmente relacionada ao gênero masculino, eles são a maioria dos matriculados em Engenharia Técnica Agrícola (63,93%), Engenharia Técnica Agrícola especialidade em Exploração Agropecuárias (73,12%), Engenharia Técnica Agrícola especialidade em Mecanização e Construções Rurais (73,44%), Engenharia de Informática de Sistemas (75%), Engenharia Técnica Florestal, especialidade em Exploração Florestais (61,42%), Engenharia Técnica de Obras Públicas, Transportes e Serviços Urbanos (68,55%) e Engenharia Técnica em Topografia (69,06%). Salvo algumas exceções,

⁴⁷ **Enseñanzas de Primer Ciclo:** comprenden enseñanzas básicas y de formación general, así como en su caso, enseñanzas orientadas al ejercicio de actividades profesionales. Su superación da lugar a la obtención del título de Diplomado, Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico o Maestro. **Enseñanzas de Primer y Segundo Ciclo o sólo de Segundo Ciclo:** el segundo ciclo está dedicado a la profundización y especialización en las correspondientes enseñanzas, así como a la preparación para el ejercicio de actividades profesionales. Su superación da lugar a la obtención del título de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero. Universidad de Sevilla. Disponível online em: < <http://www.us.es/estudios/titulaciones/index.html>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

como Engenharia Química (54,95%), Engenharia Técnica Industrial, especializada em Química Industrial (56,08%), em que elas são a maioria.

Tabela 1 – Titulações de Diploma e Engenharias oferecidas pela USC no curso de 2009-2010

Titulações	Homens	Mulheres	Total	%H	%M
Diploma em Ciências Empresariais [Lugo]	205	302	507	40.43	59.57
Diploma em Educação Especial	38	180	218	17.43	82.57
Diploma em Enfermagem	82	319	401	20.45	79.55
Diploma em Enfermagem [Lugo]	25	155	180	13.89	86.11
Diploma em Óptica e Optometria	96	204	300	32.00	68.00
Diploma em Relações Trabalhistas	247	426	673	36.70	63.30
Diploma em Relações Trabalhistas [Lugo]	44	103	147	29.93	70.07
Diploma em Serviço Social	65	328	393	16.54	83.46
Engenharia Agrônoma [Lugo]	74	72	146	50.68	49.32
Engenharia Florestal [Lugo]	98	76	174	56.32	43.68
Engenharia Química	223	272	495	45.05	54.95
Engenharia Técnica Agrícola [Lugo] (1º curso comum das quatro engenharias seguintes)	39	22	61	63.93	36.07
Engenharia Técnica Agrícola, especialidade em Exploração Agropecuária [Lugo]	68	25	93	73.12	26.88
Engenharia Técnica Agrícola, especialidade em Horticultura e Jardinagem [Lugo]	36	29	65	55.38	44.62
Engenharia Técnica Agrícola, especialidade em Industrias Agrárias e Alimentares [Lugo]	43	59	102	42.16	57.84
Engenharia Técnica Agrícola, especialidade em Mecanização e Construções Rurais [Lugo]	47	17	64	73.44	26.56
Engenharia Técnica de Obras Públicas, Transportes e Serviços Urbanos [Lugo]	194	89	283	68.55	31.45
Engenharia Técnica em Sistemas de Computação	51	17	68	75.00	25.00
Engenharia Técnica em Topografia [Lugo]	183	82	265	69.06	30.94
Engenharia Técnica Forestal, especialidade em Exploração Forestal [Lugo]	207	130	337	61.42	38.58
Engenharia Técnica Industrial, especialidade em Química Industrial [Lugo]	112	143	255	43.92	56.08
Total	2.177	3.050	5.227	41.65	58.35

Fonte: Dados da Vice reitoria de Responsabilidade Social e Qualidade da Universidade de Santiago de Compostela. Adaptação própria das variáveis homens e mulheres em porcentagem.

Tabela 2 – Titulações de Graduação oferecidas pela USC no curso de 2009-2010.

Titulações	Homens	Mulheres	Total	%H	%M
Graduação em Relações Laborais e Recursos Humanos	50	94	144	34.72	65.28
Graduação em Relações Laborais e Recursos Humanos [Lugo]	34	61	95	35.79	64.21
Graduação em Administração e Gestão de Empresas	173	167	340	50.88	49.12
Graduação em Administração e Gestão de Empresas [Lugo]	36	55	91	39.56	60.44
Graduação em Biologia	67	91	158	42.41	57.59
Graduação em Ciências Políticas e Administração	116	88	204	56.86	43.14
Graduação em Comunicação Audiovisual	13	34	47	27.66	72.34
Graduação em Economia	109	109	218	50.00	50.00
Graduação em Educação Social	18	79	97	18.56	81.44
Graduação em Enfermagem	23	129	152	15.13	84.87
Graduação em Enfermagem [Lugo]	16	61	77	20.78	79.22
Graduação em Engenharia Informática	195	40	235	82.98	17.02
Graduação em Filologia Clássica	7	18	25	28.00	72.00
Graduação em Filosofia	32	14	46	69.57	30.43
Graduação em Física	68	21	89	76.40	23.60
Graduação em História da Arte	25	52	77	32.47	67.53
Graduação em História	69	43	112	61.61	38.39
Graduação em Língua e Literatura Espanholas	5	30	35	14.29	85.71
Graduação em Língua e Literatura Espanholas [Lugo]	2	4	6	33.33	66.67
Graduação em Língua e Literatura Galega	13	29	42	30.95	69.05
Graduação em Língua e Literatura Inglesas	34	72	106	32.08	67.92
Graduação em Línguas e Literaturas Modernas	15	34	49	30.61	69.39
Graduação em Matemáticas	93	86	179	51.96	48.04
Graduação em Pedagogía	16	67	83	19.28	80.72
Graduação em Psicologia	26	133	159	16.35	83.65
Graduação em Química	39	82	121	32.23	67.77
Graduação em Geografía e Planeamiento do Território	17	8	25	68.00	32.00
Graduação em Jornalismo	45	72	117	38.46	61.54
Total	1.356	1.773	3.129	43.33	56.67

Fonte: Dados da Vice reitoria de Responsabilidade Social e Calidade da Universidade de Santiago de Compostela. Adaptação própria das variáveis homens e mulheres em porcentagem.

Tabela 3 – Titulações de Licenciatura oferecidas pela USC no curso de 2009-2010.

Titulações	Homens	Mulheres	Total	%H	%M
Licenciatura em Direito	635	1295	1930	32.90	67.10
Licenciatura em Administração e Gestão de Negócios	707	887	1594	44.35	55.65
Licenciatura em Administração e Gestão de Negócios [Lugo]	47	77	124	37.90	62.10
Licenciatura em Biologia	273	534	807	33.83	66.17
Licenciatura em Ciência e Tecnologia de Alimentos [Lugo]	15	36	51	29.41	70.59
Licenciatura em Ciências Políticas e Administração	154	195	349	44.13	55.87
Licenciatura em Comunicação Audiovisual	57	88	145	39.31	60.69
Licenciatura em Economia	229	247	476	48.11	51.89
Licenciatura em Farmácia	385	1038	1423	27.06	72.94
Licenciatura em Filologia Alemã	10	42	52	19.23	80.77
Licenciatura em Filologia Clássica	14	37	51	27.45	72.55
Licenciatura em Filologia Francesa	12	71	83	14.46	85.54
Licenciatura em Filologia Galega	31	86	117	26.50	73.50
Licenciatura em Filologia Hispânica	26	92	118	22.03	77.97
Licenciatura em Filologia Hispânica [Lugo]	10	23	33	30.30	69.70
Licenciatura em Filologia Inglesa	59	215	274	21.53	78.47
Licenciatura em Filologia Italiana	5	10	15	33.33	66.67
Licenciatura em Filologia Portuguesa	12	15	27	44.44	55.56
Licenciatura em Filologia Românica	17	60	77	22.08	77.92
Licenciatura em Filosofia	77	68	145	53.10	46.90
Licenciatura em Física	186	89	275	67.64	32.36
Licenciatura em História	312	215	527	59.20	40.80
Licenciatura em História da Arte	83	290	373	22.25	77.75
Licenciatura em Humanidades [Lugo]	35	83	118	29.66	70.34
Licenciatura em Matemáticas	83	107	190	43.68	56.32
Licenciatura em Medicina	563	1497	2060	27.33	72.67
Licenciatura em Odontologia	76	186	262	29.01	70.99
Licenciatura em Pedagogia	64	303	367	17.44	82.56
Licenciatura em Psicologia	229	1032	1261	18.16	81.84
Licenciatura em Psicopedagogia	31	175	206	15.05	84.95
Licenciatura em Química	165	230	395	41.77	58.23
Licenciatura em Química [Lugo]	2	10	12	16.67	83.33
Licenciatura em Veterinária	302	591	893	33.82	66.18
Licenciatura em Geografia	46	22	68	67.65	32.35
Licenciatura em Jornalismo	116	273	389	29.82	70.18
Total	5.068	10.219	15.287	33.15	64.85

Fonte: Dados da Vice reitoria de Responsabilidade Social e Qualidade da Universidade de Santiago de Compostela. Adaptação própria das variáveis homens e mulheres em percentagem.

Tabela 4 – Titulações de Mestre oferecidas pela USC no curso de 2009-2010

Titulações	Homens	Mulheres	Total	%H	%M
Mestre, especialidade em Educação Física [Lugo]	140	70	210	66.67	33.33
Mestre, especialidade em Educação Infantil	29	337	366	7.92	92.08
Mestre, especialidade em Educação Infantil [Lugo]	14	231	245	5.71	94.29
Mestre, especialidade em Educação Musical	162	170	332	48.80	51.20
Mestre, especialidade em Educação Primaria	88	257	345	25.51	74.49
Mestre, especialidade em Educação Primaria [Lugo]	50	180	230	21.74	78.26
Mestre, especialidade em Educação Estrangeira	63	235	298	21.14	78.86
Mestre, especialidade em Educação Estrangeira	63	235	298	21.14	78.86
Mestre, especialidade em Educação Estrangeira [Lugo]	37	113	150	24.67	75.33
Total	583	1.593	2176	26.79	73.21

Fonte: Dados da Vice reitoria de Responsabilidade Social e Calidade da Universidade de Santiago de Compostela. Adaptação própria das variáveis homens e mulheres em porcentagem.

Tabela 5 – Total de discentes matriculados nas titulações oferecidas pela USC no curso de 2009-2010

Titulações	Homens	Mulheres	Total	%H	%M
Diplomas e Engenharias	2.177	3.050	5.227	41.65	58.35
Graduação	1.356	1.773	3.129	43.33	56.67
Licenciatura	5.068	10.219	15.287	33.15	64.85
Mestre	583	1.593	2176	26.79	73.21
Total	9.184	16.635	25.819	35.57	64.43

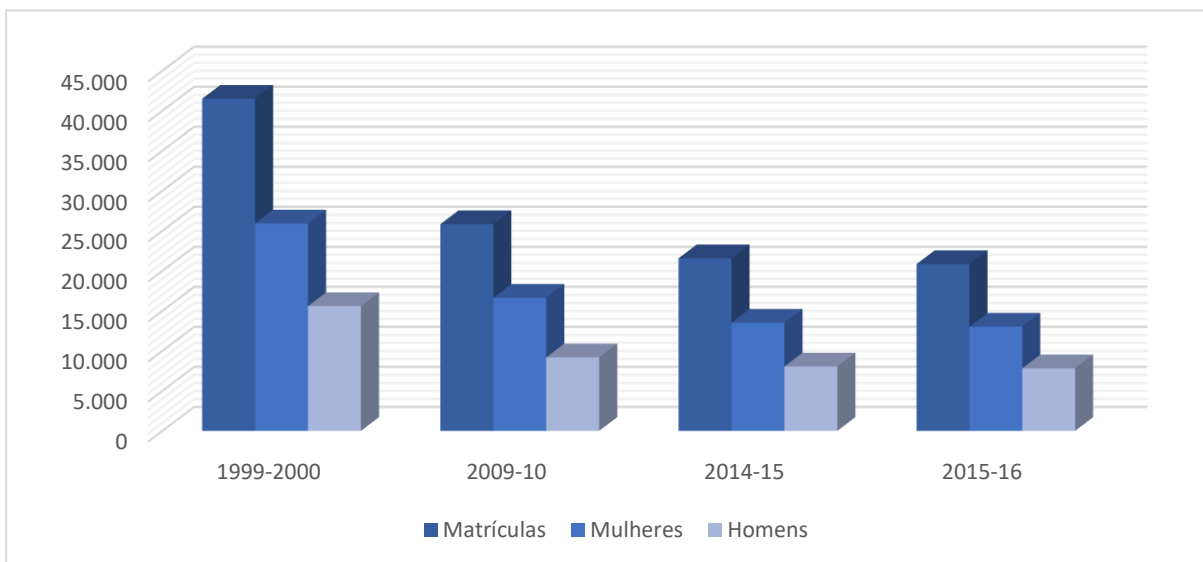
Fonte: Dados direto da Vice reitoria de Responsabilidade Social e Calidade da Universidade de Santiago de Compostela. Adaptação própria das variáveis homens e mulheres em porcentagem.

Com efeito, no curso de 2014-2015 a Universidade informa que no número de estudantes matriculados nas titulações *Titulaci3ns oficiais de 1º e 2º ciclo e graos e Titula33es pr3prias* é de 21.565. E no curso seguinte, 2015-2016, as matrículas diminuíram para 20.835. Contudo a porcentagem de mulheres matriculadas continua maior que a dos homens, entre 62,7% e 62,5% consequentemente.

Observando os dados dos alunos matriculados no curso de 2009-2010 e comparando-os com os cursos de 2014-2015 e 2015-2016, evidenciamos que o número de mulheres é superior ao dos homens. Entretanto, se confrontamos os números total de alunos e alunas matriculados nas distintas titulações, constatamos que diminuíram consideravelmente. Vale ressaltar ainda

que no curso de 1999-2000 foram inscritas 41.493 matrículas, alterando-se para 25.819, no curso de 2009-2010, depois para 21.565, em 2014-2015 e 20.835, nos cursos 2015-2016, ou seja, houve uma diminuição de mais de vinte mil matrículas.

Gráfico 2 – Número total de estudantes matriculados nas titulações de 1º e 2º ciclos e graus e titulações próprias por gêneros – mulher e homem dos cursos de: 1999-2000, 2009-2010, 2014-2015 e 2015-2016.



Fonte: USC em cifras. Disponível em: http://www.usc.es/es/info_xeral/responsable/cifras/index.html.
Elaboração própria.

No gráfico 2 foram reunidos os dados quantitativos acerca dos alunos e alunas matriculados na Universidade de Santiago de Compostela, em quatro períodos distintos.

Um dos fatores que pode ter contribuído para a queda nas matrículas da USC, é o crescimento de ofertas educativas universitárias, visando atender as demandas de alunos que provém de regiões mais distantes, assim, outras instituições foram criadas para oferecerem um ensino acadêmico mais próximo, geograficamente, daqueles que procuram uma carreira universitária.

Uma das medidas criadas pela USC para atingir igualdade de gênero foi a criação da “Oficina de Igualdade de gênero”, em 2006. Essa oficina é uma iniciativa de ações que buscam a igualdade, tendo como ideais o de igualdade de gênero na qualidade de elementos fundamentais da vida universitária. Os objetivos que principiam esse projeto é “[...] proporcionar ao escritório uma estrutura de trabalho e coordenação e elaborar o Plano Estratégico de Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens da USC”.

Nesse sentido, periodicamente essa oficina analisa informações sobre a presença de mulheres e homens nos diferentes coletivos e atividades da comunidade universitária.

Entre os documentos mais importante da oficina estão: a) os dois planos estratégicos de igualdade de oportunidades entre mulheres e homens e b) o de diagnóstico sobre a igualdade na USC. Esses planos e diagnósticos dizem respeito aos estudos e ações adotadas pela Universidade para diagnosticar quais são os problemas a serem superados para alcançarem a igualdade entre homens e mulheres na participação dos diferentes setores da instituição. A partir disso, suas principais contribuições são definir as prioridades de atuação a fim de promoverem seu objetivo de uma participação igualitária entre os membros da vida universitária.

Segundo o resumo diagnóstico de 2005-2015, a distribuição de mulheres e homens como estudantes nas titulações de 1º e 2º ciclo e grau, por suas cinco áreas de estudos como Ciências da Saúde, Ciências, Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia e Arquitetura e Artes e Humanidades, o percentual de mulheres é maior em quatro delas, a exceção é a área de Engenharia, na qual a porcentagem de alunos é maior que de alunas.

Tabela 6 – Distribuição de homens e mulheres no alunado em titulações de 1º e 2º ciclo e grau*, por área de estudo – 2004 a 2015

Áreas das Titulações	2004/05**			2009/10***			2014/215****		
	Total	% H	% M	Total	% H	% M	Total	% H	% M
Ciências da Saúde	5.489	26,64%	73,36%	5.607	26,72%	73,28%	6.777	28,35%	71,65%
Ciências	3.590	41,34%	58,66%	2.577	42,18%	57,82%	2.186	48,77%	51,23%
Ciências Jurídicas e Sociais	15.354	32,30%	67,70%	12.416	32,84%	67,16%	8.541	35,45%	64,55%
Engenharia e Arquitetura	4.236	52,71%	47,29%	2.643	59,40%	40,60%	1.829	64,35%	35,65%
Artes e Humanidades	3.379	34,57%	65,43%	2.576	36,92%	63,08%	2.405	37,42%	62,58%

Fonte: USC – Oficina de Igualdade de gênero. Disponível em PDF. Adaptado.

Notas:

*Estão excluído os estudantes matriculados em base a convênios de intercâmbio

**Inclui estudantes de licenciaturas, diplomaturas e mestres/as

***Inclui estudantes de 1º e 2º ciclo e grau.

****Inclui o estudante de titulações oficiais de 1º e 2º ciclo e graus.

O documento do diagnóstico do ano de 2015 traz informações sobre as titulações de grau em que consideram paritárias entre alunos e alunas, ou seja, entre 40% e 60%, outras que avaliam como masculinizadas aquelas que são maiores ou iguais de 70% de homens

matriculados e as feminizadas com porcentagem maiores ou iguais a 70% de mulheres. Deste modo, podemos observar que, ainda que o número de mulheres matriculadas na última década seja maior, a presença delas na área de Engenharia é de quase 48% e foi diminuindo no decorrer dos anos.

Tabela 7– Titulações de graduações paritárias (entre 40%-60%) – 2015.

Titulações	Total	% Homens	% Mulheres
Graduação em Biologia	669	40,66%	59,64%
Graduação em Química	563	42,10%	57,90%
Graduação em Engenharia de Processos Químicos Industriais	105	43,83%	56,19%
Graduação em Administração e Gestão de Empresas	367	48,23%	51,77%
Graduação em Gestão de Pequenas e Médias Empresas	16	50,00%	50,00%
Graduação em Matemáticas	483	50,52%	49,48%
Graduação em Administração e Gestão de Empresas [S]	1.156	51,73%	48,27%
Graduação em Engenharia Química	114	52,23%	47,77%
Graduação em Ciências da Cultura e Disseminação Cultural -Mod. Semipresencial	15	53,33%	46,67%
Graduação em Economía	637	54,32%	45,28%
Graduação em Engenharia Agrícola e Agroalimentar	121	59,50%	40,50%
Graduação em Ciências Políticas e Administrativas	485	59,79%	40,21%

Fonte: USC – Oficina de Igualdade de gênero. Disponível online: http://www.usc.es/gl/servizos/oix/modules/news/news_0052.html. Adaptado

Tabela 8– Titulações de graduações masculinizadas ($\geq 70\%$ homens) – 2015

Titulações	Total	% Homens	% Mulheres
Graduação em Engenharia Informática	343	88,05%	11,95%
Graduação em Engenharia Agrícola e do Meio Rural	68	75,00%	25,00%
Graduação em Física	381	73,23%	26,77%

Fonte: USC – Oficina de Igualdade de gênero. Disponível online: http://www.usc.es/gl/servizos/oix/modules/news/news_0052.html. Adaptado.

Tabela 9 – Titulações de graduações feminizadas ($\geq 70\%$ mulheres) - 2015

Titulações	Total	% Homens	% Mulheres
Graduação em Mestre de Educação Infantil (S)	436	7,11%	92,89%
Graduação em Mestre de Educação Infantil (L)	325	7,69%	92,31%
Graduação em Educação Social	364	14,29%	85,71%
Graduação em Pedagogia	326	14,42%	85,58%
Graduação em Serviço Social	304	16,45%	83,55%
Graduação em Enfermagem (L)	296	18,24%	81,76%
Graduação em Enfermagem (S)	620	19,19%	80,81%
Graduação em Língua e Literatura Espanholas (L)	46	19,57%	80,43%
Graduação em Filologia Clássica	67	23,88%	76,12%
Graduação em Língua e Literatura Modernas	283	24,38%	75,62%
Graduação Psicologia	716	24,58%	75,42%
Graduação Engenharia de Indústrias Agro-alimentares	24	25,00%	75,00%
Graduação em Língua e Literatura Espanholas (S)	232	25,00%	75,00%
Graduação em Veterinária	565	26,19%	73,81%
Graduação em Língua e Literatura Inglesas	465	27,96%	72,04%
Graduação em Óptica e Optometria	334	28,14%	71,86%
Graduação em Mestre de Educação Primaria (S)	706	28,19%	71,81%
Graduação em Odontologia	195	28,21%	71,79%
Graduação em Nutrição Humana e Dietética	180	28,89%	71,11%

Fonte: USC – Oficina de Igualdade de gênero. Disponível online: http://www.usc.es/gl/servizos/oix/modules/news/news_0052.html. Adaptado.

Esses números, nos permite dizer que por mais que a mulher venha conquistando seu espaço na sociedade, através da educação, colocando-se em postos de trabalhos, antes tão somente desempenhados pelos homens, ainda se constata resquícios histórico-culturais a respeito das carreiras ditas propícias aos homens e as mulheres, como vemos nas licenciaturas e engenharias.

3 A FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA UNESP – MARÍLIA: FORMAÇÃO HISTÓRICA E A ORGANIZACIONAL

Neste capítulo pretende-se percorrer os caminhos da construção histórica e organizacional da UNESP e apresentar as principais políticas públicas e institucionais do Brasil sob o princípio de igualdade conferido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). O objetivo é delinear o contexto sociopolítico, econômico e cultural do país e o reflexo de suas ações no desenvolvimento social e legislativo, pela perspectiva de igualdade de gênero entre homens e mulheres.

Para tanto, em um primeiro momento, de forma breve retratarei a biografia da terceira universidade paulista, a UNESP e sua estrutura organizacional. As referências dos dados históricos e quantitativos terão como documentos basilares os Anuários Estatísticos dos anos de 2004 a 2017⁴⁸, produzidos e divulgados pela própria Universidade. Além disso, serão utilizadas as publicações da Associação dos Docentes da Unesp, são elas: Revista ADUNESP de setembro de 1996 ⁴⁹– edição comemorativa aos vinte anos da Associação e a Revista ADUNESP de agosto de 2007⁵⁰ – edição dos trinta anos de vida e lutas históricas da associação. Conjuntamente, também foi copilado informações do livro “UNESP 30 anos: memória e perspectivas”⁵¹ edição organizada por Anna Maria Martinez Corrêa, coordenadora do Centro de Documentação e Memória (Cedem) da UNESP, editora da UNESP, 2006.

Em um segundo momento, por meio de revisões bibliográficas, esboçar como se configurou o Movimento Feminista no Brasil ante aos diferentes contextos sociais e políticos vivenciados na sociedade brasileira do fim do século XIX ao início do XXI. Por fim, em um terceiro momento, através de dados quantitativos reunidos nos documentos da UNESP e publicados em seus Anuários Estatísticos (2004-2017), descrever quais as formações de Graduação ofertadas pela Faculdade de Filosofia e Ciências campus de Marília e como a referida Universidade ordena seus cursos e suas áreas do conhecimento de acordo com o número de discente matriculadas/os. Além disso, discorrer sob a perspectiva dos gêneros

⁴⁸ Anuário Estatístico da UNESP: documento de gestão, de avaliação e de estabelecimento de políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Disponível em: <https://www2.unesp.br/>.

⁴⁹ Revista ADUNESP, edição de 1996 – comemorativa dos vinte anos da associação. Disponível em: <http://www.adunesp.org.br/atx/arquivos/arqAdunesp--23-09-2015--5602fc5fb36d7.pdf?id=127>.

⁵⁰ Revista ADUNESP, edição de 2007 – os trinta anos de história da associação. Disponível em: <http://www.adunesp.org.br/atx/arquivos/arqAdunesp--06-08-2015--55c3715667835.pdf?id=1>.

⁵¹ Dividido em quatro partes: Raízes Históricas; Depoimentos dos Reitores; As Fundações e A UNESP Hoje - Campus Universitários, o livro remonta a perspectiva histórica da UNESP durante seus 30 anos de existência. Disponível em: <http://www.cedem.unesp.br/#!/publicacoes/unesp-30-anos/>.

feminino e masculino, quais ações a FFC de Marília disponibiliza para a construção da igualdade de gênero a partir de seu ambiente acadêmico.

A formação oficial da Universidade Estadual Paulista e da Faculdade de Filosofia e Ciências em Marília aconteceu no ano de 1976 e já completa mais de quatro décadas de existência. A UNESP é uma Universidade descentralizada por sua característica de multicâmpus, disseminada em 24 cidades do estado paulista dispoões de 34 Unidades. Em seu Anuário Estatístico (2017), encontramos no texto de apresentação, escrito por Sandro Roberto Valentini – reitor da Universidade – informações quantitativas a respeito dos números de discentes, docentes e cursos do quadro de 2016. No referido ano, o autor confirma que foram contabilizados:

51.896 alunos(as) matriculados(as), sendo 37.965 na graduação e 13.931 na pós-graduação (6.496 em mestrados acadêmicos, 883 em mestrados profissionais e 6.552 matriculados(as) em doutorados). A esse número, soma-se ainda cerca de 10 mil alunos em cursos adicionais de línguas, especializações (2.099 em *lato sensu*) e a distância (846 em Licenciatura em Pedagogia EAD), sem falar nos mais 2.100 alunos (as) matriculados (as) no ensino médio e técnico. (VALENTINI, 2017, p.03)

Antes, porém, no enredo da origem da Unesp, estão a história dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, as 14 unidades universitárias criadas no interior do Estado, a partir da década de 1950 até início dos anos 1970, pelo poder público estadual atendendo à demanda e aos interesses dos políticos das localidades envolvidas, como por exemplo, de estabelecerem escolas de formação profissional e, além disso, melhorar o desenvolvimento socioeconômico de seus municípios.

Nesse contexto, em meados do século XX, em 25 de janeiro de 1957, a Lei nº 3.781, aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado e promulgada pelo governador Jânio Quadros, originava a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (FAFI).⁵²

A formação da terceira Universidade pública do Estado de São Paulo, UNESP, em janeiro de 1976, reuniu os 14 Institutos Isolados de Ensino Superior (IIES), ainda que as faculdades de Farmácia e Odontologia e a de Filosofia de Ribeirão Preto foram incorporadas à USP ao passo que a de Odontologia de Piracicaba, à Unicamp (CORRÊA, 2006, p. 15) são eles:

- Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara, fundada no ano de 1951;
- Faculdade de Farmácia e Odontologia de São José dos Campos, em 1954;
- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, em 1957;
- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, em 1957;

⁵² Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/#!/instituicao/apresentacao/a-faculdade/> Acesso em: 09 jan 2019.

- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, em 1957;
- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, em 1957;
- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, em 1957;
- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, em 1957;
- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca, em 1962;
- Faculdade de Ciências Médicas de Botucatu, em 1962;
- Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araçatuba, em 1964;
- Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá, em 1964;
- Faculdade de Medicina Veterinária e Agronomia de Jaboticabal, em 1964;
- Faculdade de Música “Maestro Julião” de São Paulo, em 1974.

Em 1975, um ano antes de ser originada a Unesp, os IIES contavam com um número relevante de alunas/os, professoras/es e funcionários em suas instalações, pois de acordo com os dados da Revista comemorativa da ADUNESP (1996, p.7), eles somavam aproximadamente 11.000 mil alunos, 2.685 funcionários e 1.617 docentes.

O momento histórico dos acontecimentos que se sucederam anteriormente e durante a primeira década da formação da UNESP se deu sob o regime autoritário, a Ditadura Militar⁵³ (1964 a 1985), que perdurou por vinte e um anos no Brasil. É nesse contexto autoritário, e após a integração imposta do governo estadual da maioria dos Institutos, em 1976, e já formada a UNESP, é que se cria o primeiro estatuto da Universidade Paulista, tema bastante polêmico.

O Conselho provisório, formado pelo Reitor, Vice-Reitor e os Diretores das faculdades, desempenharam, de maneira centralizada, a função de organizar o primeiro regimento da UNESP, considerado por muitos membros docentes e discentes da comunidade acadêmica, como um Estatuto autoritário. Após debates, fervorosos, em reuniões e comissões de redação com propostas que ora eram acordadas, ora refutadas, houve uma discussão arbitrária, da qual foi excluída a participação da comunidade acadêmica, e instaurou-se o primeiro Regimento da Universidade Paulista.

Um dos momentos mais polêmicos, segundo depoimentos do documentário da História da Unesp, foi quando nos últimos debates que se estabelecia na Universidade, quais seriam os câmpus e quais seriam as unidades universitárias, pois alguns cursos seriam transferidos de um

⁵³ *Regime autoritário em que os militares, sob o comando do general Olímpio Mourão Filho, após depor o presidente eleito, João Goulart, ocuparam cargos medulares no país desde a Presidência da República, governo do Estado até os órgãos como de ministérios, de empresas estatais, nos seus principais escalões, entre os anos e mês de abril de 1964 até março de 1985.*

câmpus para outro, o que poderia nesse processo acarretar na extinção de alguns deles. E por fim, a FFC de Marília teve dois cursos transferidos para outras unidades, o curso de Letras foi para a FCL de Assis e o curso de História para FCHS de Franca.

A partir dos desmandos que se estabeleceram no princípio da criação e dos anos iniciais da UNESP, os docentes iniciaram um Movimento dos professores cujo objetivo era poderem participar democraticamente das discussões, pois eles contestavam a falta de informação, por parte da reitoria, que envolviam os interesses da comunidade acadêmica. Nessa corrente, as/os alunas/os também queriam participar das decisões da Universidade e saber quais as consequências à vida acadêmica diante de todas essas reestruturações, pois naquele período não existia no Conselho Acadêmico o Conselho Estudantil.

Em uma ementa da lei de criação, a Lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976, no art. 6º § 1º ficou estabelecido a inclusão de um quinto da representação discente no Conselho Universitário. Já a representação docente se deu a partir da mobilização de professores que se uniram nos diferentes câmpus e criaram a ADUNESP, em junho de 1976, consequência de uma conscientização democrática em favor dos interesses da classe do professorado da UNESP. Depois do início do processo de redemocratização do Brasil, em 1985, seguindo as mobilizações nacionais, a associação dos docentes segue no projeto de se constituir uma Universidade mais democrática e, então, lutaram para instituir um novo Estatuto. Esse projeto foi discutido em Assembleia geral, entre todo o Conselho Universitário contando com discentes, docentes e funcionários. Por fim, no ano de 1989, o segundo estatuto da UNESP foi aprovado pelo Decreto nº 29.720, de três de março de 1989.

A UNESP, desde sua formação em 1976, com uma característica particular de ser uma Universidade de ramificações de Campus Universitário em todo o Estado paulista, especificamente em 24 cidades de São Paulo, vem se consolidando. Desde 1989 conquistou sua autonomia universitária, na qual o governo do Estado é obrigado a repassar para suas universidades (UNESP, UNICAMP e USP) 9,57% da receita do ICMS e desse total 2,4% cabem à UNESP, 2,2% à UNICAMP e 5,3% à USP.

Em seu percurso histórico a Universidade Paulista se desenvolveu estruturalmente e academicamente, e se fortaleceu enquanto Universidade na construção de: a) unidades universitárias; b) câmpus experimentais; c) unidades complementares: centros interunidades; d) unidades auxiliares: institutos de pesquisa, hospitais e fazendas; e) centros interdepartamentais; f) fundações; g) unidades administrativas; h) na ofertas de cursos de formação profissional da graduação até a pós graduação; i) nas suas produções científicas – de

publicações nacionais e internacionais – e na promoção de um impacto econômica positivo nas cidades dos câmpus onde ela se instaurou.

Em 2008, nos 23 câmpus da UNESP, de acordo com seu Anuário Estatístico (2009) registrou-se quase 50 mil discentes (47.972 mil alunas/os) nos 360 cursos de graduação e pós-graduação. Havia 10.305 mil servidores técnicos e administrativos e 3.425 mil docentes ativos. Já em 2016, agora nas suas 29 Faculdades e/ou Institutos e 5 Campus Experimentais espalhados por 24 municípios paulistas, esses números tiveram uma alteração nos quadros de pessoal acadêmico e administrativo. Assim, no Anuário Estatístico de 2017 (ano-base 2016), reporta que são mais de 50 mil discentes (51.896 mil) nas 183 opções de cursos de graduação e nos 256 cursos oferecidos na pós-graduação. O pessoal técnico administrativo dispõe de 6.449 mil profissionais e o corpo docente conta com 3.631 mil profissionais acadêmicos (95% com PHD).

A consolidação da UNESP nessas mais de quatro décadas se deu por meio de uma luta de seu corpo acadêmico em instituir uma Universidade democrática, produtiva e que contribua para a formação de indivíduos conscientes e qualificados para a vida em sociedade. Entende-se que esse seja um processo contínuo e reiterado no contexto sociopolítico, econômico e cultural em que estamos inseridos, especialmente, no contexto brasileiro. Em 2018, segundo a publicação do ranking das “Melhores Universidades do Mundo” pela “QS World University Rankings”⁵⁴– 2018, a UNESP está entre as 500 melhores Universidades do mundo, exatamente no posto 491º. Vale ressaltar que muitas das Universidades são centenárias e o que corrobora o fato de que a UNESP, em apenas 42 anos de existência, está no cenário de oferta educativa superior de forma consistente, reconhecida internacionalmente.

3.1 AS NUANCES DO MOVIMENTO FEMINISTA NO BRASIL À BUSCA DA IGUALDADE ENTRE HOMENS E MULHERES

No Brasil, o Movimento Feminista atuou em diferentes momentos históricos e em cada qual questionava e lutava em favor de questões das mulheres. Desse modo, o feminismo se constitui com algumas particularidades, pois em cada período histórico ele atendia a reivindicações diferentes de acordo com o seu contexto social e político, suscitando assim, a denominação das chamadas “ondas” do feminismo – as três ondas do movimento feminista.

⁵⁴ Disponível em: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018>. Acesso em: 21 jul. 2018.

A primeira onda, entre o fim do século XIX e começo do século XX, reivindicava direitos básicos, a qual os homens já usufruíam, como o voto, e a participação na esfera pública e política. Essa primeira onda, no Brasil, teve como influência Nísia Floresta Brasileira Augusta, pioneira no feminismo no país, segundo melhor aduz Duarte:

E aqui está a marca diferenciadora deste momento histórico: a nossa primeira onda, mais que todas as outras, vem de fora, de além mar, não nasce entre nós. E Nísia Floresta é importante principalmente por ter colocado em língua portuguesa o clamor que vinha da Europa, e feito a tradução cultural das novas ideias para o contexto nacional, pensando na mulher e na história brasileira. Ao se apropriar do texto europeu para superá-lo, ela se insere numa importante linhagem antropofágica da literatura brasileira, que desde Gregório de Matos estava inaugurada. Na deglutição geral das ideias estrangeiras, era comum promover-se uma acomodação das mesmas ao cenário nacional, e é o que ela faz. Tanto que o título de seu livro contém não apenas a ideia dos rights of woman, mas também “a injustiça dos homens” (DUARTE, 2003, p. 152).

Nesse ínterim, no Brasil, em 1922, forma-se, com Bertha Lutz, a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), que tinha como propósito lutar pelo sufrágio feminino e o direito ao trabalho independente da autorização do homem/ marido. Somente em 1933, por meio de um decreto de Getúlio Vargas em 1932, algumas mulheres brasileiras puderam votar e serem votadas, porém, apenas as mulheres casadas – com autorização do marido –, viúvas e solteiras com renda própria. As eleições de 1933 aconteceram sob os princípios do novo Código Eleitoral da época e nesse ano Carlota Pereira de Queirós foi a primeira mulher, eleita pelo estado de São Paulo, a assumir o cargo de deputada federal no Brasil.

Nesse cenário, a primeira onda veio para explicitar as diferenças sociais e políticas da atuação feminina nas sociedades ocidentais. O direito ao voto, no Brasil, foi estendido às mulheres a partir do ano de 1946, um ganho na luta dos direitos das mulheres no país.

A segunda onda, inicia-se na metade dos anos 50 e continua até os anos 90, do século XX. Esse feminismo “[...] surgiu depois da Segunda Guerra Mundial, e deu prioridade às lutas pelo direito ao corpo, ao prazer, e contra o patriarcado – entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres (PEDRO, 2005, p.79). Nesse período aparecem os questionamentos da origem da condição feminina, o porquê de seus direitos, anseios e costumes serem preteridos aos dos homens e além disso, surge a discussão sobre a distinção dos conceitos de sexo – biológico – e gênero – cultural –. Nesse percurso, ocorre a criação de diferentes feminismos (classe, etnia, sexualidade), e o entendimento de que ainda que existam diferentes tipos de mulheres o que elas têm em comum é a repressão fundada no sexo. Gonçalves e Pinto reiteram que:

O feminismo da segunda onda se popularizou pela estratégia dos grupos de reflexão (consciousness raising groups) cuja característica mais marcante é a ausência de uma estrutura hierárquica ou mesmo formal que invista de especial autoridade ou legitimidade qualquer de suas integrantes. Partindo da proposta de formação coletiva caracterizada pela horizontalidade, as feministas, sobretudo dos EUA, inspiraram outros grupos e organizações em várias partes do mundo ocidental, incluindo a América Latina e o Brasil. [...] Outra face igualmente importante do feminismo brasileiro se constrói na academia, muitas vezes de forma híbrida, com ativistas que principiaram nos coletivos informais dos anos 1970 e seguiram carreiras profissionais nas universidades, sendo pioneiras na constituição de núcleos de estudos e pesquisas em anos subsequentes, além de destacado papel na docência. (GONÇALVES; PINTO, 2011, p. 32).

Assim, o movimento da segunda onda, configura-se num momento importante tanto para o desenvolvimento teórico acadêmico dos estudos feministas quanto para a olhar sobre às mulheres e as especificidades femininas.

A terceira onda, acontece em meados dos anos de 1990, momento de transformações significativas na sociedade ocidental: a globalização que trouxe dinamicidade e expôs a multiplicidade do mundo, o desenvolvimento tecnológico e a disseminação das comunicações, dentre elas a internet, marcaram historicamente essa década. Nessa perspectiva, o feminismo da terceira onda enfatiza alguns dos conceitos semeados na onda anterior, e traz a discussão das mais diversificadas questões da mulher, entre elas estão questões como a violência contra a mulher, a sexualidade, o patriarcado, reivindicações de políticas públicas voltadas às mulheres, a representatividade e as várias identidades de mulheres, a defesa da liberdade sexual e corporal de cada mulher e a autonomia feminina.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS E O PRINCÍPIO DE IGUALDADE ENTRE AS CIDADÃS E OS CIDADÃOS

O Brasil, após um período histórico sociopolítico e econômico ditatorial, inicia uma nova fase de redemocratização e estabelece uma outra normativa: a Constituição Federal (1988) a qual foi elaborada pelos deputados e senadores que se reuniram em Assembleia Constituinte e a promulgaram em 1988, ampliando os direitos individuais das/os cidadãs/ãos brasileiras/os sem distinção de origem, raça, cor, idade e quaisquer formas de discriminação. Conforme o art. 5º do Título II dos Direitos e Garantias Fundamentais e no seu primeiro inciso quanto ao princípio de igualdade:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...]. (BRASIL, 1988, n.p).

A partir de então, tendo como referências os direitos conquistados na Constituição Federal de 1988, a ideia de igualdade em direitos e deveres entre homens e mulheres ganha forças legais. Em 1989, a fim de regulamentar tais direitos, foi fundado o Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA)⁵⁵ – organização não governamental – com sede em Brasília-DF, a qual tem como objetivo promover ações educativas e culturais, como a divulgação de estudos na área de igualdade, e a luta para afirmação dos direitos em favor das mulheres no Brasil.

Da mesma forma, se dá início ao empenho em imprimir na letra da lei ações em defesa da igualdade de gênero e cidadania das mulheres, sustentados pelo compromisso assumido da *Plataforma de Ação Mundial* pelo Governo brasileiro, em 1995, na *IV Conferência Mundial sobre Mulheres*, em Pequim, a qual tinha como tema principal “Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz”. Essa Plataforma apresentou três temas transformadores para a discussão e promoção dos direitos da mulher, são eles: a) o conceito de gênero; b) a ideia de empoderamento e c) a noção de transversalidade. Conforme apresentado no documento da Conferência em Pequim por Maria Luiza Ribeiro Viotti:

O conceito de gênero permitiu passar de uma análise da situação da mulher baseada no aspecto biológico para uma compreensão das relações entre homens e mulheres como produto de padrões determinados social e culturalmente, e, portanto, passíveis de modificação. As relações de gênero, com seu substrato de poder, passam a constituir o centro das preocupações e a chave para a superação dos padrões de desigualdade. O empoderamento da mulher – um dos objetivos centrais da Plataforma de Ação – consiste em realçar a importância de que a mulher adquira o controle sobre o seu desenvolvimento, devendo o governo e a sociedade criar as condições para tanto e apoiá-la nesse processo. A noção de transversalidade busca assegurar que a perspectiva de gênero passe efetivamente a integrar as políticas públicas em todas as esferas de atuação governamental. (VIOTTI, 2006, p. 149).

Nesse encontro internacional, questões como o conceito de gênero, empoderamento das mulheres e a transversalidade das políticas públicas com a perspectiva de gênero foram primordiais para a reestruturação da compreensão de uma sociedade em que as mulheres têm de serem asseguradas nos seus direitos iguais aos homens em todas as circunstâncias da vida.

⁵⁵ Disponível em: <http://www.cfemea.org.br/> Acesso em: 21 jul 2018.

No Brasil, fundamentado pelos acordos e compromissos do encontro em Pequim, em 1995, e pelo avanço dos direitos da Constituição Federal foram instituídas ações sobre a legislação e as políticas públicas no intuito de extinguir todas as formas de discriminação contra a mulher. Em 2003, foi criada a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres (SNPM),⁵⁶ órgão da Secretaria de Governo da Presidência da República, cujo objetivo é promover a igualdade entre homens e mulheres, mediante a articulação com outros órgãos, promover trabalhos, diálogo, estudos, assistir e avaliar os resultados sob a perspectiva da valorização da mulher e de sua inclusão no desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país.

Nesse sentido, algumas das ações legais reafirmadas e ou criadas foram leis, decretos, órgãos governamentais, serviços públicos especializados no atendimento à mulher e no tratamento e combate à violência contra a mulher, e na promoção de políticas educacionais em gênero e diversidade sexual. Algumas dessas ações serão descritas a seguir.

Na esfera política, a fim de amenizar as desigualdades entre homens e mulheres, foi criada a Lei nº 9.504 de 1997 (BRASIL, 1997), que determina normas para os partidos políticos, indicando que cada partido ou coligação deverá preencher o mínimo de 30% e o máximo de 70% para candidaturas de cada sexo. Houve alteração dessa lei, de ordem semântica, a qual passa a vigorar de acordo com a Lei nº 12.034 de 2009 (BRASIL, 2009), e que estabelece que cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% e o máximo de 70% para as candidaturas de cada sexo. No entanto, como representantes políticas, a atuação concreta de mulheres na política brasileira ainda é muito pequena.

Segundo dados estatísticos do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) nas eleições municipais de 2016, as mulheres correspondem somente a 31,89% dos/das concorrentes aos cargos de prefeito/a, vice-prefeito/a e vereador/a. No âmbito internacional, de acordo com a pesquisa realizada pelo Projeto Mulheres Inspiradoras, o Brasil, no ranking de presença feminina no poder executivo, ocupa a 161ª posição dentre os 186 países considerados nesse levantamento. Essas informações nos revelam que embora exista uma ação legal para amenizar a desigualdade no campo da representação política, ela se mostra insuficiente para garantir a equidade e igualdade da presença feminina no poder executivo no país.

⁵⁶ Em 2003, a Secretaria é vinculada à Presidência da República com *status* ministerial, porém em 2015 o órgão deixou de ter *status* de ministério e foi incorporado ao recém-criado Ministério da Mulher, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH), no ano seguinte, o presidente interino Michel Temer desfez o MMIRDH e outorgou suas funções ao Ministério da Justiça e Cidadania. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/medida-provisoria-estabelece-nova-organizacao-dos-ministerios-2>. Acesso em: 12 jul. 2018.

A fim de seguir o princípio de igualdade estabelecido na CF/88, a temática da mulher, e suas especificidades enquanto cidadãs, antes marginalizada se torna, no cenário de políticas públicas, o cerne para a busca de igualdade e equidade entre homens e mulheres. A I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (CNPMM) aconteceu no ano de 2004, envolvendo governos estaduais e municipais, a qual estabeleceu os “[...] princípios e diretrizes da Política Nacional para as Mulheres na perspectiva da igualdade de gênero, considerando a diversidade de raça e etnia” servindo de base para o desenvolvimento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), em 2004.

Este Plano Nacional reafirma o comprometimento do Governo Federal, e dos demais entes governamentais, com a incorporação da perspectiva de gênero e raça nas políticas públicas reconhecendo e enfrentando as desigualdades entre homens e mulheres, negros e negras, no contexto do projeto político de gestão governamental, que vai se configurar enquanto políticas de Estado. (BRASIL, 2004, p. 11).

Por conseguinte, no ano de 2005 o presidente vigente, Luís Inácio Lula da Silva, assinou o Decreto nº 5.390, de 08 de março de 2005 (BRASIL, 2005), o qual aprova o PNPM, institui o Comitê de Articulação e Monitoramento e dá outras providências. A partir desse momento, houve mais três edições da Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres realizadas, em Brasília, nos anos de 2007, 2011 e 2016 respectivamente. O Decreto nº 6.387, de 05 de março de 2008 (BRASIL, 2008), aprova o II PNPM, resultado dos pressupostos estabelecidos após 2ª CNPM. O III PNPM (2013-2015), apresenta-se como um elemento estrutural de um estado democrático e que contribui para a consolidação e a institucionalização da Política Nacional para Mulheres aprovadas a partir das primeiras conferências. Dessa forma, o III PNPM, reafirma seus princípios orientadores:

- autonomia das mulheres em todas as dimensões da vida;
- busca da igualdade efetiva entre mulheres e homens, em todos os âmbitos;
- respeito à diversidade e combate a todas as formas de discriminação;
- caráter laico do Estado;
- universalidade dos serviços e benefícios ofertados pelo Estado;
- participação ativa das mulheres em todas as fases das políticas públicas;
- transversalidade como princípio orientador de todas as políticas públicas.

As conferências e planos são ações que comprometem os governos federais, estaduais e municipais, para reafirmarem os compromissos assumidos de promoção e manutenção de

políticas públicas de igualdade de gênero. Além disso, de acompanhar e avaliar a construção e a continuidade dessas políticas propostas.

No tocante ao combate à violência de gênero contra a mulher, a legislação federal de destaque é a Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006), também denominada como Lei Maria da Penha (LMP), a qual ganhou esse nome devido a brasileira Maria da Penha Fernandes que sofreu duas tentativas de homicídio por seu ex-marido, e por consequência ficou paraplégica, a sua luta em busca de justiça e pelos direitos da mulher na punição de seu agressor tornou-se símbolo no país. Segundo a ementa da Lei 11340/06:

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. (BRASIL, 2006, n.p).

A elaboração e a aprovação da LMP é considerada como um marco no avanço do combate à violência doméstica no Brasil. Ainda que a efetivação da lei não tenha sido homogênea em todo território nacional, devido a falta de pessoal e estrutura adequada nas diferentes localidades do país, ela proporcionou a implementação de diversos serviços públicos especializados que atendem aos casos de violência contra a mulher, em especial a violência doméstica e familiar. De acordo com dados divulgados pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, em 2017, “[...] existem 369 Delegacias Especializadas em atendimento às mulheres e 131 núcleos, postos ou seções de atendimento à mulher.” Ainda nos dados da SPM, de acordo com o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) “[...] no Brasil, existem 114 varas ou juizados especiais de violência doméstica e familiar.”

Em 2015, concernente ao combate à violência contra a mulher, foi sancionada pela a presidenta Dilma Rousseff a Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015 (BRASIL, 2015), que altera o Código Penal para adicionar outra categoria de homicídio qualificado, o feminicídio, crime praticado contra a mulher por motivos da condição do sexo feminino, ou seja, quando a mulher é assassinada pelo fato de ser mulher. O parágrafo 2º da lei descreve o que considera como [...] “razões da condição do sexo feminino” quando o crime implicar: violência doméstica e familiar; e menosprezo ou discriminação à condição da mulher. A lei esclarece que a pena será aumentada em 1/3 até a metade se a violação for praticada: durante a gravidez ou nos 3 meses posteriores ao parto; contra a pessoa menor de 14 anos, maior de 60 anos ou com deficiência; e na presença de ascendente ou descendente da vítima.

As dificuldades enfrentadas pelo poder público para atender a demanda dos problemas derivados da violência de gênero contra a mulher é um claro impedimento para a construção plena de igualdade entre homens e mulheres. Embora a nova conjuntura normativa que se estabelece sobre essa temática seja um avanço em nossas políticas públicas é primordial a exigência não só da manutenção e fiscalização de tais direitos e ações já adquiridos, como também a construção de outras políticas assertivas de combate às desigualdades de gênero que impossibilitam o desenvolvimento político, civil, cultural e democrático do Estado.

A Igualdade de gênero, no Brasil, no que concerne ao âmbito do trabalho, mesmo tendo mudanças e avanços legais através da Constituição Federal de 1988 ainda é uma questão bastante problemática para erradicação das disparidades entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Em uma breve síntese histórica podemos entender que a inserção da mulher no mercado de trabalho acontece com a chamada Revolução Industrial, iniciado na Inglaterra do século XVIII e que adentrou a França e demais países europeus já no século XIX, momentos em que as mulheres exerciam um trabalho pesado com jornada de 16 horas por dia, muitas vezes em locais insalubres e ganhavam menos que os homens. Além disso, eram somadas as responsabilidades e trabalhos nos cuidados com a família.

Nessa época, não havia uma preocupação legal no tratamento sobre a introdução das mulheres no mercado de trabalho. Após anos e reivindicações houveram mudanças na atenção às péssimas condições de trabalho em que as mulheres eram submetidas, porém nada que garantisse a igualdade e equidade perante aos homens empregados.

No Brasil, o primeiro princípio a tratar da mulher no trabalho foi o Decreto nº 21.417, de 17 de maio de 1932 (BRASIL, 1932), que regula as condições do trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais e comerciais. De acordo com Vitória dos Santos Lima Queiroga (2011), em artigo que servirá como guia dessa análise sobre os elementos do Decreto 21.417/32 que aborda o trabalho da mulher, podemos constatar que por meio dessa ordem, em seu art. 2º ficou estabelecido a proibição do trabalho da mulher nos estabelecimentos industriais e comerciais das 22 horas às 5 horas. Além disso, em seus artigos 7º, 9º e 11, foi determinado à mulher grávida uma folga obrigatória, durante um período de quatro semanas, antes do parto, e quatro semanas depois, assegurando-lhes um auxílio proporcional à metade dos seus salários pagos pelas caixas de Seguridade Social ou pelo empregador no caso da mãe que amamentasse teria dois descansos diários de meia hora cada um, durante os seus primeiros meses após o parto.

O referido Decreto determinou também que em caso de aborto não criminoso, a mulher seria beneficiada com um repouso de duas semanas, também garantido o direito de receber

auxílio salarial conforme o estabelecido no art. 9º. Da mesma forma, não seria permitido, aos empregadores, despedir a mulher grávida por motivo de gravidez ou qualquer outro motivo que justificasse a dispensa.

O trabalho é um dos elementos essenciais para a organização socioeconômica de uma sociedade, e, portanto, assegurar dentro da lei os direitos dos/as trabalhadores/as faz-se necessário. Em 1943, Getúlio Vargas, então presidente da República durante o período do Estado Novo, sancionou o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 (BRASIL, 1943), o qual aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) vigente no país.

A CLT, como descrito em seu art. 1º, decreta as normas que regulam as relações individuais e coletivas de trabalho. Dessa forma, ela configura-se como a máxima legislação de direitos trabalhistas no Brasil. A atenção, especificamente, acerca dos direitos laborais da mulher é disposta em seu Capítulo III, intitulado como “Da proteção do trabalho da mulher” entre os artigos 372 ao 401, dos quais alguns foram revogados por leis e decretos sob o princípio de igualdade e quaisquer formas de discriminação, defendidos pela CF/88.

Dentre os artigos vigentes que exprimem o objetivo de igualdade entre as cidadãs e os cidadãos, do capítulo III, estão os artigos de 372 a 378, da seção I, da duração, condições do trabalho e da discriminação contra a mulher, dos quais dispõe, sobre as regras que regulam o trabalho masculino serem as mesmas ao trabalho feminino, exceto aquelas com proteção especial estabelecida no capítulo. Além disso, determinam a duração do trabalho da mulher, igual ao do homem, de 8 horas diárias.

Enquanto na seção II, do trabalho noturno, o único artigo vigente é o art. 381, que afirma que o trabalho noturno das mulheres, assim como do homem, terá salário superior ao diurno com acréscimo de 20%, como a cada hora noturna corresponderá a 52 minutos e 30 segundos.

Na seção III, dos períodos de descanso, os artigos 382 a 386, discorrem sobre o intervalo de descanso de 11 horas contínuas, no mínimo, entre duas jornadas de trabalho, assim como um período dentro de 1 e 2 horas para refeição; descanso semanal de 24 horas consecutivas. No caso da mulher que trabalhar aos domingos será organizada uma escala de revezamento quinzenal para que seu repouso seja aos domingos.

A seção IV, dos métodos e locais de trabalho, referente aos artigos 387 a 390, tais quais determinam as condições adequadas no ambiente laboral a todas/os as/os empregadas/os. Contudo, o art. 390 define que é proibido contratar a mulher em serviço que requeira o uso de força muscular superior a 20 quilos para o trabalho contínuo, ou 25 quilos para o trabalho ocasional, reservado quando a tarefa for realizada por impulsão ou tração de vagonetes sobre trilhos, de carros de mão ou quaisquer aparelhos mecânicos.

A penúltima seção, do capítulo III do Decreto-Lei nº 5.452 de 1943, é a seção IV, da proteção à maternidade, que segue com os artigos 391 ao 400, que firma os direitos da mulher gestante no emprego. Desse modo, é mantida a ordem de não revogação do contrato de trabalho, por parte do empregador, em caso da mulher grávida, além disso, na nova redação do art. 392, a funcionária gestante tem direito à licença maternidade de 120 dias sem danos do emprego e do salário integral. Ainda, nos artigos seguintes, continuam previstos os dois descansos de meia hora cada para o aleitamento do/a filho/a, e, por fim, são expostos os requisitos básicos de higiene e saúde nos locais, do trabalho, reservados a amamentação. Já a última seção, a VI, das penalidades, prevê multa aos empregadores que descumprirem os dispositivos do referido capítulo.

É notório, também no âmbito do trabalho, as medidas legislativas em favor da igualdade de oportunidades e trato entre homens e mulheres que constituem a sociedade trabalhadora brasileira. No entanto, esses avanços normativos não são as únicas condições para reverter a histórica e estrutural situação de desigualdade entre os gêneros nas normas sociais, e que consequentemente reverbera nas disparidades no mercado de trabalho.

Apesar do avanço global, nas questões da inserção da mulher no mercado laboral, a desigualdade entre homens e mulheres ainda é um problema que precisa ser abolido em todo o mundo. A Organização Internacional do Trabalho divulgou um informe sobre as perspectivas sociais e do emprego no mundo, denominado “Avanço global sobre as tendências do emprego feminino” (2018) e ressalta que: “Apesar dos progressos realizados até agora e do compromisso de continuar avançando, as perspectivas das mulheres no mundo do trabalho ainda estão longe de ser igual às dos homens⁵⁷”.

Um estudo mundial feito pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), publicado no relatório “Perspectivas Sociais e do Emprego no Mundo – Tendências para Mulheres 2018” trouxe dados acerca da situação da mulher no trabalho. Segundo o documento, em 2018, a taxa mundial do desemprego feminino é de 6%, superando a dos homens aproximadamente em 0,8%. Por outro lado, a taxa mundial de participação feminina na área do trabalho é de 48,5%, 26,5% abaixo da taxa dos homens. Esses dados revelam que é imprescindível continuar construindo medidas que visem reverter a histórica e estrutural situação de desigualdade entre os gêneros nas normas sociais, e que consequentemente reverbera nas disparidades no mercado de trabalho.

⁵⁷ Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo: Avance global sobre las tendencias del empleo femenino 2018 :“No obstante, pese al progreso logrado hasta ahora y al empeño en seguir avanzando, las perspectivas de la mujer en el mundo del trabajo distan mucho de ser iguales a las de los hombres”.

No tocante ao âmbito educacional brasileiro, por meio de políticas públicas, a inclusão dos temas das questões de gênero e da sexualidade na educação, considerados conceitos distintos, mas não excludentes (VIANNA, 2012), é complexa, uma vez que enfrenta diferenças ideológicas e sociais entre os representantes políticos em exercício no país. Antes, porém, perante ao que foi aludido, é oportuno entender o processo de ensino e escolarização do Brasil.

Durante o período da ditadura civil-militar brasileira a educação pública fora relegada: os recursos financeiros destinados a ela eram insuficientes, o Estado isentou-se de garantir consolidação da educação primária e mantinha um alto índice de analfabetismo.

No curso do período de redemocratização do Brasil dos anos de 1980, e de significativas mudanças no cenário político social do país, a educação sob a perspectiva de ser ela um direito universal para todas e todos é um dos direitos mais defendidos para as mudanças reais no Estado. Além disso, ela é considerada um dos principais instrumentos de formação de cidadania, ou seja, na construção de uma sociedade em que os indivíduos são conscientes de seus direitos e deveres, em busca da melhoria social.

Neste contexto, iniciam-se as ações legais para a transformação na área da educação nacional. Porém é a partir da próxima década, nos anos de 1996, 1997 e 2001, que são dispostos três importantes documentos que nortearam, de maneira mais específica, os caminhos para o desenvolvimento da educação brasileira, são eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2006), Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1997) e Plano Nacional da Educação/PNE, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001). Dessa forma, explicitando os dispositivos mencionados, tem se:

- a) LDBEN (9394/96) reafirma o direito à educação e estabelece metas, diretrizes e estratégias com o propósito de regularizar a educação nacional brasileira a qual inclui a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio) e ensino superior.
- b) Os PCNs são diretrizes para o Ensino Fundamental I e II (1997 e 1998) e para o Ensino Médio (1999) que objetivam orientar a elaboração e revisão curricular de acordo com as áreas do conhecimento; os projetos políticos pedagógicos de cada escola; as práticas pedagógicas; entre outros. Além disso, introduzem os chamados “temas transversais” que abordam as questões sociais relevantes como: da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual, aliadas às áreas já existentes e no trabalho educativo da escola.
- c) O PNE (2001) é um plano de Estado, elaborado e avaliado e revisto a cada dez anos, tido como o documento articulador do Sistema Nacional de Educação que concebe

as diretrizes e bases para a educação envolvendo os três poderes ao nível federal, estadual e municipal. Os planos estaduais e municipais de educação devem ser criados ou adaptados de acordo com suas diretrizes no intuito de alcançar as metas pré-estabelecidas para o desenvolvimento e melhoria da educação e formação educacional, da infantil até a superior.

No íterim da construção de tais documentos, o conceito de gênero se tonifica, o qual teve dificuldades de incorporação às pesquisas, à prática educacional, e à proposição de se incluir e discutir esta nova ideia emergente na educação. O termo gênero e sua respectiva acepção começou a ser discutido e disseminado por acadêmicas feministas. A dificuldade acerca do assunto estava em amalgamar a imensa variabilidade de discussões e teorias críticas, as quais foram, progressivamente, incorporadas às análises educacionais. Louro considera que pensar em gênero:

Não se tratava apenas de agregar um sujeito social tradicionalmente secundarizado ou negado: o conceito pretendia ir muito além da incorporação das mulheres às análises e à teoria. Gênero apontava para relações – de poder – que se davam entre homens e mulheres enquanto sujeitos de sociedades e de tempos históricos determinados. Não se tratava também de substituir a centralidade de uma categoria (a classe) como explicativa da dinâmica e dos conflitos sociais por outra categoria (o gênero). (LOURO, 2002, p. 228).

A partir da LDB (BRASIL, 1996), do PCN (BRASIL, 1997) e do PNE (BRASIL, 2001), observamos que embora conquistados importantes avanços legais e uma postura de debates e proposições críticas a fim da formação de uma “pedagogia crítica”, ou seja, que considerava o social, o político e econômico, esse foi apenas o início de um novo caminho a ser percorrido. No tocante do desenvolvimento das questões de gênero, de tais dispositivos legais, são apresentadas de forma velada. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Contudo, nos PCNs, ainda que de forma estreita, as questões de gênero aparecem no volume dos Temas Transversais – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. É na seção Orientação Sexual que a discussão de gênero aponta como um elemento importante para a formação da/o aluna/o cidadã/ão. Nesse sentido, Vianna e Unbehaum (2004) ressaltam que:

[...] é no tópico de Orientação Sexual que o gênero ganha grande relevo. Assumem-se como objetivos “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”, incentivando, nas relações escolares, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, a “relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino”, o

“respeito pelo outro sexo” e pelas “variadas expressões do feminino e do masculino” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 99).

Em junho de 2014 foi sancionado o segundo Plano Nacional de Educação 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005/14, e estabelece 20 metas para a formação desde a Educação Infantil até o Ensino superior, as quais deveriam ser cumpridas no período de 10 anos. As metas estabelecidas trazem questões de melhoria da taxa da escolaridade média dos brasileiros, a educação inclusiva, a educação de jovens e adultos, a formação e plano de carreira das/os docentes, além de temas que envolvessem a gestão e o financiamento da Educação. A construção do vigente PNE, de acordo com Brandão se iniciou a partir:

[...] das discussões ocorridas na I Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, esse PNE foi inicialmente transformado em Projeto de Lei que o Poder Executivo tomou a iniciativa de enviar ao Congresso Nacional, em dezembro do mesmo ano, onde passou a ser identificado como PL 8035/2010. Podemos afirmar, sem medo de nos equivocarmos, que esse PNE foi realmente discutido e aprovado pelas duas casas do Parlamento brasileiro (Câmara dos Deputados e Senado Federal), também respeitando a opinião e os posicionamentos das minorias parlamentares. [...] foi enviado à sanção presidencial e foi imediatamente sancionado sem nenhum veto, ou seja, o que o Congresso Nacional decidiu, a Presidente da República Dilma Roussef respeitou, contrariamente ao que aconteceu com o antigo PNE, cujos parlamentares da época aprovaram, por exemplo, o investimento público de 7% do PIB em Educação Pública e o então presidente FHC vetou. (BRANDÃO, 2014, p. 09).

Durante os trâmites legais do PNE (2014-2024), as temáticas de gênero e orientação sexual causaram controvérsias e foram vetadas devido à forte pressão das bancadas religiosas, que argumentavam que discutir tais assuntos no ambiente escolar acarretaria na distorção dos conceitos – biológico – de homem e mulher, e corromperia o modelo do que denominam tradicional família (pai, mãe e filha(s)/o(s). Sobre esse ponto, Paulo Sena, consultor legislativo da Câmara dos Deputados na Área de Educação, Cultura e Desporto, descreve no documento que essa foi:

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto. (BRASIL, 2014, p. 22).

A partir desse cenário, entende-se que houve um retrocesso no debate das questões de gênero no âmbito legislativo educacional. Partindo da ideia de que a Educação está relacionada a um processo de construção do sujeito, e que de certo modo a escola reproduz a dinâmica de poder vivida na sociedade, então gênero é um conceito importante, útil e pertinente às questões

educacionais. Assim como, quando ainda nesse conceito, encontramos e reconhecemos os sujeitos de identidades plurais, meninos e meninas, homens e mulheres com suas especificidades.

A partir desse cenário heterogêneo da ordem de uma sociedade, urge pensar o âmbito da Educação, não apenas por uma perspectiva de ensino aprendizagem disciplinar de forma padrão, mas também de construção, de saber, de reconhecimento do sujeito no mundo, de se posicionar criticamente nas múltiplas questões socioculturais e políticas e econômicas que comprometem a discussão de igualdade de gênero, como ressalta Brabo:

Sabemos que a transformação na direção da igualdade, respeitando as diferenças, não se dá naturalmente. Se atualmente, outros modelos de masculino e feminino estão sendo gestados é porque os movimentos feministas e de educadores questionaram as discriminações de gênero e porque as mulheres foram às ruas, reivindicarem e conquistaram direitos. Nesse processo, a atuação de educadores e educadoras é fundamental. Se continuar o círculo vicioso que não se rompe na escola, do não vivenciar da cidadania e de não ser adotada a perspectiva de gênero, provavelmente, estaremos inaugurando *um novo coronelismo ou um patriarcalismo do século XXI*, que sutilmente discrimina, que provoca e reforça a desigualdade sob o manto da democracia. (BRABO, 2008, p. 164).

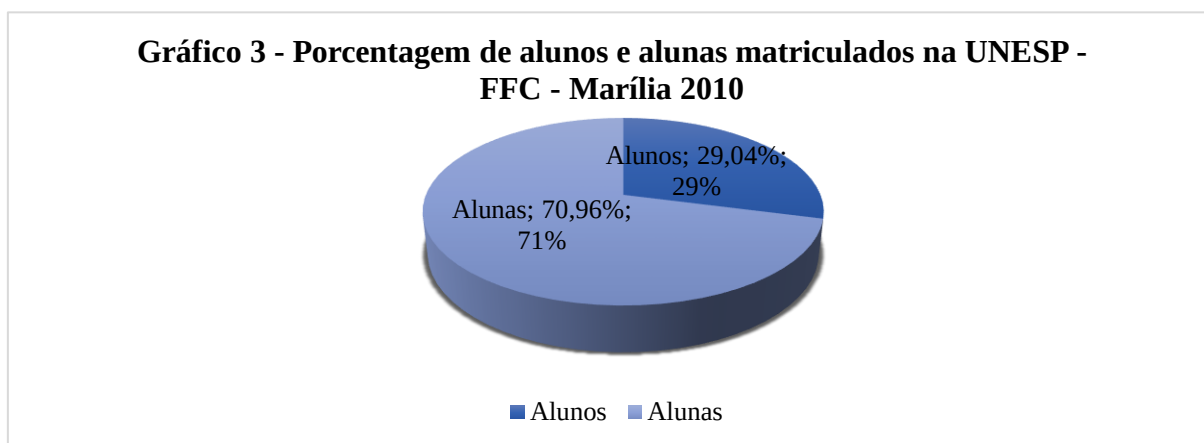
Dessa maneira, inserir a discussão de gênero, visando a igualdade dos seres respeitando suas particularidades, é essencial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, contemporânea e que respeita a pluralidade de suas alunas e de seus alunos. Buscar uma educação que não perpetue comportamentos, ideias e linguagem – criados culturalmente – de desigualdade de gênero é um trabalho árduo, o qual se faz necessário não só no trabalho pedagógico, como também o de representantes legais que garantam a formação, a ação e a discussão à temática de igualdade de gênero, a fim de auxiliar na formação cidadã plena das pessoas.

3.3 A FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIA EM CIFRAS: ANÁLISE QUANTITATIVA DAS/OS DISCENTES PELA PERSPECTIVA DE GÊNERO

A Faculdade de Filosofia e Ciência da UNESP de Marília está entre os primeiros câmpus da formação acadêmica instaurados no interior paulista. Desde o início de sua criação a Universidade Paulista tem como finalidade para além de promover formação profissional e cultural, incentivar também o avanço da Ciência e da Tecnologia por meio de sua qualidade educativa de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, a FFC conta com dois campus que dispõem de uma estrutura que permite o desenvolvimento tanto de suas funções administrativas, centros e núcleos de estudos, pesquisa e cultura como das aulas dos seus cursos de graduação e pós-graduação. Especificamente as formações de graduação disponibilizadas entre as áreas de Ciências Biológicas e da Saúde e Ciências Humanas são: 1. Fonoaudiologia; 2. Fisioterapia; 3. Terapia Ocupacional; 4. Arquivologia; 5. Biblioteconomia; 6. Ciências Sociais; 7. Filosofia; 8. Pedagogia e 9. Relações Internacionais. Diante do exposto, alguns dados quantitativos da FFC de Marília serão analisados e descritos em consonância com a presença de discentes matriculados de acordo com os gêneros feminino e masculino.

Em números do ano de 2010, a UNESP do campus de Marília – SP, que já oferecia nove cursos de graduação registrou o total de 2.156 matrículas em sua FFC, das quais 29% são discentes do gênero masculino, enquanto que 71% são discentes do gênero feminino, podemos visualizar no gráfico 3 a seguir:



Fonte: Anuário estatístico 2017 (ano base 2016) da Unesp. Elaboração própria.

Dentre as alunas matriculadas no curso de 2010, elas são maioria em 7 cursos de graduações dos 9 ofertados pela universidade estadual paulista no campus de Marília, da ordem decrescente, são elas: Terapia ocupacional (97,53%), Fonoaudiologia (93,53%), Pedagogia (88,52%), Fisioterapia (82,84%), Biblioteconomia (71,83%), Arquivologia (67,46%) e Relações Internacionais (52,49%), áreas associadas a biologia e humanidades.

Em contrapartida, os discentes do gênero masculino representam o maior número de matrículas das graduações de Filosofia (69,19%) e Ciências Sociais (52,22%). Evidencia-se que o curso de Filosofia é um dos poucos da área de Ciências Humanas que tradicionalmente está relacionado a uma formação mais masculina. Dessa maneira, observa-se que essa característica é corroborada pelos números de matrículas desse mesmo curso da FFC de Marília.

Tabela 10 – Distribuição dos alunos matriculados, por gênero, unidades e cursos de graduação da FFC – Marília – 2010 a 2016

		Discentes matriculados								
		2010			2011			2012		
Cursos	Período	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total
Arquivologia	D	85	41	126	90	35	125	86	40	126
Biblioteconomia	D	102	40	142	108	40	148	112	37	149
Ciências Sociais	M	101	92	193	52	70	122	136	137	273
Lic. /Bach.	N	103	131	234	114	103	217	120	124	244
Ciências Sociais	D	-	-	-	30	20	50	-	-	-
Núcleo Comum	N	-	-	-	19	31	50	-	-	-
Filosofia	N	57	128	185	55	114	169	67	150	217
Lic./Bach.										
Filosofia	N	-	-	-	18	52	70	-	-	-
Núcleo Comum										
Fisioterapia	I	140	29	169	124	23	147	131	33	164
Fonoaudiologia	I	130	09	139	135	07	142	135	03	138
Pedagogia	M	167	28	195	170	19	189	196	22	218
	N	342	38	380	317	34	351	316	36	352
Pedagogia	M/N	50	-	50	-	-	-	-	-	-
Habilitações										
Pedagogia	N	-	-	-	37	03	40	29	3	32
PARFOR – Lic.										
Relações	N	95	86	181	124	37	161	99	84	183
Internacionais										
Terapia	I	158	04	162	151	11	162	152	08	160
Ocupacional										
Subtotal		1.530	626	2.153	1.544	599	2.143	1.579	677	2.256

Tabela 10 – Distribuição dos alunos matriculados, por gênero, unidades e cursos de graduação da FFC – Marília – 2010 a 2016 (Continuação)

		Discentes matriculados								
		2013			2014			2015		
Cursos	Período	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total
Arquivologia	D	82	43	125	94	44	138	95	43	138
Biblioteconomia	D	115	28	143	109	35	144	117	41	158
Ciências Sociais	M	134	109	243	155	128	283	181	143	324
Lic. /Bach.	N	124	138	262	143	166	309	158	182	340
Filosofia	N	66	129	195	77	156	233	75	173	248
Lic./Bach.										
Fisioterapia	I	119	41	160	126	42	168	137	50	187
Fonoaudiologia	I	136	04	140	141	05	146	142	06	148
Pedagogia	M	147	22	169	162	17	179	179	17	196
	N	330	41	371	367	41	408	358	36	394
Relações	N	106	79	185	115	87	202	129	99	228
Internacionais										
Terapia	I	151	08	159	158	12	170	159	11	170
Ocupacional										
Subtotal		1.510	642	2.152	1.645	733	2.380	1.730	801	2.531

Tabela 10 – Distribuição dos alunos matriculados, por gênero, unidades e cursos de graduação da FFC – Marília – 2010 a 2016 (Conclusão)

		Discentes matriculados		
		2016		
Cursos	Período	F	M	Total
Arquivologia	D	87	45	132
Biblioteconomia	D	123	44	167
Ciências Sociais	M	187	146	333
Lic. /Bach.	N	152	185	337
Filosofia	N	71	170	241
Lic./Bach.				
Fisioterapia	I	135	46	181
Fonoaudiologia	I	138	07	145
Pedagogia	M	172	19	191
	N	331	44	375
Relações Internacionais	N	113	93	206
Terapia Ocupacional	I	142	10	152
Subtotal		1.651	809	2.460

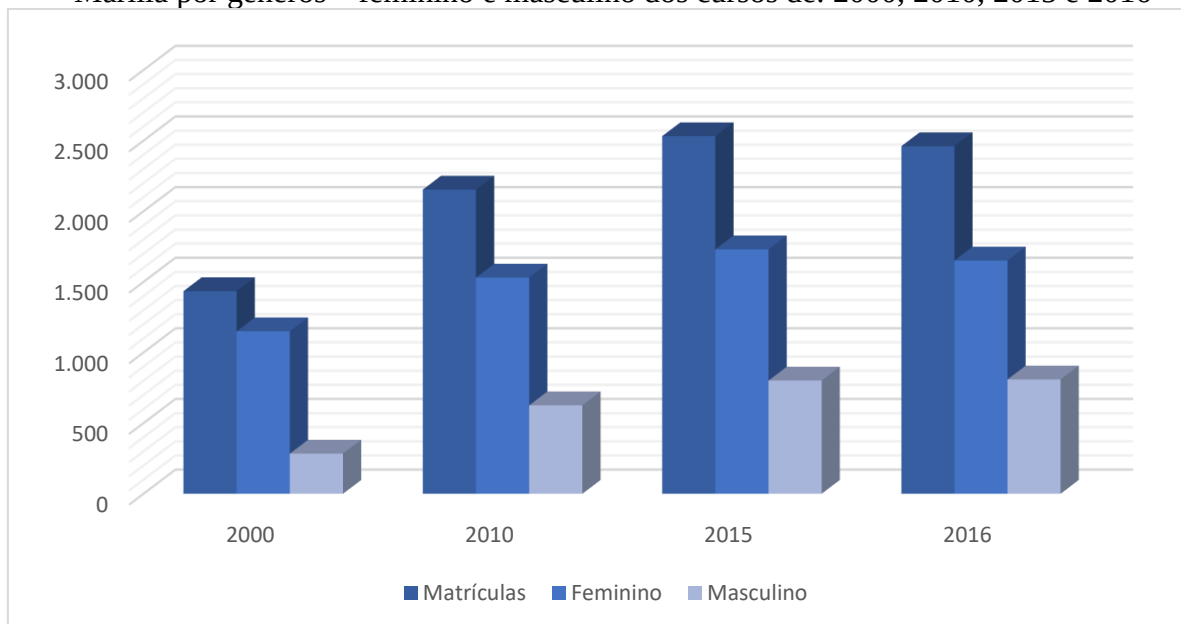
Fonte: Anuário estatístico 2008 e 2017 (ano base 2016) da Unesp. Elaboração própria.

Efetivamente, nos anos de 2010 a 2016 observamos que embora haja alguma oscilação, nesse período, houve um aumento nos números de matrículas registradas pela FFC de Marília, salvo os anos de 2011 e 2013 que registraram respectivamente treze e quatro inscrições a menos que o ano de 2010.

Apesar disso, a porcentagem de discentes do gênero feminino matriculadas continua maior que a do gênero masculino, acima dos 65% em todos esses sete anos analisados, mais especificamente elas representam nos anos de 2010 70,96% de matrículas e nos anos subsequentes de 2011 a 2016 traduzem: 72,05%, 69,99%, 70,17%, 69,12% 68,35% e 67,11% nessa ordem⁵⁸.

⁵⁸ Fonte: Anuário estatístico 2017 (ano base 2016) da Unesp.

Gráfico 4 – Número total de estudantes matriculados nos cursos de graduação da FFC - Marília por gêneros – feminino e masculino dos cursos de: 2000, 2010, 2015 e 2016



Fonte: Anuário estatístico 2008 e 2017 (ano base 2016) da Unesp. Elaboração própria.

No gráfico 4, foram reunidos os dados quantitativos acerca dos alunos e alunas matriculados na Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, em quatro períodos distintos.

Um dos fatores que pode ter contribuído para o aumento das matrículas da FFC - Marília, é o crescimento de ofertas de bolsas e auxílios⁵⁹ aos discentes, como o Programa de Permanência Estudantil, que visa atender as demandas de alunas e alunos que não possuem renda mínima per capita considerada básica para se manter durante o curso. Dessa maneira, isso ocorre tanto para os discentes que já são residentes no município em que o campus universitário está localizado, como para àqueles e àquelas que provém de regiões mais distantes em busca de uma formação universitária.

Outro fator, são as políticas públicas de incentivo à educação superior no Brasil, por exemplo, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁶⁰, lançado em 2007, que reúne programas que têm como objetivo melhorar a Educação no Brasil, desde o Ensino Básico ao Superior e o Profissional, em um prazo de 15 anos após sua divulgação. Nesse contexto, essas políticas contribuem tanto para a expansão da oferta de vagas em instituições de ensino

⁵⁹ A Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão I – BAAE I e II e o Auxílio Aluguel são destinados aos alunos de comprovada carência socioeconômica. Financiada pela Pró-reitoria de Extensão Universitária – PROEX – Unesp.

⁶⁰ O PDE foi lançado em 24 de abril de 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), na gestão do então ministro da Educação Fernando Haddad (PT). O plano se estrutura em cinco eixos principais: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional, alfabetização e diversidade.

superior, sem perder de vista a qualidade de ensino e que seja mais acessível aos estudantes de todo território nacional, quanto para incentivar a cultura de mais jovens a uma formação superior em faculdades e universidades do país.

No âmbito da perspectiva de gênero, a FFC de Marília, criou o grupo de pesquisa NUDISE⁶¹ – Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação, em 2003, o qual tem como objetivo dedicar-se a estudos na área de direitos humanos, colaborando com estudos ligados aos direitos das mulheres, da diversidade sexual e de gênero, sob o prisma da área Educacional.

Nesse sentido, esse grupo desenvolve, na área de ciências humanas, estudos em diversas linhas de pesquisas que se destinam, por meio da Educação, a discutir e compreender o processo de (des)construção histórica e sociocultural das diferentes sexualidades, identidades de gênero e a mulher na sociedade moderna. Segundo informações registradas no *Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil* o trabalho realizado pelo grupo NUDISE conta com repercussões em congressos, simpósios, publicações e na organização e promoção de eventos científicos e culturais junto à comunidade.

Avançando na perspectiva de gênero, a distribuição de estudantes do gênero feminino e masculino, pelas duas áreas de estudos presentes no campus universitário da UNESP de Marília, como área de Ciências Humanas e área de Ciências Biológicas, registra um percentual maior de alunas em ambas. Os cursos de graduação ofertados pela FFC de Marília na área de Ciências Humanas são: Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia e Relações Internacionais. Já na área de Ciências Biológicas os cursos concedidos são: Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.

Tabela 11 – Distribuição de discentes matriculados, por gênero, em cursos de graduação, por área de estudo – 2005 a 2016

Áreas dos Cursos	2015			2016		
	Total	%F	%M	Total	%F	%M
Ciências Biológicas e da Saúde	505	86,73%	13,27%	478	86,82%	13,18%
Ciências Exatas	–	–	–	–	–	–
Ciências Humanas	2.026	63,77%	36,23%	1.982	62,36%	37,64%

Fonte: Anuário estatístico 2017 (ano base 2016) da Unesp. Elaboração própria.

⁶¹ Grupo de pesquisa da FFC de Marília criado em 2003 pela professora Arilda Ines Miranda Ribeiro, em Presidente Prudente e atualmente liderado pelas doutoras: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e Arilda Ines Miranda Ribeiro.

Do mesmo modo, analisando os dados quantitativos do anuário estatístico da Unesp, especificamente no período de 2010 a 2016, constata-se que em um panorama geral de matrículas registradas o número de estudantes do gênero feminino é maior em oito cursos de graduação dos nove dessa instituição de ensino, a exceção é o curso de Filosofia em que o número de discentes do gênero masculino é superior.

Se tomarmos por base o entendimento de que os cursos de graduação da FFC de Marília podem ser distribuídos e considerados da seguinte maneira: paritários entre alunos e alunas, ou seja, entre 40% e 60%, outros estimados como masculinizados aqueles que são maiores ou iguais de 70% de alunos matriculados e os feminizados com porcentagem maiores ou iguais a 70% de alunas, podemos observar que o resultado é a superioridade da presença feminina em todos os cursos da área de Ciências Biológicas e em duas formações da área de Ciências Humanas dessa universidade.

Tabela 12 – Titulações de graduações paritárias (entre 40%-60%) – 2015 e 2016

Cursos	2015			2016		
	Total	%F	%M	Total	%F	%M
Arquivologia	138	68,84%	31,16%	132	65,91%	34,09%
Ciências Sociais Lic. /Bach.	664	51,05%	48,95%	670	50,60%	49,40
Relações Internacionais	228	56,58%	43,42%	206	54,85%	45,15%

Fonte: Anuário estatístico 2017 (ano base 2016) da Unesp. Elaboração própria.

Tabela 13 – Titulações de graduações masculinizadas ($\geq 70\%$ homens) – 2015 e 2016

Cursos	2015			2016		
	Total	%F	%M	Total	%F	%M
Filosofia	248	30,24%	69,76%	241	29,46%	70,54
Lic./Bach.		30%	70%			

Fonte: Anuário estatístico 2017 (ano base 2016) da Unesp. Elaboração própria.

Tabela 14 – Titulações de graduações feminizadas ($\geq 70\%$ mulheres) – 2015 e 2016

Cursos	2015			2016		
	Total	%F	%M	Total	%F	%M
Biblioteconomia	158	74,05%	25,95%	167	73,65%	26,35%
Fisioterapia	187	73,26%	26,74%	181	74,59%	25,41%
Fonoaudiologia	148	95,95%	4,05%	145	95,17%	4,83%
Pedagogia	590	91,02%	8,98%	566	88,87%	11,13%
Terapia Ocupacional	170	93,53%	6,47%	152	93,42%	6,58%

Fonte: Anuário estatístico 2017 (ano base 2016) da Unesp. Elaboração própria.

Dessa maneira, dentre as seis titulações de graduação na área de Ciências Humanas duas delas – Ciências Sociais e Relações internacionais –, podem ser consideradas paritárias, pois o percentual de alunas e alunos registrados está entre 40% e 60%, porém o curso de Arquivologia está próximo à porcentagem da titulação feminizada porque apresenta 68,84% de matrículas femininas. Já o curso de Filosofia, da mesma área de estudo, nos revela um percentual de 70% ou mais de alunos inscritos.

O predomínio de estudantes do gênero masculino na Filosofia é uma exceção na área de Ciências Humanas da FFC de Marília, o qual ratifica a ideia de que esse é um curso culturalmente difundido como masculino e que a presença feminina é menor. Um estudo feito por Carolina Araújo, professora do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), copilou dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP): “Em 2014 os dados foram separados entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura. [...] chegamos à porcentagem de 61,6% do sexo masculino e 38,4% do sexo feminino” (ARAÚJO, 2015, p. 7).

Porque é que o curso de Filosofia é majoritariamente masculino? Não é apenas pelo senso comum de que é um curso voltado para homens, pois mulheres e homens, culturalmente, possuem afinidades com algumas formações em relação a outras, mas também pela não representatividade de mulheres no campo da filosofia, pois os grandes nomes da Filosofia, tradicionalmente, estão relacionados quase que especificamente aos homens, por exemplo, Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), René Descartes (1596-1650), Immanuel Kant (1724-1804), Friedrich Nietzsche (1844-1900), Jean-Paul Sartre (1905-1980), entre outros.

Um artigo de Theresa Amélia Soares, é desenvolvido mostrando que as mulheres nas áreas de Ciência e Tecnologia são preteridas. A autora afirma haver duas interpretações para explicar a causa da representação desproporcional de mulheres nessas áreas:

Uma delas atribui o problema a diferenças biológicas, cognitivas ou de socialização entre os dois sexos. Os argumentos mais comuns em favor desta hipótese são que mulheres não possuem controle emocional para suportar as pressões frequentes em cargos de comando, que mulheres não tomam decisões objetivas e são socialmente educadas para serem “protegidas” e desta forma não adquirem a “agressividade” necessária para competir. Uma segunda perspectiva propõe que os padrões institucionais determinam as escolhas individuais, que por sua vez mantem e reforçam ciclicamente estes mesmos padrões. Em outras palavras, a estrutura das organizações não propicia o sucesso profissional do sexo feminino. Sob este ponto-de-vista, a questão de mulheres em C&T é o resultado de estruturas institucionais inapropriadas e não da inaptidão feminina para as áreas de C&T. (SOARES, 2001, p. 282).

Assim, a pouca presença feminina em cursos considerados científicos é explicada e fundamenta à ideia de que as outras áreas, relacionadas ao cuidado, são estritamente das mulheres pelos mesmos motivos. Na história da Filosofia são poucas as mulheres que são estudadas, isso reafirma não só o senso comum de que seja um curso voltado para homens, mas que antes de tudo esse estereótipo do curso é ocasionado por essa cultura em torno dessa representatividade patriarcal, masculina. Afirmar que durante todo esse tempo não houve mulheres pensadoras, filósofas, é imprudente, em razão de que elas não são estudadas, não são explicitadas pela História, pelos livros didáticos e isso acaba ocasionando uma não representatividade e, conseqüentemente, uma não procura por formações relacionadas a esse campo.

Em contrapartida, o curso de graduação em Pedagogia, da área de Ciências Humanas, da FFC de Marília é majoritariamente feminino. A Pedagogia é a formação voltada para os estudos e práticas pedagógicas de uma fase da vida que é a infância, ou seja, ao ensino, aprendizagem e Educação Infantil.

Historicamente, às mulheres, na esfera privada, era depositada a criação e o cuidado dos/as filhos/as, no decorrer do tempo e com a ascensão da participação das mulheres em postos de trabalho, de maneira estereotipada, esses conceitos foram transferidos para a esfera pública. Socialmente, ainda na contemporaneidade, as profissões de cuidado, estão relacionadas à mulher, ao feminino, associadas a uma figura de formação, de diligência. Nesse sentido, os números de matrículas, por gênero, analisados podem retratar a referida interpretação.

4 ANÁLISE COMPARATIVA E SEUS FUNDAMENTOS

O presente capítulo tem por objetivo estabelecer a análise comparativa a partir dos elementos refletidos e analisados nos capítulos anteriores

Em um primeiro momento será refletido acerca da educação e método comparado, situando essa área interdisciplinar no contexto acadêmico e na presente pesquisa. Posteriormente, será realizada a análise comparativa por meio dos dados coletados.

4.1 A EDUCAÇÃO COMPARADA COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA

A educação comparada tem por objeto os sistemas de ensino, ou seja, unidades sistematizadas com suas devidas especificidades. Partindo de tal objeto, ela se propõe a descrevê-los e confrontá-los visando pontuar aproximações e distanciamentos. Essa definição não é fixa, nem tampouco consenso entre os estudiosos da educação comparada, pois conforme será refletido a seguir, a área está em constante construção. No entanto, a partir de leituras, discussões no grupo de pesquisa e reflexões acerca do tema, toma-se tal definição como base de fundamento para nortear na abordagem metodológica.

Ainda que a educação comparada esteja presente historicamente desde o século XIX, seu campo de estudos não é consensual, ou seja, há diferentes interpretações acerca do que seja de fato estabelecer uma educação comparada, bem como, os elementos que nortearão esta análise.

De qualquer forma, a educação comparada assume importância justamente por se mostrar enquanto área interdisciplinar, podendo ser utilizada em diferentes perspectivas. Além de que, considerando o objeto de estudo da presente pesquisa, Universidades situadas em nacionalidades diferentes, a relevância na utilização da educação comparada encontra-se no fato de que ela justifica e fundamenta a análise, além de [...] ampliar o campo de compreensão da realidade nacional em face da de outros países (CARVALHO, 2013) por tratar-se de uma abordagem que considera diferentes contextos, suas peculiaridades e além disso, propõe-se a conceber as relações entre as Universidades para, assim, identificar quais as devidas possibilidades a partir de determinada demanda.

Lourenço Filho (2004) reforça tais aspectos e para ele, a relevância na comparação dos sistemas de ensino, ou afins, é justamente pois:

A Educação Comparada os toma, numa dada época, como objeto especial de indagação, admitindo que, a partir deles, as forças sociais possam ser caracterizadas, verificadas em seus nexos de dependência e, enfim, devidamente compreendidas numa estrutura orgânica. Dessa forma, vem a estabelecer hipóteses e a compor modelos, segundo os quais cada sistema especial, sistemas afins ou famílias dos sistemas possam ser melhor compreendidos e, afinal, explicados (FILHO, 2004, p.18).

O pensamento supracitado reforça uma ideia atual da educação comparada, de analisar os objetos a partir de suas articulações ao contexto, e outros elementos. Desta forma, a presente pesquisa fundamenta sua análise em tais pressupostos.

No entanto, visando caracterizar a maneira em que a educação comparada irá suceder-se na pesquisa, retoma-se em um primeiro momento um breve histórico da mesma, compreendendo que sua reflexão é relevante para o entendimento de sua configuração atual. Posteriormente, discute-se questões atuais e as formas procedimentais para as comparações.

Bereday na década de 1960, pontuou que a educação comparada estava em sua terceira fase. A primeira abrangia o século XIX, a partir de Marc-Antoine Jullien, em Paris, 1817. Nesta fase, denominada como período de pegar emprestado, o autor afirma que a ênfase estava na classificação de dados “[...] visando disponibilizar informações descritivas seguidas por uma comparação entre elas, com o intuito de disponibilizar as melhores práticas de um determinado país e poder copiá-las em outros” (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p.28).

A segunda fase foi por ele situada no início do século XX e denominada como período de predição. Nela, nota-se que os autores passaram a perceber que determinados elementos presentes nos sistemas de ensino tinham relação direta com as sociedades que os sustentam. Os expoentes nesta fase, são Michael Sadler, no Reino Unido, e seus sucessores, como Friedrich Schneider e Franz Hilker na Alemanha, dentre outros, nos Estados Unidos, Reino Unido e Suíça.

A terceira fase, intitulada como período de análise foi o momento em que surge a preocupação “[...] em evoluir teoria e método e a formulação clara dos passos de procedimentos e instrumentos comparativos para fomentar a ampliação dessa visão” (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p.28).

O histórico da educação comparada, para além do supracitado, possui outras determinações, com mais ou menos fases, no entanto, as diferentes concepções se complementam e permitem refletir que historicamente os objetivos acerca da comparação foram se modificando. Com toda certeza o histórico não se esgota nos parágrafos referidos,

porém, considerando o objetivo da pesquisa, buscou-se levantar os principais pontos no decorrer dos anos, justamente para compreender com mais clareza as discussões atuais.

Márquez (1972), por exemplo, evidencia quatro fases, indo desde o período Pré-científico, marcado por comparações acidentais, comumente refletidas por pensadores da Antiguidade, Platão, Aristóteles; do Período científico, iniciando com Jullien; do período analítico- explicativo; e período comparativo, momento em que a descrição do que será comparado passa a se complementar com a fase analítica.

[...] Assim como no período analítico-explicativo as comparações se baseiam, fundamentalmente, na história, pode-se afirmar que no período propriamente comparativo se inicia uma estreita colaboração entre educação comparada e as ciências sociais [...] que se manifesta, em especial, no aspecto morfológico, assim como nas técnicas de investigação (BONITATIBUS, 1989, p.33).

Nota-se que a semelhança entre anos é que o objeto se remete aos sistemas de ensino e afins, porém, a questão: comparar para que, vai se alterando e também se complexificando. A partir do momento em que se considera o contexto para análise comparativa, a descrição torna-se menos limitada, ampliando o alcance da reflexão, bem como, permitindo que a comparação se fundamente com elementos mais sólidos.

A educação comparada em seu início não refletia acerca do entorno dos contextos, até porque, a comparação por ela mesma não precedia tal necessidade, e, a partir do momento em que essa percepção se altera, as necessidades vão se modificando, até o ponto em que a própria necessidade em delimitar a educação comparada de forma sistematizada aparece. Assim, o campo vai se estruturando cada vez mais com um enquadramento científico e o consenso entre as diferentes abordagens históricas, está na consideração de Marc-Antoine Jullien como pai da Educação Comparada, justamente por ele sistematizar elementos relacionados a ela, ainda que, considerados limitados ao olhar atual.

Pensando em Educação Comparada no contexto global, há consenso de que as principais raízes ficam na Europa, ramificando-se para os Estados Unidos e, assim, tornando-se um campo expressivo em diferentes partes do mundo, fazendo com os padrões contemporâneos emergentes da Ásia sejam hoje considerados os mais instigantes (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p.33). Os autores justificam tal afirmação considerando que tanto o Japão quanto a Coreia têm associações de Educação Comparada desde os anos de 1960, além disso, desde 1995 existe uma associação que abrange a Ásia inteira.

Foi no século XX que a Educação Comparada entrou em evidência no campo acadêmico e ganhou prestígio, a partir de sua utilização por órgãos como UNESCO, Banco Mundial, entre outros. Segundo Carvalho (2013), a partir da década de 1970 após expansão, essa forma de

estudos entrou em declínio por diferentes razões, retomando fôlego nos anos de 1990, justamente pois [...] sentidos alternativos vêm sendo dados para o trabalho comparativo, mostrando sua potencialidade (CARVALHO, 2013, p. 417).

Os mencionados sentidos alternativos, dizem respeito a novos objetos a serem considerados na Educação Comparada. Ou seja, ainda que historicamente tenha se iniciado a partir da comparação entre diferentes nações, tal abordagem vem se ampliando. Carvalho (2013) demonstra que a partir de estado da arte, realizado em 1977, foi possível observar que há uma desvalorização da unidade de comparação concebida até então, e tem-se aberto espaço para diferentes unidades de análise.

Tal elemento também é evidenciado por Bray, Adamson, Mason (2015, p.23) ao pontuarem que “[...] os novos rumos deste campo incluíam novos tópicos substantivos e a possibilidade de unidades de análise mais variadas e em múltiplos níveis, inclusive comparações nos níveis global, intranacional e micro”.

As reflexões trazidas até então, demonstram que o campo da Educação Comparada ainda está em expansão, emergindo uma nova fase que posteriormente poderá ser caracterizada em nosso período histórico, principalmente a partir dos apontamentos que demonstram a ampliação das unidades de análise. Isto é, refletir a educação comparada em dias atuais, está para além de considerar as relações entre contextos de diferentes nações, podendo também as análises serem intranacionais.

No entanto, as raízes históricas de tal abordagem se reportam a essa especificidade, fazendo com que, reforce a pertinência na utilização da Educação Comparada na presente pesquisa. Segundo Bonitatibus (1989), em sua dimensão metodológica, a abordagem comparativa considera os sistemas educacionais em bloco, isto é, como totalidade orgânica, integrada e inserida em algo mais amplo na sociedade.

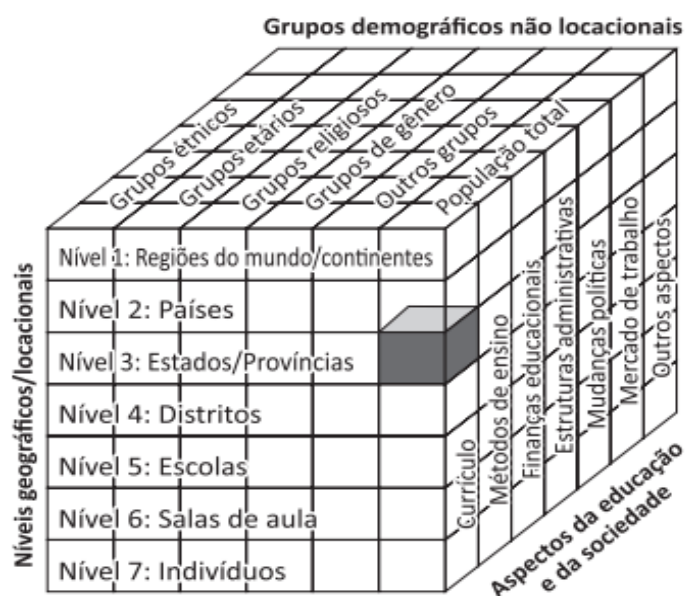
[...]tais estudos partiam de uma perspectiva globalizante, na qual a apreensão do sistema educacional só se faria possível através da análise histórica das forças externas à escola, forças estas que configurariam historicamente uma sociedade, dando-lhe uma feição própria, peculiar, e, portanto, inconfundível. Cada sociedade seria, nessa perspectiva, típica, particularizada, pois possuiria um caráter nacional, uma personalidade própria, que não encontraria similar em outras sociedades. Somente após a identificação de tal caráter seria possível aventurar-se na análise de seu sistema educacional, que como parte integrante do todo social, refletiria esta mesma tipicidade. O sistema educacional torna-se-ia, nessa medida, um reflexo do caráter nacional (BONITATIBUS, 1989, p.7).

A fala da autora torna-se substancialmente relevante para o foco da presente pesquisa, pois considera-se que, antes de refletir acerca das Universidades em si, é necessária a devida

contextualização de seu país, considerando, que, os sistemas de ensino, são apenas uma das partes de determinada sociedade. Portanto, discutir sobre gênero no contexto das Universidades, é considerar pressuposto anterior, como a reflexão da temática, gênero, no contexto dos países, articulando os níveis macro e micro, visto que, são interdependentes.

Ampliando a reflexão, porém, tomando como base a ideia supracitada de que é necessário estabelecer comparações entre diferentes níveis, toma-se por pressuposto o quadro referencial exposto abaixo, denominado como Cubo de Bray e Thomas.

Figura 1: Quadro referencial para análises na educação comparada



Fonte: Bray & Thomas (1995), p. 475. (citado por BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p.35)

O referido cubo, por trazer diversas faces, reforça justamente a reflexão da necessidade de os estudos comparativos serem conduzidos em múltiplos níveis. Na face da frente estão sete níveis geográficos: países, regiões, distritos, escolas, sala de aulas e indivíduos; A segunda face corresponde a grupos demográficos como étnicos, etários, religiosos, gêneros; A terceira dedica-se aos aspectos da educação e sociedade (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015).

O cubo nada mais é do que a representação ilustrativa da complexidade em que a educação comparada foi assumindo no decorrer dos anos, conforme já salientado. Isso porque, em seus primórdios a comparação era crua, com elementos primários, assim, a falta de solidez dos resultados levou a necessidade de um considerar mais amplo.

Os autores notaram que grande parte das pesquisas se restringia a um só nível, negligenciando, desta forma, como os padrões dos níveis mais baixos dos sistemas educacionais são moldados pelos padrões existentes nos níveis acima deles e vice-versa. Embora seja verdade que, frequentemente, o pesquisador apenas pode conduzir seus estudos num só nível, devido a restrições de finalidade e disponibilidade de recursos, Bray e Thomas sugeriram que os pesquisadores deveriam, pelo menos, reconhecer formalmente, as limitações das suas focalizações e a influência mútua de outros níveis sobre os fenômenos educacionais alvos do seu interesse (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 36).

Portanto, ainda que, atualmente não haja consenso acerca de muitos elementos que norteiam a Educação Comparada, alguns pontos aproximam as discussões, sendo um deles justamente a necessidade de inúmeras articulações no momento de comparação, visando uma análise sólida e fundamentada.

Articulando tais elementos à presente pesquisa, pode-se afirmar que se tratando da primeira face do cubo, os pontos considerados estarão aos níveis de países, estados e distritos, considerando a localidade das Universidades; ao nível de escolas, remetendo-se às Universidades em si; bem como, aos níveis de sala de aula e indivíduos, visto que os dados se remete, ao tratar de gênero, dos indivíduos inseridos na graduação.

Na face de grupos demográficos, os pontos recairão justamente aos grupos étnicos, considerando que o estudo se remete a diferentes nacionalidades, bem como grupos de gênero e afins. Acerca da outra face, dos aspectos da educação e sociedade, a discussão permeia os currículos, que podem ser considerados a expressão das políticas das Universidades; a própria estrutura administrativa; mudanças políticas e demais aspectos.

É relevante salientar que na prática da comparação as faces do cubo não são necessariamente anunciadas como instrumentos, porém, servem como pano de fundo e base para estabelecer a devida análise, considerando justamente a relevância que há entre as conexões de diferentes níveis. Assim, mesmo que a fala a seguir remeta-se a dois níveis específicos, ela serve de base para fundamentar os pressupostos aqui considerados.

Nessa identificação, portanto, as semelhanças e diferenças não seriam tratadas como estanques, como cópia ou reprodução, mas como resultado da ‘relação dialética’ entre os níveis global e local. Procurando a inter-relação desses dois níveis na organização dos sistemas de ensino, é possível iluminar as particularidades e as tendências globais, distinguir o que é próprio/específico do que manifesta a tendência universal (CARVALHO, 2014, p. 137).

É justamente essa relação dialética que torna a comparação como elemento sólido, ou seja, considerar-se que a Universidade reflete os pontos da sociedade em que está inserida,

assim como, a própria sociedade reflete os elementos das suas instituições, como a Universidade, por exemplo.

A partir dos pressupostos refletidos, conduz-se a discussão visando exemplificar a maneira em que será operacionalizado o método comparado.

4.2 EXPLICANDO A OPERACIONALIZAÇÃO DO MÉTODO COMPARATIVO

O presente item visa situar o leitor da maneira que a análise foi realizada. Justamente por não haver delimitação específica e única, tomou-se o cuidado e sentiu-se a necessidade para tal exemplificação. Assim, os pressupostos refletidos anteriormente, fizeram-se de extrema relevância, sendo eles que delinearão e fundamentaram a maneira com que se procedeu a análise.

Em um primeiro momento, conforme pode ser visto nos capítulos anteriores, a ideia era fundamentar-se acerca do tema e objeto de pesquisa. Para tal, ampliou-se a discussão sobre gênero e seu entorno, configurando o capítulo um, posteriormente, buscou-se um olhar específico para as universidades que seriam analisadas, desta forma, estudou-se o histórico, os dados quantitativos do número de discentes, bem como as legislações que as fundamentaram.

A pesquisa de educação comparada contribui para observarmos e compreendermos os processos do objeto de estudo, assim como identificarmos o seu contexto sociocultural, político e econômico. Desse modo, o estudo comparado pela perspectiva entre gêneros na educação superior contribui para analisarmos o desenvolvimento de igualdade e equidade educacional das Universidades em seus contextos. Liz Jackson, ressalta que:

Entre os eixos de desigualdade educacional, três dos mais importantes são raça/etnia, classe e gênero, na medida em que impactam, transversalmente, as possibilidades de acesso à educação e o desempenho educacional em diversas sociedades. (JACKSON, 2015, p.225)

Considerando que as Universidades estão situadas em um contexto macro, tomou-se o cuidado também de refletir a temática de pesquisa nos países na qual se encontram. Ou seja, nesses momentos os dados permitem inúmeras articulações visando estabelecer as devidas comparações, sendo estas as primeiras a serem realizadas.

O primeiro nível de comparação se deu considerando a temática gênero, como ela pode ser vista nos escritos teóricos, nas políticas públicas dos países e em suas universidades?

Assim, para as análises, parte-se dos seguintes questionamentos: O que a literatura permite dizer acerca do tema? Isso pode ser encontrado das devidas políticas públicas dos

países? Quais as aproximações e distanciamentos que podem ser observados entre a teoria e as políticas públicas dos referidos países?

Após essa análise, pensou-se ao nível de universidades, no sentido de refletir se as universidades estão alinhadas ao pensamento teórico? Quais as aproximações e distanciamentos? E ao pensamento político estabelecido nos países?

Reitera-se o ponto de que essa é a comparação inicial, justamente, pois após ser realizada continua-se cruzando os dados, porém, agora confrontando os países. Assim, sendo observados tais aproximações e distanciamentos entre a discussão teórica, as políticas dos países e de suas Universidades, quais as aproximações e distanciamentos a nível nacional?

Em um primeiro momento, os dados retrataram as articulações entre os países com suas políticas públicas e suas Universidades, bem como, ambos elementos com a discussão teórica sobre o assunto. Agora, na comparação final, o foco é justamente o confronto entre os dados primeiramente apurados. Desse modo, comparando Espanha e Brasil em suas políticas públicas, quais as aproximações e distanciamentos? E em suas universidades quais aproximações e distanciamentos?

Assim, em um primeiro momento foi realizada uma comparação na vertical, considerando que serão articulados os dados entre uma mesma localidade em seus níveis macro e micro. E em um segundo momento uma comparação horizontal, onde o confronto será estabelecido entre os países e seus pressupostos anteriormente evidenciados.

4.3 ANÁLISE COMPARATIVA

A Espanha, em meados dos anos de 1970, após quase quatro décadas regida pelo autoritário regime franquista⁶² aprova a Constituição Espanhola (CE) de 1978 composta por 169 artigos, distribuídos em um título preliminar e dez títulos de conteúdo, além disso possui quatro seções de disposições adicionais, nove disposições transitórias, uma seção de disposição derogatória e uma disposição final. A partir desse momento, o país europeu se institui como um Estado Social e Democrático de Direito, conforme registrado em seu título preliminar:

[...] Estado social e democrático de Direito, que propugna como valores superiores da sua ordem jurídica a liberdade, a justiça, a igualdade e o pluralismo político. 2. A soberania nacional reside no povo espanhol, do qual emanam os poderes do Estado. 3. A forma política do Estado espanhol é a Monarquia parlamentar. (ESPANHA, 1978, n.p.)

⁶² Termo que denomina o período histórico espanhol, entre os anos de 1936 e 1975, em que o militar Francisco Franco foi nomeado chefe de Estado da Espanha.

Dessa maneira, a lei vigente e suprema que governa o setor judicial da Espanha é a C. E de 1978. Nesse contexto, a forma política em que se estabeleceu o Estado espanhol é a monarquia constitucional hereditária com um regime de democracia parlamentar, cuja liderança do Estado é exercida por um monarca e a liderança do Poder Executivo fica a cargo de um Primeiro-Ministro.

No Brasil, de modo semelhante ao acontecimento histórico político da Espanha, também após mais de duas décadas de um regime político autoritário, conhecido como “Ditadura Militar” brasileira, entre os anos de 1964 aos de 1985, promulgou-se a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 a qual se tornou a lei essencial e soberana do Brasil, aparando todas as normas jurídicas do sistema normativo nacional. Assim como o Estado europeu, o Brasil se constitui como um Estado Democrático de Direito e conforme registrado em seu Art.1º dos princípios fundamentais, tem como fundamentos:

I—a soberania; II—a cidadania; III—a dignidade da pessoa humana; IV—os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V—o pluralismo político. Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988, n.p.)

Em contrapartida, o regime político-institucional brasileiro é formado pela convergência dos governos da União, de Estados e de Municípios, instaurando-se como República Presidencialista Federativa da qual a chefia do Estado é nomeada pelo povo, assim como a presidência da República e liderança do Governo, com autonomia política entre os Estados. O país é dividido em três poderes, e segundo estabelecido na C. F em seu Art. 2º “São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário” (BRASIL, 1988). Defende como preceitos a democracia, os direitos civis, políticos e sociais, a promoção do bem do povo sem quaisquer formas de discriminação, a redução das desigualdades sociais e regionais, a descentralização política e o desenvolvimento da nação.

Historicamente, tanto a Espanha como o Brasil, vivenciaram um governo autoritário, o “Franquismo” de 1939 a 1976 e a “Ditadura Militar” de 1964 a 1985, respectivamente. Ambos os países, após se emanciparem de um comando arbitrário buscam ante a proposta de um governo Social e Democrático de Direito estabelecerem normativas que garantam a liberdade e igualdade de seus povos e de terem seus direitos e deveres resguardados por suas devidas constituições.

À luz desse contexto histórico, e pensando nas políticas públicas que visam a igualdade entre mulheres e homens nos âmbitos social, econômico, político, tanto a Espanha como o

Brasil se comprometeram a partir de suas constituições, participações e acordos em Conferências e Encontros internacionais a promoverem e efetivarem leis assertivas que buscassem a igualdade e equidade entre todas e todos em seus respectivos países.

Por exemplo, a “IV Conferência sobre a Mulher” que ocorreu em Pequim, em 1995, promovida pela ONU, visou estabelecer e difundir a todos os países os direitos das mulheres enquanto direitos humanos e desse modo, serviu como ponto de partida para algumas políticas legais em favor da equidade e igualdade entre mulheres e homens tanto da sociedade espanhola, como da sociedade brasileira.

O termo gênero, defendido durante a Conferência Internacional em Pequim, serviu como pilar da promoção da situação da mulher no mundo e do desenvolvimento de políticas públicas específicas desse tema, pois a partir dele e da perspectiva de que as relações entre homens e mulheres – de dominação e de subordinação – são construídas culturalmente e que, portanto, as diferenças urdidas podem ser reavaliadas, e modificadas defende-se então que tanto mulheres como homens podem ter absoluto poder sobre seus direitos em todas as circunstâncias da vida, igualmente.

Dessa forma, os Governos participantes da IV conferência Mundial sobre a Mulher (1995), dentre eles o espanhol e o brasileiro, se comprometeram em desenvolver a igualdade, a promoção para todas as mulheres de todas as partes do mundo, observando a diversidade das mulheres e de suas funções e situações de vida, entendendo que embora a situação da mulher tenha progredido em diferentes e significativos aspectos nas últimas décadas ainda há muitos obstáculos a serem superados a fim de se ter a igualdade entre as pessoas.

Efetivamente, Espanha e Brasil, após o encontro de Pequim, em 1995 e a promulgação de suas Constituições, de 1978 e de 1988, respectivamente, algumas ações em prol da igualdade em diversos âmbitos sociais e políticos foram implantadas e implementadas em suas sociedades.

Nesse sentido, a Espanha sancionou e efetuou normativas como a Orden PRE/525/2005, de 7 de março que buscam favorecer as medidas de igualdade que objetivam diminuir a desigualdade entre mulheres e homens nas diferentes esferas do cotidiano, tais como: trabalho, empresa, vida laboral e familiar, pesquisa científica, lazer, esporte, luta contra a violência de gênero, entre outras. No ano de 2007, foi aprovada a Ley Orgánica 3/2007, para a igualdade efetiva de mulheres e homens que se constitui um preceito jurídico ao nível internacional, europeu e estatal que visa acabar com todas as formas de discriminação contra a mulher.

Em decorrência da Ley Orgánica 3/2007, foram estabelecidas duas resoluções: a. Resolución de 20 de mayo de 2011, de la Secretaría de Estado para la Función Pública, a qual

aprovou-se o I Plano de Igualdade entre mulheres e homens na Administração Geral do Estado e seus Órgãos Autônomos, e, portanto, defende objetivos e medidas a serem alcançados para a promoção da igualdade de tratamento e oportunidades no emprego público; b. Resolución de 28 de julio de 2011, da mesma secretaria, pela qual homologou-se o Protocolo de ação contra o assédio sexual e assédio com base no sexo no âmbito da Administração Geral do Estado e dos organismos públicos ligados a ele.

No contexto educativo espanhol, as mudanças legais foram paulatinas e antes mesmo da constituição vigente foi criada a Lei Geral da Educação (LGE), de 1970, que aprova o ensino misto, de alunas e alunos, nos centros educativos de seu país. Em 1990, visando a qualidade do sistema de ensino e valorizando o princípio da igualdade como essenciais para a formação de suas e seus estudantes entrou em vigor a Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo (LOGSE), substituindo, portanto, a LGE anterior.

A educação igualitária entre mulheres e homens teve mais atenção a partir da implementação da "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación", de 2006, que sugere incluir disciplinas que tratam o tema da igualdade. A proposta de uma educação mista e para a igualdade nos centros de educação escolar:

[...] está presente de maneira formal e informal, nas salas de aula e fora delas. Isto é na maioria das escolas, que implantaram a educação mista e a coeducação. Em nosso país esse tipo de ensino e educação são relativamente recentes, uma vez que têm sua origem na Lei Geral de Educação de 1970 (LGE) e se intensifica nas seguintes leis Orgânica, a Organização Geral do Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) e a Lei Educação Orgânica de 2006 (LOE). (LÓPEZ, 2009, p. 67, tradução nossa).⁶³

Entretanto, na intenção de aprimorar a qualidade da educação na Espanha reafirmando o empenho de garantir, na palavra da lei, a igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, foi promulgada uma nova lei para o sistema de ensino do país intitulada de Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), em 2013, a qual modifica a redação de artigos da LOE de 2006 no intuito de integrar conceitos de igualdade e dos tipos de violência, por exemplo, como a familiar, a social, a de gênero e a escolar e assim sancionar seu propósito de igualdade entre mulheres e homens em sua sociedade a partir de ações legislativas em seu sistema educativo.

O Brasil, por sua vez, também buscou avançar em favor da igualdade social, política e educativa entre mulheres e homens. O país brasileiro, durante seu período de redemocratização

⁶³ [...] está presente en él de manera formal e informal, en las aulas y fuera de ellas. Esto es así en la mayoría de colegios, que han implantado la enseñanza mixta y la coeducación. En nuestro país este tipo de enseñanza y educación es relativamente recientes, ya que tienen su origen en la Ley General de Educación de 1970 (LGE) y se ve intensificada en las siguientes leyes orgánicas, la de Ordenación

no final da década de 1980, e a construção seguida da promulgação de sua lei maior, a CF de 1988, pela perspectiva de igualdade de direitos e deveres de sua população válida legalmente o seu compromisso de entender que todas e todos são iguais perante sua lei vigente.

É nesse momento que no intuito de regimentar a igualdade entre suas cidadãs e seus cidadãos que iniciativas foram criadas, tais como: a ONG CFEMEA de 1989; a participação e compromisso firmado na Conferência Internacional de Pequim, em 1995 e a SNPM, em 2003 que contribuíram para a formação, promoção e pelo cumprimento de decretos e leis nos âmbitos governamentais e não governamentais, educacionais, político, social, público e privado.

Nesse sentido, leis assertivas foram implantadas e empreendidas como a Lei nº 9.504 de 1997, reformulada em sua redação pela Lei nº 12.034 de 2009, a qual estabelece que cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% e o máximo de 70% para as candidaturas de cada sexo. Além disso, foi realizada em 2004 a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (CNPM), em que governos estaduais e municipais instituíram fundamentos e regulamentos do governo nacional para as mulheres na concepção de igualdade de gênero, considerando a heterogeneidade de raça e etnia.

Como resultado da I CNPM, foi aprovado em 2005 o Decreto nº 5.390, de 08 de março, o qual aprova o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM, institui o Comitê de Articulação e Monitoramento e dá outras providências. A Partir desse momento, houve mais três Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres realizadas, em Brasília, nos anos de 2007, 2011 e 2016 respectivamente.

No que concerne a luta contra a violência de gênero foi implantada a Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que penaliza judicialmente a quem cometer quaisquer violência doméstica e familiar contra a mulher. Nesse seguimento, em 2015 foi sancionada a Lei nº 13.104, de 9 de março, que altera o Código Penal para adicionar outra categoria de homicídio qualificado, o feminicídio, crime praticado contra a mulher por motivos da condição do sexo feminino, ou seja, quando a mulher é assassinada pelo fato de ser mulher. Essas ações promoveram a ampliação e a criação de diferentes serviços públicos habilitados que atendem aos casos de violência contra a mulher, por exemplo, Delegacias e Núcleos da mulher, assim como varas ou juizados especialistas em violência doméstica e familiar.

No campo do trabalho, o Brasil esboçou os direitos das mulheres trabalhadoras no início dos anos de 1930 com o Decreto nº 21.417, de 17 de maio de 1932, que regula as condições do trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais e comerciais. Entretanto, em maio de 1943, foi sancionado o Decreto-Lei nº 5.452, que configura a CLT vigente no país e que decreta o regimento das relações individuais e coletivas de trabalho. Esse documento estabelece as

regras que determinam o mesmo tempo de trabalho para mulheres e homens, condição adequada de trabalho para ambos e a garantia da proteção à maternidade e à mulher gestante no emprego.

No sistema educativo brasileiro, por meio das políticas públicas, a inclusão das questões de gênero e sexualidade na educação é vista como avanços e retrocessos ao longo das discussões legislativas. Essas temáticas se iniciam legalmente na educação a partir da criação LDB (9394/96) que ratifica o direito à educação e determina diretrizes para a sua realização, assim como os PCNs em 1997, que são norteadores para a orientação e revisão curricular do sistema educativo brasileiro, porém, cabe ressaltar que, as questões de gênero ainda são veladas e, portanto, não especificadas ou norteadas.

As questões de gênero, são expressas, de maneira menos velada, somente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 2001, que traz em seu volume dos Temas Transversais – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual que a discussão de gênero é referida como componente significativo à formação das/os estudantes. Desse modo, em junho de 2014 foi aprovado o II PNE, com vigência de dez anos, por meio da Lei nº 13.005/14, porém as temáticas de gênero e orientação sexual provocaram conflitos e foram vetadas a partir da alteração de expressões como “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014), o que configura a não especificação dos conceitos e diretrizes.

É evidente que tanto a Espanha como o Brasil são sociedades que embora em continentes diferentes, europeu e americano respectivamente, buscaram ao longo do seu percurso histórico acompanhar as transformações culturais promovidas pelos conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade defendidos em países e por pessoas que entendem criticamente a importância de se desenvolver em ações políticas, legislativas e sociais esses ideais de forma concreta, ainda que esse seja apenas o início da vossa trajetória em favor da equidade e igualdade de todas cidadãs e de todos os cidadãos de suas sociedades.

No âmbito universitário referente especificamente à USC e a UNESP – FFC de Marília, Universidades da Espanha e do Brasil, pode-se pensar que as questões de gênero se iniciaram a partir das questões da mulher no Ensino Superior, tais como: inserção, matrícula, ofertas de cursos, permanência, formação, espaço e atuação na academia.

Na Espanha do século XIX, a integração da mulher como universitária começou a ser figurada a partir de personagens femininas simbólicas e de resistência da busca do exercício do direito das mulheres continuarem seus estudos e se profissionalizarem em carreiras acadêmicas tais quais como era reservado aos homens de sua sociedade, essas mulheres pioneiras foram como Maria E. M. Ribeiro e Dolores A. Riera, nos anos de 1872 e 1874.

Contudo, é no início do século XX que é outorgado a presença das mulheres em Universidades espanholas sem quaisquer restrições. Desse modo, a partir dos anos de 1970 a expressiva assiduidade delas nos campus e cursos universitários tomaram proporções que se reverberam ainda hoje nos índices de matrícula da USC. Segundo as informações concedidas pela página web da própria Universidade, sobre suas ofertas acadêmicas, no curso de 2009-2010 consta que as alunas somam 64,43% das 25.819 matrículas realizadas em seus cursos de 1º e 2º ciclo e grau, suas graduações.

No curso de 2014-2015, a USC que com mais de cinco séculos de vida, foi criada em 1495, e composta por dois campus universitários o de Lugo e de Santiago de Compostela, registrou que as estudantes são a maioria também em alguns cursos específicos, ou seja elas somam 70% ou mais em graduações como: Educação Social, Enfermagem, Engenharia de Indústria Agroalimentares, Filologia Clássica, Língua e Literatura Hispânica e Inglesa, Mestre em Educação Infantil, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Veterinárias, entre outras. Enquanto que os homens são a maioria e somam mais de 70% em cursos como: Engenharia Agrícola e do Meio Rural, Engenharia Informática e Física, além disso, na maior parte das Áreas de Engenharia e Arquitetura da universidade espanhola.

A USC, visando corresponder com as políticas públicas em favor da equidade e igualdade de gênero, buscou organizar a sua história e por meio da criação, em seu instituto universitário, da Oficina de Igualdade de Gênero, explicita seu objetivo de viabilizar e elaborar Planos Estratégicos de Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens em seu espaço acadêmico e que se estenda à sua sociedade. Desse modo, a USC assume seu compromisso de instituição formadora não só para a educação universitária, mas também para a formação de cidadãos e cidadãs críticas/os que entendam que a igualdade entre os gêneros é uma constante luta e, portanto, ela deve ser diagnosticada, representada e promovida em suas ações ordinárias administrativas e pedagógicas.

Os Planos Estratégicos e os Diagnósticos sobre a igualdade na USC são formas de se auto avaliar e perceber o impacto social, cultural, político, econômico e educativo da consonância das políticas públicas de seu país com as estabelecidas por ela enquanto sistema universitário. Assim sendo, promove pelas temáticas da igualdade, de gênero e da mulher: seminários, jornadas e congressos nacionais e internacionais, campanhas, colóquios, cursos de verão, disciplinas, departamentos, documento com orientações para a sua produção acadêmica de uma linguagem não sexista, aplicativo que facilita a revisão linguística de textos e oferece alternativas para um uso da linguagem não sexista e até uma formação específica, como por exemplo, o Máster em Educação Gênero e Igualdade.

Em contraste com o tempo histórico e de criação secular da Universidade espanhola analisamos a UNESP – FFC de Marília, no interior do estado de São Paulo. A Universidade brasileira foi criada em meados do século XX, em 25 de janeiro de 1957 por meio da Lei nº 3.781, estabelecida em Assembleia Legislativa Estadual dando origem à a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (FAFI) a qual foi inaugurado somente dois anos mais tarde, em 1959. Contudo, durante o período de governança ditatorial do país, a FAFI passou a ser a Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação da Unesp, campus de Marília, em 1976, fazendo parte da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, uma Universidade de característica multicampus e que no ano de 2016 registrou mais de 50 mil discentes matriculados nas suas 183 opções de cursos de graduação e nos seus 256 cursos da pós-graduação.

A UNESP conquistou sua autonomia universitária apenas no ano de 1989, quando então buscou-se criar seu estatuto com as premissas da democracia que era retomada na sociedade brasileira. Nesse ínterim, com o passar dos anos o campus configurou-se como a Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC da UNESP campus de Marília. Essa unidade oferta nove cursos de graduação nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde e Ciências Humanas, tais como Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia e Relações Internacionais. Na pós-graduação disponibiliza seis programas de formação de mestrado e doutorado nas áreas do conhecimento de Ciência da Informação, Ciências Sociais, Educação, Filosofia, Fonoaudiologia e Relações Internacionais, além disso na área da Sociologia oferece o mestrado profissional.

No ano de 2010, na UNESP, a FFC de Marília já ofertava os seus nove cursos de graduação e reportou o total de 2.156 matrículas em seu campus de Marília, das quais, 71% são discentes do gênero feminino, enquanto que 29% são discentes do gênero masculino. Nos anos de 2015 e 2016 as alunas continuam sendo a maioria somando 68,35% e 67,11%, das matrículas. Entretanto o número de alunos ultrapassa o número de alunas no curso de graduação em Filosofia que conta com 69,75% em 2015 e 70,53% em 2016 de matrículas. Dos nove cursos das áreas de Ciências Biológicas e da Saúde e Ciências Humanas ofertados em 2016, a formação de Filosofia é a única que apresenta a maior porcentagem de discentes pertencentes ao gênero masculino.

Na UNESP, FFC de Marília, a proposta do olhar e da prática da igualdade de gênero caminha em algumas ações objetivas, como por exemplo, a promoção dentro do seu espaço universitário de seminários, semanas, jornadas e encontros com a temática da igualdade, da mulher e dos Direitos Humanos. Além disso, oferece disciplinas na pós-graduação que tratam

do conceito de gênero, e difundem em seus relatórios anuais os números de pessoal discente, docente e técnico-administrativo divididos pelos gêneros feminino e masculino.

A partir da síntese do panorama histórico social e cultural que estão inseridas a USC e da UNESP, FFC – de Marília, assim como de suas origens, ofertas acadêmicas, número de matrículas pelos gêneros feminino e masculino e políticas e ações que objetivam a igualdade entre os gêneros, podemos analisar, especificamente, dois cursos de graduação ofertados por ambas as universidades, são eles: Filosofia e Pedagogia.

Ao observarmos o campo da Filosofia, como estudo dos diversos temas relacionados à existência humana, notamos que, historicamente, as personalidades eleitas como representantes fundamentais dessa área do conhecimento são homens, e a partir de uma leitura mais atenta podemos entender que eles são a maioria. A ausência da presença feminina nesse campo é algo que recentemente vem sendo questionado e se tornando objetivo de pesquisas na área da historiografia.

Segundo Puleo (2004), os primeiros registros da invisibilidade das mulheres na História, são de historiadoras que em meados do século XX interrogavam-se onde estavam as mulheres, porém o que encontravam eram poucos escritos que, geralmente, as relacionavam a imagem de malvadas. A partir desse cenário as historiadoras incumbiram-se em resgatar as figuras femininas. Nesse sentido, antes, no histórico da Filosofia a existência de mulheres filósofas também não era documentada de forma a serem destacadas e reconhecidas.

Nesse contexto, a representatividade da figura do homem no campo do pensamento filosófico se estende também à Filosofia enquanto área acadêmica. Aos investigarmos as matrículas do curso de Filosofia ofertado tanto na USC como na UNESP, FFC – de Marília nos anos de 2009 e 2010 podemos observar que o reflexo do contexto sócio cultural a respeito desse campo de conhecimento ainda reflete na busca da formação acadêmica.

Dessa maneira, os dados de estudantes matriculadas/os na formação acadêmica de graduação em Filosofia oferecido pela USC, em seu curso de 2009-2010, informam que das 46 cadeiras dessa formação 32 são ocupadas pelos homens e 14 pelas mulheres, o que em porcentagem correspondem a presença de 69,57% de alunos e 30,43% de alunas. No mesmo período, a UNESP, FFC – de Marília registrou 185 matrículas em seu curso de Filosofia, somando 128 alunos e 57 alunas, gerando uma porcentagem de 69,19% e 30,81%, respectivamente.

Assim sendo, o que se constata é que a graduação em Filosofia, tanto na USC como na FFC – de Marília, apresentam um maior percentual masculino como ocupantes de suas cadeiras

discentes, portanto, no aspecto quantitativo as universidades estão em consonância e registram uma porcentagem muito próxima entre elas, nas matrículas de estudantes.

Em contrapartida, ao observarmos o campo da Pedagogia, enquanto ciência da área da educação e dos processos de ensino e aprendizagem dos seres humanos no período da educação infantil, os números de matrículas de alunas são maiores que de alunos, os dados serão descritos nos próximos parágrafos. Antes, porém, cabe ressaltar que após a mulher conquistar seu direito à Educação e começar a frequentar unidades escolares, como alunas e, conseqüentemente, chegarem à Universidade, algumas características culturalmente relacionadas ao universo feminino prevaleceram na profissão docente.

De modo histórico legal, o curso de Pedagogia foi promulgado pelo governo federal por meio do decreto-lei nº 1.190/39, o qual organiza a Faculdade Nacional de Filosofia – FNFfi. Nesse contexto, o curso tinha como objetivo a formação de bacharéis em Pedagogia, o que correspondia à formação de “técnico em educação”. Ao longo dos anos foram realizadas algumas reformulações a fim de regulamentar tanto a constituição de um currículo adequado à formação em Pedagogia quanto a duração do curso. Assim, a última e vigente reformulação foi realizada em 2006, por meio da resolução CNE n. 1, de 15 de maio, que determinou as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura.

Os espaços públicos, antes ocupados apenas por homens, começam a ser concorridos pelas mulheres, que agora buscam a sua inserção no mercado de trabalho também pela formação qualificada e universitária. Contudo, como afirmam Silva e Ferrari (2011) algumas atividades profissionais refletem concepções vindas do espaço privado, como seguimento das tarefas doméstica e, conseqüentemente, como trabalhos femininos. A Pedagogia se denotava como uma dessas atividades femininas, pois seria uma carreira semelhante ao trabalho no lar: o cuidar e a educação das crianças. A respeito das instituições e práticas sociais serem organizadas pelos gêneros, Louro faz a seguinte reflexão:

[...] escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres — elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normalização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes. Ao contrário, dizem outras/os, a escola é masculina, pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento — e esse conhecimento foi historicamente produzido pelos homens. (LOURO, 1997, p. 88-89)

A partir dessas observações e reflexões sobre a construção histórica e cultural do curso de Pedagogia, analisamos os dados de matrículas discentes nessa formação ofertada tanto pela USC como pela UNESP, FFC – de Marília. Assim sendo, a formação de Pedagogia na USC registrou 83 matrículas no curso de 2009-2010, das quais foram divididas pela presença de 67 alunas (80,72%) e 16 alunos (19,28%). Da mesma forma, mantendo a superioridade numérica, segundo o documento diagnóstico da distribuição de mulheres e homens na USC, em 2015, a graduação em Pedagogia cadastrou 326 matrículas das quais 85,58% são de educandas e 14,42% de educandos, tornando-a uma formação feminizada, de acordo com a classificação da Universidade.

A UNESP, FFC de Marília, assim como a USC registra em seu curso de formação em Pedagogia uma maior porcentagem de discentes do gênero feminino em relação aos discentes do gênero masculino. A FFC, no mesmo período de 2010, contabilizou um total de 575 matrículas distribuídas entre 66 alunos (11,48%) e 509 alunas (88,52%) do curso em questão. No ano de 2015, registrou-se 590 matrículas das quais 91,01% constituem um corpo discente do gênero feminino e 8,99% representam o corpo discente do gênero masculino.

Portanto, é possível argumentar que, ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino — não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação "científicos" e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos.

Ao investigarmos as Universidades a partir da perspectiva de gênero, como relações e construções sociais de gênero, especificamente do feminino e do masculino, e por sua vez nos questionarmos sobre suas aproximações e distanciamentos tanto no contexto histórico, social e político da sociedade em que estão inseridas, como da construção e formação das instituições da USC e da UNESP, FFC de Marília, observamos que a caminhada em busca da equidade e igualdade efetiva de mulheres e homens foi iniciada no fim do século XX, em ambas as sociedades, a partir de políticas públicas e suas promoções que atendem a mulher e suas especificidades nos diferentes espaços que ela tem o direito de ser e estar.

O enredo dos cursos de Filosofia e Pedagogia passa por uma questão sobre gênero, visto que essas formações são caracterizadas pela presença masculina, no primeiro, e feminina, no segundo. Desse modo, pensar sobre o debate de Gênero e a trajetória dos cursos de Filosofia e Pedagogia é fazer-nos refletir sobre as identidades tanto de Gênero como de Sexualidade e de

que maneira elas se relacionam com a construção cultural, social e política dos cursos de formação.

Ainda que geograficamente e em tempo de criação essas Universidades se distanciem, elas convergem em seus objetivos de diagnosticarem a partir de ações comuns como o olhar quantitativo de discentes, encontros, seminários, palestras, disciplinas que tratam as questões de gênero, até mesmo pela implementação de políticas que pretendem a equidade e igualdade entre mulheres e homens no ambiente acadêmico e, conseqüentemente, à sociedade em que estão inseridas.

Perceber a complexidade das relações e construção entre os gêneros e como ela origina hierarquias que promovem a desigualdade entre todas e todos é desconstruir o ideal de naturalidade das distinções entre as relações de homens e mulheres que se apoiam nas diferenças sexuais como justificativas para as relações de poder, ou seja, de dominação e de subordinação. Contudo, tanto no âmbito universitário da USC como da UNESP, FFC de Marília e seus contornos sociais, faz-se necessário a vigília de suas ações colocadas em práticas e a percepção de que elas são apenas o início e que muito ainda há de se planejar, construir, disseminar e fazer acontecer, para que a igualdade entre os gêneros seja uma realidade plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as ações assertivas das políticas públicas da Espanha e do Brasil em prol da diminuição das desigualdades entre as mulheres e os homens, ambos países, guardadas as proporções contextuais buscaram implantar e colocar em prática normativas que viabilizam legalmente essa proposição em suas diferentes esferas: educacional, laboral, social, política e econômica.

Embora, haja ações na direção da diminuição das desigualdades, é importante destacar que elas são um dos meios para esse percurso à igualdade, além disso, essas ações normativas, se não estiverem sob constante atenção e atualização para que sejam assertivas, de acordo com as necessidades específicas detectadas em cada contexto e da promoção diária da igualdade, elas apenas por si mesmas não são capazes de estabelecerem legalmente e culturalmente a perspectiva de igualdade entre as pessoas.

Assim sendo, a partir dos pressupostos observados e descritos nesta pesquisa de fundamentação do tema e do objeto deste estudo, assim como da análise dos contextos históricos, sociais e políticos das sociedades em que estão inseridas a USC e a UNESP – FFC de Marília e da verificação dos dados quantitativos do número discentes matriculadas/os nos diversos cursos de graduação oferecidos tanto pela Universidade espanhola como pela Universidade brasileira, é possível destacarmos aproximações e distanciamentos dessas Instituições de Ensino Superior e seu entorno.

No tocante a estrutura das duas universidades, USC e UNESP – FFC de Marília, se distanciam na localização, pois estão em continentes distintos, a primeira no europeu e a segunda no americano. Além disso, a USC tem mais de 400 anos de criação e é centralizada em dois campus universitários na região de Galícia na Espanha, e a UNESP é uma Universidade com menos de 5 décadas de existência e tem como característica ser uma Universidade descentralizada que possui 24 campus espalhados pelo Estado de São Paulo.

Contudo, tanto a Universidade espanhola como a brasileira se aproximam quando analisamos o número da oferta de cursos de graduação. A USC, no curso de 2017-18 registrou mais de 49 cursos de graduação nas áreas de Artes e Humanidades, Ciências, Ciências da Saúde, Ciências Sociais e Jurídicas e Engenharia e Arquitetura e a UNESP, em 2017, ofertou 136 cursos em todos os seus campi e em todas as áreas do conhecimento. Entretanto a UNESP – FFC de Marília disponibiliza apenas nove cursos, os quais estão distribuídos entre as áreas de Ciências Humanas e de Ciências Biológicas e da Saúde.

As Universidades também se aproximam no registro de matrículas, no curso de 2016-17 a USC teve mais 20 mil das quais 62,1% foram de mulheres presentes em suas titulações oficiais. A UNESP cadastrou 37.997 discentes matriculados, em 2016, contudo no mesmo ano, das 2.460 matrículas da UNESP – FFC, de Marília, as mulheres somam 67,11%. Dentre os diversos números e cursos de formação acadêmica de graduação, direcionamos uma análise mais específica sobre os cursos de Pedagogia e Filosofia, pois além de serem ofertados em ambas Universidades também estão, culturalmente, relacionados aos gêneros feminino e masculino, respectivamente.

Por um lado, a formação em Pedagogia, historicamente está associada à mulher e suas atribuições caracterizadas culturalmente tais como: à atenção, ao cuidado e ao carinho dedicados à família e às crianças. Por outro lado, a formação em Filosofia ligada aos homens, pois refletem características, também de maneira criada, tais como do conhecimento, do saber e da verdade, associadas a natureza da existência humana.

Nesse contexto, analisamos de forma quantitativa a presença de alunas e de alunos nas formações de Pedagogia e Filosofia da USC e da UNESP – FFC de Marília. Desse modo, os resultados gerais coletados foram convergentes, pois se pontuarmos o número de discentes matriculados no ano de 2010 e 2015-16 nos cursos de formação em Pedagogia em ambas Universidades e períodos as mulheres somam a maioria.

Assim sendo, a USC, em 2010 tinha 80,72% de mulheres matriculadas no curso de Pedagogia e em 2015, elas somavam 85,58% tornando-se, segundo a classificação da própria Universidade, uma graduação feminizada. Em proporções similares, a UNESP – FFC de Marília cadastrou nos mesmos anos e curso a presença de 88,52% e 91,02% de alunas respectivamente. Em contrapartida, o número de alunos matriculados na formação de Filosofia é maior do que o de alunas, por exemplo, no curso de 2010 na USC eles representaram 69,57% e na UNESP – FFC, de Marília os discentes masculinos somaram 69,19%, o que configura uma aproximação dos dados coletados entre as Universidades.

Ainda que, as ações internas para o olhar das questões de gênero da Universidade espanhola esteja mais avançada em relação a Universidade brasileira, pois de maneira mais específica a USC criou um escritório que trata das questões de “igualdade de gênero” reassumindo o compromisso de buscar políticas para desenvolver a igualdade em seu meio acadêmico e, conseqüentemente, a toda sociedade em que está inserida, seus estudos, objetivos e ações servem como base para elaboração do Diagnóstico sobre a Igualdade na USC, do Plano estratégico de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, da divulgação de cursos, de encontros, de oficinas, de jornadas, de simpósios, o número de matrículas é próximo.

Enquanto que a UNESP – FFC de Marília, não possui um escritório próprio para o desenvolvimento da temática de igualdade de gênero. Contudo, a FFC oferece disciplinas que abordam as questões de gênero, para além disso, tem entre seus grupos de pesquisa o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação – NUDISE, que promove discussões e estudos sob a perspectiva de gênero e problemas advindos das desigualdades de gêneros na sociedade brasileira, dentro outros temas. A universidade também, há mais de duas décadas, sedia o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania – NUDHUC, o qual atua a favor dos direitos fundamentais essenciais a todos os seres humanos, dentre eles os direitos das mulheres, assim como, periodicamente, realizam eventos com encontros em seminários, palestras, dentre outros para debater sobre o tema de gênero.

A atenção para diminuir as diferenças entre mulheres e homens dentro das instituições da USC e da UNESP – FFC de Marília são evidenciadas e elas se aproximam na medida em que buscam promover a igualdade entre as pessoas, independente do gênero, na oferta indiscriminada de seus cursos, no diagnóstico dos números de discentes, no desenvolvimento de encontros, seminários, disciplinas que abordam as questões gênero.

Desse modo, a partir da reflexão sobre a idealização histórica e cultural que cerceia as características dos cursos de Pedagogia e Filosofia, tanto na sociedade espanhola como na europeia, assim como das análises do número de discentes matriculados nessas formações universitárias específicas consideramos que a história desses cursos passa pelas questões de gênero, que foram previamente discutidas nesta pesquisa, e que portanto, elas podem estar refletidas no âmbito acadêmico nos números de matrículas observados, porém faz-se necessário um estudo mais específico.

Quando abordamos a igualdade de gênero, temos que considerar as questões das mulheres e o princípio das relações de poder, de hierarquia entre homens e mulheres construídas como naturais. Contudo, é preciso questionar os papéis sociais e desconstruir concepções entendidas como inerentes às mulheres e aos homens, e para tanto a educação em todas as suas ramificações é primordial para enxergarmos as desigualdades e diminuí-las para que possamos alcançar a igualdade entre os gêneros ainda tão longe de todas e todos nós.

Pretende-se, desse modo, com esse trabalho não só contribuir com os estudos e pesquisas que abordam as questões de gênero e a igualdade entre mulheres e homens, mas também promover uma reflexão intercambiária sobre o contexto de discussão, socialização e prática da equidade e igualdade de gênero dentro do ambiente de formação e produção acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. **Mulheres na Pós-Graduação em Filosofia no Brasil – 2015**. São Paulo: ANPOF, 2016. Disponível em: http://anpof.org/portal/images/Documentos/ARAUJOCarolina_Artigo_2016.pdf. Acesso em: 09 jul. 2018.
- AUAD, D. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BARBERÁ, E. **Psicología del género**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A. 37, 92, 1998.
- BÍBLIA. **Timóteo 11-14**. Bíblia online. Brasil, 2018. Velho Testamento e Novo Testamento. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/1tm/2/11-14>. Acesso em: 28 dez. 2018
- BOCK, G. **La mujer en la historia de Europa**. Barcelona: Crítica, 2001.
- BONITATIBUS, S. G. **Educação Comparada: conceitos, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989.
- BRABO, T. S. A. M. Educação e democracia: o papel do movimento feminista para a igualdade de gênero na escola. **EX Aequo (Oeiras)**, v. n.17, p. 155-165, 2008.
- BRABO, T. S. A. M. Movimentos sociais e educação: feminismo e equidade de gênero. In: DAL RI, Neusa Maria; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). **Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais: Argentina, Brasil, Espanha e Portugal**. Marília; São Paulo: Oficina Universitária; Cultura Acadêmica, 2015, v. 01, p. 109-128. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/politicas-educacionais_ebook.pdf. Acesso em: 26 mar. 2016.
- BRANDÃO, C. da F. **Os desafios do novo Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/14): comentários sobre suas metas e estratégias**. São Paulo: Avercamp, 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 164p. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/Constituiode1988.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 21.417, de 17 de maio de 1932. **Regula as condições do trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais e comerciais**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21417-17-maio-1932-559563-publicacaooriginal-81852-pe.html>. Acesso em: 17 jul. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 21.076 de 24 de fevereiro de 1932. **Código Eleitoral Provisório**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 jan 2019.
- BRASIL. Decreto-lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 fev. 2019
- BRASIL. Decreto nº 5.390, de 8 de março de 2005. **Aprova o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM, institui o Comitê de Articulação e Monitoramento e dá outras providências**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5390-8-marco-2005-536059-normaatualizada-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.452, de 1º de março de 1943. **Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.387, de 5 de março de 2008. **Aprova o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - II PNPM, e dá outras providências**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional_politicamulheres.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Lei Maria da Penha. **Lei n. 11.340/2006**. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm Acesso em: 08 jan. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. 114 p. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf> Acesso em: 09 jan. 2019

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004. 104 p. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/plano-nacional-politicas-mulheres.pdf> Acesso em: 09 jan. 2019

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. 236 p. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/livro-ii-pnpm-completo09.09.2009.pdf> Acesso em: 09 jan. 2019

BRASIL. **Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres**. Secretaria do Governo da Presidência da República. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. **Tribunal Superior de Justiça**. Estatísticas eleitoral 2016 – candidaturas. Atualizado em: 08 jul. 2018. Disponível em:

<http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/eleicoes/eleicoes-antiores/estatisticas-eleitorais-2016/candidaturas>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997**. Estabelece normas para as eleições. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9504.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.034, de 29 de setembro de 2009**. Altera as Leis nos 9.096, de 19 de setembro de 1995 – Lei dos Partidos Políticos nº 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, e 4.737, de 15 de julho de 1965 – Código Eleitoral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12034.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (org). **Pesquisa em educação comparada: abordagens e método**. Brasília: Liber Livro, 2015.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016a.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016b.

BUTLER, J. **Problema de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, J. Tráfico Sexual – Entrevista com Gayle Rubin. **Cadernos Pagu**. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2003. v. 21. p. 157-209.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, jan./jun., 2014.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Histdb On-line**, Campinas, n. 52, p. 416-435, set, 2013.

CERQUEIRA D; MATOS, M.V; MARTINS, A. P.A; PINTO JUNIOR, J. Avaliando a efetividade da Lei Maria da Penha. **Texto para discussão do IPEA n. 2.048**. Brasília, mar. 2015.

CONDORCET, M. J. A. N. C. **A Translation of Condorcet's Essay "Sur l'admission des femmes aux droits de Cité"** (On the Admission of Women to the Rights of Citizenship), Paris, 03/07/1790. Disponível em: <http://oll.libertyfund.org/titles/condorcet-on-the-admission-of-women-to-the-rights-of-citizenship>. Acesso em: 02 jan. 2019.

CORRÊA, A. M. M. Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo: memória da criação das escolas que vieram a integrar a UNESP. In: CORRÊA, A. M. M. (org.) **UNESP 30 anos: memória e perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. Disponível em: <http://www.cedem.unesp.br/#!/publicacoes/unesp-30-anos/>. Acesso em: 20 jul. 2018.

CORRÊA, S. "Beijing Histórias e Geografias – Um Primeiro Balanço". **Fêmea**, ano III, nº. 32, Brasília: CFEMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria, setembro, 1995

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Artigo I.** Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 05 abr. 2011.

DUARTE, C. L. de. Feminismo e literatura no Brasil. **Estudos Avançados**, vol. 17. n 49, São Paulo, 2003, p.150-172.

DURIGUETTO, M. L; ALAGOANO, V. M. O movimento feminista na produção acadêmica dos cursos de pós-graduação em Serviço Social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 132, p. 231-251, maio/ago. 2018.

ESPAÑA. Constitución Española. Cortes Generales. 1968. Disponível em: [Chttps://www.tribunalconstitucional.es/es/tribunal/normativa/Normativa/CEportugu%C3%A9s.pdf](https://www.tribunalconstitucional.es/es/tribunal/normativa/Normativa/CEportugu%C3%A9s.pdf). Acesso em: 09 jan. 2019

ESPAÑA. Acuerdo de Consejo de Ministros por el que se adoptan medidas para favorecer la igualdad entre mujeres y hombres. **ORDEN PRE/525/2005, de 7 de marzo**. Disposición 3773 del Boletín Oficial del Estado n.57. España, 2005. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2005-3773> Acesso em: 29 maio 2018.

ESPAÑA. Acuerdo de 27 de julio de 2011 de la Mesa General de Negociación de la Administración General del Estado sobre el Protocolo de actuación frente al acoso sexual y al acoso por razón de sexo en el ámbito de la Administración General del Estado y de los Organismos Públicos vinculados a ella. **Resolución de 28 de julio de 2011**, de la Secretaría de Estado para la Función Pública. Disposición 13553 del Boletín Oficial del Estado n. 189. España, 2011. Disponível em: <http://www.empleo.gob.es/es/igualdad/index.htm> Acesso em: 29 maio 2018.

ESPAÑA. Acuerdo del Consejo de Ministros de 28 de enero de 2011, por el que se aprueba el I Plan de Igualdad entre mujeres y hombres en la Administración General del Estado y en sus Organismos Públicos. **Resolución de 20 de mayo de 2011**, de la Secretaría de Estado para la Función Pública. Disposición 9530 del Boletín Oficial del Estado n. 130. España, 2011. Disponível em: <http://www.empleo.gob.es/es/igualdad/index.htm> Acesso em: 29 maio 2018.

ESPAÑA. **Ley 14/1970, de 4 de agosto de 1970**. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Boletín Oficial del Estado n.187. España, p. 21525, ago. 1970. Disponível em: <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/> Acesso em: 29 maio 2018.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013**. Ley Orgánica para la mejora de la calidad Educativa (LOMCE). Disposición 12886 del Boletín Oficial del Estado n. 295. España, dez. 2013. Disponível em: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/inicio.html> Acesso em: 29 maio 2018.

HARAWAY, D. Gênero para um dicionário marxista: a política de uma palavra. **Cadernos Pagu**, n. 22, 2004, p. 201-246.

FARRERAS, C. La primera médica española. **La Vanguardia**, 01 abr. 2018. Caderno Vida, Barcelona, Espanha, 2018 Disponível em: <https://www.lavanguardia.com/vida/20180401/442092009856/primer-medica-espanola-dolors-aleu.html>. Acesso em: 09 jan. 2019.

GARCIA, C. F. **Las primeras universitarias en España**. Narcea S.A de ediciones, Madrid, 1996.

GONÇALVES, E.; PINTO, J. P. Reflexões e problemas da “transmissão” intergeracional no feminismo brasileiro. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 36, jan.-jun. 2011, p. 25-46

GOUGES, O. de. **Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã**. Trad. Selvino José. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/viewFile/911/10852>. Acesso em: 09 jan. 2019

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADA (IPEA). Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2018.

LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm. 106 del 4-V-2006)

LOE (Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, publicada no BOE nº 71 de 23/3/2007)

LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, núm. 238 de 4 de octubre)

LOPEZ, C. R. El proceso hacia la igualdad hombre-mujer en España tras la dictadura. Opinión de personas mayores. **XXI Revista de educación**, 11, p. 171-182, 2009.

LOPEZ, C. R. Evolución y desarrollo actual de los temas transversales: posibilidades y limites. **Foro de Educación**, v. 13, n. 18, p. 143-160, 2015.

LOURENÇO Filho, Manoel Bergström. **Educação comparada**. 3. Ed. Brasília: MEC/Inep, 2004

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

LOURO, G. L. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI; UNBEHAUM, S. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. 34ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002. p.225-245

MACEDO, A. G. Pós-feminismo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol.14, no. 3. Set./Dec., 2006.

MONTEIRO, M. **La conquista del espacio público**. Mujeres españolas en la universidad 1910-1936. Minerva ediciones, Madrid, 2009.

MOSTEIRO, J. **Elaboración de un modelo causal explicativo de las diferencias de género en la elección de estudios superiores**. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España, 2006.

MOSTEIRO, J. **Situación Educativa y Laboral de la Mujer en la Universidad de Santiago de Compostela**, Santiago de Compostela, España, 2003.

MOTTA, A.B. da; SARDENBERG, C.; GOMES, M. (org). **Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas**. Salvador: NEIM/UFBA, 2000.

ONU Mulheres Brasil. **Conferências Mundiais da Mulher**. Não paginado. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/conferencias/>. Acesso em: 12 jul. 2018.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. **Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo**: Avance global sobre las tendencias del empleo femenino 2018 Oficina Internacional del Trabajo – Ginebra: OIT, 2018. 15 p.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Revista História**, São Paulo, v.24, n.1, p.77-98, 2005.

PEDRO, J. M. Os Feminismos e os Muros de 1968, no Cone Sul. **Clio – Série Revista de Pesquisa Histórica**, n. 26-1, 2008, p. 59-82.

PEDRO, J. M. **O feminismo de 'segunda onda':** corpo, prazer e trabalho. In: PEDRO, J. M.; PINSKY, C. (org.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012, v. 1, p. 238-259

PULEO, A. Filosofia e gênero: da memória do passado ao projeto do futuro. In: Godinho, T.; SILVEIRA, M. L. da (org.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.

QUEIROGA, V. dos S. L. Ações afirmativas e trabalho da mulher: Garantia de um direito ou estabelecimento de um privilégio? **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 84, jan. 2011.

Disponível em: [http://www.ambito-](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8854)

[juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8854](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8854).

Acesso em: 17 jul. 2018.

RIO GRANDE DO SUL **Manual para o uso não sexista da linguagem:** O que bem se diz bem se entende. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Edição: Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf. Acesso em: 25 jul. 2018

RODRIGUES, A.; CORTÊS, I. (org.). **Os direitos das mulheres na legislação brasileiras pós constituinte**. CFEMEA. Brasília: Letras Livres, 2006.

ROSSI, M. Brasil, a lanterna no ranking de participação na política. **El País**, São Paulo, 31 mar. 2018. Eleições Brasil. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/27/politica/1522181037_867961.html. Acesso em: 15 jul. 2018.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAFFIOTI, H. I. B. Feminismos e seus frutos no Brasil. In: SADER, Emir (org.). **Movimentos sociais na transição democrática**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SANCHEZ, M. J. C.; GONZALEZ, R. L.; SILVA, S. M. Políticas públicas de igualdade de gênero em Espanha e Portugal. Um estudo comparativo. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP**. Marília, 11ed., p. 104-118, maio 2013.

SCHNEIDER, S.; SCHMITT, C. J. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre, v.9, p-49-87, 1998.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, 1995. p. 71-99.

SILVA, K; FERRARI, A. Gênero como ferramenta social e política na formação docente. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 13, n. 2, jul./dez. p, 111-120, 2011. Disponível em:

<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/1606/1122>. Acesso em: 04 fev. 2019.

SOARES, T. A. Mulheres em ciência e tecnologia: ascensão limitada. **Química Nova**, n. 24, p. 281-285, 2001.

SULLEROT, E. **A história e a sociologia da mulher no trabalho**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1970.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. 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: 18 jul. 2018.

VIANNA, C. P. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2>. Acesso em: 20 jul. 2018

VIOTTI, M. L. R. Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher. In: FROSSARD, Heloísa (org). **Instrumentos internacionais de direitos das mulheres**. Brasília: SPM, 2006, p. 148-256. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2014/02/declaracao_pequim.pdf. Acesso em: 09 jan. 2019