



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES  
SOBRE A MULHER**



REGIS GLAUCIANE SANTOS DE SOUZA

**GÊNERO E MULHERES NAS UNIVERSIDADES:  
UM ESTUDO DE CASO NA UFBA**

SALVADOR  
2014

REGIS GLAUCIANE SANTOS DE SOUZA

**GÊNERO E MULHERES NAS UNIVERSIDADES:  
UM ESTUDO DE CASO NA UFBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia – Área de concentração: Mulheres, Gênero e Feminismo – Linha de Pesquisa: Gênero, Poder e Políticas Públicas, como requisito parcial para o título de mestra.

Orientadora: Cecília Maria Bacellar Sardenberg.

SALVADOR  
2014

Revisão e Formatação: Vanda Bastos

---

S729 Souza, Regis Glauciane Santos de  
Gênero e mulheres nas universidades: um estudo de caso na UFBA /  
Regis Glauciane Santos de Souza. – 2014.  
198 f.: il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cecilia Maria Bacellar Sardenberg.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia.  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2014.

1. Gênero. 2. Mulheres. 3. Educação formal. 4. Poder.  
5. Instituto Federal Educação Superior (IFES). I. Sardenberg, Cecília  
Maria Bacellar. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de  
Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDD: 305.4

---

TERMO DE APROVAÇÃO

REGIS GLAUCIANE SANTOS DE SOUZA

**GÊNERO E MULHERES NAS UNIVERSIDADES:  
UM ESTUDO DE CASO NA UFBA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestra em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos do Programa de Pós-graduação do PPGNEIM da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia – UFBA,

Salvador, 5 dezembro de 2014

Prof. Dra. Cecilia Maria Bacellar Sardenberg

Orientadora \_\_\_\_\_

Graduação em Antropologia Cultural, Illinois State University; Mestrado em Antropologia Social, Boston University; Doutorado em Antropologia Social, Boston University; Pós-doutorado como Visiting Fellow no Institute of Development Studies (IDS), University of Sussex, Inglaterra.

PPGNEIM –Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dra. Iole Macedo Vanin

Examinadora \_\_\_\_\_

Graduação em História pela Universidade Católica do Salvador, Mestrado e Doutorado em História pela Universidade Federal da Bahia.

PPGNEIM –Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Eliseu Riscarolli

Examinador \_\_\_\_\_

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso; Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Pós-Doutorado pelo Centro Interdisciplinar século XX – *Ius Gentium Conimbrigae* – Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra.

PPGNEIM –Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dra. Ângela Maria Freire Lima e Souza

Examinadora \_\_\_\_\_

Graduada em Biologia; Mestrado em Biologia; e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

PPGNEIM –Universidade Federal da Bahia (UFBA)

*Ao meu pai, José Adelino de Souza (Zezito), e a minha mãe, Maria  
Telma Conceição Braga (Telma)*

## AGRADECIMENTOS

Às divindades, Deuses e Deusas celestes que regem esse universo e permitem que conquistas significantes aconteçam.

**A minha família:** José Adelino de Souza – **Zezito** (meu Pai) e Maria Telma Conceição Braga – **Telma** (minha mãe), por serem perseverantes e firmes na criação de oito filhas e dois filhos, por resistirem às dificuldades neste caminhar e perpetuarem valores significativos para a dignidade humana. Por confiar, acreditar e incentivar seus filhos e filhas a caminhos prósperos através da educação e estudos. Por serem compreensivos com as nossas ausências, com as distâncias, em muitos momentos. Em especial, pela valorização e apoio às minhas escolhas estudantis as quais me levaram a ser a primeira mestra da família.

Agradeço a minhas irmãs e irmãos, sobrinho e sobrinhas, cunhadas e cunhados, por estarem sempre presentes na minha vida, por contribuírem nos momentos de luta. **Ilza** (minha irmã/filha), **Edna, Hildes e Analize** (minhas irmãs/amigas), pelo zelo e dedicação à nossa relação familiar e amiga. Gutemberg Abreu de Sousa (**Guto**) e **Matheus** Piton de Abreu pela parceria, pelos momentos felizes, por compartilharmos tempos de nossas vidas e dedicação recíproca. Dejanir Souza Cavalcante (**Deja**, cunhada amiga), por ser tão prestativa e atenciosa, pelo carinho, cuidados a mim prestados em momentos difíceis. Grata, amada, por seu bom exemplo de humanidade.

**A minhas colegas de Curso:** pela partilha e enfrentamento conjunto em busca dos mesmos ideais: **Ana Elizabeth** (a mãe da turma, por sua maturidade, boas experiências, carinho, dedicação e amizade a nós); **Sabrina** (pela amizade e companheirismo, por ser sempre prestativa); **Dina** (por tua amizade, teu sorriso e parceria); **Mara** (amiga cubana, expressando seu potencial, contribuiu grandiosamente, nos momentos de debates e reflexões); **Juliana** (parceira na socialização de ganhos e empenho na superação das dificuldades coletivas); **Jaqueline** (pelo compartilhamento e descobertas conjuntas); **Amanaiara** (pela dedicação e despertar de novos olhares); **Maísa** (pelo exemplo de persistência e companheirismo); **Carla Gisele, Helaine Souza e Eugênia Galícia** (colegas de disciplinas e amigas, pelo incentivo e apoio nessa jornada).

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (**FAPESB**), pelo financiamento da parte inicial desta pesquisa.

Ao Núcleo de Estudos das Diferenças de Gênero (**NEDIG**), na UFT, do qual fiz parte por dois anos e meio. Em especial, ao professor **Eliseu Riscaroli**, membro do núcleo, por ter possibilitado a minha inserção no grupo de pesquisa (mediante processo seletivo), apresentando-nos as teorias de Scott (Gênero: uma categoria útil para análises históricas). Naquele momento, professor, considerei o texto muito denso e de muita complexidade, mas, como sempre, aceitei o desafio, principalmente, após ter lido Bourdieu (Dominação masculina), pois ali encontrei respostas teóricas para as minhas inquietações cotidianas. Como membro do NEDIG, tive a oportunidade de realizar minhas primeiras pesquisas e publicações na temática de gênero e desenvolver meu trabalho de conclusão de curso em Pedagogia, todos orientados pelo professor Eliseu Riscaroli. Como resultado deste investimento, adentrei o mestrado no PPG-NEIM/UFBA, para dar continuidade aos estudos iniciados.

Ao **PPG-NEIM/UFBA**: pela trajetória de ativismo, militância e pesquisas acadêmicas que nos alcançam, no qual tive oportunidade de realizar meu curso de mestrado e a presente pesquisa. Agradeço, imensamente, a toda a equipe de professoras/pesquisadoras deste programa, pelo compartilhamento das experiências, pelas excelentes aulas de que tive oportunidade de participar. Na coletividade, refletimos e traçamos caminhos com vistas à superação de desigualdades sociais e a busca de um mundo mais justo, menos violento e mais humano.

Agradeço, de forma especial, a minha orientadora, professora **Cecilia Maria Bacellar Sardenberg**, pelo crédito, por ter aceitado este desafio comigo, por ter me guiado no desempenho desta pesquisa. Minha pró, muito obrigada, pela oportunidade que me destes! Muito obrigada por ter compartilhado suas experiências comigo, pela amizade, companheirismo, compreensão, tolerância, por ter possibilitado a realização deste estudo!

Às **amigas e amigos**: Cada um/a, com sua maneira especial, contribuiu de maneira significativa para o resultado desta empreitada. Severina Alves de Almeida – **Sissi**, minha amiga de todas as horas, não tenho palavras para agradecer sua dedicação desde a época da nossa graduação. Durante esse tempo construímos uma amizade sólida e sincera, trocamos experiências, fomos parceiras nos nossos projetos em todas as dimensões da vida. Obrigada amiga, por ser tão presente, pela reciprocidade na leitura de textos produzidos, por contribuir sempre, te amo muito! **Elenilson Nery**: amigo, companheiro desde a época do cursinho pré-vestibular com quem compartilhei projetos e anseios na vida estudantil. Vivenciamos muitas dificuldades para adentrarmos a universidade, mas também estamos vencendo juntos, você, na área das exatas, e eu, nas Ciências Humanas. Orgulho-me muito de você, por ser tão jovem, super dedicado e persistente. Por isto, está realizando seus sonhos, já em um curso de doutorado na UFBA, quando isto, há mais ou menos doze anos, se mostrava tão distante de nós. Fico feliz por tê-lo como amigo! Em nome daquele grupo de garotas e garotos dedicados e persistentes, meus agradecimentos. Muito obrigada por ter me dado aquela força, na organização dos dados tabelados da pesquisa. Muito obrigada por poder contar com você! A **Janete Tavares** (amiga e comadre): pelas palavras de apoio e força, por estar sempre presente, apesar da distância geográfica. A **Ana Paula M. Vilas Boas de Sá**: pela amizade e apoio na superação de dificuldades que transcendem a qualquer relação profissional. Pelo crescimento mútuo, pela relação de confiança recíproca que temos construído.

Às/aos **colegas de trabalho**: em especial, a **Silvia Letícia** (minha diretora), em nome do coletivo da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha e da gestão SAJ (Silvia, Aline e Jaira) desta instituição, receba meus agradecimentos. Obrigada por ser tão compreensiva, parceira e humana! Muito obrigada pelas vezes que me liberou do trabalho, na maioria destas, assumindo a sala de aula no meu lugar para que eu pudesse concluir minha última disciplina do curso, participar de eventos e encontros de pesquisa. Obrigada pela confiança prestada, por entender quão importante é esta oportunidade para mim. Você fez parte desta caminhada e contribuiu nesta realização. Boa sorte, na tua nova experiência como mestranda, que tenha êxitos! **Ricardo West**: tuas contribuições têm lugar especial no resultado deste trabalho, pois, sem o apoio de amigos(as) como você, que está sempre à disposição para ajudar, independente da situação, as coisas se tornam mais difíceis. Muito obrigada, amigo!

## RESUMO

### GÊNERO E MULHERES NAS UNIVERSIDADES: UM ESTUDO DE CASO NA UFBA

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa sobre gênero e mulheres nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), com recorte “tridimensional” das políticas de redistribuição, reconhecimento e representação, norteadas pelas formulações de Nancy Fraser (2007a; 2008) e Fúlvia Rosemberg e Nina Madsen (2011), que contribuíram na transposição dos conceitos de Fraser para os estudos das mulheres e de gênero na educação. É uma pesquisa quantiquantitativa, de cunho bibliográfico e documental, mediante os procedimentos do estudo de caso, que se realizou na Universidade Federal da Bahia (UFBA), abrangendo um período de vinte anos (1990-2010). O texto está estruturado em quatro capítulos. O capítulo I versa sobre a caracterização do objeto e da abordagem. O capítulo II focaliza as discussões sobre o conceito de redistribuição – acesso e progresso, entrada das mulheres nas universidades (discentes e docentes), com indicadores sociais da educação e recorte de sexo, partindo do geral para o particular (Brasil, Região Nordeste e Bahia/UFBA). O capítulo III aborda o conceito de reconhecimento (cultural e simbólico), referenciando possíveis impactos dos estudos de gênero na educação. O capítulo IV trata do conceito de representação, analisando as instâncias de poder formais – instâncias decisórias com um olhar para a configuração da gestão na UFBA – analisando e discutindo dados bibliográficos. Os resultados constataam que, de maneira geral, as mulheres continuam em desvantagem na educação, apesar de constituírem maioria entre o corpo discente e docente nas IFES e, portanto, as desigualdades de gênero não estão superadas no espaço universitário. Foi possível perceber, também, que ainda há divisão hierárquica entre as áreas do conhecimento bem como nos níveis de atuação docente. Neste sentido, é perceptível que as mulheres (docentes) não elevam suas carreiras estudantis e profissionais ao nível de maior titulação, por exemplo, doutorado, na mesma proporção que os homens e quando alcançam o mesmo grau de titulação, as docentes não acessam, de maneira equitativa, os espaços de poder e decisão (instâncias deliberativas, executivas) tal qual os homens. Finalmente, ficou evidente que o espaço universitário ainda é sexuado e fixa obstáculos de gênero em seu território no tocante às questões de “redistribuição” e “representação”. No entanto, destaque-se que a UFBA vem avançando, no que se refere à questão do “reconhecimento”, oferecendo o único curso de graduação em Gênero e Diversidade, bem como o único programa de Mestrado e Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, por intermédio do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM.

**Palavras-chave:** Gênero. Mulheres. Educação formal. IFES. Espaços de poder.

## **ABSTRACT**

### **GENDER AND WOMEN IN UNIVERSITIES:**

#### **A CASE STUDY IN UFBA**

This thesis presents the results of a study on gender and women in Federal Institutions of Higher Education (IFES) in Brazil, carried out from a “three dimensional” perspective in considering policies of redistribution, recognition and representation, as per Nancy Fraser’s (2007; 2008) formulations and in line with Fulvia Rosemberg and Nina Madsen’s (2011) contributions to the implementation of these concepts in gender and women’s studies in education. The study takes a quali-quantitative approach, based on bibliographic and documentary materials. It is a case study of women and gender at the Federal University of Bahia (UFBA), covering a period of twenty years (1990-2010). The text is structured in four chapters. Chapter I deals with the characterization of the object and approach. Chapter II focuses on the discussions on the concept of redistribution in education – access and advancement, entry of women in universities (students and teachers), moving from the general to the particular (Brazil, Bahia and Northeast/UFBA). In Chapter III, the discussion focuses on the concept of recognition (cultural and symbolic), referencing possible impacts of gender studies in education. Chapter IV discusses the concept of representation, analyzing instances of gender and formal power – decision makers with a look at the configuration management in UFBA – analyzing and discussing women’s participation in the governing bodies on the basis of published sources. The research was conducted in accordance with feminist epistemologies and an interdisciplinary perspective. It shows that, in general, women are still in a disadvantaged position in higher education in Brazil, even if they now make up the majority of the student body and faculty at IFES. Gender inequalities persist in the university space in that there are still hierarchical divisions between areas of knowledge and levels of teaching performance. Women faculty members do not hold higher degrees titles (eg. PhDs), in the same proportion as men. And even when they do so, they do not have equal access to power and decision-making positions (deliberative bodies, executive) as men. Although this study of UFBA confirms the findings of other similar studies in revealing that the university space is still sexed and marked by fixed gender obstacles of gender in its territory in terms of redistribution and representation indicators, it shows UFBA’s progress in terms of “recognition”, by offering the only undergraduate degree in Brasil in Gender and Diversity, as well as the only Program that grants Masters and Doctoral degrees on Interdisciplinary Studies on Women, Gender, and Feminism through the Nucleus of Interdisciplinary Studies on Women-NEIM.

**Keywords:** Gender. Women. Formal education. IFES. Spaces of power.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	“Quando, onde e quem produz pesquisas sobre a temática de Gênero e Educação” – Brasil, 1990-2004 .....	116
Quadro 2	Relação entre autora e quantidade de publicações/ano – Brasil, 1990-2004 ....	117
Quadro 3	Ações e Competências da SPM – Brasil .....	119
Quadro 4	Propósito e eixos de atuação da Coordenação-Geral de Programas e Ações de Educação e Cultura (CGPAEC) da SPM – Brasil .....	120
Quadro 5	Objetivos e metas para a Educação no I e II PNPM – Brasil .....	129
Quadro 6	Universidades, cursos ( <i>stricto sensu</i> ) e linhas de pesquisas – Brasil, 2014 .....	132
Quadro 7	Núcleos e grupos de estudos e pesquisas – UFBA, 2014 .....	133
Quadro 8	Primeira gestão, que antecede a pesquisa, adentrando a década de 1990: foco do período da pesquisa – UFBA, Salvador-Bahia, 1988-1992 .....	156
Quadro 9	Segunda gestão, foco do período da pesquisa – UFBA, Salvador-Bahia, 1992-1993 .....	156
Quadro 10	Terceira gestão, foco do período da pesquisa – UFBA, Salvador-Bahia, 1993-1998 .....	156
Quadro 11	Quarta gestão, foco do período da pesquisa – UFBA, Salvador-Bahia, 1998-2002 .....	157
Quadro 12	Quinta gestão, foco do período da pesquisa – UFBA, Salvador-Bahia, 2002-2010 .....	157
Quadro 13	Sexta gestão, foco do período da pesquisa – UFBA, Salvador-Bahia, 2010 – 2014/01 .....	157

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de vagas anuais oferecidas nos cursos de graduação presenciais – dados totais – Brasil, Região Nordeste e Bahia, 1991–2005 .....	77
Tabela 2	Candidatos(as) inscritos(as) anualmente nos cursos de graduação presenciais, com recorte de sexo (número e percentual) – Brasil, Região Nordeste e Bahia, 1991–2005 .....	78
Tabela 3	Ingressantes nos cursos de graduação presenciais, por ano, com recorte de sexo (número e percentual) – Brasil, Região Nordeste e Bahia, 1991–2005 .....	80
Tabela 4	Processos seletivos nos cursos de graduação presenciais, vagas, inscrições ingressos, por categoria administrativa – Brasil, Região Nordeste e Bahia, 2000	81
Tabela 5	Taxa (bruta) de escolaridade de estudantes matriculados em Curso Superior – Brasil, 1991/2000 .....	82
Tabela 6	Concluintes dos cursos de graduação presenciais por ano, com recorte de sexo (número e percentual) – Brasil, Região Nordeste e Bahia, 1991-2005 .....	84
Tabela 7	Evolução da população estudantil dos cursos de graduação, segundo o sexo – Brasil, 1996 – 2000 .....	85
Tabela 8	Matrículas por áreas gerais do conhecimento em cursos de graduação presenciais, com recorte de sexo (número e percentual) – Brasil, 2003-2009 ....	85
Tabela 9	Matrícula no ensino superior presencial, por ano e segundo a rede de ensino – Dados Totais – Brasil, 2003 e 2009 .....	90
Tabela 10	Matrícula no ensino superior presencial, por ano, segundo a rede de ensino e com recorte de sexo – Brasil, 2003 e 2009 .....	91
Tabela 11	Número de matrículas no Ensino Superior de Graduação por região fisiográfica – Brasil, Região Nordeste, 1996, 2003 e 2009 .....	92
Tabela 12	Evolução do número de matrículas, segundo a categoria administrativa pública federal – Brasil, 2001-2010 .....	92
Tabela 13	Evolução das taxas de escolarização bruta e líquida na educação superior – Brasil e Região Nordeste, 2001-2009 .....	93
Tabela 14	Matrícula alunado ativo, por sexo – UFBA, Salvador-Bahia, 1990-2010 .....	95
Tabela 15	Docentes com titulação Doutorado que atuam na educação superior pública, com recorte de sexo (número e percentual) – Brasil, Região Nordeste e Bahia, 2000-2005 .....	96
Tabela 16	Distribuição das docentes doutoras tituladas nas grandes áreas do conhecimento – Brasil, 1996-2008 .....	97
Tabela 17	Distribuição percentual de professores(as) por sexo, segundo os grupos de níveis de ensino em que trabalham – Brasil e Região Nordeste, 2009 .....	99
Tabela 18	Ingresso anual de docentes de nível superior, de 1º e 2º graus, permanentes com doutorado, regime de dedicação exclusiva, por sexo (número e percentual)– UFBA, Salvador-Bahia, 1990-2010 .....	100

Tabela 19	Representantes docentes nas instâncias deliberativas/decisórias – Reitoria e Pró-reitorias – nas seis gestões – UFBA, Salvador-Bahia, 1990–2012 .....	159
Tabela 20	Representantes docentes nas instâncias deliberativas-decisórias – Reitoria, Pró-Reitorias e Unidades Universitárias – e representação discente segundo dados da última gestão – UFBA, Salvador-Bahia, 2010-2014/01 .....	160
Tabela 21	Representantes docentes nas instâncias deliberativas/decisórias – Diretorias e Conselhos, 6ª Gestão – UFBA, Salvador-Bahia, 2010-2012 .....	160

## LISTA DE SIGLAS

AA	Ações Afirmativas
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes do Ensino Superior
CAIXA	Caixa Econômica Federal
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centros Federais de Educação Tecnológica
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CGPAEC	Coordenação-Geral de Programas e Ações de Educação e Cultura
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPM	Conferência Nacional de Políticas para Mulheres
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
Consepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Consuni	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação Institucional
CPD	Centro de Processamento de Dados
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DEAES	Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
Decit	Departamento de Ciência e Tecnologia
Dicom	Diretoria de Comunicação
Edges	Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual
EGE	Estudos de Gênero
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMC	Encontros Mulher e Ciência
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FBPF	Federação Baiana pelo Progresso Feminino
FCC	Fundação Carlos Chagas
FEBRABAN	Federação Brasileira de Bancos
FFCH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FNE	Fórum Nacional de Educação

GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GEDOMGE	Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
Iesalc	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
MUSA	Programa de Estudos em Gênero e Saúde
Nedig	Núcleo de Estudos das Diferenças de Gênero
Neim	Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Mulher, Gênero e Feminismo
NEPGREG	Núcleo de Estudos e Pesquisas de Gênero, Raça/Etnia e Geração
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	Planejamento Estratégico
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAE	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPM	Plano Nacional de Políticas para Mulheres
PPA	Plano Plurianual Anual
PPC	Projetos Pedagógicos de Cursos
PPG-NEIM	Programa de Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismos
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind)
Prouni	Programa Universidade para Todos
REDOR	Rede Regional Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero

Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos
SESU	Secretaria de Educação Superior
SGC	Secretaria Geral de Cursos
SIAC	Sistema Acadêmico
SIDRA	Sistema IBGE de Recuperação Automática
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
SUPAC	Superintendência de Administração Acadêmica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UF	Unidade da Federação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFEM	Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
O PORQUÊ DO ESTUDO .....	17
A IMPORTÂNCIA DO OBJETO DE ESTUDO PARA AS QUESTÕES SOCIAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO .....	21
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	24
DETALHAMENTO DOS CAPÍTULOS: ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	24
<b>1 GÊNERO E PODER EM INSTÂNCIAS FORMAIS – AS UNIVERSIDADES</b> ....	26
1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	33
1.2 CONCEITOS REVISITADOS .....	35
<b>2 O PROCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL: A INSERÇÃO DAS MULHERES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)</b> .....	57
2.1 HÁ POLÍTICA DE REDISTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO? .....	65
2.2 APORTES DOS INDICADORES SOCIAIS NA PESQUISA CIENTÍFICO- ACADÊMICA: RECORTE METODOLÓGICO DA PESQUISA .....	68
2.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DISCENTES/DOCENTES – INDICADORES SOCIAIS .....	72
<b>2.3.1 Acesso e Progresso Discentes – dos anos de 1991 a 2010 (do global para o         específico: Brasil, Região Nordeste, Estado da Bahia)</b> .....	74
<b>3 RECONHECIMENTO DE GÊNERO NAS UNIVERSIDADES: O CASO DA UFBA</b> .....	103
3.1 CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO “RECONHECIMENTO” COMO DIMENSÃO DA ANÁLISE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO .....	104
3.2 HÁ RECONHECIMENTO DE GÊNERO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA? (1990 – 2010) .....	111
<b>3.2.1 Entre duas décadas (1990-2010), o que mudou do ponto de vista do         reconhecimento de gênero?</b> .....	113
<b>4 REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NAS UNIVERSIDADES – ANÁLISE DE PODER NAS INSTÂNCIAS DECISÓRIAS DA UFBA</b> .....	147
4.1 O QUE A UFBA NOS REVELA NA COMPOSIÇÃO DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA (1990-2010/2014/01) PELA DIMENSÃO DA REPRESENTAÇÃO? .....	155
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	165
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	178

## **ANEXOS**

<b>ANEXO A</b>	<b>EVOLUÇÃO DA UFBA: Composição e posse de mandatos – Ingresso (Acesso) Docente nas instâncias Decisórias/Executivas (Reitoria, Pró-reitorias e Diretoria) – Período: 2010 -2013 .....</b>	<b>193</b>
<b>ANEXO B</b>	<b>Representação das Unidades Universitárias: Sexta Gestão .....</b>	<b>196</b>
<b>ANEXO C</b>	<b>Representação Estudantil com posse em 16.10.2010 .....</b>	<b>197</b>
<b>ANEXO D</b>	<b>Representação dos Docentes com posse em 07.10.2009 .....</b>	<b>198</b>

## INTRODUÇÃO

Promover uma discussão sobre gênero e mulheres nas universidades, centrando o olhar na Universidade Federal da Bahia (UFBA), constitui o objeto deste estudo, desenvolvido a partir de uma abordagem interdisciplinar. O estudo privilegia uma reflexão histórica e contemporânea dos aspectos educacionais, das políticas sociais de gênero e cidadania conduzida pelos estudos realizados no Programa de Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismos, do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Mulher, Gênero e Feminismo, da Universidade Federal da Bahia (PPG-NEIM/UFBA).

Pauta-se em uma análise sobre as políticas de redistribuição, reconhecimento e representação das mulheres e de gênero, no âmbito da educação formal, norteadas pelas formulações de Nancy Fraser, em consonância com Fúlvia Rosemberg e Nina Madsen, autoras que desenvolvem um olhar revelador sobre os aspectos educacionais vigentes no que diz respeito às temáticas de gênero. A pesquisa se desenvolveu de acordo com as perspectivas epistemológicas feministas e, de maneira específica, compreende uma análise crítica/reflexiva da evolução da UFBA em um período de vinte anos – de 1990 a 2010.

O estudo está estruturado no formato de pesquisa quantitativa e qualitativa, apresentando dados gerais e específicos acompanhados de análises referentes à presença das mulheres nas universidades, traçando um perfil teórico para as discussões e os pressupostos metodológicos feministas que guiam os procedimentos.

## O PORQUÊ DO ESTUDO

Ao desenvolver o presente estudo, estou intensificando e ampliando discussões que se iniciaram em um trabalho realizado anteriormente na Universidade Federal do Tocantins (UFT)<sup>1</sup> que buscou, dentre outros objetivos, discutir, a partir de um estudo de caso, as relações de gênero nos espaços de poder – instâncias executivas (Reitoria, Pró-reitorias e Diretorias), como forma de pensar a produção e a qualidade no desempenho das atividades técnico-administrativas e docentes da Universidade, considerando sua missão institucional, contida nos documentos oficiais da instituição – Projeto Político Institucional (PPI); Plano de

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Relações de Gênero no Exercício do Poder: pensando a produção e a qualidade da UFT”, realizado em 2010, orientado pelo Professor Dr. Eliseu Riscaroli, para o Curso de Pedagogia, Campus de Tocantinópolis.

Desenvolvimento Institucional (PDI); Planejamento Estratégico (PE); e Relatórios de Avaliação Institucional.

As análises se voltaram, sobretudo, para a perspectiva da rotina de trabalho vivenciada por homens e mulheres na instituição, procurando entender como as relações de gênero e poder se estabelecem neste espaço. O estudo buscou, também, revelar a importância sobre as conquistas feministas na busca da garantia dos direitos das mulheres e o entendimento de que se fazem necessárias mudanças sociais no tocante à igualdade de gênero.

Nesse sentido, o próprio questionário aplicado na ocasião da coleta de parte dos dados, que possibilitou a transmissão de falas e opiniões, se apresentou, para os homens que julgaram irrelevante as discussões de gênero na universidade, como um instrumento para levantar e solapar questões complexas e polêmicas “desnecessárias” e já “rechaçadas no âmbito da universidade”, segundo depoimento<sup>2</sup>.

Com efeito, esse foi o contexto em que iniciei os estudos nas temáticas de gênero e encontrei as primeiras resistências para abordar o assunto, no âmbito universitário, em uma instituição que vem sediando, desde 2003, o Núcleo de Estudo das Diferenças de Gênero (NEDIG), desenvolvendo orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso e pesquisas de alunos(as) da instituição com o intuito de qualificar a formação destes(as) acadêmicos(as) nas teorias feministas, de gênero, literatura, sexualidade, entre outros<sup>3</sup>, do qual fiz parte e no qual construí o referido TCC.

O interesse pelo tema/estudo sobre as universidades, relações de gênero e poder surgiu a partir do meu envolvimento com a Universidade Federal do Tocantins, enquanto estudante de graduação em Pedagogia, membro do NEDIG, da Comissão Própria de Avaliação Institucional (CPA)<sup>4</sup>, do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e estagiária na Diretoria de Comunicação (DICOM), experiências que me possibilitaram vivenciar e observar desafios nas relações de gênero, no dia-a-dia do espaço universitário. Além disto, o contato com os documentos oficiais da instituição, tais como PPI, PDI, PE, Estatuto e Regimento, permitiu-me conhecer as estruturas que compõem a instituição e identificar impertinências que afloram no exercício das funções em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).

---

<sup>2</sup> Depoimento de um dos participantes da pesquisa que respondeu ao questionário e assim verbalizou durante a conversa que tivemos.

<sup>3</sup> O NEDIG realiza eventos, anualmente, em diferentes *campi* da UFT nos quais tenha pesquisadores(as) filiados(as).

<sup>4</sup> A CPA foi instituída conforme a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Mas, se a Avaliação Institucional, por um lado, me fazia cumprir protocolos, executar tarefas, elaborar projetos avaliativos institucionais, pensar metas para a instituição e prestar contas ao Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) via relatórios, por outro, os estudos de gênero me alertavam para a percepção de uma dinâmica das relações de trabalho que desfavorecia as mulheres, pois, quase ninguém ou só uma pequena minoria decidia os rumos da universidade, já que a presença feminina se dava em maior número nos colegiados de cursos e conselhos e pouca na instância executiva/deliberativa.

Em especial, o estudo realizado sinalizou a importância de se ampliar a discussão sobre as desigualdades de gênero e poder que perpassam as instituições bem como de discutir as possibilidades de mudanças representativas nestes espaços e a importância de se encaminhar a discussão para o centro das universidades.

Destarte, impulsionada pelas observações, pelos dados obtidos e pelas conclusões postas no estudo anterior, surgiu esta nova proposta de estudo, desenvolvida no PPG-NEIM/UFBA, adotando a modalidade de estudo de caso para a pesquisa, no caso particular, a UFBA, instituição que representa um conjunto de casos análogos, por ser significativamente representativa no contexto maior – macro (SEVERINO, 2007).

A partir das abordagens de Nancy Fraser (2007a; 2007b), percebo a possibilidade de adesão a outras categorias e dimensões para as análises de gênero e educação, em uma perspectiva que parte do global para o específico, em outras palavras, discutir sobre acesso/permanência, currículo e participação das mulheres nas universidades, em uma instituição formal. Isto porque as mulheres representam, atualmente, um expressivo contingente no âmbito das universidades brasileiras, a sua inserção vem crescendo significativamente, tanto como discentes quanto como docentes, e esta é uma realidade no contexto da UFBA onde, apesar de já termos tido duas reitoras, as mulheres ainda não alcançaram as instâncias decisórias de forma mais significativa. Neste sentido, é preciso que haja questionamentos sobre as práticas e concepções tradicionais existentes como possibilidades de alargar as oportunidades do contingente feminino que, historicamente, se constituiu nos espaços privados, mas que transitou para o setor público, embora ainda hoje encontre as portas só “entreabertas”.

Por conseguinte, é necessário falar desse contingente feminino não só pela pouca presença nas esferas de poder da administração universitária, em função dos limites impostos às mulheres, do retardamento, no que tange ao acesso a esses espaços, e dos desafios encontrados, mas, também, por sua inserção já numerosa e significativa, ultrapassando, em

muitas áreas, a presença de homens, inclusive em antigos redutos ditos “masculinos”, como é o caso da medicina.

O histórico limitador das mulheres nos espaços públicos está atrelado e, sobretudo, ancorado na cultura hegemônica androcêntrica e nas desigualdades de gênero, restringindo sua participação aos espaços privados, à “natureza”, ao cuidar e procriar. Na produção científico-acadêmica, estas restrições se ancoram ainda nos valores e modelo de racionalidade das ciências ocidentais modernas hegemônicas, em um saber-poder que tem, historicamente, excluído as mulheres.

Tal concepção de ciência hegemônica, que tem por sujeito o homem, branco, burguês, de países desenvolvidos, ou mesmo em “desenvolvimento” (para ressaltar a especificidade acadêmica em nosso país e as diferenças de gênero existentes), construiu uma historiografia sem mulheres e sem a presença destas, estando as experiências femininas e sua participação na produção do conhecimento ainda na invisibilidade.

Porém, a partir dos anos 1960, as mulheres como um grupo mais organizado vão criticar essa forma de fazer ciência – positivista, androcêntrica – trazendo importantes contribuições para a mudança de paradigmas no esteio do advento das teorias pós-modernas e suas propostas desconstrutivistas. As feministas irão propor um projeto de ciência alternativo e democrático, feminista, de múltiplas falas, de múltiplos atores e sujeitos, com perspectivas de análises sociais concretas, opondo-se ao modelo cartesiano de verdades universais. Uma das principais críticas do feminismo será, precisamente, a esta forma de pensar do conceito universal de homem, que remete ao branco-heterossexual civilizado do Primeiro Mundo, deixando de lado todos aqueles que escapam deste modelo de referência (RAGO, 1998).

A entrada de novos temas relativos à mulher na academia se fez, em grande parte, pela pressão crescente daquelas que invadiram as universidades e criaram seus próprios núcleos de estudo e pesquisa, a partir dos anos setenta do século XX (RAGO, 1998).

No tocante à história, as mulheres buscaram um novo rumo, de forma a modificar tanto seu objeto quanto o ponto de vista inicial, tal como observa Michele Perrot, ao sustentar que:

[...] partiu de uma história do corpo e dos papéis desempenhados na vida privada para chegar a uma história das mulheres no espaço público da cidade, do trabalho, da política, da guerra, da criação. Partiu de uma história das mulheres para chegar a uma história das mulheres ativas, nas múltiplas interações que provocam a mudança (2007, p. 16).

Para Perrot (2007), em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas, mas elas vêm rompendo com esses padrões. De fato, as mulheres têm buscado maciçamente sua inserção nos espaços públicos e, não obstante, “têm reivindicado cada vez mais seus direitos de cidadania e aberto novas formas e espaços de lutas”, conforme Margareth Rago (2003, p. 7). Daí a relevância de lhes dar visibilidade, conhecer suas histórias, falar de suas experiências, seus desafios e das mudanças sociais ocorridas.

Os estudos feministas têm procurado superar os caminhos estabelecidos pela lógica androcêntrica e, com seus estudos analíticos, romper com os modelos de dominação. Investem em uma lógica em que o diferente e a historicidade possam ser incluídos. Perrot (2007) argumenta que, se o clima intelectual muda, a maneira de escrever a história também muda e, por certo, um dos fatores desta mudança se refere à presença das mulheres nas universidades.

#### A IMPORTÂNCIA DO OBJETO DE ESTUDO PARA AS QUESTÕES SOCIAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO

A discussão de gênero e poder se configura como uma temática necessária no âmbito da educação superior, pois as mulheres, por muito tempo, foram alijadas deste espaço, tendo que exercer pressão para ganhar acesso a ele. A temática está na agenda do dia e ancorada na necessidade de um monitoramento das hierarquias de gênero na implementação de políticas públicas sociais, de modo que indicadores sociais gerais e específicos possam orientar políticas educacionais em nosso país (ROSEMBERG; MADSEN, 2011), em prol da equidade de gênero.

São muitas as Instituições de Educação Superior (IES) que vêm desenvolvendo suas trajetórias e sediando estudos neste sentido, mas as desigualdades ainda persistem, já que os homens continuam a dominar os espaços e áreas de poder, ao passo que as mulheres, por mais que se qualifiquem, continuam à mercê das decisões masculinas não chegando da mesma forma à linha de frente.

Com a proposta deste estudo, busco discutir sobre relações de gênero nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) com recorte “tridimensional” das políticas de redistribuição, reconhecimento e representação das mulheres e de gênero na UFBA. De maneira específica:

- ✓ Abordar, de forma discursiva, as categorias de análise, os conceitos que sustentam o objeto de estudo e o caminho teórico metodológico da pesquisa.
- ✓ Discutir e identificar formas de acesso das mulheres (discentes/docentes) nas universidades, em especial na UFBA, com olhar para a redistribuição e igualdade de gênero.
- ✓ Compreender como as mulheres têm conquistado e elevado suas carreiras estudantis e profissionais nas IFES, pela abordagem do reconhecimento de gênero.
- ✓ Mapear o quantitativo de mulheres nas instâncias de poder – executivas (Reitoria, Pró-reitorias e Diretorias) da UFBA, discutindo a composição da gestão e como as mulheres vêm se inserindo nestes espaços como profissionais, abordando as resistências, as lutas e mudanças alcançadas a partir da abordagem da representação de gênero.

Reflico, ainda, sobre os caminhos que as universidades e, de maneira especial, a UFBA, vêm buscando no que se refere à atenção para dimensões que privilegiem a vida universitária dos sujeitos que a constroem – homens e mulheres, docentes, técnico-administrativos, alunos e alunas. Discuto, também, os princípios filosóficos da instituição. O seu contexto no debate da Reforma Universitária, que representa, atualmente, um marco no projeto de expansão do ensino superior público no país e no avanço das políticas de inclusão e democratização do acesso à educação. Afinal, a UFBA tem acompanhado as tendências e demandas contemporâneas que orientam para um novo pensar sobre o papel e a função da educação no processo de fortalecimento de uma sociedade mais justa, mais humanitária e menos desigual?

As IFES e, neste caso particular, a UFBA, representa uma parte expressiva da sociedade que pode criar possibilidades para um novo pensar e agir? Esta é uma expectativa adiante do estudo, tendo o enfoque das relações de gênero e poder como possíveis contribuições e possibilidades para o desenvolvimento intelectual e humano daqueles e daquelas que constroem estes espaços sociais.

Neste estudo, trabalho com a categoria *gênero* e com os conceitos de *instituição social*, *educação* e *poder*. Para atender a uma proposta tridimensional, no trabalho, discuto as dimensões/conceitos de *redistribuição*, *reconhecimento* e *representação*. Para tanto, valho-me das sugestões de Nina Madsen (2008) e Fúlvia Rosemberg e Nina Madsen (2011), inspiradas, por sua vez, nas contribuições da cientista política feminista Nancy Fraser (2007a; 2007b) e outras autoras que vêm se alinhando a esta corrente de pensamento para que se faça uso de um “olhar tridimensional” na análise das questões de gênero na educação formal.

Em particular, elas sugerem que se leve em conta não apenas as “políticas de redistribuição”, que dizem respeito aos indicadores de acesso e progresso das mulheres na

educação, mas, também, o que se caracterizaria como “políticas de reconhecimento”, referindo-se a mudanças no conteúdo do ensino-aprendizagem no tocante às representações e relações de gênero, ou seja, em que medida temos avançado em termos da “desconstrução” das ideologias e desigualdades de gênero no currículo escolar, nas práticas de ensino-aprendizagem, no conteúdo e linguagem dos livros utilizados, etc. Por último, chamam a atenção para a necessidade de se analisar, também, as “políticas de representação” no ensino, quer dizer, as políticas que dizem respeito à “ocupação de posições de poder/comando no campo da educação por homens e mulheres” e em unidades sindicais. (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 393).

O estudo adota uma abordagem feminista e, como tal, se insere na perspectiva teórico-epistemológica do *standpoint*, de Sandra Harding (1996), opondo-se ao ideal de objetividade, trazido das Ciências Naturais para as Ciências Humanas, ressaltando não apenas que o conhecimento é sempre situado, conforme Donna Haraway (1995), mas que o conhecimento engajado não se opõe à busca da objetividade. Ao contrário, ao reconhecer a parcialidade de todo e qualquer conhecimento, o projeto feminista nas ciências, particularmente no que diz respeito às epistemologias feministas perspectivistas, se volta para a construção de uma “objetividade forte”, justamente por se reconhecer situada e, assim, “parcial” (HARDING, 1996). Estas epistemologias asseveram, também, a relevância da “emoção” e, assim, da presença da subjetividade na produção de conhecimento, de acordo com Alison Jaggar e Susan Bordo (1997). São novas formas de conceber a produção teórica por meio de um projeto feminista de ciência alternativa que se quer potencialmente emancipador, segundo Cecilia Sardenberg (2002).

Em consonância com esse perfil, o diálogo com as autoras se estabelece a partir de uma postura que busca visibilizá-las no espaço científico/acadêmico, trazendo suas contribuições teórico-epistemológicas, mas, também, tratando diretamente com o nome e sobrenome delas. A decisão parte de uma inquietação sobre os efeitos do uso único dos sobrenomes de autoras nas produções científicas e acadêmicas que, muitas vezes, invisibilizam importantes trajetórias feministas. Desta forma, com os aportes feministas para fazer ciência, busco romper com regras científicas que tornam as mulheres invisíveis e que, historicamente, as têm colocado na subalternidade. Um projeto feminista que traça caminhos para a emancipação e o empoderamento, no contexto deste estudo, se faz necessário.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se efetivou por meio de estudos teóricos – pesquisa bibliográfica norteada pelos pressupostos teóricos pertinentes aos objetivos – para analisar e discutir as políticas de redistribuição, de reconhecimento e de representação das mulheres e de gênero no âmbito da educação formal, focando na categoria analítica *gênero* e no conceito de *poder*. Neste processo, foram contemplados registros disponíveis decorrentes de pesquisas realizadas anteriormente – livros, teses, dissertações, dentre outros.

A coleta de dados e suas análises se deram por meio de registros, seguindo os procedimentos da pesquisa de campo, diretamente observados a partir de levantamentos em documentos. No tocante às tabulações, optei por recortes e pela desagregação por sexo e suas análises se concentram na categoria analítica gênero.

Na realização dos procedimentos, adotei instrumentos e estratégias que atendam à complexidade da investigação feminista – preocupação com o lugar da investigadora na relação com as participantes e com o impacto da investigação nos(as) participantes da pesquisa –, uma epistemologia que assevera a relevância da presença da subjetividade na produção de conhecimento (JAGGAR; BORDO, 1997).

Atendendo a esta perspectiva, a pesquisa se efetivou por uma abordagem mista – quantitativa e qualitativa –, analisando e comparando dados resultantes de outros estudos na mesma temática e, de maneira a construir uma reflexão não sexista, foi norteada pela inclusão dos aspectos de gênero e de poder na construção do conhecimento (JAGGAR; BORDO, 1997).

## DETALHAMENTO DOS CAPÍTULOS: ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. O capítulo I versa sobre a caracterização do objeto e da abordagem, traçando o caminho teórico metodológico, onde está limado o objeto de estudo. Apresento as informações gerais sobre a pesquisa, aprofundamento das abordagens teóricas definindo o recorte temporal, *lócus* de pesquisa, as categorias, as dimensões e os conceitos trabalhados, construindo um diálogo entre as teorias e os procedimentos metodológicos que referendam os dados coletados. A ênfase é dada ao perfil tridimensional da pesquisa, abordando os conceitos de redistribuição, reconhecimento e representação (FRASER, 2007a; 2007b), incidindo e delineando os capítulos posteriores.

Nesse sentido, o capítulo II focaliza as discussões sobre o conceito de redistribuição – acesso e progresso, entrada das mulheres nas universidades (discentes e docentes), realizando uma discussão convergente entre teoria e indicadores sociais a partir dos dados quantitativos com recorte de sexo, partindo do geral para o particular (Brasil, Região Nordeste e Bahia), onde será apresentada a evolução da UFBA nos últimos 20 anos – dos anos de 1990 a 2010, contemplando a coleta de dados também quantitativos por ano/período do ingresso de docentes superior e de 1º e 2º graus (permanentes, com doutorado, regime de dedicação exclusiva) na UFBA.

Compreendo que para estudarmos as mulheres nas universidades é preciso saber como elas chegaram ou adentraram a estes espaços. Portanto, a princípio, contextualizo trazendo o processo de criação da UFBA (*locus* do estudo de caso) e seu histórico no que se refere à entrada de mulheres como estudantes nos cursos, sobretudo da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, criada com vistas à inserção feminina, dando visibilidade às políticas de redistribuição no período de criação da Universidade em 1946 até fins do século XX. Em seguida, abordo o conceito de redistribuição de Nancy Fraser (1997), que fará a cobertura teórica e analítica dos dados. Discuto ainda sobre os conceitos de Indicadores Sociais nas pesquisas quantitativas e qualitativas a partir dos agrupamentos de dados estatísticos com segregação de sexo e abordagem de gênero.

No capítulo III, a discussão aborda o conceito de reconhecimento (cultural e simbólico), referenciando os possíveis impactos dos estudos de gênero na educação, analisando as políticas de fomento no âmbito do Ministério da Educação, a partir de levantamentos sobre ofertas de cursos, de núcleos e grupos de pesquisas existentes cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), dentre outros.

O capítulo IV discute o conceito de representação, analisando as instâncias de poder formais – instâncias decisórias, e dirige o olhar para a gestão da universidade onde são analisados dados quantitativos bibliográficos e a composição da gestão na UFBA com recorte temporal mais extenso, dos anos de 1990 – 2014/01.

Por último, apresento algumas reflexões sobre os resultados da pesquisa, apontando a importância do estudo realizado em uma perspectiva interdisciplinar para os estudos de gênero e educação, promovendo um diálogo com estudos futuros.

## 1 GÊNERO E PODER EM INSTÂNCIAS FORMAIS: AS UNIVERSIDADES

Neste capítulo, desenvolvo a caracterização do objeto de estudo e da abordagem traçando o caminho teórico e metodológico que norteia a pesquisa. Construo um diálogo com as teorias, focando nos conceitos e dimensões para as análises de gênero e poder na educação formal.

Esta pesquisa realiza um estudo crítico reflexivo, investigando e analisando como vem se dando o processo de inserção das mulheres nas universidades brasileiras e, mais propriamente, na Universidade Federal da Bahia, como discentes ou como docentes, atentando, no caso destas últimas, para sua presença nas instâncias decisórias/executivas, a partir de uma abordagem feminista e de gênero sobre as mulheres na educação. O recorte temporal abrange os anos de 1990 a 2010. Os objetivos foram traçados por uma investigação que se volta para um olhar “tridimensional” sobre as questões de gênero e poder na educação formal discutindo e analisando as políticas de “redistribuição”, de “reconhecimento” e de “representação”.

Para Fúlvia Rosemberg e Nina Madsen, as desigualdades de gênero na educação serão melhor entendidas a partir desse olhar “tridimensional” inspirado por Nancy Fraser (1997) que considera, simultaneamente, as perspectivas *econômica* – políticas de redistribuição; *cultural simbólica* – política de reconhecimento; e *política* – política de representação, para que se alcance uma “compreensão mais ampla de como se cruzam as desigualdades socioeconômicas, geracionais, de gênero e raça na estruturação de um sistema que sustenta e produz desigualdades estruturais e simbólicas” (2011, p. 392).

As autoras dialogam com Elizabeth Caviedes, Patrícia Fernández e Alejandra Barrientos (2006), que traduziram os aportes de Fraser para o campo da educação, estabelecendo a seguinte relação: “política de acesso igualitário à educação equivaleria à política de redistribuição visando à justiça distributiva; política do processo educativo, ou da *socialização de gênero*, visaria à justiça cultural ou simbólica de Fraser” (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 392, grifo das autoras).

Em sintonia com as tradutoras dos aportes de Fraser, Rosemberg e Madsen propõem que as análises das justiças distributivas/redistributivas sejam baseadas em indicadores de acesso e progresso da educação como: “taxas de frequência escolar e alfabetização, média de anos de estudos, nota em sistemas de avaliação, entre outros” (2011, p. 392). No âmbito da justiça cultural/simbólica sugerem que se foque em processos de ensino-aprendizagem responsáveis pela produção e reprodução de modelos ou representações

de gênero que, segundo as autoras, “abrangem desde as diversas formulações do currículo escolar, passando pelas diversas práticas sociais e pedagógicas que ocorrem na escola – da sala de aula ao recreio, do currículo formalizado ao ‘oculto’” (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 392).

Além dessas duas perspectivas agrupadas e reintegradas em suas formulações (redistribuição e reconhecimento), destacam a proposição mais recente de Fraser (2007b) e Madsen (2008) de que seja, também, incluída a perspectiva da representação (a terceira), “na análise da educação nacional à luz das relações de gênero”. Para a proponente Fraser, interpretada pelas autoras, a terceira perspectiva se refere à ocupação de posição de poder/comando no campo da educação por homens e mulheres (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 393).

Destarte, explicitadas as contribuições de Fraser (2007a; 2007b) e de Rosemberg e Madsen (2011) e, dispondo das três dimensões nas quais focalizam seu estudo, na perspectiva da possibilidade de apreender como a educação formal se processa no sistema de ensino brasileiro, busco contemplar suas sugestões no recorte teórico/metodológico desta pesquisa. Para tanto, algumas adequações são necessárias, já que este estudo se volta para a educação superior (universitária), de modo que, tanto os indicadores de acesso e progresso na educação, referentes à perspectiva da redistribuição, quanto os processos de ensino-aprendizagem, que produzem e reproduzem modelos e representações de gênero orientados pela perspectiva do reconhecimento, foram redimensionados para que pudessem atender à proposta de estudo.

Com efeito, no segundo capítulo, focando no acesso e progresso das mulheres nas universidades e, assim, na política de redistribuição, apresento indicadores sociais da educação brasileira de acesso e progresso – em uma visualização que parte do geral para o específico, Brasil, Região Nordeste até chegar à Bahia em que será apresentada a evolução da UFBA nos últimos vinte anos –, dos anos de 1990 a 2010, contemplando: a coleta de dados quantitativos com recorte de sexo e suas análises a partir da matrícula do alunado ativo por sexo: 1990 – 2010; quantitativo por ano/período do ingresso de docentes superior e de 1º e 2º graus (permanentes, com doutorado, regime de dedicação exclusiva) na UFBA; e ingresso (acesso) docente nas instâncias decisórias/executivas (Reitorias, Pró-reitorias e Diretorias) – gestões de 1990 até 2010. Compreendo que, para estudar as mulheres nas universidades, é preciso saber como elas chegaram, ou adentraram, a estes espaços.

Já com relação à segunda dimensão, que se refere às políticas de reconhecimento, que serão abordadas no terceiro capítulo, foco na justiça cultural e simbólica curricular, apresentando o recorte dos históricos do Brasil, Região Nordeste e Bahia/UFBA, percorrendo

sobre as possíveis mudanças alcançadas, no que tange ao reconhecimento das políticas de gênero, indagando: Houve reconhecimento nas políticas? Que impacto as mulheres tiveram com os estudos de gênero? Quais foram as políticas esboçadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres (SPM) visando à promoção da igualdade de gênero? O que consta nos Planos de Políticas Públicas para Mulheres projetados nas Conferências, nos Encontros Mulheres e Ciências (EMC) e durante as reuniões dos grupos de estudos e debates? Como tem sido tratada a promoção da igualdade de gênero nos núcleos e grupos de pesquisas nas IFES? Estas são as minhas perguntas de partida.

Nesse contexto, problematizo: qual é a realidade da UFBA, uma Universidade Federal com o único curso do Brasil de Bacharelado em Gênero e Diversidade, com núcleos de estudo que incorporam as discussões de gênero, mulheres e feminismos, cursos de Pós-graduação em Mulheres e Gênero, cursos de Mestrado e Doutorado específicos nas questões de gênero, únicos na América Latina. O que é diferente ou específico da UFBA, além destes cursos implantados? Pretendo, então, discutir o currículo, o que tem mudado em termos de conteúdo na educação superior.

A terceira dimensão, as “políticas de representação” no ensino, isto é, as políticas que dizem respeito à “ocupação de posições de poder/comando no campo da educação por homens e mulheres”, e em unidades sindicais, da proposta de estudo das autoras em pauta se converte no quarto capítulo que dirige o olhar para as instâncias decisórias da Universidade, concentrando o estudo na gestão da UFBA, mediante a coleta de dados bibliográficos focados na última gestão – 2010.

Além do exposto, ao desenvolver esta proposta, pretendo responder, sobretudo, a meus questionamentos de pesquisa (imersos nos capítulos) destacados nos conceitos revisitados a seguir, recorrendo às teorias que dão suporte ao trabalho e, também, aos procedimentos metodológicos traçados.

O recorte temporal da pesquisa se deu em função da possibilidade de concentrar o trabalho em um período em que as mudanças educacionais e das políticas de gênero acontecem, partindo dos anos 1990, contexto de reformas em que as agendas de gênero e educação se cruzam no Brasil. De acordo com Rosemberg e Madsen, neste período:

No espaço das formulações e compromissos internacionais, estabeleceu-se uma tradição bastante pragmática da promoção da igualdade de gênero na

educação: ampliando o acesso de meninas e moça à educação, seria de acordo com documentos internacionais, uma importante e eficaz estratégia de combate à pobreza. Mães educadas se traduziriam em filhos(as) educados(as) e em famílias menos pobres. Uma equação simples que promoveu a entrada da temática de gênero na agenda internacional da educação, mas de forma restrita, reduzida e limitadora (VIANNA; UNBEHAUM, 2004; MADSEN, 2008; ROSEMBERG, 2001, p. 15). (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 393).

No Brasil, na década de 1990, segundo Rosemberg e Madsen (2011), como alguns indicadores de acesso e progressão de meninas/mulheres adultas na educação já eram melhores que aqueles de meninos/homens adultos, o cenário terminou por justificar a não observância de metas por igualdades de gênero impressas nos compromissos internacionais dos quais o país é signatário. Além disto, o foco prioritário no acesso à educação traduziu, de maneira equivocada, sexo por gênero. Assumiu-se metas de paridade (mesmo número de meninos e meninas entrando e saindo das escolas) e negligenciou-se diagnósticos, análises e políticas de gênero as quais enfatizam desigualdades de acesso intragrupos de mulheres bem como as marcas culturais da educação.

O Estado brasileiro, portanto, quando incorporou a agenda de gênero expressa nos documentos internacionais de educação, silenciou os conflitos e as desigualdades internas aos próprios sistemas educacionais e sua articulação com a produção e sustentação das desigualdades de gênero em outros campos sociais. Assim, explicam Rosemberg e Madsen: “[...] se no Brasil observam paridade entre os sexos no acesso e progresso escolar, isto não elimina, por exemplo, a intensa desigualdade salarial observada entre homens e mulheres que detêm o mesmo nível de escolaridade” (2011, p. 394). Com efeito, no intuito de buscar avanços na compreensão das desigualdades de gênero nos diversos campos, adotam o conceito de heterocronia forjado pela feminista Emily Hicks, nos anos de 1960, e argumentam que:

Os processos sociais não são sincrônicos, mas heterocrônicos. Não há porque supor uma sincronia (posição de mesmo ‘nível’) das desigualdades sociais e dos processos históricos de luta pela igualdade de oportunidades em todas as instituições (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 394).

Esta produção apreciada pelas autoras é também referenciada por Marília Pinto de Carvalho (2009) e está presente nos estudos de gênero que apontam as contradições de acesso das mulheres no sistema educacional brasileiro.

Portanto, no que se refere a este estudo, acredito poder articular um diálogo pertinente com as autoras, pois as mulheres, atualmente, acessam as universidades de maneira equivalente aos homens, mas é preciso saber onde elas estão, sobretudo como docentes, analisando a participação nas instâncias de poder/executivas. Com este procedimento e as contribuições das autoras, é possível evidenciar as variáveis de gênero que podem contribuir para um entendimento de quem detém poder nas esferas decisórias e como estão estruturadas as políticas públicas sociais no combate às desigualdades de gênero no país, no âmbito da educação formal.

Vale ressaltar que a pesquisa se desenvolve em uma perspectiva interdisciplinar (história, política e educação), por compreender que este estudo exige uma abordagem multidisciplinar, visto que os problemas destacados aludem a uma transversalidade, não sendo possível, ou conveniente, tratar as questões de forma isolada, já que, em se tratando de gênero, e atravessam um conjunto de fenômenos estudados nas diversas áreas das Ciências Sociais. Segundo Martha Narvaz e Sílvia Helena Koller, a complexidade da investigação feminista envolve a preocupação com todo o processo de condução da investigação:

As preocupações comuns das diversas epistemologias e metodologias iniciam com a escolha do delineamento a ser utilizado na pesquisa, uma vez que diferentes métodos conduzem a diferentes resultados. Os pressupostos epistemológicos, ontológicos e éticos implícitos nos delineamentos de pesquisa têm implicações políticas, podendo estar a serviço de interesses diversos. A pesquisa feminista tem especial preocupação com o lugar do/a investigador/a na relação com os/as participantes e com o impacto da investigação nos/as participantes da pesquisa (2006, p. 651).

Além disso, valendo-se da perspectiva de diferentes autoras, Narvaz e Koller acrescentam:

Na investigação feminista, a relação desigual de poder entre o/a investigador/a e o/a investigado/a é trabalhada de forma a que a perspectiva do/a último/a seja validada e reconhecida como fundamental, considerando-se os/as participantes especialistas das suas próprias experiências (2006, p. 651).

As autoras argumentam que, para algumas pesquisadoras, as metodologias feministas se referem menos à adoção de técnicas específicas de coleta de dados que à inclusão dos aspectos de gênero e de poder na construção do conhecimento. Nesta perspectiva, são igualmente válidas quaisquer abordagens de pesquisa, qualitativas ou quantitativas, desde que construídas e analisadas sob uma perspectiva não sexista (NARVAZ;

KOLLER, 2006). Com efeito, estas são algumas das recomendações que busco agregar nesse estudo.

Por conseguinte, adoto a modalidade de estudo de caso para a pesquisa, concentrando no caso particular da UFBA, por considerar que esta instituição representa um conjunto de casos análogos, visto ser significativamente representativa no contexto maior – macro (SEVERINO, 2007). De acordo com Paulo Sérgio Coelho e Raimundo Nonato da Silva (2007), o estudo de caso se refere a um exame extensivo de um único exemplo de um fenômeno de interesse. Diz respeito, também, a um exemplo de uma metodologia fenomenológica, e tanto pode ser usado na abordagem qualitativa quanto na quantitativa (YIN, 1981 apud COELHO; SILVA, 2007).

Além disso, sem teoria não há ciência. Paul Bruyne, Jacks Herman e Marc de Schoutheete (1977) consideram que a melhor teoria é a que fornece o instrumento mais adequado para manipular uma realidade. Para eles, a teoria deve implicar a pesquisa empírica, a confrontação com o real que ela se esforça por apreender. Assim, deve ser concebida em função da pesquisa, na direção da experiência do real na qual ela confronta os fatos que ela própria suscitou com seu sistema de hipóteses.

Os autores destacam a existência de três polos no campo da pesquisa científica: o primeiro, o “teórico”, é o “pólo interno do campo metodológico de pesquisa” que, por sua vez, deve realizar a ligação entre os contextos da prova e da descoberta. Para eles, se a teoria é o lugar da formulação da problemática, o polo “morfológico” é seu lugar de objetivação, constituindo, assim, o segundo polo. Já o terceiro, o polo “técnico” é considerado como um importante procedimento de coleta das informações e das transformações destas últimas em dados pertinentes à problemática geral e tem a função de circunscrever os fatos em sistemas significantes, por protocolos de evidenciação dos dados empírico, e, ainda, neste polo é que se coletará os dados em função dos quais serão elaborados seus fatos (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 159; 201).

Segundo os autores, as técnicas de coletas de dados são várias e podem e devem frequentemente ser empregadas em uma mesma pesquisa para reunir um feixe de dados ao mesmo tempo disponíveis, acessíveis e conformes ao objeto de investigação. “A coleta dos dados obedece essencialmente a critérios de fidelidade e de validade, além dos critérios de qualidade (exatidão, precisão dos dados) e de eficiência (custo da informação)” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 209). Consideram, ainda, a existência de três modos importantes de coleta de dados: 1) Pesquisa por entrevista (oral) e questionário (escrito); 2)

Observação: observação direta, sistemática (observador externo) e observação participante (observador conhecido ou oculto); e 3) Análises documentais.

Tomando as referências de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977) e de Antônio Joaquim Severino (2007), a coleta dos dados e as análises desta pesquisa consistem em registros seguindo os procedimentos da *pesquisa bibliográfica* – levantamento em documentos e registros. No tocante às tabulações, como já mencionado, optei por recortes e desagregação por sexo e suas análises se concentram na categoria analítica gênero.

Utilizei dois tipos de pesquisa, quantitativa e qualitativa, por entender que o problema de pesquisa elaborado requer o conhecimento e a aplicação de ambos, não sendo possível a isenção de nenhum, vez que um completa o outro. Ademais, segundo Antônio Chizzoti, a pesquisa qualitativa recobre um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou múltiplos paradigmas de análise derivados do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, adotando um multimétodo de investigação para um fenômeno situado no local em que ocorre. Conforme considerações deste autor, a pesquisa quantitativa, que recorre à quantificação como via única de assegurar a validade de uma generalização, é derivada das ciências naturais, enquanto que a pesquisa qualitativa:

[Em] diferentes tradições partilham o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade estão possuídas de características específicas: criam e atribuem significado às coisas e às pessoas na interação social e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de qualificação estatística (2003, p. 222).

Nesse sentido, Hartmut Gunther (2006, p. 207) afirma que “enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador ou a pesquisadora não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adéquam à sua questão de pesquisa”. Tal consideração é importante, pois, em uma concepção feminista, a identificação de fatores sociais, históricos, culturais e políticos se torna possível a partir da observação de dados quantificáveis seguidos da leitura destes, a exemplo dos indicadores sociais adotados neste estudo. Os dados quantitativos são aqui interpretados à luz das informações qualitativas, apoiando-me nos estudos realizados por Rosenberg e Madsen (2011) e Fraser (2007a; 2007b) sobre educação formal, mulheres e gênero e políticas públicas no Brasil contemporâneo, temas de pesquisas e estudos das autoras observados durante a pesquisa.

## 1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As bases teóricas que referendam a discussão dos dados desta pesquisa abrangem, em maior proporção, três dimensões, redistribuição, reconhecimento e representação, a partir de uma abordagem feminista e de gênero na educação.

A escolha da abordagem se deve à possibilidade de estudar, a partir deste olhar tridimensional preconizado por Fraser (2007a; 2007b), como as mulheres vêm acessando as instâncias de poder formal das quais antes elas foram alijadas, para depois irem conquistando seus espaços nas universidades. Reitero que a discussão de gênero e poder constitui o objeto amplo deste estudo cujo olhar se volta para as mulheres nas instâncias de poder formais – institucionalizadas, com recorte na educação –, olhar de poder e educação.

A abordagem de gênero e poder requer que se considerem discussões presentes nas teorias feministas, notadamente as que apontam a existência de uma ordem patriarcal de gênero desigual, que dá lugar às hierarquias e assimetrias, assumindo feições diferenciadas, de acordo com o tempo e o lugar, concebida como uma questão universal a todas as mulheres, com origem há cerca de 7.000-6.500 anos (JOHNSON, 1997 apud SAFFIOTI, 1992), ou em outro sistema de datação, há mais de 2.500 anos (LERNER, 1990), dirigindo vidas de homens e mulheres.

Segundo Heleieth Saffioti (1992), esse sistema patriarcal reside em todas as sociedades conhecidas, revelando dominância masculina, ainda que varie de grau – de um lado, o domínio e o poder; do outro, a subalternidade; homens para governar; e mulheres para gerir a mão de obra produtiva (LERNER, 1990; PATTEMAN, 1993) – e se refere a uma manifestação de poder político construído por homens e mulheres sujeitos de suas histórias, muito embora as mulheres tenham oferecido muita resistência a este domínio masculino desde sua implantação.

Explica Gerda Lerner que o sistema patriarcal só poderá funcionar graças à cooperação das mulheres, uma cooperação que se apresenta de várias maneiras, sendo uma delas a proibição às mulheres de conhecer sua própria história.

*Lo que ahora sabemos es que la aistoricidad dada a esta práctica ha impedido que las mujeres tomaran conciencia de sí misma y que ha sido uno de los pilares fundamentales en el sistema de dominio patriarcal. Tan solo en este siglo, una pequeña minoría de mujeres – todavía una ínfima minoría si lo consideramos dentro de una escala global – ha podido obtener al fin las precondiciones para un acceso y una igualdad en la educación, de*

*manera que ellas mismas pudieran empezar a ver y, luego, a definir la mala situación en la que se encontraban (LERNER, 1990, p. 331).*

E mais:

*Aquellas de nosotras que nos dedicamos a esta empresa de redefinición debemos afrontar el triple reto de realizar definiciones correctas, derribar la teoría existente y construir un nuevo paradigma. No solo nos encontramos con la dificultad de nos disponer del lenguaje apropiado, sino también con los problemas concretos que surgen por ser mujeres que transcendemos nuestra educación tradicional y nuestra psicología, sumamente arraigadas y condicionadas por la historia (LERNER, 1990, p. 331).*

A autora adverte, ainda, que a negação à mulher de sua própria história tem reforçado as ideologias patriarcais, visto que, historicamente, as pensadoras tiveram de escolher entre viver uma “existência de mulher” ou uma “existência de homem” para poderem se dedicar a pensar, o que lhes tem custado muito caro. Além disto, a visão masculina da história, legitimada no conceito de verdade universal, tem apresentado a civilização como vítima do processo histórico. Neste sentido, não seriam as mulheres criadoras de sistemas, pois não se pode pensar em universal quando as mulheres já estão excluídas como gênero (LERNER, 1990).

Com efeito, para Lerner (1990), a violação tem sido uma forma de aterrorizar-nos e manter-nos sujeitas. Contudo, ela também salienta que temos participado, ainda que inconscientemente, deste processo que contravêm às nossas mentes. Para ela, é possível intervir com uma visão alternativa, feminista, criando uma consciência que ponha fim ao sistema patriarcal, com críticas antes de qualquer suposto, valor e ordem de pensamento, buscando a mudança da consciência enquanto criação histórica que pode ser transformada.

Mary G. Dietz (2001b) acrescenta, afirmando que estamos condicionadas pelos contextos que vivemos, porém podemos (re)criar nossas construções políticas e sociais, podemos mudá-las. Fraser contribui para a discussão com suas propostas teórico-metodológicas, sugerindo novas concepções de justiça social que reconheçam as mulheres e suas múltiplas identidades, os aspectos econômicos, promovendo uma redistribuição igualitária de recursos e bens, simbólicos e políticos (2007a). Lerner, por sua vez, diz que:

*Una visión feminista del mundo permitirá que las mujeres y hombres liberen sus mentes del pensamiento patriarcal y finalmente construyan un mundo libre de dominaciones y jerarquías, un mundo que sea verdaderamente humano (LERNER, 1990, p. 330).*

Com efeito, a despeito da relevância dessa abordagem, que muito tem influenciado os estudos de gênero no combate às desigualdades históricas entre homens e mulheres assim como as sujeições femininas, dentre outras questões, neste estudo, é central a perspectiva da justiça social sob uma ótica feminista que, no *corpus* e escrita do trabalho, se situa como “cobertura” teórica, incorporada nas discussões, para que seja possível captar, de forma crítica, as especificidades da (não) relação das mulheres com o poder formal na universidade, à luz da equidade de gênero e das ações culturais que poderão vir a ser construídas. A partir de então, a discussão se volta para o enfoque de gênero e poder, partindo do pressuposto de que a sociedade se estruturou/ra a partir do olhar masculino, patriarcal e androcêntrico, mas que pode vir a ser diferente.

## 1.2 CONCEITOS REVISITADOS

Neste quesito, dialogo com a categoria gênero e o conceito de poder de forma mais específica ao conteúdo do estudo. Outros conceitos estão na esteira da discussão. Agrego alguns apontamentos recentes levantados por teóricas feministas e trago a compreensão que se apresenta a partir deste estudo. Notadamente, situo os conceitos de forma a apreender como vêm sendo construídos; de onde partimos quando falamos de gênero; e quais são as discussões implementadas a partir da viabilidade de se discutir gênero. Afinal, gênero tem implicações nos estudos sociais? De que estamos tratando quando falamos de gênero? De um conceito não unívoco em constante reformulação.

De acordo com Heleieth Saffioti (2008), o conceito de gênero foi formulado por um homem: o primeiro estudioso a mencionar e a conceituar gênero foi Robert Stoller, em 1968. Todavia, não tendo prosperado o conceito, em 1975, os estudos de gênero passam a se frutificar, a partir da publicação do “famoso” artigo da antropóloga Gayle Rubin (1975), *The traffic in women: notes on the “political economy” of sex*, dando ênfase ao seu caráter relacional e a uma nova postura adjetiva, ou seja, a perspectiva de gênero. Rubin concentrou sua discussão na dicotomia do conceito (sistema) sexo/gênero, definindo-o como um conjunto de arranjos pelo qual a sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana e no qual estas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas. Conforme Saffioti, o conceito de sexo/gênero de Rubin é neutro, servindo a objetivos econômicos e políticos distintos daqueles aos quais originalmente atendia, colocando, ainda, que, naquele momento, Rubin precisou separar as duas dimensões subsumidas no conceito de patriarcado: sexo e gênero.

Embora o qualificativo neutro, usado para gênero, não tenha sido adequado, na medida em que nada nem ninguém apresenta neutralidade, ela abriu caminho, com ele, para admitir, ao menos teoricamente, uma alternativa à dominação-exploração masculina, ou seja, ao patriarcado. Pena é que tenha restringido demasiadamente o uso deste conceito, numa tradição da sua própria crença de que todas ou quase todas as sociedades conhecidas apresentaram/apresentam a subordinação feminina (SAFFIOTI, 2008, p. 11).

Retomando a linha da construção e difusão, Saffioti considera que o conceito de gênero, no Brasil, se alastrou rapidamente nos anos de 1990, entretanto, desde o final dos anos de 1998 já...

Circulava a cópia Xerox do artigo de Joan Scott (1983, 1988). Traduzido em 1990, no Brasil, difundiu-se rápida e extensamente. O próprio título do trabalho em questão ressalta o gênero como categoria analítica, o que também ocorre ao longo do artigo. A epígrafe utilizada pela historiadora, retirada de um dicionário, reforça, de maneira radical, o caráter analítico da categoria gênero. Não obstante, nem todos os bons dicionários seguem a mesma linha do escolhido por ela. *The Concise OXFORD Dictionary* chega a registrar gênero como sexo de uma pessoa, em linguagem coloquial. Para manter o rigor conceitual, entretanto, pode-se adotar a expressão **categorias de sexo** para se fazer referência a homens e mulheres como grupos diferenciados, embora a gramática os distinga pelos gêneros masculino e feminino e apesar de o **gênero** dizer respeito às imagens que a sociedade constrói destes mesmos masculinos e femininos (2008, p. 12, grifos da autora).

Considera, ainda, que, nesse sentido, o conceito de gênero pode representar uma categoria social e histórica ressaltando que “se tomado em sua dimensão meramente descritiva, ainda que seja preferível voltar à velha expressão categoria de sexo” (SAFFIOTI, 1997a apud SAFFIOTI, 2008, p. 12). Salienta, porém, que “uma das razões do recurso do termo gênero foi, sem dúvida, a recusa do essencialismo biológico, a repulsa pela imutabilidade implícita em ‘a anatomia é o destino’, assunto candente naquele momento histórico” (SAFFIOTI, 2008, p. 12).

De acordo com as considerações da autora, é possível argumentar que a construção do conceito de gênero a partir das contribuições de Scott, tomou “indubitavelmente”, um passo importante, ao chamar a atenção para as relações homem-mulher, que nem sempre pareciam preocupar os(as) cientistas. Para ela, houve vantagens nesta mudança conceitual, não obstante, informa que desde os anos 1960, já se realizavam estudos no Brasil sobre as mulheres, pesquisando também seus maridos (SAFFIOTI, 2008).

Com efeito, uma vez explicitada a trajetória do conceito de gênero e ressaltando que se trata de um conceito não unívoco, portanto, de muitas interpretações, a postura aqui

assumida consiste em adotar a concepção de gênero à luz das teorias de Joan W. Scott (1995; 1998) que aborda o conceito de gênero fazendo uma crítica à noção de uma “história das mulheres”, pois, para ela não basta mencionar as mulheres ou escrever uma história das mulheres: há que mudar os fundamentos do conhecimento científico e pensar a história a partir de uma perspectiva de gênero.

Para a autora, gênero atua como um dos elementos que constituem as relações sociais, a partir da forma como as sociedades, em tempos e lugares diferentes, percebem e se apropriam das diferenças entre os sexos. É, também, uma forma primeira de representar o poder. De fato, uma questão central em sua teoria é a articulação da noção de gênero (construção social) com a noção de poder e de que as desigualdades, as relações sociais de gênero se constituem no interior das relações de poder. Scott (1998) afirma que o gênero é a maneira primordial de significar as relações de poder. Para ela, o gênero não se relaciona simplesmente com as ideias, mas, também, com as instituições, as estruturas, as práticas cotidianas como os rituais e tudo o que constitui as relações sociais. Segundo Scott (1995), o gênero é uma construção social e histórica de homens e mulheres que se dá em muitas instâncias sociais.

Em especial, Scott distingue quatro dimensões responsáveis pela reprodução das relações de gênero quais sejam: a) a dimensão simbólica – que diz respeito aos símbolos associados às diferenciações de gênero culturalmente produzidas; b) a dimensão normativa – que dá sentido aos símbolos, imbuindo-os de normas e valores; c) a dimensão organizativa ou institucional, que diz respeito às instituições sociais (família, escola, igreja, estado, mídia, mercado) que regulam e transmitem estas normas e valores e as desigualdades sociais entre homens e mulheres; e d) a dimensão subjetiva – que se refere à interpelação de sujeitos neste processo e, portanto, na construção das subjetividades e identidades.

Assim, o conceito proposto por Scott surge como uma ferramenta teórica para percebermos que as instituições sociais, como a justiça, a igreja e a escola, por exemplo, expressam relações sociais de gênero, e nos leva a pensar na ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos e da produção de “homens” e “mulheres” nestas diferentes instituições.

Tendo em vista as contribuições da autora, considero pertinente trazer para este estudo suas abordagens, a fim de compreender como se instituem e constituem as relações sociais de gênero no campo da educação formal/institucional. Lia Zanotta Machado (2000, p. 2) considera que o uso do conceito de gênero ultrapassou seu âmbito acadêmico e

multidisciplinar (antropologia, sociologia, história, ciências políticas, linguística, literatura, filosofia, psicologia, dentre outros) e seu âmbito de utilização nos estudos feministas: ganhou espaço legítimo e consolidação na circulação internacional do campo dos direitos humanos e na formulação de projetos de políticas públicas nos mais diversos âmbitos.

Nesse contexto, destaco as contribuições de Saffioti, uma das pioneiras dos estudos feministas no Brasil que, igualmente, se debruçou a estudar a categoria gênero e fundou seus argumentos também a partir de um diálogo crítico com as formulações de Scott. Em “Rearticulando gênero e classe social”, Saffioti (1992) elabora reflexões a partir de categorias fundantes (gênero, classe e raça) para pensar os estudos das mulheres. Em “Ontogênese e filogênese do gênero”, constrói sua discussão enfatizando que puramente a interpretação do caráter relacional do gênero deixa muitas vezes a desejar, argumentando que se, para esta vertente do pensamento feminista, gênero é exclusivamente social, a queda no essencialismo social também é evidente. Sua postura insiste em considerar sexo e gênero uma unidade, uma vez que, para ela, não existe uma sexualidade biológica independente do contexto social em que é exercida. Ademais, “tudo na sociedade apresenta esta característica, relacional, ou seja, o gênero diz respeito às imagens do feminino e do masculino” (2008, p. 1).

Saffioti (2008) contribui, ainda, ao explicar que a abordagem do uso relacional faz sentido quando se busca combater o essencialismo biológico, argumentando que, atualmente, isto já não é conveniente, posto que um grande número de teóricas feministas resvalaram para o essencialismo social. Para a autora, ambos os essencialismos são igualmente maus, por considerarem que o ser humano constitui uma totalidade bio-psico-social, e pontua que, no essencialismo social, o “substrato material (corpo)” desaparece, insistindo na discussão de que há uma totalidade no ser humano e sublinhando as influências recíprocas para que se possa fazer a “ontogênese” do gênero e mostrar o vínculo entre sexo e gênero.

Nessa perspectiva, Henrietta Moore (1997, p. 814) levanta a discussão apresentando a indissociabilidade entre sexo e gênero, criticando, de forma contundente, a “sombra do determinismo biológico” que ainda persegue muitos cientistas sociais. A autora ressalta que os anos 1970 foram importantes para combater o determinismo biológico entre as antropólogas feministas, salientando a distinção entre sexo e gênero. Todavia, coloca que a abordagem foi ampliada ainda mesmo na década de 1970, evidenciando, a partir das novas etnografias, a diversidade assumida pelas categorias “mulher” e “homem” em diferentes contextos sociais as quais demonstram que as diferenças biológicas entre os sexos não podem construir uma base universal para definições sociais.

Segundo Moore (1988), não se pode afirmar que as diferenças biológicas determinam construções de gênero e, por conseguinte, não pode existir um sentido unitário ou essencial atribuível à categoria “mulher” ou à categoria “homem”. Para ela, dados culturais comparados foram particularmente valiosos neste aspecto, fornecendo evidências empíricas para demonstrar que as diferenças e as relações de gênero são culturais e historicamente variáveis. Neste sentido, lembra as contribuições de Margaret Mead (1979), em *Sexo e temperamento*, que reforça os argumentos de que “existe uma considerável variabilidade cultural nas definições de feminilidade e masculinidade” (apud MOORE, 1997, p. 814).

Para Saffioti (2008), o gênero é um conceito útil, porém não extensivo à humanidade em qualquer fase de sua evolução. Assim, faz menção às origens do patriarcado a fim de assinalar o período em que há hierarquia entre homens e mulheres, que é chamado de “patriarcado”, “ordem patriarcal de gênero” ou “falocracia”. Para ela, a idade depende do recorte temporal, ou seja, “depende do cálculo ser feito a partir de um momento selecionado nos dois milênios e meio” (SAFFIOTI, 2009, p. 1). Destaca, ainda, sua afeição pelos termos “ordem patriarcal de gênero” já que segundo ela, o conceito de gênero *tout court* não dá conta de explicar sua fase hierárquica, salientando a importância de se distinguir os conceitos para que se busque:

[...] não apenas a ontogênese do gênero no sexo, sem desassociá-lo, como também para se cumprir a função fundamental do cientista social, ou seja, a de tentar apreender as mediações realizadas pela sociedade, ao longo de milênios, entre o dado anatômico da genitália e, posteriormente, a fisiologia sexual, de um lado, e, do outro as imagens do feminino e do masculino, isto é, o gênero (SAFFIOTI, 2009, p. 1).

Saffioti (1992) pontua que, embora o conceito de gênero se situe na esfera social, não há consenso no que tange a sua organização, “arrumação”. Para ela, dentro de diferentes posicionamentos, trata-se de um conceito não unívoco, sendo esta uma das questões centrais da sua discussão. Por outro lado, também coloca que, assim como há utilização diferente do conceito de gênero, há posturas que se recusam a utilizar o conceito, a exemplo da literatura feminista francesa, onde há, desde 1980, uma verificação do amplo uso do conceito de “relações sociais de sexo”. Para Saffioti (2009), sexo não se inscreve puramente no terreno biológico, mas sofre uma elaboração social que não se pode negligenciar sob pena de naturalizar processos de caráter histórico – visão pós-moderna.

Moore, igualmente, sustenta esta concepção de que tanto o sexo quanto o gênero são socialmente construídos um em relação ao outro, que corpos, processos psicológicos e

partes do corpo não têm sentido fora das suas compreensões socialmente construídas, pontuando que: “o intercuro sexual e a reprodução humana não são somente processos fisiológicos, são também atividades sociais. A noção de sexo, assim como o conceito de gênero, é construída dentro de um conjunto de sentidos e práticas sociais” (MOORE, 1997, p. 816).

Assim, no sentido de compreender os aspectos culturais sociais, Saffioti (1992) recupera, ainda, outras contribuições igualmente importantes. Com o posicionamento de fazer referência às várias experiências das mulheres, ao se reportar à literatura francesa, no que tange ao esquema dominação-exploração masculina sobre as mulheres cuja intensidade varia de sociedade para sociedade e de época para época, conclama as colocações de Michelle Rosaldo (1979) quando sugere que se considere os papéis das mulheres e dos homens como produtos da ação humana em sociedades históricas concretas, ressaltando que a dominação masculina não tem uma só feição tornando-se, portanto, arriscado falar em verdades e fatos universais.

Para Saffioti (1992), todas as sociedades realmente conhecidas revelam dominância masculina, entretanto, esta dominância varia de grau. Deste modo, se aproxima das colocações de Rosaldo (1979) não só neste aspecto, mas em outros também, pois, ambas rejeitam investigar a existência de um suposto matriarcado. Todavia, frisa que, nestas sociedades, todas as mulheres detêm parcelas de poder que lhes permitem intervir na supremacia masculina.

Saffioti declara ser este um difícil terreno – de poder e hierarquias –, sendo preciso, portanto, partir de um conceito de patriarcado e de um conceito de gênero. Ela descarta a hipótese de trabalhar com as formulações de poder em Marx e Engels, por considerá-las imprecisas, já que, segundo ela, consiste na atribuição do mesmo estatuto teórico para o conceito de classe e opressão do sexo feminino pelo masculino, não aplicando as dimensões de dominação e exploração. A autora adota as concepções de Heidi Hartman (1979) definindo patriarcado como um pacto masculino para garantir a opressão de mulheres. Para ela, a sujeição das mulheres (também como grupo) envolve prestação de serviços sexuais aos seus dominadores e, portanto, há uma soma entre dominação e exploração entendida como opressão – “uma mulher não é discriminada por ser mulher + por ser pobre + por ser negra” (SAFFIOTI, 2008, p. 8).

Afirma Saffioti (1992) que o termo patriarcado pode ser redefinido partindo do seu significado, ao contrário do weberiano, dominação, podendo ser utilizado para designar outra concepção de relações de gênero, atribuindo uma “arrumação” entre as dimensões a

partir do esquema de dominação-exploração, componentes de uma simbiose da qual participam também o modo de produção e racismo, apontando uma interdependência entre capitalismo, racismo e patriarcado.

A questão nuclear do seu estudo (em 1992) fundou-se na definição e na busca pelo conceito de gênero, optando por operar com “relações de gênero” a fim de captar, a partir deste, a trama das relações sociais e, em especial, as relações de poder. É possível notar, também, a preocupação da autora em fugir das armadilhas do pensamento dicotômico da década de 1970 para que seja possível avançar na concepção de gênero que, desde os anos de 1980, vem sendo construída: maneira contemporânea de organizar normas culturais passadas e futuras. Uma maneira de existir do corpo.

Machado considera que operar com o conceito de gênero abre a possibilidade de novas indagações muitas vezes não feitas porque o uso exclusivo de “patriarcado” parece conter já, de uma só vez, todo um conjunto de relações: como são e por que são. Na sua concepção, “os conceitos de gênero e de patriarcado não se situam no mesmo campo de referência. Patriarcado se refere a uma forma, entre outras, de modos de organização social ou de dominação social” (2000, p. 3-4). Mas, nenhum dos dois conceitos é unívoco. É importante dizer que esta conclusão tem influência dos estudos de Saffioti (1992), encontrando as autoras em discussão, não só nesta questão como em tantas outras, requisitos para fazer considerações, já que Saffioti, especialmente, elaborou um estado da arte considerado valioso para a discussão de gênero e patriarcado.

Vale ainda ressaltar que Saffioti (1992), ao desenvolver discussões sobre os vários aspectos das relações de gênero, formula seu conceito a partir das sugestões de Scott (1995) que define que o núcleo do gênero reside entre duas proposições e uma conexão integral: “o gênero é o elemento constitutivo das relações sociais, baseado em diferenças percebidas entre os sexos, e gênero é a maneira primordial de significar as relações de poder”. Assim, a autora sintetiza esse conceito ao dizer que gênero diz respeito à estrutura de poder. A ênfase se dá no percebidas, isto é, o anatômico só existe enquanto percepção socialmente modelada.

Saffioti pontua que quem lida com gênero em uma perspectiva feminista, contesta a exploração/dominação masculina. De uma maneira ou de outra, lança uma estratégia de luta com vista a uma sociedade igualitária. Neste contexto, considera de extrema importância as contribuições de Scott (1995), por ter colocado o fenômeno do poder no centro das organizações sociais de gênero. Do ponto de vista deste estudo, Saffioti (2008) amplia a compreensão do poder, pois desenvolve uma articulação deste com outras categorias de análise social, lembrando que o patriarcado serve a interesses de grupos/classes dominantes.

Assim, adota o conceito de poder que permeia as diferenças de classe social, no racismo. Ela adverte que o sexismo não é meramente um preconceito, ao contrário, se constitui também como um poder de agir com ele, estando o portador do preconceito investido de poder e, ainda, habilitado pela sociedade a tratar legitimamente as pessoas sobre as quais recai o preconceito da maneira como este retrata, destacando que o preconceito não é um fenômeno individual, mas social.

Quem detém poder (empoderado) dita as regras; quem está na subalternidade se sujeita ao jogo estabelecido. Todavia, as ideologias sexistas, por exemplo, se corporificam nos agentes dos dois polos da relação – dominados/subordinados. Para Saffioti, “sexismo e racismo são irmãos gêmeos”:

Na gênese do escravismo constava um tratamento distinto dispensado a homens e mulheres. Eis porque racismo, base do escravismo, independentemente das características físicas ou culturais do povo conquistado, nasceu no mesmo momento histórico em que nasceu o sexismo. Quando um povo conquistava outro, submetia-o a seus desejos e a suas necessidades. Os homens eram temidos, em virtude de representarem grande risco de revolta, já que dispõem, em média, de mais força física que as mulheres, sendo, ainda, treinados para enfrentar perigos. Assim, eram sumariamente eliminados, assassinados, As mulheres eram preservadas, pois serviam a três propósitos: constituía força de trabalho, importante fator de proteção em sociedades sem tecnologia ou possuidoras de tecnologia rudimentares; eram produtoras desta força de trabalho, assegurando a continuidade da produção e da própria sociedade; prestavam (cediam) serviços sexuais aos homens do povo vitorioso (2008, p. 19).

Com efeito, na interpretação da autora, as raízes do sexismo são tão velhas quanto as do racismo, assim, busca provar que gênero não é tão somente social, mas que dele também participa o corpo quer como mão de obra quer como objeto sexual ou, ainda, como reprodutor de seres humanos cujo destino, se homens, seria participar ativamente da produção e, quando mulheres, entrar com as três funções na engrenagem descrita. Saffioti (2008) identifica a existência de uma estrutura de poder que unifica as três ordens por ela explicitadas – gênero, raça/etnia e classe social.

Embora existam análises que tendem a separar tais aspectos das relações sociais, na concepção da autora, tal postura acarreta prejuízos políticos, sobretudo porque o patriarcado, como cultura especial que gera a sua correspondente estrutura de poder, penetrou em todas as esferas da vida social, sendo, portanto, pertinente reter que: “[...] a análise das relações de gênero não pode, assim, prescindir, de um lado, da análise das demais

contradições, e, do outro, da recomposição da totalidade de acordo com a posição que, nesta nova realidade, ocupam as três contradições sociais básicas” (SAFFIOTI, 2008, p. 20).

A discussão que permanece candente centra-se na existência de um domínio e poder presente e construído nas relações e entre os sexos, sendo:

Importante a reter é que a base material do patriarcado não foi destruída, não obstante os avanços femininos quer na área profissional, quer na representação no parlamento brasileiro e demais departamentos da arena política. [...] Acrescente-se o tradicional menor acesso das mulheres á educação adequada à obtenção de um posto de trabalho prestigioso e bem remunerada (SAFFIOTI, 2008, p. 8).

Ao apresentar este abrangente fenômeno da opressão feminina, a autora elucida que a base econômica do patriarcado não constitui apenas a intensa discriminação salarial das trabalhadoras, a sua segregação ocupacional e a sua marginalização de importantes papéis econômicos e político-deliberativos, mas, também, o controle de sua sexualidade e, por conseguinte, de sua capacidade reprodutiva (SAFFIOTI, 2008, p. 9). Reitera, ainda, que, embora o conceito de patriarcado formulado por Heidi Hartmann (1979) apresente inegáveis qualidades, é necessário se fazer certos acréscimos e, assim, coloca:

O patriarcado, em presença de – na verdade, enovelando com classes sociais e racismo (Saffioti 1996), apresenta não apenas uma hierarquia entre as categorias de sexo: trazendo também, em seu bojo, uma contradição de interesse. Isto é, a preservação do *status quo* consulta os interesses dos homens, ao passo que transformações no sentido da igualdade social entre homens e mulheres respondem às aspirações femininas (SAFFIOTI, 2008, p. 10).

Na compreensão da autora, não há possibilidade de se considerar os interesses das duas categorias como apenas conflitantes: eles são, também, contraditórios. Ela sublinha que não basta ampliar o campo de atuação das mulheres ou que mulheres ocupem posições econômicas, políticas, religiosas etc. Para ela, qualquer que seja a profundidade da “dominação-exploração” da categoria mulheres pela dos homens, a natureza do patriarcado continua a mesma, indicando que diferente disto, em uma “ordem não patriarcal de gênero a contradição não está presente, sem desconsiderar que conflitos podem existir e para este tipo de fenômeno há solução nas relações sociais isentas de hierarquias, sem mudanças cruciais nas relações sociais mais amplas” (SAFFIOTI, 2008, p. 10).

Com efeito, Saffioti (2008) e Scott (1995) convergem em suas concepções ao situarem que o gênero é constitutivo das relações sociais, estando presente na complexa rede

de relações onde se coloca o poder. Outrossim, Saffioti pontua que a teoria é muito importante para que se possa operar transformações na sociedade.

Assim posto, recorro, também, às contribuições de Rachel Soihet e Rosana Soares (2000) que debatem o modo de pensar a cultura feminina e advertem que não se trata somente de reconstruir os discursos e saberes específicos das mulheres nem mesmo de lhes atribuir poderes não reconhecidos. Para elas, é preciso compreender como uma cultura feminina se constrói no interior de um sistema de relações desiguais, como ela mascara as falhas, reativa os conflitos, baliza tempos e espaço, como, enfim, pensa suas particularidades e suas relações com a sociedade global.

Apoiando-se nas formulações de Michel de Certeau (1980), Soihet e Soares (2000) colocam que a história da cultura feminina não pode marginalizar conflitos e tradições, que eles devem, pelo contrário, se tornar um ponto nodal, pois, como toda cultura, esta se desenvolve dentro de tensões que administram equilíbrios simbólicos, contratos e compromissos mais ou menos temporários. Para as autoras, os silêncios, as ausências, usos específicos articulam estes conflitos que, sucessivamente, legitimam, deslocam ou controlam a razão do mais forte.

Assim, as recomendações postas são tomadas no contexto deste trabalho que se volta para a presença das mulheres nas universidades como discentes pelo acesso aos cursos de graduação e pós-graduação e como docentes nas instâncias de poder formal/decisórias institucionais, de modo que a teoria que conduz o estudo é consultada a fim de buscar responder às problematizações formuladas, a partir das dimensões de Scott sobre gênero e poder, categorias presentes nas abordagens que sustentam o objeto deste estudo. Destarte, destaco meus questionamentos:

- ✓ **Aspecto simbólico:** Quais as percepções de gênero que permeiam as instâncias decisórias das universidades?
- ✓ **Aspecto normativo:** Como as representações de gênero estabelecem critérios e normas para a ocupação de cargos e funções nas instâncias de poder formal?
- ✓ **Aspecto institucional:** Como as Universidades, a UFBA em particular, estão organizadas, no que tange a seu quadro de profissionais docentes, suas instâncias de poder e suas formas de acesso?
- ✓ **Aspecto subjetivo:** De que forma as mulheres elaboram, incorporam e aplicam tais representações? Como isto é elaborado em suas práticas profissionais?<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Ressalto que o aspecto subjetivo que corresponde à quarta dimensão de Scott para as análises de gênero e poder, seguida pela formulação do meu questionamento de pesquisa, não será abordada neste estudo *apriori*.

Para Marilena Chauí, a Universidade é uma instituição social e como tal exprime, de maneira determinada, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. “Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade” (2003, p. 1). Diferenciando e definindo o conceito de instituição social em relação ao de organização social, que também está presente em sua discussão, afirma que:

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe. A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares iguais (2003, p. 6).

Em outras palavras:

A instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Ao levar a cabo a discussão, Chauí faz uma análise crítica pressupondo que a universidade como instituição social hoje já não se caracteriza como tal, estando associada a outra circunstância/conceito: a sua definição como organização prestadora de serviços. Realça, ainda, a importância de se converter e enfrentar as mudanças sofridas por estas instituições públicas (universitárias) nos últimos anos, particularmente com a reforma do

Estado realizada no âmbito do governo da República (última gestão do Governo de Fernando Henrique Cardoso: 1999-2003). Ela pontua que a referida reforma definiu os setores que compõem o Estado, designou um destes setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura, o que, como consequência:

Significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social (CHAUÍ, 2003, p. 6).

A postura aqui adotada defende a universidade pública como uma instituição social que pensa a si mesma, que reflete sobre sua estrutura, que assume sua função social em uma sociedade democrática e desigual, que acompanha as transformações e demandas sociais, os aspectos econômicos e políticos. Para Chauí, a universidade pública, uma vez tomada sob a perspectiva operacional, fundada nos pressupostos organizacionais, corre o risco de passar por uma modernização de modelo acrítico e pouco reflexivo fomentada por uma insistência crescente dos organismos internacionais que a subsidiam e subvencionam. Quanto a isto, adverte:

Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço (2003, p. 11).

Nesse sentido, assinala alguns pontos que acredita serem a condição e a forma necessária para que haja mudança na estrutura social das universidades, tanto na perspectiva da formação quanto da democratização, sublinhados a seguir: 1) é preciso tomar a educação superior como um direito do(a) cidadão/cidadã (universal); 2) é preciso defender a universidade pública tanto para a ampliação de sua capacidade de absorver, sobretudo, os membros das classes populares, quanto pela firme recusa da privatização dos conhecimentos, isto é, impedir que um bem público tenha apropriação privada; 3) é preciso definir os princípios de autonomia universitária (institucional) e/ou de políticas acadêmicas, intelectuais (autonomia em relação a credos religiosos, partidos políticos, ideologia estatal, imposições empresariais e financeiras). Nas palavras da autora, “a autonomia deve ser pensada, como autodeterminação das políticas acadêmicas, dos projetos e metas das instituições

universitárias e da autônoma condução administrativa, financeira e patrimonial” (CHAUÍ, 2003, p. 13).

Chauí (2003) considera, ainda, que a universidade pública tem de se comprometer com a mudança no ensino fundamental e no ensino médio público, lembrando a baixa qualidade do ensino público nos graus fundamental e médio que tem encaminhado os filhos das classes mais ricas para as escolas privadas. Em conformidade com a autora, a consequência desta desigualdade incide sobre o preparo que ali recebem, isto é, aqueles bem preparados é que irão concorrer em melhores condições às universidades públicas cujo nível e qualidade são superiores aos das universidades privadas. Estas justificativas nos impõem a necessidade de tomar a universidade do ponto de vista de sua autonomia e de sua expressão social e política, cuidando para não correr em busca da sempiterna ideia de modernização que, no Brasil, como se sabe, sempre significa submeter a sociedade em geral e as universidades públicas, em particular, a modelos, critérios e interesses que servem ao capital e não aos direitos dos cidadãos.

Daí decorre a importância de implantarmos o conceito de educação necessário para o combate às ideologias dominantes e do capital, presentes nas escolas e universidades públicas, instituições que respondem pelos interesses ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1998). Neste sentido, o conceito de Paulo Freire (1987), ao se referir à educação como uma prática de liberdade, merece atenção. Para este teórico, a educação é ideológica, mas dialogante, apontando que há possibilidades de se estabelecer uma comunicação entre aqueles e aquelas que a constroem e considerando que a libertação dos homens partirá de uma visão autêntica, ou seja, da práxis (ação) e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-los. Para ele, o papel da educação é desvelar o mundo.

A obra de Freire, *Pedagogia do oprimido*, escrita em 1987, resulta de suas observações nos cinco anos de exílio. Um dos aspectos tratados é a educação bancária – uma concepção de educação como forma de opressão em que não há diálogo e sim uma repressão de fala (antidiálogo). Como proposta frente a esta problemática, sugere uma educação problematizadora, aquela que desenvolve no “homem” a capacidade de criticidade e, com isto, a possibilidade de solucionar seus próprios problemas, inserindo-os como sujeitos sociais construtores de suas histórias.

Para Freire, vivemos em uma sociedade dividida em classes, em que os privilégios de uns impedem que a maioria usufrua dos bens produzidos, conforme colocou Chauí (2003), ressaltando a educação como um destes bens necessários para concretizar a vocação humana de ser mais da qual é excluída grande parte da população. Freire explica a sociedade,

basicamente, a partir do confronto entre opressores e oprimidos e refere dois tipos de pedagogias: “a pedagogia dos dominantes” na qual a educação existe como prática de dominação; e “a pedagogia do oprimido”, que precisa ser realizada, na qual a educação surgiria como prática da liberdade.

O método deste educador é, fundamentalmente, um método de cultura popular, que conscientiza e politiza e não absorve o político do pedagógico, método adotado em muitos projetos de educação formal que dão visibilidade à construção de uma sociedade letrada e politizada. Na perspectiva deste autor, o projeto de autonomia e libertação tem de ser forjado *com* a classe oprimida e não *para* ela e deve atender a uma pedagogia que faça da opressão e de suas causas objetos da reflexão dos oprimidos, do que resultará o seu engajamento na luta necessária pela libertação (FREIRE, 1987).

Ao trazer as contribuições de Freire para este trabalho, em que busco atingir uma perspectiva feminista, também, a partir da linguagem e dos aportes favoráveis a esta concepção de transformação social, vale a pena fazer algumas considerações, pois, de acordo com Iole Vanin, as pedagogias feministas de gênero buscam:

Construir uma educação não sexista, sendo este um desafio que passa tanto pela verificação de conteúdos (currículo), materiais didáticos, como pela análise da prática docente, pela forma com que ocorre o processo ensino/aprendizagem e a relação docente/discente. Apontando para a possibilidade de se desenvolver uma pedagogia (2006, p. 59).

Neste processo, não posso deixar de mencionar que muitas feministas fazem críticas à teoria freireana, sobretudo aquelas que desenvolvem metodologias e trabalhos com a educação popular, por ele não ter atendido à perspectiva de gênero no momento em que escreveu *A pedagogia do oprimido*, ao adotar uma linguagem universal do sujeito para se referir a homens e mulheres e não atentar para as especificidades das experiências das mulheres produzidas nas relações de poder e subalternidade.

As reflexões de Freire estão pautadas nas referências e análises das teorias marxistas de sociedade em cuja concepção a base da opressão e da dominação está na exploração econômica, sendo todas as demais relações de dominação e opressão decorrências desta primeira exploração. Para Ana Paula Portela e Taciana Gouveia (1999), a consequência deste tipo de raciocínio é a desvalorização do conflito de classe e a priorização das lutas econômicas como motor da transformação política. No caso das mulheres, esta análise é insuficiente para explicar e mudar sua situação, já que as relações de gênero estão fortemente baseadas na cultura e reverberam de modo intenso nas relações sociais e políticas. Além

destas colocações, a ideia de que há um sujeito único da história, fundada também no economicismo de Marx, em que o foco da ação política estará necessariamente no grupo economicamente explorado, a classe trabalhadora, é compreendida de modo homogêneo, não destacando que as mulheres, mesmo como trabalhadoras, têm suas reivindicações específicas. Segundo as autoras:

As perspectivas feministas enfatizam processos e conteúdos relacionados à individuação dos sujeitos, notadamente os processos de formação da identidade, onde as questões de gênero ocupam um lugar primário. [...] No feminismo, enfatiza-se a interrelação constante entre identidade pessoal, social e coletiva. Isto tem como base a ideia de que a identidade pessoal é fortemente informada pelos padrões de gênero que, por sua vez irá influir de modo decisivo no modo como se constituem as identidades social e coletiva das mulheres. [...] Por isso privilegia-se as microdimensões sociais sem perder de vista a sua relação com a dimensão macrosocial (PORTELA; GOUVEIA, 1999, p. 16).

Estas são algumas das críticas feministas a Freire; obviamente existem outras. Contudo, bem maiores que os limites de sua teoria para a construção de uma sociedade igualitária em uma perspectiva de gênero, foram seus aportes nesta crescente jornada dos caminhos metodológicos para a idealização do trabalho político-educativo com mulheres, advindos de uma necessidade de se operar não somente com o caráter político, mas, também, com metodologias educativas. Estas necessidades se implantaram a partir da década de 1960, ao acontecer, no mundo ocidental, o que se chamou de “eclosão” do novo feminismo cujas principais características eram: uma análise mais cuidadosa e aprofundada dos fundamentos da opressão feminina, especialmente no campo da cultura, mas revelando suas fortes consequências nas relações sociais, políticas e econômicas; um grande poder de mobilização, que provocou passeatas; e a ampliação dos temas dos debates políticos, dentre outros (PORTELA; GOUVEIA, 1999).

Colocadas tais questões como centrais para a compreensão e a transformação das relações de gênero, fica patente que, nesta caminhada, segundo Portela e Gouveia, é preciso pensar, também, em novas formas de ação que podem levar à mudança social. É neste aspecto que a educação e as metodologias educativas se instalam como preocupações feministas. Com efeito, o contexto feminista brasileiro dentre outros aspectos, aliando-se,

[aos] vários setores anti-ditadura possuía um forte compromisso com democratização do país e tinha como prioridade atingir as bases populares da sociedade. Este elemento confere uma particularidade bastante interessante ao feminismo brasileiro destas últimas décadas, que é a articulação entre o

sistema de dominação de classe e de gênero, tanto no campo analítico quanto no campo da ação política. Diferentemente de outros países, o feminismo brasileiro teve como preocupação importante as mulheres pobres e não as mulheres de classe média, enquanto destinatárias de suas ações (1999, p. 13).

É neste contexto que entram as contribuições de Freire, sobretudo suas propostas pedagógicas e metodológicas de educação. Conforme Portela e Gouveia, entre as feministas, os grupos de autorreflexão e ajuda reuniam mulheres para refletirem sobre suas próprias vidas para que, juntas, encontrassem formas de modificá-las. “Nestes grupos, gestou-se ideias de educação como prática transformadora também das relações de gênero e constituiu-se a base de uma metodologia para trabalhar com mulheres” (1999, p. 14). Dentre as características das metodologias político-educativas desenvolvidas estavam: similaridades com a educação popular baseada na “pedagogia do oprimido” criada por Freire – uma pedagogia libertadora, centrada no sujeito e em sua experiência, pela apropriação do conhecimento porque humaniza o processo educativo e porque leva à transformação das relações sociais; o desenvolvimento de um processo de “fazendo e aprendendo” – a partir da prática de grupos de reflexão e do contexto das mulheres; e o conceito de discriminação feminina e emancipação das mulheres.

Com efeito, é pertinente que se trabalhe com a concepção de educação de Freire em um projeto em que se privilegia a discussão do combate às formas de desigualdades nas relações de gênero, notadamente expressas pelas relações de poder, buscando combater as formas de subordinação e exploração das experiências das mulheres. Vale acrescentar que as contribuições deste educador se mantêm vivas nos projetos pedagógicos feministas não só na educação popular, mas, também, nas práticas curriculares da educação formal – Básica de I e II Ciclo do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – constituindo-se em experiências concretas nas escolas públicas (de onde posso me colocar) na realização de propostas pedagógicas de alfabetização e letramento no processo de ensino e aprendizagem; e, no ensino superior, estão presentes nas grades curriculares de cursos de licenciatura voltados para a prática docente e, também, em cursos de bacharelado com enfoque de gênero e diversidade, realidade esta constatada na UFBA.

Salvaguardando tais considerações, devo ainda sublinhar as palavras de Saffioti que cabem bem neste contexto: “não se é a favor de jogar fora o bebê com a água do banho”, tampouco que se desconsidere o legado deste autor para as mudanças na educação brasileira, com viés eminentemente político e transformador (2008, p. 25). Como educadora, busco praticar e estimular as ideias de Freire no que tange à proposta metodológica e emancipatória de educação, para que se equilibre o poder entre as classes sociais, entre os sexos, entre as

raças, na educação formal e nos demais espaços sociais; como feminista, preciso ir adiante, ser crítica, questionar as desigualdades de gênero e a universalização dos sujeitos.

Compreendo que a educação formal exerce grande influência para que ocorram transformações e mudanças não só nos sistemas educacionais, mas, sobretudo, na formação cultural, e isto é o que busco apreender e aplicar na prática educativa, com Freire, mas não somente com ele. Ressalto que a perspectiva do objeto deste estudo demanda a discussão focada em gênero e poder, todavia, os conteúdos e práticas educativas respondem por muitas das desigualdades que mantêm a exclusão das mulheres nos espaços de poder formal, portanto, optei por fazer alguns adendos e ligações entre as formas e práticas de conteúdos educacionais e culturais.

Destarte, encaminho as discussões de gênero para os aspectos do poder formal, apropriando-me das contribuições de Pierre Bourdieu (2013), embora este venha sendo alvo de críticas feministas em relação a sua forma de conduzir a teoria da anunciada dominação masculina, por não ter dado o devido crédito às produções das mulheres, fazendo, assim, uma discussão paralela, mas sem elas. Neste trabalho, todavia, ele se caracteriza como um condutor teórico e de grandes possibilidades reflexivas para a compreensão da existência do poder que se efetiva nos espaços acadêmicos institucionalizados, um filósofo que passou a se interessar pela sociologia dedicando-se ao espaço acadêmico universitário, produzindo críticas na busca de compreender as relações entre cultura, ciência, escola, mídia e reprodução social, promovendo reflexões no campo das áreas humanas e sociais, na abordagem do sistema de ensino francês, mas que teve grande repercussão no Brasil e em outros países.

Ione Ribeiro Valle (2013), atuante nos grupos de pesquisa sobre educação e formação de educadores – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – e que assina o prefácio da segunda edição da obra *Homo academicus* de Bourdieu (2013), publicada originalmente em 1984, indica que a educação, na sua forma escolar francesa, é estudada por este autor, de forma dedicada, na maior parte de sua vida intelectual, sem deixar de observar com atenção outros sistemas educacionais, evidenciando a distância entre a realidade escolar e os princípios preconizados pelas políticas para a educação. Seus estudos mostram que a educação nacional francesa – mas não apenas ela – se diferencia do modelo puro e politicamente desinteressado requerido pelo crescimento econômico.

Ao realizar seus primeiros estudos, Bourdieu destacou que a cultura escolar inculca um conjunto de categorias de pensamento por meio do qual os indivíduos se comunicam e se relacionam, partilhando uma cultura de classe fundada na primazia de certos modos de refletir, exprimir, julgar e agir que os predispõem a manter, com os seus iguais, uma

relação de cumplicidade e de comunicação específica. Conforme destaca Valle (2013), o interesse de Bourdieu pelo campo de estudo não foi aleatória, pois ele próprio afirma que “todo objeto enseja um ponto de vista, até mesmo objeto produzido com a intenção de aboli-lo” (2013, p. 15).

Considerando que a instituição escolar aparece como um instrumento dócil de reprodução social, como uma arena onde se encontram e se confrontam interesses muitas vezes antagônicos, para Bourdieu (2013, p. 17), de um lado, estão os saberes “puros” cujos desenvolvimento e legitimação obedecem a uma lógica principalmente “teórica” e que supõem certa “distância” em relação às normas culturais dominantes e às instâncias de controle social. De outro lado, onde estão o direito e a medicina, não há este paradoxo de autonomia da inteligência, esta autoridade sem responsabilidade. As competências que se desenvolvem são inseparavelmente teóricas, técnicas e sociais; elas são, constitucionalmente, por fundação e destinação e em razão da garantia jurídica de que têm necessidade para se exercer, signos e meios de poder.

Ao considerar o campo universitário como campo social, como espaço dinâmico constituído por um conjunto de posições desigualmente desejáveis, evidencia a oposição entre o que se poderia chamar de “polo mundano” e “polo científico” – o primeiro norteado pela “competência científica”, o segundo pela “competência social” – dizendo que:

as faculdades dominantes na ordem política têm por função formar agentes de execução capazes de aplicar, sem discutir nem questionar, nos limites das leis de uma dada ordem social, as técnicas e receitas de uma ciência que não pretendem produzir nem transformar, [enquanto] as faculdades dominantes na ordem cultural se dedicam à construção dos fundamentos racionais da ciência que as outras faculdades se contentam em inculcar e aplicar, uma liberdade que é interdita às atividades de execução (BOURDIEU, 2011, p. 88; 89 apud VALLE, 2013, p. 421).

É precisamente nesse contexto de dominação que Bourdieu faz referência a uma ordem cultural considerada por ele análoga àquela que se estabelece, no interior do campo universitário em seu conjunto, entre as faculdades dominantes na ordem cultural e as faculdades dominantes na ordem propriamente temporal, referindo-se às formas do exercício de poder por ele definido em dois campos presentes nas instituições universitárias. Na sua concepção, o núcleo inicial predetermina as escolhas ulteriores e, conseqüentemente, a população final privilegia, dentre outras, uma forma de poder, aquela que repousa sobre o fato de ser conhecida e reconhecida.

Ele se reporta a modos de seleção baseados em indicadores objetivos de posse de poderes diferentes na sua força, no seu modo de exercício e seus efeitos, de modo que a soma de cada um dos atributos dos membros de uma instituição define o peso social da instituição que, em contrapartida, caracteriza cada um dos seus membros genérica e especificamente, na medida em que sua posição na instituição depende ainda mais da posse ou da não posse de uma propriedade quando esta contribui mais ainda para caracterizar a posição na instituição. Suas análises evidenciam que a composição da população constituída depende dos critérios, isto é, dos poderes retidos. Assim, os indicadores de acesso e permanência dos membros que compõem a universidade serão igualmente válidos nas análises do progresso e evolução quantitativa e qualitativa da instituição, para abordar as políticas de redistribuição subsidiadas por Fraser (2008) e Rosemberg e Madsen (2011).

Bourdieu, atribuindo grande valor explicativo ao fenômeno da desvalorização social dos diplomas (campo científico), do medo da desclassificação social e da hierarquia das posições, dedica grande parte de seu estudo ao caráter ideológico e cultural do movimento interno do campo científico, assinalando que há, na medida do possível, um esforço de manutenção, por meio de um recrutamento homogêneo do ponto de vista das trajetórias e dos *habitus*, que se confronta permanentemente com os princípios meritocráticos, com o que concorda Valle (2013). Não são, portanto, como comumente se acredita, as tomadas de posição políticas que determinam as tomadas de posição sobre as coisas universitárias, mas as posições no campo universitário que orientam as tomadas de posição sobre a política, em geral, e sobre as questões universitárias, em particular.

Nos princípios da divisão estão, de um lado, professores mais velhos e, do outro, os mais jovens, definidos pela privação dos signos institucionalizados do prestígio e pela posse das formas inferiores do poder universitário.

Dominantes temporalmente – e temporariamente –, os ocupantes das posições de poder mais estritamente fundada na instituição e limitada à instituição, como as bancas de grandes concursos ou o comitê consultivo, são dominados do ponto de vista da notoriedade intelectual. [...] Estão mais brutalmente ligados à instituição quando sua competência própria é mais estreitamente tributária das condições institucionais de seu exercício... (BOURDIEU, 2013, p. 115).

O que Bourdieu (2013) está afirmando é que o capital universitário se obtém e se mantém por meio de ocupações que permitem dominar outras posições e seus ocupantes, como todas as instituições encarregadas de controlar acesso ao corpo pelas bancas seletivas.

Este poder consultivo assegura a seus detentores uma autoridade estatutária, espécie de atributo de função que está muito mais ligado à posição hierárquica. Com efeito, de modo geral, o acúmulo das posições controladas é a condição das mudanças de serviços entre poderosos que permitem constituir e manter clientelas.

Pelo fato de que a acumulação do capital universitário toma tempo (o que se vê pelo fato de que todo o capital detido está estreitamente ligado à idade), as distâncias, nesse espaço, são medidas em tempo, em distância, nesse espaço, são medidas em tempo, em distâncias temporais, em diferenças de idade. Resulta daí que a estrutura do campo se manifesta aos agentes sob a forma de uma carreira real... (BOURDIEU, 2013, p. 120).

O autor indica que, se é claro que todas as estratégias de dominação não seriam nada sem as estruturas que as tornam possíveis e eficientes, não é menos evidente que a eficácia dos poderes que enfrentam o controle das posições estratégicas que permitem regular o progresso dos concorrentes só se exerce realmente sobre os novos entrantes, isto é, assistentes participantes, com a condição de que aceitem entrar no jogo da concorrência reconhecendo, assim, suas apostas. Além disto, considera que existe uma relação estreita entre o capital de poder universitário possuído pelos diferentes “patrões” – que prefiro chamar de gestores – e o número e a quantidade (medida pelo capital escolar) de seus clientes – que representam uma dimensão e uma manifestação de seu capital simbólico.

Outra questão a ser destacada é que, ainda segundo Bourdieu (2013, p. 128-129), o sucesso de uma carreira universitária passa pela “escolha” de um orientador poderoso que não necessariamente é o mais famoso nem mesmo o mais competente tecnicamente. Para ele, os temas geram hierarquias implícitas, mas do conhecimento de todos. Ainda que pareçam obedecer a dois princípios independentes, a “escolha” de um tema para estudo e a “escolha” do orientador traduzem as mesmas disposições nas duas lógicas diferentes. Esta escolha também faz parte da relação de capital a capital, com critérios explícitos e regras expressas. Com efeito, ele compreende que o poder universitário é muito frequentemente independente do capital propriamente científico e do reconhecimento que ele atrai, poder temporal que não é, seja de fato ou de direito, dedicado a esta espécie de poder: ele sempre tende a aparecer, talvez mesmo aos olhos dos seus possuidores mais certos, como uma forma inferior de poder.

Fica evidente que Bourdieu se atém ao contexto onde residem tensões e conflitos, um espaço de complexidade de fatores envolvidos na análise de um campo científico específico, um contexto em que ele está imerso, e reconhece o desafio que representa estudar um mundo ao qual se está profissionalmente ligado: “o sociólogo que toma por objeto seu

próprio mundo, o que nele há de mais próximo e de mais familiar, não deve, como faz o etnólogo, domesticar o exótico” (2011, p. 289 apud VALLE, 2013, p. 422). Mas, ao mesmo tempo, apresenta um campo de possibilidades, de rejeições, de críticas e de reivindicações.

Assim, ao parafrasear Emanuel Kant, Bourdieu sublinha que as faculdades superiores (de qualquer maneira, à direita do parlamento da ciência) defendem os estatutos dos governos, mas que, no entanto, ainda deve haver aí uma constituição livre, como deve ser aquela onde se trata da verdade, um público de oposição (à esquerda), o banco da faculdade de filosofia, pois, sem o exame e as objeções severas desta, “o governo não seria suficientemente informado sobre o que lhe pode ser útil ou prejudicial” (BOURDIEU, 2013, p. 63). Neste sentido, o poder de fala não está por completo circunscrito às ideologias dominantes. Com o princípio da autonomia, é possível construir novos discursos, donde vejo a possibilidade de construir o meu discurso no espaço em que atuo e que analiso sistematicamente.

Vejo que as abordagens de Bourdieu são necessárias ao campo deste estudo (em que me coloco na observação do próprio espaço de atuação científica), lembrando que aqui se busca intensificar e analisar as estruturas de poder no espaço institucional da educação universitária com o objetivo de discutir a equidade de gênero e, conseqüentemente, a paridade participativa entre homens e mulheres nas instâncias de poder formal – consultivo/deliberativo –, considerando as formas de acesso para a formação como discentes e o acesso profissional/científico como docentes. Para tanto, tomemos as contribuições de Fraser (2007a; 2007b) e Rosemberg e Madsen (2011) que nos recomendam o olhar de gênero nas análises das políticas públicas educacionais a partir da “redistribuição”, do “reconhecimento” e da “representação”, tratando com indicadores sociais que orientam para as análises de classificação ou desclassificação das inserções das mulheres nos espaços de poder formal.

Valle (2013, p. 434), em “O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu”, indica que os desafios da reflexão que este autor estimula podem “iluminar” o trabalho sociológico que ocupa uma posição no interior de um universo prestigioso e privilegiado como a universidade. Para a autora, a crítica de Bourdieu é fundamental, particularmente em relação ao trabalho do(a) sociólogo(a) da educação que se debruça, dentre outros, sobre o significado da seleção escolar; os aspectos identitários da função docente; as funções socioculturais e a retórica acadêmica; e o papel conservador dos valores escolares tradicionais. Além disto, o significado dos exames e processos avaliativos como expressão da lógica própria e relativamente autônoma da instituição escolar e, ao mesmo tempo, como meio de dissimular a seleção social e profissional sob as aparências de uma seleção técnica, o

problema das finalidades da educação escolar e a questão do reformismo pedagógico, em uma sociedade caracterizada pela desigualdade, pela dominação, pela violência, dentre elas, a simbólica. Estas são as questões sublinhadas pela autora e consideradas como centrais à pesquisa em educação.

Com tais abordagens, reafirmo a proposta deste capítulo, em que busquei traçar o caminho metodológico e o instrumental para o enfoque do objeto de estudo face ao recorte local e temporal de um estudo de caso na UFBA. Acenei para a fundamentação teórica epistemológica que guia este estudo, enfatizando os procedimentos que viabilizam a pesquisa, dialogando com as/os autoras e autores, ponderando acerca das teorias que sustentam as atividades de campo (coletas de dados) e o desenvolvimento dos próximos capítulos.

Foram discutidos os aspectos sócio-históricos dos conceitos de gênero e poder tendo como lastro a teoria das relações patriarcais de gênero, sua origem, percursos e mudanças conceituais na conjuntura acadêmica científica/institucional assim como os conceitos que viabilizam a discussão do objeto, os posicionamentos e as definições que assume este estudo em relação à compreensão de gênero na interface com o poder. Igualmente, apresentei os conceitos de universidade como instituição social e de educação que referendam este estudo, o conceito de poder que interpõe as estruturas organizacionais das universidades e as relações sociais entre homens e mulheres neste espaço acadêmico e formulei meu problema de pesquisa a partir das quatro dimensões para a análise de gênero.

No próximo capítulo, abordo a primeira dimensão recomendada por Fraser – “redistribuição” –, primeiro olhar da composição tridimensional sobre as políticas de acesso e progresso das mulheres nas universidades – gênero e educação.

## 2 O PROCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL: A INSERÇÃO DAS MULHERES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

*Quien defiende la participación política de la mujer, non puede pasar por alto o menospreciar las diferencias existentes entre hombres y mujeres.* (FAWCETT, 1890 apud BOCK, 2001, p. 161).

Neste item, discuto o processo educacional no Brasil abordando, de forma simultânea, o contexto global e o particular que marcam a entrada das mulheres nas universidades brasileiras, em especial na UFBA, tratando, de maneira mais específica, da inserção de mulheres como estudantes nos cursos, sobretudo da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH), implementada com vistas à inserção feminina, no período de criação da UFBA, em 1946, até fins do século XX.

Destarte, no seu estudo sobre a “criação do patriarcado”, Gerda Lerner (1990) observou que, desde que existe o sistema patriarcal, as mulheres sempre se encontraram em uma situação de desvantagem educativa e foram privadas das condições para elaborarem pensamentos abstratos. Não foi, pois, ao acaso que o direito das mulheres à educação foi uma das primeiras bandeiras feministas<sup>6</sup>. No Brasil, o início da luta por esse direito data do século XIX, assim, considero pertinente situar ainda que de forma sucinta, a luta das mulheres pelo acesso à educação antes da entrada nas universidades.

Com efeito, Marta Maria Leone Lima, ao resgatar o histórico do ingresso das mulheres no magistério na Bahia em seu estudo, observou:

[...] Do ponto de vista legal, a primeira notícia sobre educação da mulher aparece a partir de um Ato Adicional à Constituição de 1824. As mulheres, até então, eram educadas por suas famílias e, em alguns casos, encaminhadas a conventos para serem resguardadas ou ‘guardadas’, na perspectiva de um casamento. Nesse contexto, muitas delas, a partir do século XVII, passaram a ter acesso à instrução. Quanto às ideias pedagógicas, vimos que um dos primeiros debates sobre educação feminina remonta ao século XVI, através dos protestantes e, posteriormente, de alguns filósofos iluministas. No Brasil, temos Lino Coutinho e Nísia Floresta a reivindicar políticas para a instrução da mulher, o que, segundo eles, se encontrava em estágio muito incipiente, ou seja, sem o compromisso claro dos poderes Instituídos, em criar, organizar e prover o ensino público para a mulher (2006, p. 114).

[...] Em 1832, Lino Coutinho fez um levantamento das escolas femininas no Brasil e chegou à conclusão de que havia apenas 20 funcionando em todo o império (Nunes, 1999). Em função de sua preocupação quanto à educação

<sup>6</sup> O acesso feminino aos espaços universitários foi fruto das reivindicações isoladas ou coletivas de mulheres que, ao lutarem para serem reconhecidas como cidadãs, tornaram-se precursoras de movimentos feminista do século XIX, tanto na Europa como na América (VANIN, 2008, p. 59).

feminina e pelo seu empenho em levantar e caracterizar a situação do ensino básico no Brasil, propõe um projeto de lei, ainda em 1826, que, para ele, alavancaria a educação da mulher no Brasil, que se encontrava em estágio bastante primário. Como político, colaborou no debate que resultou no Ato Adicional de 1827 à Constituição de 1824, que solicita a criação de escolas de Primeiras Letras para meninos e meninas em todo o território nacional. Isso demonstra o seu empenho em garantir instrução a uma parte da população brasileira que, até então, permanecia invisível, devido ao patriarcalismo e ao catolicismo, que conservava as mulheres como seres limitados, sem autonomia. Lino Coutinho não só alimentou o debate sobre a instrução feminina no Brasil, ao escrever as Cartas para sua filha, que postumamente foram publicadas com o título as *Cartas sobre a educação de Cora*, como influenciou decisivamente na inclusão dos artigos que garantiam a entrada das mulheres na Escola Normal da Bahia. Como intelectual, ajudou a refletir sobre o tema e, como político, propôs mudanças significativas na história da educação feminina na Bahia e no Brasil (LIMA, 2006, p. 31).

[...] O magistério, como formação e profissão, tinha sido desenvolvido basicamente por homens. Inicialmente são os padres jesuítas que assumem tal tarefa, e, posteriormente, quando se funda a escola Normal no Brasil, ela foi transferida para a formação de professores. Só a partir de 1859 é que algumas províncias passam a admitir mulheres (LIMA, 2006, p. 119).

[...] Na província baiana, essa configuração vai acontecer em 1842, com a promulgação da Lei de n. 37/1836, durante o governo de Francisco de Souza Paraizo, Presidente da Província, que trata da criação da Escola Normal na Bahia (LIMA, 2006, p. 119). [...] No resto do Brasil, esse fato só ocorre a partir de 1870, quase trinta anos depois, mesmo assim de forma gradual e assistemática (LIMA, 2006, p. 124).

Destarte, ainda de acordo com Lima, as mulheres passaram a ter acesso à educação, de forma mais efetiva, com a presença de professoras no curso de magistério, sendo este o passo mais importante para o ingresso feminino na educação. Neste contexto, a autora pontua que o referido acesso estava atrelado à criação da Escola Normal, no século XIX, cuja documentação disponível “referia-se ao homem como ser universal” e explica que o curso de magistério no Brasil esteve, desde o início, sob a influência de outros países na sua formatação e que, sobretudo “a França, se constituía em modelo para a educação brasileira” (2006, p. 114; 31). Em diálogo com Ana Maria Freire (1989) e Isabel Vilella (1988), evidencia que:

[...] No ato de criação da Escola Normal da Bahia, havia um artigo que permitia o ingresso de mulheres no curso. A lei de número 37, de 14 de abril de 1836, em dois de seus artigos, 16 e 17, informa que as mestras serão admitidas em curso especial e que as matérias serão as do curso primário, acrescidas do desenho linear e das prendas domésticas (LIMA, 1996, p. 72 apud LIMA, 2006, p. 31).

Assim, para Lima (2006, p. 31), “fica evidenciado que não só a escola aceitava mulheres, como também estabelecia diferenças na grade curricular, o que, posteriormente resultaria em justificativa para salários diferenciados entre homens e mulheres”.

No que tange a um grau mais elevado na educação, ao contrário de outros países ocidentais, graças a ações empreendidas por algumas mulheres, não só a partir do século XIX, mas também anteriormente, muitas puderam ingressar nos cursos superiores. Conforme Iole Macedo Vanin (2008, p. 59), “apesar da pressão feminina na Europa, para terem acesso a este nível de instrução, foram as americanas as primeiras a terem acesso formal e contínuo às universidades”. Algo diferente disso só ocorrerá a partir dos anos 1960 (século XX) quando as mulheres brasileiras começarão a ter presença, de fato, no ensino superior. Na Bahia, não foi diferente.

De acordo com Elizete Passos (1997; 1999), em meados do século XIX, a cidade de Salvador já era considerada um dos centros culturais do Brasil, com uma Faculdade de Medicina e uma de Farmácia, criadas em 1832, e também pela existência de focos de cultura europeia, como companhias de teatro, que concorriam com a cidade do Rio de Janeiro. Entretanto, mesmo diante desta importante disseminação cultural, no início do século XX, os cursos superiores existentes na Bahia aconteciam, em sua maioria, de forma particular, com pouca fiscalização do governo e se destinavam ao sexo masculino, principalmente porque visavam à profissionalização, o que não era recomendado para as mulheres. A autora em destaque constatou que a educação feminina ministrada naquele momento estava entregue aos colégios religiosos e visava a oferecer uma cultura geral necessária ao trânsito das mulheres nas esferas sociais e, quando muito, à formação para o magistério primário.

No âmbito global, contudo, já se registravam avanços na situação das mulheres:

A partir do início do século XX a situação feminina tende a se modificar, principalmente nos países de capitalismo avançado, como a Inglaterra e os Estados Unidos onde havia maior necessidade da força de trabalho. As mulheres começam a vencer o isolamento doméstico e com o preconceito discriminatório. Contudo, nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como o Brasil, só nos anos vinte essa mudança pode iniciar-se, em decorrência das transformações políticas, econômicas e sociais vividas no país (PASSOS, 1997, p. 113).

Nesse contexto educacional repressor, iniciativas importantes marcaram a trajetória da educação superior baiana. Portanto, é importante resgatar (mesmo que de forma breve) ações realizadas por mulheres baianas na luta pela ascensão educacional e profissional, por sua democratização, que marcaram a história no Brasil e no Estado, em face da “situação

de subordinação econômica e política das mulheres brasileiras, além das dificuldades que enfrentavam no âmbito cultural e intelectual” (VANIN, 2008, p. 86). Neste aspecto, destaca o movimento organizado por Bertha Lutz em prol dos direitos civis e políticos das mulheres, por meio da fundação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), que teve como uma das suas finalidades “promover a educação da mulher e elevar o nível da instrução feminina” (FEDERAÇÃO, 1936, p. 6 apud VANIN, 2008, p. 84). Conforme a autora:

[...] apesar da existência de reflexões acerca da situação das mulheres na Bahia oitocentista, e de reivindicações ligadas à educação e aos direitos políticos, a organização de um grupo com finalidades ligadas a promoção política, cultural e social só ocorreu na década de 1931 com a criação da filial baiana da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (VANIN, 2008, p. 85).

De acordo com Soihet, “Bertha propunha a formação de associações, imprescindíveis para funcionarem como elemento de pressão e para fazer frente às reações...” (2006, p. 29 apud VANIN, 2008, p. 86). Não obstante, Vanin pontua que:

Não há como negar que a partir da Federação Baiana pelo Progresso Feminino, especialmente porque suas associadas tinham relações políticas, culturais e econômicas de destaque na comunidade, houve um aumento substancial de artigos que defendiam os interesses em relação ao voto, ao mercado de trabalho e à educação superior (2008, p. 99).

Mesmo constatando que as mudanças mais marcantes na vida das mulheres só aconteceram entre os anos de 1920 e 1930, é importante resgatar, também, que, desde 1909, Isaías Alves, acadêmico do curso de Direito, em sintonia com o espírito da época e na defesa da unificação dos cursos superiores, encabeçando campanha de criação de Universidades no Brasil, escreveu vários artigos mostrando as vantagens e a importância de criação das universidades identificando-as como locais que, para além de laboratórios de ciências, eram escolas de espírito público, inspirando coletivamente modos de pensar.

Segundo Passos (1997), Isaías Alves acreditava e defendia uma educação não meramente para o exercício de uma profissão, mas de base científica e moral capaz de guiar os jovens da nação. Ele compreendia a educação como fonte de preparação dos indivíduos para o desenvolvimento da tecnologia necessária ao crescimento do país, insistindo na sua formação moral, objetivos considerados por Passos como de base especulativa, de caráter metafísico, necessários à configuração de um povo e de uma sociedade. A autora, ao fazer uma leitura crítica deste contexto e das propostas de Isaías Alves, assim se manifesta:

Considerando a educação, em especial a superior, como fonte de ideologização, capaz de transmitir aos indivíduos uma bagagem cultural necessária a configuração do país, como se explicava o contingente feminino ficar fora dela, ainda mais quando sabemos que ele tinha papel importante na educação inicial? [...] nem todas as mulheres eram chamadas a exercer o papel de educadoras. A maioria continuava confinada nos lares, cumprindo a missão de veiculadoras da ideologia dominante como mãe/mestra. Para aquelas que exerciam socialmente, o educador defendia a necessidade de dar-lhes formação compatível, mesmo porque elas seriam as educadoras das mães (PASSOS, 1999, p. 87).

Não era por acaso que Isaías Alves criticava o ensino meramente científico e postulava sua articulação com a prática, defendendo a tese de que a universidade é que faz a escola, diz Passos (1999) segundo quem a preocupação de Alves não era com a universidade em si, mas com o que ela representava enquanto centro de transmissão das verdades científicas e da base ideológica, da moral, ensinamentos basilares para a construção de uma nação. Deste modo, o contingente feminino destinado à multiplicação dessas informações não podia ficar fora dela, mas nela também não podia estar. A autora conclui, então, que os cursos existentes – Medicina, Engenharia, Direito e outros – se destinavam aos homens.

Passos (1999) explica, também, que a sociedade reconhecia a necessidade de proporcionar o aumento da cultura feminina, de fomentar sua formação, mas desde que fosse em área do chamado saber desinteressado e voltado para ocupações e não profissões. Ela informa que as mulheres incorporavam este sentimento e não vivenciavam aquele de pertencimento aos cursos superiores existentes, fortalecendo a divisão entre os sexos, uma vez que a identidade se constrói, dentre outras formas, pela divisão do trabalho e pelas regras culturais estabelecidas. Tendo em vista esta realidade, o lugar da masculinidade era nas faculdades, nos cursos existentes, enquanto o da feminilidade, ultrapassando os limites do lar e das escolas religiosas destinadas a este fim, estava por ser construído.

Considera, ainda, que foi a partir da década de 1930 que a política governamental em relação à educação começou a se alterar no país. Do mesmo modo, esboçaram-se algumas modificações no imaginário popular em relação ao sexo feminino, sendo que o primeiro aspecto surgiu nos anos de 1931, com o primeiro estatuto para as universidades brasileiras, visto que:

[...] entre os princípios básicos para sua criação, estava a exigência da aglomeração de pelo menos três instituições de ensino superior, exigindo-se a presença dos cursos de medicina, direito e engenharia. A novidade ficava por conta da existência de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como instâncias agregadoras (PASSOS, 1999, p. 89).

Vale ressaltar, que a década de 1930, período de criações de Universidades no País, e a conseqüente obrigatoriedade de Faculdades de Filosofia na sua constituição, vai significar, um ‘marco histórico da entrada das mulheres na universidade’ (TRIGO, 1994, p. 91 apud PASSOS, 1999, p. 8).

Isso virá a representar, também, alterações na mentalidade social com alguma visibilidade, fruto, inclusive, de reivindicações dos movimentos feministas iniciados no Brasil ainda no século XIX (SARDENBERG; COSTA, 1994).

No entanto, e no que tange aos aspectos de mudanças relativas ao Estado da Bahia, em Salvador, apesar de a cidade ter passado, de acordo com Passos (1997, p. 114), “a partir da década de 30, por grandes modificações no aspecto cultural, nas relações sociais e nos seus aspectos urbanos e econômicos, a situação da mulher continuava quase inalterada” e, no campo educacional, não se observava mudanças significativas, de modo que: “[...] em 1940, 56% das mulheres sabiam ler, contra 62% dos homens. Poucas possuíam curso superior e quando isso acontecia, quase sempre, era na área do magistério, da medicina ou da odontologia com consultórios montados em suas próprias residências” (1983, p. 18).

Acrescenta, ainda, Passos (1997) que foi nesse contexto que se organizou, nos anos de 1941, a Liga de Educação Cívica, depois Sociedade Civil Faculdade de Filosofia, tendo à sua frente o educador Isaías Alves. Assim, a Faculdade de Filosofia chegou à Bahia não só alimentada pelos desejos baianos de formar uma universidade, mas também conforme já mencionei, pelas exigências da legislação do ano de 1931. A sua abertura permitirá o ingresso mais expressivo das mulheres no ensino superior na Bahia, o mesmo acontecendo em outros estados onde cursos semelhantes foram criados, tal qual observado por Maria Helena Trigo (1994) em relação a São Paulo. Mas, mesmo diante do referido acontecimento, comum entre as universidades no país, no caso específico da Bahia, a sua criação se deu nos anos de 1942, onze anos após o primeiro estatuto relativo às universidades brasileiras.

Vale reiterar que a abertura de Faculdades de Filosofia representava uma inovação não só no conteúdo a ser trabalhado como, principalmente, no tipo de clientela que teria: majoritariamente feminina. Sobre este aspecto, Passos assegura:

[...] o que era ensinado na Faculdade de Filosofia podia ser identificado com o que ministravam as escolas clássicas, visando à transmissão de uma cultura geral e desinteressada, ao tempo em que, servia para inserir os jovens na atividade social a que se destinavam. Por isso, era mais fácil a sociedade permitir o ingresso das mulheres nos cursos da Faculdade de Filosofia do que em outros cursos, pois não via neles uma ameaça às ‘funções femininas’ de mãe e esposa, nem o seu ‘desvio’ para a profissionalização (1999, p. 89, grifos da autora).

Com efeito, tal ideologia marca o caminho de desigualdades e subalternidade que encontravam as mulheres, de maneira global, em nosso país, no que tange a acesso e grau de instrução na educação formal, desde o nível mais elementar até o superior. Guacira Louro (2003) indica que a instituição escolar exerceu, desde seus inícios, uma ação diferenciadora não apenas por tornar os que nela entravam distintos dos outros – daqueles(as) que a ela não tinham acesso –, mas também por dividir internamente os que lá estavam através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. Para Passos, tais atitudes sexistas produzem consequências no campo profissional, sendo as mulheres levadas a carreiras mal remuneradas e limitadoras, de menor prestígio, ainda que tenham o mesmo nível de escolarização, de modo que:

[...] A partir dos anos 70, com a Reforma Universitária, teoricamente, as condições de ingresso das mulheres nos cursos universitários passaram a ser as mesmas que os homens. Indiscutivelmente, aumentou o número das que ingressam nos cursos universitários, porém, elas continuaram ocupando os cursos de menor prestígio e de menor interesse masculino (1997, p. 116).

Contudo, “embora vivenciando várias formas de alijamento, as mulheres não têm cedido passivamente a esse processo, pois, apesar de tudo, vêm se movendo e reagindo ao confinamento doméstico, projetando-se no mundo público”, conforme Nádia Regina Lima e Elvira Cardoso (1997, p. 28), lutando, paulatinamente, pelo acesso à educação, ao ensino superior e ao ingresso em carreiras consideradas masculinas, mesmo porque os desafios sempre foram recorrentes.

A UFBA entra no cenário da década de 40 (século XX), criada em 1946 – quatro anos após a criação da Faculdade de Filosofia e quinze anos após o início das mobilizações da FBPF –, sob a administração de Edgar Rego Santos. Tanto a sua fundação quanto o investimento na sua infraestrutura foi influenciado pela descoberta do petróleo no Recôncavo Baiano. A UFBA, neste momento, se torna:

[...] um instrumento para a ampliação dos contatos e intercâmbios dos países com os principais centros científicos e universitários do Brasil e do exterior, possibilitando a vinda de professores estrangeiros para ministrar cursos, o que possibilitou condições para se criar centros de pesquisas como o laboratório de geomorfologia e estudos regionais (CONCEIÇÃO, 1994, p. 112).

Nesse período, o ensino de nível superior teve um crescimento significativo não só no Estado da Bahia, mas em todo o país. Nos anos de 1950, ocorria a expansão educacional

no Brasil, proporcionando um aumento significativo das oportunidades de acesso à escola, sendo as mulheres o grupo mais beneficiado. Elas partem de uma situação altamente desigual, em 1950, para, em 1980, dividirem equitativamente com os homens as possibilidades de acesso à escola, ultrapassando-os no ensino básico e igualando-se no ensino superior (LIMA, 1995). De acordo com Lima e Cardoso (1997, p. 30), “na América do Sul, o Brasil foi o país que apresentou a taxa mais elevada de crescimento anual de estudantes universitários (17,8%), destacando aí o acesso das mulheres”.

Nesse contexto, Márcia Lima (1995) adverte que, ao se lançar um olhar mais detalhado para a inserção feminina no ensino universitário nos anos 1980, nota-se que permanece a tendência de uma significativa parcela destas mulheres se concentrarem em áreas consideradas tipicamente femininas, de *status* inferior e menos valorizadas no mercado de trabalho. De fato, as matrículas femininas permaneciam então concentradas na área das Ciências Humanas (53%), seguida pela das Ciências Biológicas (40,6%) e, por último, das Exatas (18,2%). Semelhante tendência também será verificada na UFBA, onde o acesso da mulher aos cursos da área das ciências exatas e tecnológicas sempre foi limitado. Mesmo com os avanços obtidos pela mulher no que tange aos direitos e acesso educacionais, ainda existem espaços profissionais que a sociedade resguarda como áreas masculinas, conforme atestam diferentes estudos sobre a participação feminina nos primeiros 40 anos da UFBA (BARROS, 2000; CONCEIÇÃO, 1994; PASSOS, 1997; 1999).

Os estudos realizados por Zelinda Barros (2000) acrescentam, ainda, que o período entre a criação da UFBA (1946) e o ano de 1985, possibilitou compreender que o significado da educação estava inserido nos interesses da ideologia dominante (homem, branco, burguês) na qual o papel feminino continuava sendo diminuído socialmente. As mulheres continuavam circunscritas à área estabelecida pela ideologia educacional. Concluem as autoras que os dados pesquisados no contexto da UFBA não estão fora desta realidade. Pelo contrário, os direitos e ideologias de gênero persistem de forma assimétrica, mesmo diante das lutas e conquistas das mulheres.

No período 1985-1995, embora não se tenham registrado políticas de incentivo à participação feminina nas universidades, observou-se um grande crescimento na UFBA, chegando a presença das mulheres, no corpo discente, a quase se igualar à masculina. Ademais, malgrado a tendência à concentração de mulheres em determinadas áreas ter se mantido, verificou-se um aumento expressivo de mulheres nos cursos da área de saúde, com destaque para medicina e odontologia.

Segundo as inferências de Silvani Nascimento, Maria Ferreira e Ieda Batista (1997, p. 163), o século XXI traria, por parte das mulheres e dos outros atores sociais, a certeza de que seria preciso “ousar no deslocamento do lugar que historicamente foi atribuído ao sexo feminino – o lugar do privado/doméstico”, porque o processo de adentrar a esfera pública para as mulheres não tem sido linear, ao contrário, os avanços e recuos são constantes por conta do suporte ideológico e material que cria e recria as relações sociais de dominação, que incluem as relações de gênero.

Joan Kelly Gadol (1992) adverte que as relações sociais entre os sexos devem fazer parte dos estudos sociais. Segundo a autora, compreender as motivações, os interesses pessoais dos homens como indivíduos, que satisfazem a conservação de uma ordem sexual desigual, são, em si mesmos, libertadores. Liberam uma antiga injustiça da cega ação das forças sociais e a colocam em um tempo de eleição.

## 2.1 HÁ POLÍTICA DE REDISTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO?

Conforme afirmações anteriores, neste estudo, fundamentado nas perspectivas de gênero e educação, nas relações sociais entre mulheres e homens, parto do pressuposto de que existem desigualdades estruturadas e construídas historicamente, estando as mulheres em desvantagem. No campo da educação, isto é marcante.

Ao examinar a trajetória de acesso das mulheres em relação aos homens, terei um histórico antidemocrático a denunciar – exclusão e desvalorização –, firmado pelos princípios da ordem de gênero patriarcal, da falocracia, da negação às mulheres do acesso aos espaços públicos. Contudo, de meados dos anos de 1970 para cá, nota-se uma tomada de força, no que tange ao ingresso das mulheres, sobretudo na educação superior, fruto do ativismo feminista e da consciência de gênero entre elas, das frequentes reivindicações e políticas de gênero também realizadas por elas, que alcançaram o Estado, a partir de meados dos anos 1980.

A meu ver, atualmente, o “nó” está centrado no progresso, pois o acesso “está marcado”, mas quando se trata de elevação nas carreiras estudantis e docentes, da valorização curricular no campo da educação, ainda não percebo uma política que Nancy Fraser (2007a) chama de “redistributiva”, isto é, de justiça democrática, de divisão de recursos e bens. A discussão do acesso é importante, especialmente quando se trabalha com indicadores sociais, marcos de democracia na educação. Todavia, o progresso, questão fundamental no presente, é estudado a partir das promessas de crescimento democrático, das políticas de expansão no

campo das relações de gênero e educação. Evidentemente, os dados estatísticos dão grandes contribuições neste aspecto.

Vale lembrar que estudos como os de Fúlvvia Rosemberg e Nina Madsen constataam que as desigualdades de gênero na educação deverão ser também analisadas a partir das formulações de Fraser (1997), que considera as perspectivas econômicas – políticas de redistribuição –, como importante mecanismo para que seja possível compreender ou diagnosticar o sistema que sustenta e produz desigualdades estruturais e simbólicas. Como vimos anteriormente, as autoras, ao traduzirem os aportes de Fraser para o campo da educação, sugerem que a “política de acesso igualitário à educação equivale à política de redistribuição, visando à justiça distributiva” (2011, p. 392). A proposta, em sintonia com os aportes de Fraser, é que as análises das justiças distributivas/redistributivas sejam focadas em indicadores de acesso e progresso da educação como, por exemplo, média de anos de estudos.

O conceito de redistribuição abordado por Fraser (2007a) perpassa, *a priori*, pela discussão de justiça distributiva, assinalando que seus proponentes se apoiam em antigas tradições de organizações igualitárias, trabalhistas e socialistas, de modo que, ao buscarem uma alocação mais justa de recursos e bens, esperam redistribuir a riqueza dos ricos para os pobres, do Norte para o Sul e dos proprietários para os trabalhadores. Conforme a autora, esta orientação tem uma linhagem filosófica distinta, já que as reivindicações redistributivas igualitárias forneceram o caso paradigmático para a maior parte da teorização sobre justiça social, nos últimos 150 anos, entendida também como Política de Igualdade Social, Política de Classe, Justiça, Universalidade, Homogeneidade, Condição Objetiva e Econômica.

Nessa obra, e de maneira específica, a autora aborda os conceitos de redistribuição e reconhecimento, alinhando-os a outros conceitos como moral, ética, identidade ou status (posição social), justiça/boa vida bem como as particularidades e as reivindicações que cada um sustenta, em uma aparente tensão entre as duas principais dimensões, mas, no entanto, “localiza, em princípio, sua teoria da justiça nessa relação” (MADSEN, 2008). Para Fraser:

[...] O significado mais geral de justiça é a paridade de participação. De acordo com essa interpretação democrático-radical do princípio da igualdade e do valor moral, a justiça exige arranjos sociais que permitam a participação de todos e de todas como pares na vida social. Superar injustiças significa dismantelar obstáculos institucionalizados que impedem a participação de algumas pessoas em pé de igualdade com outras, como parceiros integrais na interação social (2005, p. 5 apud ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 37).

Esses conceitos estarão presentes nas discussões, neste e nos próximos capítulos, de maneira a não perpetuar uma antítese, ao contrário, propor uma interação, conforme proposto por Fraser que, ampliando a discussão, pontua que “de um tempo para cá, as forças da política progressista dividiram-se em dois campos – redistribuição e reconhecimento” (1997, p. 101). Ela considera que, no presente, infelizmente, as relações entre os campos estão bastante tensas, pois, em muitos casos, as lutas por reconhecimento estão dissociadas das lutas por redistribuição constituindo-se em polos dicotômicos de escolhas e falsas antíteses, já que o conceito de justiça hoje requer tanto redistribuição quanto reconhecimento.

Sua proposta não é construir uma argumentação compartimentada, ao contrário, diz, trata-se de “desarticular as linhas que marcam essa divisão rígida e tradicional, da normatividade” (FRASER, 2007a, p. 136), pois é, precisamente, a presunção de incompatibilidade que é preciso desafiar, defendendo a ideia de que é possível integrar redistribuição e reconhecimento, mas que, para tanto, deve-se ampliar o conceito de justiça social visando aglutinar tanto a redistribuição quanto o reconhecimento. Assegura que aqueles que optam por excluir a possibilidade de desenvolver uma interpretação deontológica do reconhecimento perdem a chance de reconciliar reivindicações pelo reconhecimento da diferença com reivindicações por redistribuição igualitária. Ao empregar o modelo de *status*, com o seu princípio da paridade participativa, ela diz que é possível lidar com questões aparentemente éticas. Diz, ainda, que não há qualquer necessidade de apresentar uma escolha entre a política da redistribuição e a política do reconhecimento, pois é possível construir um modelo abrangente em que seja possível acomodá-las, empregando o modelo de status social para uma abordagem deontológica e, conseqüentemente, alargando a noção de moralidade, evitando, prematuramente, voltar-se para a ética.

Com esse arcabouço teórico, pode-se preparar parte do campo de trabalho conceitual para discutir o que Fraser (1997) tomou como a questão política central do dia: como desenvolver uma orientação coerente que integre redistribuição e reconhecimento? Como desenvolver um modelo que integre o que permanece cogente e não superado na visão socialista com o que é cogente e irrefutável na nova, aparentemente pós-socialista, visão do multiculturalismo? Considera a autora que apenas olhando para abordagens integrativas que unem redistribuição e reconhecimento é possível alcançar as exigências da justiça para todos e todas. De acordo com Madsen, em trabalhos posteriores, Fraser “revisa seu posicionamento e, atualizando o contexto no qual se insere sua teoria, apresenta a terceira dimensão da justiça: representação”, construindo assim sua abordagem tridimensional (MADSEN, 2008, p. 38).

Sem a pretensão de compartimentar a proposta de Fraser, as abordagens deste capítulo estão voltadas para a sua primeira dimensão – redistribuição – que, na leitura de Madsen (2008), corresponde à dimensão econômica do modelo teórico. As demais seguirão nos próximos capítulos, mas, de maneira articulada.

O conceito de redistribuição se sustenta na noção de que a participação pode ser impossibilitada por situações de privação econômica, uma vez que a má distribuição faz com que as pessoas sejam “impedidas de participar plenamente por estruturas econômicas que negam os recursos necessários a elas para interagir com os outros pares” (FRASER, 2005, p. 5 apud MADSEN, 2008, p. 39, grifos da autora). “No modelo de Fraser, a situação de injustiça produzida nessa dimensão exige como medida corretora a redistribuição dos recursos e das riquezas” (MADSEN, 2008, p. 39). Neste sentido, trabalharei, a seguir, com pressupostos que subsidiarão a leitura proposta no que se refere à justiça social de recursos e bens no âmbito da educação a partir de um viés feminista.

## 2.2 APORTES DOS INDICADORES SOCIAIS NA PESQUISA CIENTÍFICO-ACADÊMICA: RECORTE METODOLÓGICO DA PESQUISA

Estudos realizados por Marcelo Paixão e Sandra Ribeiro apontam que o “Brasil é tradicionalmente identificado como um país onde existem extremadas desigualdades sociais” o que explica a crescente manifestação, no que tange à abertura de novos campos e debates no interior da sociedade civil brasileira, assinalando que as tradicionais assimetrias devem ser analisadas de forma desagregada como, por exemplo, pelos grupos de gênero, cor ou raça, conforme ressaltam os autores, ao contribuírem com este levantamento. Consideram que, nos últimos dois exemplos/casos, trata-se do reconhecimento de que o sexismo e o racismo atuam como importantes vetores no processo de consolidação dos abismos sociais existentes. Não obstante, pontuam que, além das dimensões políticas, sociais, psicológicas e culturais das assimetrias, ao longo dos últimos anos, diversos estudos têm demonstrado que as desigualdades sociais de gênero (neste caso, a destacar) e de cor, poderiam ser mensuradas estatisticamente. Para tanto, estes estudos, que se beneficiaram da ampla quantidade de levantamentos demográficos existentes no país, em sua grande maioria, de excelente qualidade, ressaltaram: “Assim, além dos aspectos culturais e subjetivos, o tema do sexismo e do racismo puderam ser analisados à luz dos seus efeitos sobre nossa estrutura social recente” (2011, p. 3).

Outro aspecto importante, neste processo de reconhecimento e avanço, se refere aos trabalhos impetrados por militantes e ativistas dotados(as) de “ferramentas objetivas de intervenção e produção de demandas sociais”. Além disto, “importantes mecanismos de denúncias de aspectos inaceitáveis de nossa realidade social”, tais como a “violência, a miséria e as carências sociais mais recentes”, têm contribuído significativamente. Mencionam, também, Paixão e Ribeiro a importância que os dados estatísticos têm, no que tange às formulações de política públicas, a partir de análises de fontes reais de dados que retratam a realidade brasileira, podendo incidir em propostas de melhoria da qualidade de vida da população “seja por meio de ações voltadas para todos os beneficiários, seja através da adoção das ações afirmativas para grupos e contingentes historicamente discriminados” (2011, p. 3; 4).

Finalmente, cabe apontar a importância do uso das estatísticas sociais para o próprio processo de consolidação e aperfeiçoamento do sistema democrático. Com os indicadores sociais, a sociedade brasileira como um todo, independente do ponto de vista ideológico de cada indivíduo, pode qualificar a intervenção. Assim, sem a perda do significado e da importância das disputas políticas, com o uso dos dados pode-se nortear melhor as possíveis alternativas apresentadas (PAIXÃO; RIBEIRO, 2011, p. 4).

Com efeito, Paixão e Ribeiro (2011) nos oferecem grandes contribuições na elaboração do trabalho em discussão que se agregam às produções do Programa Salto para o Futuro/TV Escola, no que tange à importância de se conceber os dados estatísticos para fins de análise sociais a partir de indicadores voltados para a educação brasileira. Seus apontamentos definem uma preocupação com as assimetrias sociais existentes, esboçando uma proposta de trabalho a ser realizado em instituições educacionais, partindo de dados desagregados, para que seja possível a realização de um trabalho coletivo que se volte para a crítica e a (re)leitura da sociedade na luta pela igualdade de gênero e raça, entre outras.

Além das referidas contribuições, sobretudo para o estudo em desenvolvimento, no que se refere ao entendimento e importância do uso de indicadores sociais em pesquisas científicas quantitativas e qualitativas, Paulo Jannuzzi (2002), ao conduzir um histórico descritivo tratando do aparecimento e desenvolvimento do conceito de indicadores sociais e de sua aplicação nas pesquisas e análises sociais e políticas públicas, indica que, a partir dos anos de 1960, no bojo das tentativas feitas por organizações sociais de aferição de impactos das políticas sociais nas sociedades desenvolvidas e subdesenvolvidas, empreendeu-se um

imenso esforço conceitual e metodológico para o desenvolvimento de instrumentos de mensuração do bem-estar e da mudança social.

Segundo Salvatore Santagada (1993, p. 247), a expressão “indicadores sociais” surgiu nos Estados Unidos, em 1996, veiculada por Raymond Bauer em uma obra coletiva chamada *Social indicators* que tinha como finalidade avaliar os impactos da corrida espacial na sociedade e visualizar mudanças ocorridas em termos socioeconômicos. Desta forma, governos nacionais americanos puderam orientar melhor suas políticas, suas ações, proporcionando níveis crescentes de bem-estar social, redistribuindo melhor as riquezas geradas e superando as iniquidades do desenvolvimento econômico acelerado (RAYMOND, 1996 apud JANNUZZI, 2002).

Destarte, a despeito da concepção e do uso de indicadores na avaliação de políticas públicas que favorecem a redistribuição da economia/recursos e bens para uma população, saliento que este estudo, de forma especial, traz uma concepção de redistribuição para além do econômico, com base nas formulações de Nancy Fraser (1997) e das tradutoras dos seus aportes teóricos, de modo que o desafio é fazer a análise crítica da política educacional superior/acadêmica demarcando indicadores sociais e dados estatísticos segregados de um período que corroboram e se afinam dentro da perspectiva redistributiva, atendendo a uma proposta de cunho qualitativo, a partir de dados mensuráveis – quantitativos.

Assim, as propostas de Paixão e Ribeiro (2011) iluminam o caminho neste sentido, por tratarem de marcadores sociais como gênero e raça. Com o aprimoramento do conceito e a aplicação de indicadores sociais desde os anos de 1980, de acordo com Jannuzzi (2002, p. 2), as universidades, sindicatos, centros de pesquisa e as agências vinculadas ao Sistema de Planejamento Público, cada um ao seu tempo e modo, passaram a desenvolver os primeiros esforços para o aprimoramento conceitual e metodológico de instrumentos mais específicos de quantificação e qualificação das condições de vida, não só da pobreza, mas, também, de outras dimensões da realidade social. Ainda na concepção do autor, se bem empregados, os indicadores sociais podem enriquecer a interpretação empírica da realidade social e orientar, de forma mais competente, a análise, a formulação e a implementação de políticas sociais. Pontua, ainda, que, na negociação das prioridades sociais, os indicadores podem contribuir para o apontamento da magnitude das carências e atender às diversas áreas de intervenção. A sua conceituação de indicador social se refere a:

[...] Uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um

conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma. Os indicadores sociais se prestam a subsidiar as atividades de planejamento público e formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem-estar da população por parte do poder público e sociedade civil e permitem aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos diferentes fenômenos sociais. Para a pesquisa acadêmica, o indicador social é, pois, o elo de ligação entre os modelos explicativos da Teoria Social e a evidência empírica dos fenômenos sociais observados. Em uma perspectiva programática, o indicador social é um instrumento operacional para monitoramento da realidade social, para fins de formulação e reformulação de políticas públicas (CARLEY 1985; MILES 1985 apud JANNUZZI, 2002, p. 2).

No caso particular deste estudo, a perspectiva em foco é teórico-acadêmica, conseqüentemente, fornece subsídios para a viabilidade da perspectiva pragmática, a formulação de políticas públicas que venham a contribuir com mudanças sociais atendendo à temática das relações sociais de gênero e de democracia no acesso e progresso das políticas educacionais brasileiras.

Os indicadores sociais tiveram uma boa aceitação desde o seu surgimento e estão inseridos no planejamento governamental da maioria dos países. No caso brasileiro, é relativamente recente o seu uso como instrumento de planejamento, pois a intenção de criar um sistema de indicadores sociais só ocorreu em 1975. O aspecto social passou a receber ênfase, a nível governamental, a partir de 1964, mas não encontrou correspondência nos atos efetivos da política social vigente. No âmbito governamental, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ficou encarregado da organização e do funcionamento do Sistema de Indicadores Sociais, mais recentemente, constituindo-se como uma das principais fontes de indicadores sociais, bem como os Ministérios do Trabalho, da Educação e da Saúde (SANTAGADA, 1993; JANNUZZI, 2002).

Dentre as diversas propriedades dos indicadores sociais para a pesquisa acadêmica, Jannuzzi (2002) recomenda que é preciso garantir que exista, de fato, uma relação recíproca entre *indicando* (conceito) e os *indicadores* propostos para serem trabalhados. Para ele, um indicador social deve ter um grau de cobertura populacional adequado aos propósitos a que se presta, deve ser sensível às políticas públicas implementadas, específico com relação aos efeitos de programas setoriais, inteligível para os agentes e os públicos-alvo das políticas, atualizável periodicamente, a custos factíveis, ser amplamente desagregável em termos geográficos, sociodemográficos e socioeconômicos e gozar de certa historicidade para

possibilitar comparações no tempo (JAUZZI, 2001 apud JANNUZZI, 2002). Entretanto, ressalta que nem sempre um indicador social que reúne todas estas características é passível de ser obtido na escala espacial e na periodicidade requerida.

### 2.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DISCENTES/DOCENTES – INDICADORES SOCIAIS

Os dados apresentados e analisados a seguir estão agrupados de acordo com o indicador social correspondente. A construção das análises prioriza as categorias gênero e educação. O detalhamento e a forma como estão situados (seguindo o recorte temporal) têm como objetivo apresentar o contexto histórico da educação brasileira em duas décadas (1990 – 2010), de forma quantitativa (mensurável), a princípio, no que se refere ao acesso e progresso das mulheres na educação superior, de forma localizada.

Vale dizer, no entanto, que o interesse em apresentar a segregação de sexo mediante os dados coletados, em alguns momentos (período) não foi possível realizar, pois nem sempre o recorte de sexo é priorizado estatisticamente nas pesquisas brasileiras que se tornam fontes de dados, sobretudo, nos anos de 1990. Esta é uma dentre as justificativas que fizeram esta pesquisa tomar o cunho qualitativo, pois, nem sempre “dados por dados” fornecem uma leitura representativa da realidade social, a despeito das igualdades, das diferenças, das assimetrias no contexto das categorias de análise social, a exemplo do gênero, raça, classe, dentre outras.

Outrossim, a ideia inicial seria apresentar os dados agrupados nas duas décadas, de forma linear, isto é, seguindo a evolução dos anos corridos. No entanto, também não foi possível, porque os dados encontrados em muitas fontes não abrangem, na sua amplitude, o recorte qualitativo desta pesquisa. Em sua maioria, quando atendem a uma categoria específica, em outra, não apresentam dados e, mais: muitas pesquisas brasileiras importantes, de cunho quantitativo, não dão sequência à coleta de dados em períodos à frente. Tais dificuldades quanto ao acesso às informações causam fendas na estruturação das amostragens, podendo comprometer a qualidade das análises nas pesquisas, já que dados observados com recorte/categoria de análise em um período não se encontram em outro.

Por conseguinte, com o intuito de manter a abordagem no tempo definido, adotei várias fontes de busca para as informações, daí porque não se observa uma sequência cronológica, o que explica o fato de haver mais de uma amostragem em determinado ano ou a impossibilidade da continuidade ano após ano. Busquei garantir (mesmo com algumas

repetições) que as duas décadas fossem, de fato, analisadas no que tange aos objetivos da pesquisa. Diante da dificuldade enfrentada, fica evidente que as questões de gênero e educação no país ainda carecem de novas pesquisas, de estudos mais aprofundados e de bancos de dados com perspectivas variadas. Dentre outros, percebo a falta de sequência nas pesquisas, sobretudo, de cunho quantitativo, e a necessidade de se criar instrumentos metodológicos com este viés.

De outro modo, na perspectiva de Scott, no que tange à expressividade de dados para as abordagens das desigualdades de gênero para propósitos de cidadania democrática, a medida de equivalência tem sido, em diferentes momentos, a independência, a propriedade, a raça ou o sexo, assim, assegura que a noção de política de igualdade inclui e, de fato, depende do reconhecimento da existência da diferença. Argumenta, ainda, que, ao incluirmos as mulheres dentro de uma identidade “humana” geral, perdemos a especificidade da diversidade feminina e as experiências das mulheres. Em outras palavras, regressamos aos dias em que se supunha que a história do “homem” era a história de todas as pessoas, quando as mulheres estavam “esquecidas pela história”. Ela adverte, ainda, que o objetivo feminista não é só ver as diferenças entre os sexos, mas, também, as formas como estas funcionam para reprimir as diferenças no interior de cada grupo de gênero (2000, p. 218-219-220, grifos da autora).

Com efeito, Scott contribui, ao indicar que, para uma abordagem de gênero, um recorte de sexo, dados gerais não possibilitam uma discussão aprofundada, podendo ofuscar as múltiplas identidades e experiências ou, ainda, representar indícios políticos de uma propagação de igualdade inexistente, a serviço do discurso universal. A busca pela igualdade requer que se considerem as diferenças.

Assim me posiciono, haja vista a luta histórica das mulheres por igualdade no acesso e progresso na vida social, consequência das desigualdades e assimetria associadas a gênero, classe, raça, geração e à formação cidadã. Portanto, evidencio na abordagem o “lugar ou o não lugar” da mulher na educação superior brasileira.

Segundo apontamento do Fórum Nacional de Educação (FNE):

[...] Apesar do conjunto de políticas efetivadas, incluindo o apoio ao financiamento da expansão e interiorização das IES públicas federais, temos grandes desafios no tocante à democratização do acesso, da permanência e superação das assimetrias regionais na Educação Superior brasileira (BRASIL, 2013a, p. 44).

No tocante a essas informações, espero contribuir para as discussões referentes à democratização do acesso e progresso na Educação Superior no Brasil, na Região Nordeste e

no Estado da Bahia, sobretudo no que se refere aos aspectos de gênero na política educacional brasileira. Ainda de acordo com os apontamentos do FNE (BRASIL, 2013a), a Educação Superior tem sua história fortemente marcada pela diversificação e diferenciação institucional, mas é nas Universidades que existe o maior contingente de matrículas na graduação, marcando, assim, o acesso. Neste sentido, me proponho a estudar as Universidades Públicas Federais com o intuito de verificar a participação das mulheres nestes espaços e, de forma especial, na UFBA.

### **2.3.1 Acesso e Progresso Discentes – dos anos de 1991 a 2010 (do global para o específico: Brasil, Região Nordeste, Estado da Bahia)**

A trajetória dos dados, situados neste estudo a partir dos anos 1990, conta, na primeira década, uma história marcada por intensas mudanças geradas por reformas educacionais, impulsionadas por compromissos e metas internacionais, conforme Rosemberg e Madsen, um contexto em que “gênero e educação se entrecruzam no Brasil”. No espaço das formulações de compromissos internacionais, “estabeleceu-se uma tradução bastante pragmática da promoção da igualdade de gênero na educação, ampliando o acesso”, principalmente no ensino fundamental, favorecendo meninas e moças (2011, p. 392).

A Educação Superior, de acordo com Carlos Benedito Martins, após experimentar um “forte impulso expansionista” durante os anos 1970, na década seguinte, passou por um período de “franco arrefecimento”, chegando quase a uma situação de estagnação do número de matrículas na graduação. Porém, com a chegada dos anos 1990, “o ensino superior deu mostras de recuperação na sua capacidade de crescer aceleradamente”, pois, apesar de “nos primeiros anos da década de 90, o sistema ainda ter permanecido praticamente estagnado, crescendo apenas de 1990 a 1993, 3,5%”, apresentou, nos últimos quatro anos, uma taxa de expansão anual de 7% em média das matrículas nos cursos de graduação (MARTINS, 2000, p. 41; 47). Com efeito,

[...] Os sinais de recuperação começaram a aparecer a partir de 1994 e, segundo os últimos dados disponíveis, em 1998 havia 2.125.958 estudantes matriculados na graduação. Com isso, o sistema teria passado por um aumento de 465 mil matrículas em relação a 1994, ou seja, teria crescido, em termos absolutos, nesses últimos quatro anos, mais que durante o período de 1980 a 1994, quando aumentou para apenas 284 mil alunos (MARTINS, 2000, p. 47).

Todavia, o autor ressalta que:

Em comparação com outros países da América Latina, da América do Norte, da Europa, etc., a matrícula brasileira de graduação ainda é bastante insatisfatória e apenas 7,6% da população entre 20 e 24 anos de idade ingressaram no ensino superior. Os desafios para o desenvolvimento do país, entretanto, exigem a expansão mais expressiva desse nível de ensino (MARTINS, 2000, p. 32).

Chama a atenção, ainda, para o descompasso existente entre a expansão de matrículas e o número de alunos(as) que concluem os cursos de graduação. Segundo seus estudos, durante o período de 1980 a 1998, enquanto as matrículas cresceram em torno de 54%, as conclusões representaram apenas 21%. Para ele “o fenômeno da evasão tem participação efetiva nesse desequilíbrio” (MARTINS, 2000, p. 47).

Quanto a essa discrepância entre matrícula e conclusão, acrescento que a diversificação institucional como marca da expansão educacional nos anos 1990 contribuiu, certamente, com a elevação do acesso, sendo esta, portanto, uma questão que também deve ser analisada<sup>7</sup>. De acordo com as indicações de Martins (2000), foi justamente em decorrência da participação dos diferentes tipos de estabelecimentos no recente processo de evolução das matrículas do ensino superior que se verificou um número elevado de ingressos nas Instituições de Educação Superior (IES). No tocante a este estudo, cabe, especificamente, analisar as Universidades Públicas Federais, as IFES, no contexto macro, para fins de dados gerais, por considerar que este é o perfil institucional com o qual se afinam as características da UFBA, *locus* deste estudo de caso. Além disto, a diversificação institucional requer a realização de estudos mais amplos, carecendo, portanto, de outra proposta de estudo.

No entanto, ao tratar do contexto do qual partem as análises, algumas contradições se tornam importantes de serem destacadas, tais como: se, por um lado, constatou-se um índice elevado no acesso, por outro, uma regressão na conclusão. Quais são os fenômenos desse processo?

Foi significativa a política de expansão e “democratização” quanto à inserção, notadamente, mas quanto ao que se espera em termos de mudanças na condição social do público egresso, isto não se observou na mesma proporção. Sem a pretensão de discorrer sobre o conteúdo da diversificação institucional, ainda de acordo com Martins (2000), dentro destes sistemas de ensino superior, instala-se um processo de concorrência que, para ele, é inerente ao funcionamento deste campo – uma competição de qualidade entre as diferentes

---

<sup>7</sup> Não para este momento, pois a diversificação institucional não é uma questão central neste estudo.

instituições que integram os sistemas de educação superior. No entanto, nem mesmo esta constatação favoreceu o delineamento democrático por completo da política educacional, na combinação acesso e progresso, nos anos 1990.

Outra questão que me chamou bastante a atenção nas contribuições de Martins (2000) é a constatação de que as Universidades Públicas Federais, em relação às demais IES, foram as que apresentaram um crescimento muito pequeno no número de alunos ingressantes nos anos 1990 e, mais que isto, dentro de um período de 18 anos, conforme pontua o autor:

Tomando como referência o período 1980-1998, as matrículas nas universidades particulares cresceram em torno de 208%, nas universidades municipais, 298% e nas estaduais, 193%. As universidades federais apresentaram um crescimento muito pequeno no número de alunos. Em 1986, as universidades federais abrigavam 313.520 alunos e, 12 anos depois, em 1998, esse número passou para 392.873, registrando um aumento de apenas 25%. Esse resultado é no mínimo preocupante diante do custo desse segmento (MARTINS, 2000, p. 49).

A meu ver, este resultado é preocupante não só pelos investimentos neste segmento, mas, sobretudo, por se tratar de instituições que têm como missão (ou deveriam ter) cumprir a sua função social, isto é, alargar as possibilidades de acesso e progresso de uma comunidade ou população que almeja e depende da educação pública oriunda das escolas municipais e estaduais, principalmente. Martins (2000) fornece importantes contribuições para que se conheça o contexto sócio-histórico da educação superior no país, em várias dimensões. No que se refere a este estudo, em particular, tomo como balizas o acesso e o progresso, a evolução do alunado nesta categoria de ensino, sendo os anos 1990 o marco inicial, norteados por aspectos institucionais e sociais, cabendo-me verificar o percurso até 2010, no que pese, também, às possíveis mudanças ocorridas.

Assim, começando pela oferta de vagas nos cursos superiores das IFES, no período 1991-2005, observa-se, na Tabela 1 – que apresenta dados do país, das regiões e da Unidade da Federação (UF)/Estado da Bahia –, um aumento gradativo, em termos global e regionais, enquanto que, no Estado da Bahia, especificamente, não se percebe este crescimento, de acordo com a frequência dos anos, apontando resultados contrários ao que se esperaria em termos de desenvolvimento satisfatório para acompanhar a perspectiva macro.

Nesta leitura, ao compararmos os anos de 1993, 1994 e 1997 em relação aos anos anteriores, vê-se que houve decréscimo na educação superior no Estado, sobretudo se compararmos os resultados em termos de equivalência dos mesmos anos na Região Nordeste

e no país, o que possibilita dizer que o Estado da Bahia, no período analisado, não acompanhou o crescimento nacional, no que diz respeito à oferta de vagas nas IFES.

Tabela 1 – Número de vagas anuais oferecidas nos cursos de graduação presenciais – dados totais – Brasil, Região Nordeste e Bahia, 1991–2005

ANO	BRASIL	REGIÃO NORDESTE	UF: BAHIA
1991	516.663	64.498	12.725
1992	534.847	65.647	13.325
1993	548.678	66.010	13.242
1994	574.135	67.992	13.201
1995	610.355	73.652	14.589
1996	634.236	76.055	15.585
1997	699.198	81.819	15.469
1998	803.919	93.731	18.980
1999	969.159	121.999	27.818
2000	1.216.287	141.565	35.229
2001	1.408.492	176.512	40.550
2002	1.773.087	240.333	64.578
2003	2.002.733	277.540	80.619
2004	2.320.421	321.929	96.109
2005	2.435.987	334.897	105.651

Fonte: MEC/Inep/Deaes (2007, p. 56 apud RISTOFF ET AL., 2007)

Diferente dos anos 1990, a chegada dos anos 2000, que apresenta novos resultados, deu saltos quantitativos nas ofertas de vagas, nas três perspectivas – Brasil, Região Nordeste e Estado da Bahia –, salvo o ano de 2002, no que pese a Região Nordeste. Embora fazendo parte desta região em que houve decréscimo no ano especificado, a Bahia demonstrou crescimentos significativos, sobretudo em relação à década anterior. Acredito que este cenário tenha relação com a afirmação feita por Martins (2000) de que a década de 1990 ainda sofreu resquícios do arrefecimento e estagnação dos anos 1980. Os dados das IFES no contexto baiano, colhidos pelo levantamento favorecido por Dilvo Ristoff (2007), embora não de forma generalizada, comprovaram as observações feitas por Martins (2000) bem como as interpretações desse estudo.

Ademais, a nova década (2000), conforme observam Rosemberg e Madsen (2011), é marcada por grandes mobilizações para o acesso à educação superior – que será comentada mais detalhadamente a seguir –, por importantes projetos de expansão para ofertas de vagas onde se pode incluir, e talvez seja uma das mais significativas iniciativas no âmbito governamental, as Políticas de Expansão e Reestruturação das Universidades Públicas Federais, notadamente, a partir do ano de 2005, atendendo aos projetos do Governo Federal

para a educação superior no país, esboçados pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a exemplo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que será destacado nas abordagens do capítulo a seguir.

No que tange às inscrições nos cursos de graduação presenciais, os dados da Tabela 2 indicam que, no período compreendido entre 1990 e 2005, em nível nacional, também ocorreram decréscimos, nos anos de 1992, 1996 e 2003 e, no que se refere à Região Nordeste, nos anos de 1992, 1996 e 2005, assim como no Estado da Bahia. Ao fazer o recorte por sexo, observa-se que, em termos gerais, houve uma maior participação feminina nas inscrições nos cursos de graduação no Brasil, desde os anos de 1998 até 2005, representando, neste último ano, 55,5%, enquanto 44,5% dos inscritos foram do sexo masculino. Na Região Nordeste, houve decréscimo nas inscrições tanto do sexo feminino quanto do masculino, no ano de 2005.

Tabela 2 – Candidatos(as) inscritos(as) anualmente nos cursos de graduação presenciais, com recorte de sexo (número e percentual) – Brasil, Região Nordeste e Bahia, 1991–2005

ANO	BRASIL					REGIÃO NORDESTE					UF: BAHIA				
	TOTAL	FEM	%	MASC	%	TOTAL	FEM	%	MASC	%	TOTAL	FEM	%	MASC	%
1990	-	-	-	-	-	304.151	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1991	1.985.825					328.403					77.107				
1992	1.836.859					279.283					67.907				
1993	2.029.523					320.028					79.699				
1994	2.237.023					358.507					87.412				
1995	2.653.853					457.077					120.394				
1996	2.548.077					429.567					112.952				
1997	2.715.776					421.109					110.951				
1998	2.895.176	1.647.187	56,9	1.247.989	43,1	481.198	305.331	63,5	175.867	36,5	124.238	87.545	70,5	36.693	29,5
1999	3.435.168	1.939.144	56,4	1.496.024	43,6	624.396	366.956	58,8	257.440	41,2	175.304	1065.72	60,2	69.732	39,8
2000	4.039.910	2.295.057	56,8	1.744.853	43,2	705.464	416.499	59,0	2888.965	41,0	213.621	128.755	60,3	84.866	39,7
2001	4.260.261	2.394.596	56,2	1.865.665	43,8	759.885	444.637	58,5	315.248	41,5	224.541	133.427	59,4	91.114	40,6
2002	4.984.409	2.779.004	55,8	2.205.405	44,2	918.525	535.913	58,3	382.612	41,7	269.092	162.743	60,5	106.349	39,5
2003	4.900.023	2.716.164	55,4	2.183.859	44,6	963.601	555.817	57,7	407.784	42,3	290.150	176.314	60,8	113.836	39,2
2004	5.053.992	2.808.404	55,6	2.245.588	44,4	999.751	571.653	57,2	428.098	42,8	297.375	177.342	59,6	120.033	40,4
2005	5.060.956	2.806.913	55,5	2.254.043	44,5	985.478	562.526	57,1	422.952	42,9	294.328	176.417	59,9	117.911	40,1

Fonte: MEC/Inep/Deaes (2007, p. 57 apud RISTOFF ET AL., 2007)

Contudo, observando as possíveis disparidades, 57,1% das inscrições foram femininas e 42,9%, masculinas. Assim, embora os dados da Região Nordeste tenham mostrado algumas quedas no crescimento das inscrições femininas em relação aos anos seguintes, no que diz respeito a gênero/sexo, houve crescimento favorável. Com efeito,

seguindo o recorte de sexo, as mulheres apresentaram um número maior nas inscrições, ocorrendo o mesmo no Estado da Bahia onde os percentuais foram ainda mais significativos para o sexo feminino, alcançando, em 2005, 59,9% das inscrições enquanto para o sexo masculino, alcançou 40,1%.

Somando-se a estas constatações, ao analisarem o índice de crescimento das matrículas no Ensino Superior, em conformidade com Godinho e col. (2006), Rosemberg e Madsen destacam, também, que, entre os anos 1996 e 2003, há um aumento das matrículas em todas as regiões e um maior referencial em prol das mulheres nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país (2011, p. 420-421). No entanto, advertem as autoras que, em seu estudo, particularmente, não notaram um aumento tão espetacular das matrículas, pois, além de haver diferenciação entre setor privado e público, o crescimento nas Universidades Federais, especificamente, foi de 32,7%, enquanto na rede particular foi de 36,9%, dobrando o número de matrículas, com crescimento de 96,6% (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 121).

Assim, mais uma vez, estamos diante de uma questão crucial a ser observada, que é o diferencial institucional que, muitas vezes, tem de ser ressaltado em face de sua existência, embora não seja o foco deste estudo. Ademais, a Tabela 2 não apresenta tais informações para o ano de 1996.

Com relação à Tabela 3, que apresenta dados sobre o ingresso nos cursos de graduação presenciais, seguindo ainda o mesmo período (1991-2005), em termos globais, o ano de 1992, mais uma vez, é marcado pela queda nos índices da educação superior no país, desde a oferta de vagas, o número de inscrições até o ingresso, ocorrendo queda também, no ano de 2002, em relação ao ingresso.

No que tange ao recorte de sexo, houve evolução no ingresso feminino entre 1995 e 2005, acontecendo o mesmo em relação ao sexo masculino, que oscilou, com baixa porcentagem, entre os anos de 1996 até 2003. Comparado por sexo, verifica-se que o feminino marcou maior ingresso, chegando, em 2005, a 55,0%, enquanto o masculino foi de 45,0%, em termos gerais.

Observando a Região Nordeste, as mulheres também evoluíram, apresentando baixo ingresso apenas no ano de 1996, correspondendo a 54,8% do total de 65.773 do alunado ingressante. Nesta região, o sexo masculino também evoluiu, partindo, de 1995, com 30.078 e chegando, em 2005, com 99.993. No Estado da Bahia, houve crescimento não linear, pois o sexo feminino apresentou queda, nos anos de 1996 e 2003, e o masculino, em 1996. Já, comparando-se um sexo ao outro, percebe-se que o feminino apresentou, nas três esferas –

Brasil, Região Nordeste e Estado da Bahia –, maior participação, respectivamente: 55,0%; 56,2%; 57,9%, para o feminino; enquanto que o masculino foi de: 45,0%; 43,8%; 42,1%.

Tabela 3 – Ingressantes nos cursos de graduação presenciais, por ano, com recorte de sexo (número e percentual) – Brasil, Região Nordeste e Bahia, 1991–2005

ANO	BRASIL					REGIÃO NORDESTE					BAHIA				
	TOTAL	FEM	%	MASC	%	TOTAL	FEM	%	MASC	%	TOTAL	FEM	%	MASC	%
1991	426.558					53.929					11.030				
1992	410.910					56.051					12.089				
1993	439.801					56.051					12.718				
1994	463.240					65.094					12.017				
1995	510.377	279.060	54,7	231.317	45,3	65.949	35.871	54,4	30.078	45,6	13.072	7.223	55,3	5.849	44,7
1996	513.842	281.516	54,8	232.326	45,2	65.773	36.047	54,8	29.726	45,2	12.741	7.147	56,1	5.594	43,9
1997	573.900					76.766					15.058				
1998	662.396	365.567	55,2	296.829	44,8	86.001	49.645	57,7	36.356	42,3	17.953	10.295	57,3	7.658	42,7
1999	787.638	441.529	56,1	346.109	43,9	113.271	66.766	58,9	46.505	41,1	25.526	15.307	60,0	10.219	40,0
2000	897.557	505.789	56,4	391.768	43,6	123.582	70.034	56,7	53.548	43,3	29.581	16.643	56,3	12.938	43,7
2001	1.036.690	579.357	55,9	457.333	44,1	153.368	86.648	56,5	66.720	43,5	35.236	19.189	54,5	16.047	45,5
2002	675.388	675.388	56,0	529.752	44,0	191.130	107.856	56,4	83.274	43,6	50.424	28.901	57,3	21.523	42,7
2003	1.262.954	699.607	55,4	563.347	44,6	200.210	112.055	56,0	88.155	44,0	56.941	33.688	59,2	23.253	40,8
2004	1.303.110	717.853	55,1	585.257	44,9	209.208	117.468	56,1	91.740	43,9	57.402	33.053	57,6	24.349	42,4
2005	1.397.281	767.883	55,0	629.398	45,0	228.181	128.188	56,2	99.993	43,8	64.039	37.047	57,9	26.992	42,1

Fonte: MEC/Inep/Deaes (2007, p. 56 apud RISTOFF ET AL, 2007)

Cabe ressaltar mais um detalhe: além do sexo feminino representar maior porcentagem e crescimento gradual, o masculino, em termos numéricos, apresentou evolução na participação, mesmo com algumas oscilações, porém, em relação à porcentagem participativa, aconteceu o inverso do feminino: um decréscimo na sequência Brasil, Região Nordeste e Bahia, conforme podemos conferir na Tabela 3, no ano de 2005.

A Tabela 4 apresenta dados referentes ao processo seletivo através de vestibular para os cursos de graduação presenciais, no ano 2000, especificando os números de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos, por organização acadêmica, segundo a Unidade da Federação (UF) e a categoria administrativa das IES. Contextualizando a “década de 2000-2010, herdeira do processo de reformas educacionais do período anterior”, dando “continuidade, no campo educacional brasileiro, ao projeto iniciado nos anos 1990” (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 396), pode-se observar que, nas Universidades Públicas Federais, os números de inscrições permaneceram superiores aos números de vagas ofertadas e que o ingresso não contemplou ou “preencheu” as vagas ofertadas, tanto no território

nacional quanto na Região Nordeste e no Estado da Bahia, seguindo resquícios da década passada.

Tabela 4 – Processos seletivos nos cursos de graduação presenciais, vagas, inscrições ingressos, por categoria administrativa – Brasil, Região Nordeste e Bahia, 2000

UNIDADE DA FEDERAÇÃO / CATEGORIA ADMINISTRATIVA	VESTIBULAR E OUTROS PROCESSOS SELETIVOS		
	UNIVERSIDADES		
	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
<b>BRASIL</b>	<b>698.909</b>	<b>3.039.236</b>	<b>535.602</b>
Pública	206.799	1.989.792	198.942
Federal	112.826	1.085.270	110.173
<b>NORDESTE</b>	<b>87.638</b>	<b>593.905</b>	<b>82.811</b>
Pública	62.583	524.873	61.463
Federal	29.437	262.028	29.323
<b>BAHIA</b>	<b>19.628</b>	<b>171.732</b>	<b>18.234</b>
Pública	12.493	145.479	12.455
Federal	3.740	45.121	3.730

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2000/ Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP, Ministério da Educação – MEC, 2001

De acordo com Martins, em 1990, as Universidades Públicas Federais, em relação às demais IES, foram as que apresentaram um crescimento muito pequeno no número de alunos e alunas ingressantes, assim como pontuam Rosemberg e Madsen (2011). Na perspectiva da redistribuição, isto é muito negativo haja vista que o número maior de acesso ficou concentrado nas IES privadas.

Apesar do forte crescimento numérico das instituições de ensino superior nas últimas décadas, os dados disponíveis mostram uma distribuição desigual do total das IES pelo país. [...] Os dados apontam também para uma forte predominância numérica da rede privada, que engloba 78% dos estabelecimentos, enquanto o setor público é responsável por 22% das instituições. As universidades privadas prevalecem numericamente em todas as regiões do país, principalmente no Sudeste, Sul e Centro-Oeste. [...] Em 1980, havia no país 797 estabelecimentos isolados que diminuíram para 727 no ano de 1998. Durante o mesmo período, as 65 universidades existentes passaram para 153, registrando um crescimento de 135%. Enquanto o número de universidades federais permaneceu praticamente estável durante esse período, as estaduais triplicaram, passando de 9 para 30 instituições. O maior impulso para o crescimento das instituições universitárias, entretanto, veio do setor privado, que passou de 20 para 76 universidades, representando um aumento de 280% (MARTINS, 2000, p. 43-44).

Teoricamente, do ponto de vista institucional, o processo de crescimento aconteceu nos primeiros anos da década de 1990 e, na segunda metade, passou a haver mais

acesso na educação superior (MARTINS, 2000, p. 41). Contraditoriamente, em face dos dados: como pensar políticas de redistribuição em uma realidade em que o poder público não assegura o acesso da população às Universidades Federais e em que as organizações se sobrepõem às instituições sociais?

A evolução entre a década de 1990 e 2000 pode ser observada na Tabela 5, que apresenta a taxa bruta de escolarização dos estudantes matriculados em cursos superiores no país.

Tabela 5 – Taxa (bruta) de escolaridade de estudantes matriculados em Curso Superior – Brasil, 1991/2000

ANO	ESTUDANTES*	POPULAÇÃO (de 17 a 24 anos de idade)	TAXA DE ESCOLARIDADE
1991	1.375.742	19.658.210	0,069
2000	2.694.245	25.418.206	0,105

\* Estudantes Matriculados em Curso Superior

Fonte: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC; Unesco – Caracas – A educação Superior no Brasil. Porto Alegre – Brasil, nov. 2002, p. 115

Segundo o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fontes da coleta de dados da Tabela 5:

Entre os Censos de 1991 e de 2000, ocorreu um aumento de 29% na população em idade de cursar o ensino superior (17 a 24 anos). O número de inscritos nos cursos superiores existentes no país experimentou um acréscimo muito maior (95%), significando um aumento da taxa de escolaridade de 52%. (2002, p. 115).

Assim, a partir da década 2000-2010, no contexto das reformas educacionais, a não redistribuição do acesso à Educação Superior destoa, dentre outros, do projeto de crescimento e expansão das Universidades Públicas Federais. Contudo, conforme Rosemberg e Madsen, este período é marcado por significativas mobilizações no âmbito do Estado, no que tange à criação de políticas educacionais no país. Pontuam as autoras:

A mobilização brasileira pela democratização do acesso ao ensino superior gerou no período, direta ou indiretamente, duas linhas de ação do Estado: a expansão da rede federal através da criação de 14 novas universidades, interiorização de *campi* federais e expansão da rede de Cefets/Ifets (Centros Federais de Educação Tecnológica/Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) – de 140 em 2002 para 366 em 2010 (OLIVEIRA, 2011, p. 19); a criação ou expansão de uma variada série de iniciativas visando à

ampliação e democratização do acesso ao ensino superior. Destacamos: a expansão do Enem (Exame Nacional de Ensino Médio); a introdução de estratégias de ação afirmativa (AA), via sistema de cotas em 70 universidades públicas; o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind); e o Programa Universidade para Todos (Prouni), criado por medida provisória do Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudos em instituições de ensino superior (IES) privadas para estudantes egressos(as) de escolas públicas e que obtiveram notas compatíveis no Enem (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 418).

Ainda assim, saliento que, na perspectiva de crescimento e expansão da Educação Superior, a concepção de acesso deverá acompanhar a concepção de progresso, não restringindo a democratização do primeiro à oferta de vagas nem somente às matrículas ou ingressos nas universidades, pois, no caso de alunos ou alunas que realizam matrícula em cursos superiores e não concluem, o ciclo não se completou, visto que não se garantiu, também, a permanência. Qual é a viabilidade de políticas de “redistribuição na educação”, sem estratégias de permanências se a redistribuição dos recursos educacionais não se efetiva?

O que se espera de uma política educacional formulada para atender a uma população ou um grupo social com vistas ao crescimento do nível educacional é que esta seja redistributiva, eficaz, desde os princípios de sua formulação, que “garanta” a permanência do referido grupo ou população até a conclusão. Iniciar cursos superiores e não concluir tem sido uma discussão frequente no âmbito institucional e também foco de análises em pesquisas e estudos quando o tema é educação superior – acesso e progresso –, tal qual pontuou Martins (2000) explicando o descompasso existente entre a expansão de matrículas e o número de alunos(as) que concluíram os cursos de graduação, na década de 1990. Segundo seus estudos, as matrículas cresceram seguindo o curso da expansão universitária enquanto as conclusões decresceram.

Conforme já mencionado, o autor colocou em relevo a questão da evasão como um “fenômeno” de participação efetiva no processo do desequilíbrio (MARTINS, 2000, p. 47). A evasão deve ser vista como uma questão ou problema social, tanto na perspectiva de investimentos públicos quanto na expectativa de melhorias e mudanças da condição social do(a) ingressante que somam à população do país. É visível a quantidade de políticas de ação afirmativa que favorecem o alunado no princípio, mas que não se regenera até o fim.

Assim, fazendo a relação entre a Tabela 3 e a Tabela 6 – ingresso/conclusão – verifica-se que, no ano de 1991, o número de ingressantes foi de 426.558 para 236.410 concluintes. Em 2005, o ingresso foi de 1.397.281 para 717.858 concluintes. Com efeito, o resultado da análise ingresso/conclusão é bastante insatisfatório, do ponto de vista da

evolução educacional. O que ocorreu no princípio da década de 1990 aconteceu em meados da década seguinte, em 2005: ampliação no ingresso e redução no egresso. Observando, ainda, partindo da perspectiva macro para a micro, a realidade foi a mesma: no ano de 2005, por exemplo, teremos, respectivamente (ingresso/conclusão): Região Nordeste: 228.181 para 102.596; e Estado da Bahia: 64.039 para 26.451.

Tabela 6 – Concluintes dos cursos de graduação presenciais por ano, com recorte de sexo (número e percentual) – Brasil, Região Nordeste e Bahia, 1991-2005

ANO	BRASIL					REGIÃO: NORDESTE					UF: BAHIA				
	TOTAL	FEM	%	MASC	%	TOTAL	FEM	%	MASC	%	TOTAL	FEM	%	MASC	%
1991	236.410	141.678	59,9	94.732	40,1	31.517	19.746	62,7	11.771	37,3	5.764	3.643	63,2	2.121	36,8
1992	234.288	140.455	59,9	93.833	40,1	30.155	18.466	61,2	11.689	38,8	5.082	3.112	61,2	1.970	38,8
1993	240.269	144.342	60,1	95.927	39,9	30.930	19.144	61,9	11.786	38,1	6.038	3.838	63,6	2.200	36,4
1994	245.887	150.339	61,1	95.548	38,9	32.442	20.603	63,5	11.839	36,5	6.581	4.343	66,0	2.238	34,0
1995	254.401	155.241	61,0	99.160	39,0	34.940	22.100	63,3	12.840	36,7	7.065	4.587	64,9	2.478	35,1
1996	260.224	158.749	61,0	101.475	39,0	34.845	22.167	63,6	12.678	36,4	7.253	4.863	67,0	2.390	33,0
1997	274.384	168.512	61,4	105.872	38,6	38.196	24.167	63,3	14.029	36,7	8.588	5.626	65,5	2.962	34,5
1998	300.761	184.350	61,3	116.411	38,7	39.392	24.573	62,4	14.819	37,6	8.920	5.820	65,2	3.100	34,8
1999	324.734	198.416	61,1	126.318	38,9	42.916	26.833	62,5	16.083	37,5	8.967	5.593	62,4	3.374	37,6
2000	352.305	217.437	61,7	134.868	38,3	46.860	30.076	64,2	16.784	35,8	11.036	7.470	67,7	3.566	32,3
2001	395.988	246.997	62,4	148.991	37,6	54.771	34.727	63,4	20.044	36,6	12.076	7.982	66,1	4.094	33,9
2002	466.260	293.309	62,9	172.951	37,1	68.824	45.611	66,3	23.213	33,7	14.162	9.227	65,2	4.935	34,8
2003	528.223	329.311	62,3	198.912	37,7	76.518	50.251	65,7	26.267	34,3	13.613	8.324	61,1	5.289	38,9
2004	226.617	391.995	62,6	234.622	34,4	89.670	58.517	65,3	31.153	34,7	17.223	10.446	60,7	6.777	39,3
2005	717.858	446.724	62,2	271.134	37,8	102.596	64.891	63,2	37.705	36,8	26.451	17.060	64,5	9.391	35,5

Fontes: MEC/Inep/Deaes (2007, p. 56 apud RISTOFF ET AL, 2007)

Nesse sentido, o período em destaque, nas três esferas administrativas, seguiu o descompasso entre ingresso e conclusão. Todavia, não podemos desconsiderar o crescimento entre 1991 e 2005, olhando “ano a ano”, tanto no ingresso quanto nas conclusões no Brasil, na Região Nordeste e no Estado da Bahia, já que, aumentando a oferta de cursos e vagas nas instituições houve, conseqüentemente, uma maior porcentagem de concluintes.

No que tange ao recorte de sexo, tanto a participação feminina quanto a masculina oscilou bastante em termos percentuais, seguindo-se os anos de 1991 até 2005. Observando a relação entre um sexo e outro, o feminino apresentou maior porcentagem nas conclusões dos cursos de graduação, seguindo a mesma ótica – Brasil, Região Nordeste e Estado da Bahia –,

de modo que, a partir dos dados apresentados, pode-se dizer que o sexo feminino não só apresentou uma maior elevação nas matrículas/ingresso como também nas conclusões de cursos de graduação presenciais, conforme dados das Tabelas 6 e 7.

Tabela 7 – Evolução da população estudantil dos cursos de graduação, segundo o sexo – Brasil, 1996 – 2000

ANO	SEXO		TOTAL
	FEMININO	MASCULINO	
1996	520.867	440.459	961.326
2000	1.514.165	1.180.079	2.694.244

Fontes: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC; Unesco – Caracas – A educação Superior no Brasil. Porto Alegre – Brasil, nov. 2002, p. 158

As análises das Tabelas 6 e 7 foram focadas em dados mais gerais, abrangendo um período de quinze anos. Ao alargar o período, com recorte entre 2003 e 2009 (seis anos), tratando das mesmas variáveis – matrículas e conclusões – acrescentando informações mais específicas, como áreas de conhecimento, pode-se constatar que, no período em estudo, as mulheres eram maioria nas universidades; no entanto, há, notadamente, uma divisão entre as áreas do conhecimento: as mulheres representam maior porcentagem nas áreas consideradas “tipicamente femininas” como Ciências Sociais; Negócio e Direito; Educação; Humanidades e Artes e Serviços, conforme Tabela 8.

Tabela 8 – Matrículas por áreas gerais do conhecimento em cursos de graduação presenciais, com recorte de sexo (número e percentual) – Brasil, 2003-2009

ÁREAS GERAIS	MATRÍCULAS						VARIÇÃO	
	2003			2009				
	TOTAL	Fem.	Masc.	TOTAL	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
	Nº	%	%	Nº	%	%	%	%
Agricultura e Veterinária	<b>80.454</b>	40,4	59,6	<b>131.048</b>	41,4	58,6	67,0	60,1
Ciências Sociais, Negócio e Direito	<b>1.621.879</b>	51,7	48,3	<b>2.180.231</b>	54,8	45,2	42,4	25,8
Ciências, Matemática e Computação	<b>333.559</b>	34,9	65,1	<b>434.572</b>	32,9	67,1	18,4	34,4
Educação	<b>838.102</b>	76,4	23,6	<b>742.895</b>	70,4	29,6	-18,3	11,2
Engenharia, Produção e Construção	<b>301.158</b>	26,3	73,7	<b>537.996</b>	28,0	72,0	89,6	74,7
Humanidades e Artes	<b>135.413</b>	62,1	37,9	<b>178.895</b>	56,0	44,0	19,1	53,4
Saúde e Bem-estar	<b>483.997</b>	70,6	29,4	<b>808.861</b>	73,2	26,8	73,2	52,5
Serviços	<b>90.602</b>	63,3	33,7	<b>101.398</b>	62,8	37,2	5,9	23,7

Fontes: Tabulações especiais de microdados dos Censos do Ensino Superior 2003 e 2009 (apud ROSEMBERG; Madsen, 2011, p. 419)

Com efeito, comungo da iluminada compreensão que revelaram Rosemberg e Madsen, quando advertem que:

A formulação e o monitoramento de políticas educacionais a partir de uma perspectiva de gênero focada exclusivamente no acesso, deixa escapar importantes dimensões da complexa estrutura de desigualdades que define e é definida pela educação nacional (2011, p. 392).

Asseguram, ainda, que:

O monitoramento das hierarquias de gênero (e de raça) na implementação de políticas sociais tem sido feito, principalmente, pela análise do chamado ‘hiato de gênero’ – *gender gap* em inglês (ou *race gap*/hiato de raça para as relações raciais). Porém [...] alertamos que este foco se mostra insuficiente para apreender as hierarquias sociais. As desigualdades sociais não são apreendidas apenas a partir dos indicadores específicos, mas também dos indicadores gerais. Portanto, o monitoramento do progresso das mulheres na educação deve estar atento não apenas ao *gender gap*, mas também à concepção de homem e mulher, adulto e criança que orienta tanto as políticas específicas, quanto as chamadas políticas universalistas e que benefício essas políticas estão trazendo para as mulheres (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 392).

Desse modo, as desigualdades sociais devem ser analisadas a partir da combinação entre indicadores gerais e específicos. Assim, tendo em vista os objetivos deste estudo, Rosemberg e Madsen (2011) fornecem importantes contribuições metodológicas para a proposta de monitoramento (estudo analítico) do progresso das mulheres na educação superior, em que as hierarquias de gênero devem ser tratadas tanto pelo acesso quanto pelo “hiato de gênero”<sup>8</sup>, sendo esta a perspectiva que está sendo desenvolvida com a descrição e análise dos dados.

Na maioria dos estudos, o acesso é compreendido como possibilidades e estratégias políticas de cunho específico ou universalista para a entrada/promoção/ingresso na educação, estabelecendo uma relação com a democracia. Quanto a este conceito, já especifiquei que, em uma visão de política pública, o acesso deve ser extensivo aos termos evolução e progresso, já que a entrada não significa permanência: apresenta números, oferta e procura e novo contexto social, mas não mudanças sociais efetivas. Para complementar, o “hiato de gênero, de acordo com as contribuições das autoras, “compara diferenças entre os indicadores educacionais de homens e de mulheres. Seu oposto seria a paridade de oportunidades” (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 392). Foi a partir desta discussão que

<sup>8</sup> Expressão usada no Brasil equivalente à expressão em inglês *gender gap*.

elas passaram a entender e sugerir que as desigualdades de gênero na educação seriam melhor entendidas a partir de um olhar tridimensional inspirado em Nancy Fraser (1997).

Assim, os dados de algumas tabelas podem alimentar uma falsa ideia de evolução contínua, paritária e democrática de acesso e progresso das mulheres nas universidades. Todavia, os dados subsequentes, sobretudo os da Tabela 8, possibilitam contar uma trajetória de exclusão feminina *a priori*, especialmente em determinadas áreas do conhecimento, de lutas e de conquistas *a posteriori*, já que, em termos gerais, houve avanço no acesso feminino, que se pode constatar, atualmente, pelo fenômeno de maior número de mulheres nas universidades em relação aos homens e peça inserção gradativa das mulheres em determinadas áreas do conhecimento, o que vem trazendo grandes diferenças educacionais no seio familiar.

Convém lembrar que a institucionalização do ensino em nosso país tem suas bases na sociedade patriarcal, escravocrata da qual a maioria das mulheres sempre foi excluída (SILVA ET AL., 2008), de modo que, para a análise das relações de gênero e educação, Louro (2003) indica que a instituição escolar exerceu, desde seu início uma ação distintiva, diferenciadora, não apenas por tornar os que nela entravam distintos dos outros – aqueles(as) que a ela não tinham acesso –, mas também por dividir internamente os que lá estavam, por intermédio de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. Paulatinamente, as mulheres lutaram pelo acesso à educação, ao ensino superior e ao ingresso em carreiras até então consideradas masculinas. Entretanto, até pouco tempo atrás, as mulheres ainda representavam uma parcela reduzida da comunidade científica brasileira.

Segundo Eva Blay:

Na passagem do século XIX para o XX, o Brasil se transformava rapidamente aderindo ao sistema capitalista – urbano-industrial. Do ponto de vista do gênero, a sociedade realimentava a desigualdade entre homens e mulheres. Aos homens era proporcionada a possibilidade de novas carreiras e profissões, às mulheres se ofereciam oportunidades que conservavam seus antigos papéis domésticos e familiares. Besse qualifica o novo sistema de gênero (Besse, 1998:11). Parece-me, no entanto, que se instalava mais uma vez, sob nova roupagem, profundas contradições dando às mulheres plena cidadania desde que os novos direitos não as afastassem dos papéis familiares, estes sim considerados fundamentais (2002, p. 1).

Já nos anos 1950, conforme mencionei no tópico anterior, ocorria a expansão educacional no Brasil proporcionando um aumento significativo das oportunidades de acesso à escola, sendo as mulheres o grupo mais beneficiado. Elas partiam de uma situação altamente

desigual, em 1950, para, em 1980, dividirem equitativamente com os homens as possibilidades de acesso à escola, ultrapassando-os no ensino básico e igualando-os no ensino superior (LIMA, 1995). Segundo esta autora, ao se lançar um olhar mais detalhado para a inserção feminina no ensino universitário, nota-se que existem diferenças importantes que devem ser ressaltadas, a saber: os dados do Censo Demográfico de 1980 constataram a tendência de uma significativa parcela destas mulheres se concentrarem em áreas consideradas tipicamente femininas, de *status* inferior e menos valorizadas no mercado de trabalho: Ciências Humanas: 53%; Ciências Biológicas: 40,6%; e Exatas: 18,2%, equiparando-se com as informações recentes da Tabela 8 (IBGE, 1980).

Ao analisar um novo século, o século XXI, os dados de 2003-2009, que constam na Tabela 8, indicam, em linhas gerais, que as mulheres representam a maioria da população estudantil. No entanto, uma análise mais detalhada mostra outra realidade: as mulheres são maioria nas áreas consideradas “tipicamente femininas”, de menor prestígio econômico e social.

De acordo com Blay (2002), o espaço universitário é sexuado, é um campo onde as barreiras de gênero se impõem considerando que os cursos universitários frequentados na entrada do terceiro milênio são ainda correspondentes à divisão sexual do trabalho nas atividades domésticas, ampliando-se nas áreas do cuidar, do ensinar e de manutenção da família, o que explica a maior concentração de mulheres, entre 2003-2009, nas áreas das Ciências Sociais, Negócio e Direito, Educação, Humanidades e Artes, Saúde e Bem-Estar e Serviços. Visualizando este contexto, em concordância com Susan Besse (1999), ressalta, ainda, que as atividades domésticas devem ser compatibilizadas, para a mulher e só para ela, quando da escolha de profissões mesmo que universitárias. Somando a estes aportes, Rosemberg e Madsen (2011) adotam o conceito de “heterocronia” para explicar e compreender as desigualdades de gênero nos diversos campos, assim como interpretar dados estatísticos distorcidos.

[...] Adotamos o conceito de heterocronia forjado pela feminista Emily Hicks nos anos 1960: os processos sociais não são sincrônicos mas heterocrônicos. Não há porque se supor uma sincronia (posição em mesmo ‘nível’) das desigualdades sociais e dos processos históricos de luta pela igualdade de oportunidades em todas as instituições. De um lado, há tempos vem-se apontando as melhores condições de acesso, permanência e sucesso no sistema educacional do conjunto de mulheres quando comparado ao conjunto de homens (CARVALHO, 2009). O mesmo não se repete no plano do mercado de trabalho. [...] Se no Brasil temos mulheres governantes, não as temos sacerdotisas. Se temos sacerdotes negros e provenientes da classe operária, não os/as temos mulheres. As mulheres conseguiram o direito de

frequentar a escola antes do direito ao voto, antes do direito a manter seu nome de solteira quando casada, antes do direito à interrupção da gravidez. Esses são alguns exemplos do que Hicks denomina de heterocronia no plano social. No plano da história de vida, é também possível sugerir processos não-sincrônicos. Isto é, as diferentes formas de desigualdade social não atingem as pessoas durante sua trajetória de vida da mesma forma e com o mesmo impacto. Isto nos impele a estar atentas à dimensão geracional, ou às relações de idade, também na análise da equidade de acesso e progresso no sistema educacional (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 394).

Razões como essas justificam as análises detalhadas que se deve fazer frente aos dados tratados, e não só em termos gerais, para averiguar o acesso de vagas nas universidades por mulheres e homens, colocando, porém, o hiato de gênero em evidência, buscando saber, de maneira mais específica, quem acessa determinadas áreas do conhecimento e profissionalização ofertadas pelas universidades, segundo a rede de ensino da qual faz parte (se privada ou pública). E, no terceiro aspecto, atentar, também, para uma leitura heterocrônica das políticas educacionais, com atenção às desigualdades entre os grupos que acessam, descartando paridades e sincronias, isto é, uma suposta “posição no mesmo nível” entre mulheres e homens (uma vez que nunca existiu) e mesmo entre as mulheres ou entre os homens, o que chamo de leitura intragênero, ou seja, no mesmo gênero (ROSEMBERG; MADSEN, 2011).

Assim, seguindo com as análises, a Tabela 9 apresenta dados totais de matrículas no Ensino Superior Presencial, de 2003 a 2009. Embora saiba que os aspectos das hierarquias de gênero estão embutidos nos dados gerais, de forma implícita, considere pertinente apresentar o recorte institucional (rede de ensino) em um período mais à frente, contemplando o recorte temporal da pesquisa (1990-2010) e, neste caso particular, as Universidades Públicas Federais, para efeitos de conhecimento do universo em que tanto o sexo feminino quanto o masculino estão imersos com as configurações de gênero discutidas.

Constata-se, mais uma vez, o baixo acesso nas Universidades Públicas Federais em relação às universidades particulares e privadas, em decorrência da baixa oferta de vagas na rede pública federal, o que já se verificou em períodos anteriores, nos anos 1990, examinados no diálogo com Martins (2000).

Tabela 9 – Matrícula no ensino superior presencial, por ano e segundo a rede de ensino – Dados Totais – Brasil, 2003 e 2009

REDE DE ENSINO SUPERIOR	TOTAL		
	2003	2009	Varição (%)
<b>Total</b>	<b>3.887.022</b>	<b>5.115.896</b>	<b>31,6</b>
Pública	1.136.370	1.351.168	18,9
Federal	567.101	752.847	32,7
Estadual	442.706	480.145	8,4
Municipal	126.563	118.176	-7,7
Privada	2.750.652	3.764.728	36,9
Particular	1.475.094	2.899.763	96,6
Comunitária, etc.	1.275.558	864.965	-32,2

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2003-2009 (apud ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 421)

Quanto a essa questão, Rosemberg e Madsen (2011), fazendo uma análise “diacrônica” dos dados sistematizados por elas em dois períodos – 2003 e 2009 –, assinalam a constatação de uma tendência, conforme resultados apresentados nas Tabelas 9 e 10, mas, de forma acentuada, seguindo o mesmo período, nos dados da Tabela 10, que apresenta o recorte de sexo. Neste sentido, indicam que:

Comparando os índices de crescimento entre as matrículas de mulheres e de homens, observamos não apenas que as masculinas apresentam maior crescimento, como também que isto ocorre no sistema público de ensino superior, sendo que o índice de crescimento das matrículas das mulheres é mais intenso no sistema privado. Daí nossa interpretação de que as políticas governamentais para o sistema público (programas de AA, expansão da rede de universidades federais e sua interiorização, bem como a expansão do Enem) poderiam ser a razão desse incremento de matrículas masculinas. Complementarmente, o Prouni poderia estar favorecendo as matrículas femininas (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 422).

Quanto a essas considerações, ressaltam que, em decorrência da falta de estudos sobre eventuais impactos desses programas em matrículas masculinas e femininas, fica a sugestão de estudos e de monitoramento do Programa Universidade para Todos (Prouni)<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> O Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos, o Prouni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. O Programa possui também ações conjuntas de incentivo à

Pontuam, ainda, que as desigualdades de gênero, assim como outras, “[...] operam não apenas em programas e políticas específicas ou focalizadas, mas também (ou sobretudo), nas chamadas políticas universalistas que podem impactar de modo diferenciado os diversos segmentos sociais” (ROSEMBERG E MADSEN, 2011, p. 422).

Assim, os dados da Tabela 10 indicam que os homens apresentaram maior participação no ingresso, nas Universidades Públicas Federais, entre os anos de 2003-2009, sendo a variação de 38,7, para o sexo masculino, e 27,1, para o sexo feminino, sobre o total de vagas disponíveis.

Tabela 10 – Matrícula no ensino superior presencial, por ano, segundo a rede de ensino e com recorte de sexo – Brasil, 2003 e 2009

REDE DE ENSINO SUPERIOR	SEXO					
	FEMININO			MASCULINO		
	2003	2009	Variação (%)	2003	2009	Variação (%)
<b>Total</b>	<b>2.193.246</b>	<b>2.820.287</b>	<b>28,6</b>	<b>1.693.776</b>	<b>2.295.609</b>	<b>35,5</b>
Público	625.951	700.041	11,8	510.419	651.127	27,6
Federal	291.381	370.409	27,1	275.720	382.438	38,7
Privada	1.567.295	2.120.246	35,2	1.183.357	1.644.482	39,0
Particular	828.308	1.642.853	98,3	646.786	1.256.910	48,5

Fontes: MEC/INEP/DEED (2003-2009); Godinho et al., 2006, p. 44 (apud ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 423)

Na Tabela 11, outras informações são acrescentadas: quantitativos de matrículas na Educação Superior por região fisiográfica e, na sequência, na Tabela 12, dados segundo a categoria Administrativa Pública Federal, Brasil 2001–2010, onde se verifica um crescimento do número de matrículas (não na mesma proporção das universidades particulares, privadas), marcando o contexto contraditório em que as reformas universitárias e a expansão do Ensino

---

permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, os convênios de estágio entre o MEC e a Caixa Econômica Federal (CAIXA) e o MEC e a Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN) e ainda o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa. O Prouni já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2013, mais de 1,2 milhão de estudantes, sendo 69% com bolsas integrais. O Programa Universidade para Todos, somado ao Fies, ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para um maior acesso dos jovens à educação superior. Cf: PDE/PROUNI; Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.>>. Acesso em: 27 fev. 2014, às 13h.

Superior se acentuam no país, com a implementação de programas via políticas públicas, a exemplo do Reuni<sup>10</sup>.

Tabela 11 – Número de matrículas no Ensino Superior de Graduação por região fisiográfica – Brasil, Região Nordeste, 1996, 2003 e 2009

PAÍS/ REGIÃO	DEMONSTRATIVOS		
	1996	2003	2009
Brasil	8,7	12,8	10,2
Nordeste	11,3	13,6	12,8

Fontes: MEC/INEP/DEED, 2003-2009 (apud ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 423)

Tabela 12 – Evolução do número de matrículas, segundo a categoria administrativa pública federal – Brasil, 2001-2010

ANO	UNIVERSIDADES PÚBLICAS			
	TOTAL – PÚBLICAS	%	FEDERAL	%
2001	944.584	31,1	504.797	16,6
2002	1.085.977	30,8	543.598	15,4
2003	1.176.174	29,9	583.633	14,8
2004	1.214.317	28,8	592.705	14,0
2005	1.246.704	27,3	595.327	13,0
2006	1.251.365	25,6	607.180	12,4
2007	1.335.177	25,4	641.094	12,2
2008	1.552.953	26,7	698.319	12,0
2009	1.523.864	25,6	839.397	14,1
2010	1.643.298	25,8	938.656	14,7

Fontes: MEC/INEP (apud BRASIL, 2013a, p. 45)

A Tabela 13 apresenta o panorama da Educação Superior com mais uma abordagem: taxas de escolarização bruta e líquida nacional e da Região Nordeste, na última década, 2001–2009. Os dados fornecem a visualização do acesso e, também, a frequência, no período de nove anos consecutivos, apontando diferenças minuciosas em termos gerais e a

<sup>10</sup> A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em: <<https://www.google.com.br>>. Acesso em: 27 fev. 2014, às 21h.

necessidade de uma busca contínua para que haja um salto qualitativo nos índices para o progresso da Educação Superior condizentes com as políticas educacionais implementadas neste contexto.

Tabela 13 – Evolução das taxas de escolarização bruta e líquida na educação superior – Brasil e Região Nordeste, 2001-2009

EDUCAÇÃO SUPERIOR (18 – 24 ANOS)																			
BRASIL/ REGIÃO	ESCOLARIZAÇÃO BRUTA										ESCOLARIZAÇÃO LÍQUIDA								
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	
<b>Brasil</b>	15,1	16,6	18,6	18,6	19,9	22,6	24,3	25,5	26,7	8,9	9,8	10,6	10,5	11,2	12,6	13,1	13,7	14,4	
<b>Nordeste</b>	<b>9,1</b>	<b>9,5</b>	<b>10,9</b>	<b>11,1</b>	<b>11,9</b>	<b>14,3</b>	<b>15,9</b>	<b>16,9</b>	<b>18,4</b>	<b>5,1</b>	<b>5,1</b>	<b>5,8</b>	<b>5,9</b>	<b>6,1</b>	<b>7,1</b>	<b>7,7</b>	<b>8,3</b>	<b>9,4</b>	

Fontes: IBGE/PNAD; elaborado pelo MEC/INEP (apud BRASIL, 2013a, p. 45)

De acordo com os apontamentos do Fórum Nacional de Educação (FNE) (BRASIL, 2013a), em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>11</sup>, há que se ampliar significativamente as matrículas na Educação Superior de modo a alcançar, no final do decênio do PNE, a Meta 12 que afirma que o Estado Brasileiro deve:

Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada à qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público (PNE, 2000 apud BRASIL, 2013a p. 47).

Ainda conforme o Fórum Nacional de Educação, a educação superior enfrenta, no Brasil, sérios problemas que se agravarão se o PNE não estabelecer uma política que promova sua renovação e desenvolvimento. Dentre as metas estabelecidas no referido Plano, estão colocadas:

<sup>11</sup> O projeto de lei que cria o Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar de 2011 a 2020, foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. A Universalização e ampliação do acesso e atendimento em todos os níveis educacionais são metas mencionadas ao longo do projeto que estabelece ainda estratégias para alcançar a universalização do ensino de quatro a 17 anos, prevista na Emenda Constitucional nº 59 de 2009. A expansão da oferta de matrículas gratuitas em entidades particulares de ensino e do financiamento estudantil também está contemplada, bem como o investimento na expansão e na reestruturação das redes físicas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 fev. 2014, às 09h).

23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas. 24. Assegurar, na esfera federal, através de legislação, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, constituído, entre outras fontes, por, pelo menos 75% dos recursos da União vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, destinados à manutenção e expansão da rede de instituições federais (BRASIL, 2001).

Com efeito, analisando as metas traçadas no PNE, em 2000, e comparando-as com os indicadores educacionais até 2010, a questão da busca pela redistribuição do acesso à educação superior e do arrefecimento das assimetrias institucionais das áreas de conhecimento e regionais continuam sendo um desafio para a próxima década.

A análise contida no Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2013a, p. 46) adverte que o desafio se refere, ainda, à garantia de aumento nas taxas de escolarização da população – bruta e líquida. O período entre 2001 e 2009 “revela o incremento nas taxas de escolarização bruta no Brasil de 15,1%, em 2001, para 26,7%, em 2009, sendo que as regiões Nordeste e Norte apresentam percentuais abaixo do nacional, respectivamente, em 2009, 18,4% e 23,7%”. No que se refere à taxa de escolarização líquida, destaca, também, que esta é uma questão desafiadora dada a persistência das assimetrias regionais e o baixo índice de escolarização líquida da Educação Superior no país (14,4%).

Seguindo a perspectiva metodológica desta pesquisa – do global para o local, isto é, Brasil, Região Nordeste e Estado da Bahia –, a descrição, a análise dos dados (Tabela 14) e as considerações sobre a Educação Superior, busquei o específico, contemplando os indicadores e as abordagens construídas para as particularidades da Universidade Federal da Bahia (UFBA), *locus* do estudo de caso. Neste sentido, a evolução da UFBA será destacada, também, com o recorte de sexo, desde os anos de 1990 até 2010.

A descrição contida nos dados da Educação Superior Nacional retoma algumas feições no contexto da UFBA. Trata-se de uma Universidade Pública Federal localizada na Região Nordeste do país cuja evolução relativa aos números de matrículas marca a entrada da população estudantil na instituição, no período dos últimos vinte anos. Em uma leitura geral, observa-se um crescimento do número de matrículas de um ano para o outro, embora se verifique, também, oscilações provindas da diminuição, a exemplo do ano de 2003, que demarcou queda. Com relação ao recorte de sexo, o feminino, desde os anos de 1990 até 2010, apresentou maior participação no ingresso.

Tabela 14 – Matrícula alunado ativo, por sexo – UFBA, Salvador-Bahia, 1990-2010

ANO	ALUNADO ATIVO*				
	TOTAL	MASCULINO		FEMININO	
		Nº	%	Nº	%
1990	14.541	6.657	45,78	7.884	54,22
1991	15.728	7.319	46,53	8.409	53,47
1992	17.419	8.238	47,29	9.181	52,71
1993	16.875	7.972	47,24	8.903	52,76
1994	16.417	7.701	46,91	8.716	53,09
1995	16.556	7.769	46,93	8.787	53,07
1996	17.393	8.350	48,00	9.043	52,00
1997	17.689	8.507	48,10	9.182	51,90
1998	18.923	9.185	48,54	9.738	51,46
1999	21.358	10.436	48,86	10.922	51,14
2000	20.003	9.868	49,33	10.135	50,67
2001	20.785	10.299	49,55	10.486	50,45
2002	20.209	10.081	49,88	10.128	50,12
2003	19.514	9.677	49,59	9.837	50,41
2004	20.606	10.428	50,61	10.178	49,39
2005	23.057	11.677	50,64	11.380	49,36
2006	22.974	11.577	50,39	11.397	49,61
2007	22.863	11.462	50,13	11.401	49,87
2008	24.014	12.115	50,45	11.899	49,55
2009	27.694	13.742	49,62	13.952	50,38
2010	28.224	13.807	48,92	14.417	51,08
Variação %: 10-90	–	50,3	–	82,9	

\*Dados dos 2º Semestre. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento – Setor de Informação e Documentação. A partir de 2000 implantação do Sistema Acadêmico –SIAC

Fonte: SUPAC-SGC/CPD/SIAC/UFBA

Por se tratar de uma instituição pública federal, esta realidade destoa da leitura feita em nível nacional onde, embora as mulheres representem maioria na educação superior, a maior concentração se dá na rede privada, nas universidades particulares, enquanto os homens se concentram em maior proporção nas redes públicas federais. Neste sentido, houve uma reversão entre o global e o específico, uma vez que as mulheres são maioria na UFBA. Destaco, ainda, que, observações com relação às áreas de conhecimento neste aspecto se tornam importantes para que se faça uma leitura de gênero, ou melhor, um monitoramento das hierarquias de gênero a partir das políticas de acesso e progresso pela análise do “hiato de gênero”, conforme indicam Rosemberg e Madsen (2011).

Até o presente, os dados discutidos se concentraram no acesso e no progresso discente na Educação Superior, todavia, para alcançar o campo maior da pesquisa – a trajetória das mulheres nas universidades – será dada visibilidade ao segmento docente. A

compreensão parte do princípio de que, para estudarmos as mulheres nas universidades, é preciso saber como elas chegaram a ou adentraram estes espaços tanto como discentes quanto como docentes. As análises dos dados a serem tratados também estão centradas na abordagem da redistribuição baseada em Fraser (2007a) e Rosemberg e Madsen (2011). Inicialmente, apresento e discuto dados globais por indicadores de acesso e progresso, distribuição e campo de atuação docente com doutorado e recorte de sexo, no âmbito nacional. Na sequência, focalizo o Estado da Bahia apresentando as especificidades da UFBA.

Nesse contexto, a Tabela 15 apresenta dados referentes aos profissionais com titulação docente com doutorado que atuam na Educação Superior, por região fisiográfica, acrescentando o recorte de sexo, em um período de cinco anos: 2000-2005. Em uma primeira análise, é possível verificar que, em termos gerais, a atuação de profissionais docentes cresceu, relativamente, na esfera nacional, no período observado, registrando avanços, nos anos consecutivos, também na Região Nordeste e no Estado da Bahia. No que tange ao recorte de sexo, ambos os sexos obtiveram avanços nas três esferas. No entanto, comparando um sexo ao outro, o masculino representa uma maior porcentagem na titulação com doutorado atuante na Educação Superior, também nas três esferas, com percentual menor apenas no ano de 2002, no Estado da Bahia.

Tabela 15 – Docentes com titulação Doutorado que atuam na educação superior pública, com recorte de sexo (número e percentual) – Brasil, Região Nordeste e Bahia, 2000-2005

ANO TITULAÇÃO DOUTORADO	BRASIL					REGIÃO NORDESTE					BAHIA				
	TOTAL	FEM	%	MASC	%	TOTAL	FEM	%	MASC	%	TOTAL	FEM	%	MASC	%
2000	40.707	13.654	33,5	27.053	66,5	4.742	1665	35,1	3.077	64,9	989	378	38,2	611	61,8
2001	44.022	15.908	36,1	28.114	63,9	5.219	1917	36,7	3.302	63,3	1.191	481	40,0	710	59,6
2002	49.287	18.58	37,0	31.029	63,0	5.981	2245	37,5	3.736	62,5	1.323	1.560	50,1	1.552	49,9
2003	54.487	20.776	38,1	33.711	61,9	6.946	2753	39,6	4.193	60,4	1.691	728	43,1	963	56,9
2004	58.431	22.944	39,3	35.487	60,7	7.564	3119	41,2	4.445	58,8	1.946	837	43,0	1109	57,0
2005	63.294	25.243	39,9	38.051	60,1	8.655	3651	42,2	5.004	57,8	2.433	1097	45,1	1336	54,9

Fontes: MEC/Inep/Deaes, 2007, p. 218 ( apud RISTOFF ET AL., 2007, p. 218)

Tais referências indicam que tanto como discentes quanto como docentes as mulheres ingressam em maioria, nas universidades, mas não elevam suas carreiras estudantis e profissionais ao nível de maior titulação – Doutoramento –, para a atuação na educação superior, na mesma proporção que os homens. Para Fabiana Silva et al., o sistema acadêmico e/ou científico brasileiro vem crescendo gradativamente:

A criação de instituições, programas de pós-graduação e cursos resultam num gradual aumento de recursos humanos envolvidos na atividade científica. Atualmente é possível perceber o aumento significativo do número de mulheres em muitas universidades do país, contudo, apesar da crescente presença entre as discentes e também entre docentes pesquisadoras, elas ainda apresentam uma parcela reduzida da comunidade científica brasileira (SILVA ET AL., 2008, p. 1).

De acordo com Rosemberg e Madsen, o número de mulheres na graduação e pós-graduação, seja como discentes, docentes e/ou pesquisadoras tem aumentado, de modo que estas representam maioria nas funções docentes. Porém, destacam:

Em 2009, para atender aos estimados 57 milhões de estudantes, dispúnhamos de (número também estimado) 2,674 milhões de professoras(es), sendo 81,1% de mulheres. Porém, o percentual de professoras pelos diferentes níveis e etapas de ensino não ocorre de modo homogêneo. Isto é, as professoras se concentram nas etapas iniciais da escolaridade, enquanto os professores nas etapas terminais: 78,1% das professoras atuavam na educação infantil e no ensino fundamental; 63,0% dos professores atuavam nos ensinos médio e superior. (2011, p. 428).

Assim, a relação entre titulação e atuação docente na Educação Superior marca assimetrias entre os sexos feminino e masculino, não sendo diferente dos resultados encontrados na Tabela 16, que apresenta dados referentes à distribuição das doutoras tituladas no Brasil, nas grandes áreas do conhecimento, entre 1996 e 2008.

Tabela 16 – Distribuição das docentes doutoras tituladas nas grandes áreas do conhecimento – Brasil, 1996-2008

ÁREAS	PERCENTUAL DE MULHERES EM 1996	PERCENTUAL DE MULHERES EM 2008
Linguística, Letras e Artes	71,6	63,8
Biológicas	61,9	62,6
Saúde	41,4	59,3
Humanas	57,3	59,0
Multidisciplinares	33,3	49,5
Agrária	34,0	47,8
Sociais Aplicadas	36,7	42,7
Exatas e da Terra	37,1	37,7
Engenharia	26,4	33,3

Fontes: Coleta Capes/MEC; CGEE, 2010 (apud ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 426)

Nesse quesito, tomo como referência os dados coletados, em 2011, por Rosemberg e Madsen, que possibilitam dizer que, em uma observação geral, em 1996, os menores percentuais de atuação docente entre as mulheres se concentravam nas áreas

consideradas tipicamente masculinas, como Ciência Agrária, Sociais Aplicadas, Exatas/da Terra e Engenharia. Não obstante, no período de doze anos, embora as mulheres tenham avançado em termos percentuais, a leitura se repete, pois atingiram proporções menores que 50% nas referidas áreas de atuação profissional da Educação Superior, não destoando da realidade apresentada enquanto discentes, indicando que o ingresso nos cursos de graduação define a elevação nas carreiras profissionais.

De acordo com Blay, tendo alcançado a universidade, tanto mulheres como homens tendem a prosseguir na formação alcançada no nível mais elevado. Para a autora, neste campo (universitário), a barreira de gênero se impõe. “Enfrentar concorrência, dispor de redes de apoio intra-universitária, são fatores que certamente facilitam ou dificultam a entrada, permanência e ascensão dentro de carreiras científicas” (DURÁN, 1996 apud BLAY, 2002, p. 4). Assim, conclui que a condição de gênero encontra na universidade um cenário sofisticado de divisão sexual entre as carreiras.

Rosemberg e Madsen, em conformidade com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), destacam que, em todas as regiões, com exceção do Norte, em 2008, o percentual de doutoras tituladas era superior ao de doutores titulados. Advertem, porém, que “a participação percentual das mulheres no total de doutores(as) titulados(as) sofre inflexão das áreas do conhecimento” (2011, p. 426) e, acrescento, sofre, ainda, no nível de atuação profissional (cf. Tabela 15), apesar da tendência à equiparação, de modo que:

A comparação entre 1996-2008 evidencia atenuação da tendência: em 1996, em cinco das nove áreas do conhecimento, a presença feminina era inferior a 40%; em 2008 isto ocorre em apenas duas. Observa-se, pois, uma tendência à equiparação entre o percentual de doutores e doutoras nas diversas áreas do conhecimento pelo avanço, sobretudo, do contingente de mulheres, tendência mais acentuada do que a observada na análise referente às matrículas na graduação. Persistem os maiores diferenciais nas Ciências Exatas e da Terra e nas Engenharias em prol dos homens (62,3% e 66,7% respectivamente); nas Biológicas e em Linguística, Letras e Artes em prol das mulheres (62,6% e 63,8%) (2011, p. 426).

A Tabela 17, também construída a partir dos resultados da pesquisa das autoras supracitadas, apresenta uma leitura complementar sobre a distribuição docente com recorte de sexo, focalizando o Brasil e a Região Nordeste e reforçando as análises construídas. As autoras consideram que, no caso das professoras, o padrão da redistribuição é homogêneo em todas as regiões fisiográficas do país. Já no caso dos professores, observam:

Nas regiões Norte e Nordeste eles se repartem entre as etapas iniciais e terminais da educação. Nas demais regiões, observamos o oposto do que ocorre com as professoras: em torno de 2/3 dos professores estão atuando nos níveis/etapas terminais do ensino (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 428).

Assim posto, em todos os aspectos, observam-se assimetrias na redistribuição docente, tanto entre as regiões do país quanto na titulação, etapas e áreas de atuação profissional entre professoras e professores, constatando-se que as mulheres se concentram nas etapas de atuação profissional iniciais enquanto os homens, nas etapas terminais, em ambos os casos, tanto na esfera global quanto na Região Nordeste do país.

Tabela 17 – Distribuição percentual de professores(as) por sexo, segundo os grupos de níveis de ensino em que trabalham – Brasil e Região Nordeste, 2009

PAÍS/ REGIÃO	MULHERES			HOMENS		
	ETAPAS/NÍVEIS			ETAPAS/NÍVEIS		
	Iniciais	Terminais	Total	Iniciais	Terminais	Total
<b>BRASIL</b>	78,1	21,9	<b>100,0</b>	37,0	63,0	<b>100,0</b>
Nordeste	77,1	22,9	<b>100,0</b>	48,0	52,0	<b>100,0</b>

Fontes: Tabulação de dados da PNAD 2009 (apud ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 428)

A disposição e leitura dos dados a seguir são encaminhadas para o contexto micro, em uma visualização comparativa entre o global e o específico (Estado da Bahia, no que tange às particularidades da UFBA). O recorte das análises contempla o quantitativo do ingresso de docentes em nível superior e de 1º e 2º graus permanentes, com doutorado, regime de dedicação exclusiva, nos anos de 1990-2010, com recorte de sexo (Tabela 18).

Em linhas gerais, observa-se uma entrada muito oscilante dos(as) profissionais de Educação Superior na instituição, no período de vinte anos, sendo o ano 2001 o de menor ingresso. Observado o recorte de sexo, a oscilação ocorreu tanto para o feminino quanto para o masculino, porém, ao compararmos um sexo em relação ao outro, no período em análise, do total de 1.292 profissionais docentes na UFBA, 526 representam o sexo feminino e 766, o sexo masculino, indicando que os homens têm elevado suas carreiras estudantis e profissionais no campo da educação superior em maior número. Não obstante, na primeira década, as mulheres representavam o quantitativo de 195 docentes e os homens, 147. Na segunda década, houve uma reversão do “hiato de gênero” ou do “hiato de sexo” (por se tratar de variáveis de sexo) na Educação Superior brasileira em prol dos homens, já que eles representavam a maioria, com o quantitativo de 619, para 331 mulheres. Com efeito, pode-se

dizer que a composição dos(as) profissionais docentes indica uma consonância entre o global e o específico, ou seja, a UFBA tem acompanhado as tendências do nível nacional, no que tange a assimetria e hierarquia de gênero.

Tabela 18 – Ingresso anual de docentes de nível superior, de 1º e 2º graus, permanentes com doutorado, regime de dedicação exclusiva, por sexo (número e percentual)– UFBA, Salvador-Bahia, 1990-2010

ANO	SEXO				TOTAL
	FEMININO		MASCULINO		
	Nº	%	Nº	%	
1990	24	54,50	20	45,05	44
1991	06	60,00	04	40,00	10
1992	38	55,88	30	44,12	68
1993	14	58,33	10	41,67	24
1994	30	56,60	23	43,04	53
1995	17	65,38	09	34,62	26
1996	12	54,55	10	45,45	22
1997	29	60,42	19	39,58	48
1998	09	56,25	07	43,75	16
1999	04	57,14	3	42,86	07
2000	12	50,00	12	50,00	24
2001	03	60,00	02	40,00	05
2002	39	56,52	30	43,48	69
2003	11	57,89	08	42,11	19
2004	30	54,55	25	45,45	55
2005	09	42,86	12	57,14	21
2006	34	46,58	39	53,42	73
2007	29	63,04	17	36,96	46
2008	16	51,61	15	48,39	31
2009	97	50,52	95	49,48	192
2010	63	58,33	45	41,67	108
TOTAL	526	40,71	766	59,29	1292

Fonte: SUPAC-SGC/CP/SIAC/UFBA

Destarte, as informações apresentadas a partir dos dados nos possibilitam fazer uma leitura da realidade social. Neste sentido, a cultura patriarcal tem grande influência, pois permeia todas as dimensões da sociedade (OLIVEIRA, 2008). Em vista disto, tomo como referência as reflexões e depoimentos de bell hooks, uma intelectual negra, feminista americana que alerta que nós, enquanto mulheres, temos a obrigação de nos projetar na revolução (LINDSEY apud HOOKS, 1995, p. 464). Hooks adverte que o enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres segue um padrão estabelecido na escravidão, de modo que, como escravas, o trabalho compulsório obscurece todos os outros aspectos da

existência das mulheres – e o de gênero é um deles. Ela recomenda que se busque a valorização intelectual entre as mulheres, por considerá-la necessária na luta pela libertação e fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas, que poderão “passar de objeto a sujeito, descolonizando e libertando suas mentes”, pois não dá mais para construir história sem mulheres, sobretudo no campo intelectual (HOOK, 1995, p. 466).

A fim de recapitular as considerações e o caminho percorrido neste capítulo, reafirmo que busquei abordar a dimensão da justiça redistributiva, valendo-me das contribuições de Fraser (2007a) e Rosemberg e Madsen (2011) para problematizar, analisar e discutir o levantamento histórico das mulheres nas universidades, a partir do caso específico da UFBA, abordando, a princípio, o acesso de mulheres como estudantes nos cursos, sobretudo da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH) instituída com vistas à inserção feminina, no período de criação da UFBA, em 1946, até fins do século XX.

Finalmente, atendendo aos objetivos desta primeira investigação, os dados sistematizados foram concentrados em indicadores de acesso e progresso das mulheres na educação, tanto como discentes quanto como docentes, em uma visualização que parte do global para o específico – Brasil, Região Nordeste e Estado da Bahia, seguindo as particularidades da UFBA no período de vinte anos, de 1990–2010. Destaquei, ainda, a abordagem do método quantitativo e qualitativo nas pesquisas e estudos sociais e de gênero com viés feminista, assim como conceitos imprescindíveis como “hiato de gênero” e “heterocronia” (ROSEMBERG; MADSEN, 2011) nas análises dos dados com recorte de sexo, para se fazer o monitoramento das hierarquias de gênero.

Por conseguinte, a discussão sobre relações de gênero e acesso à educação possibilitou visualizar o crescimento das mulheres nas universidades como também problematizar as desigualdades nestes espaços, expressas pelas relações de gênero ainda existentes. Segundo Lúcia Avelar (2001), uma sociedade não será democrática na medida em que as oportunidades dos indivíduos estejam condicionadas por sua inserção nesta ou naquela categoria social, sejam quais forem os critérios com base nos quais tais categorias se constituam (raça, classe, etnia, religião, gênero). Para esta autora, a sociedade assim caracterizada será fatalmente hierárquica e as oportunidades diferenciais por categorias expressarão, ao cabo, o desequilíbrio nas relações de poder entre elas e a subordinação de umas às outras. Joan Scott destaca que:

[...] as profissões e as organizações profissionais são estruturadas hierarquicamente: os estilos e os padrões dominantes operam para incluir alguns e excluir outros da qualidade de membros. O ‘domínio’ e a

‘excelência’ podem ambos explicitar julgamentos de capacidade e desculpas implícitas para tendências viciosas; na verdade, os julgamentos de capacidade estão com frequência entrelaçados com avaliações de uma identidade social do indivíduo que são irrelevantes à competência profissional (SCOTT, 1992, p. 71).

Com efeito, é preciso problematizar a trajetória das mulheres na educação, buscando maior equidade de gênero, mais igualdade social e mudanças na história social. É preciso discutir os fatos, já que os homens continuam a dominar os espaços e áreas de conhecimento ao passo que as mulheres, por mais que se qualifiquem, continuam à mercê das decisões masculinas (visto que elas, em sua maioria, não chegam à linha de frente). Margareth Rago acrescenta que as conquistas arduamente ganhas ao longo das últimas décadas pelos feminismos são continuamente ameaçadas por pressões machistas as mais conservadoras. Segundo a autora:

Uma das queixas das ‘novas mulheres’, em geral, é a dupla jornada do trabalho e o acirramento da competição no mundo masculino. As duas questões não podem ser desassociadas, se considerarmos que a exigência da qualidade do trabalho feminino ainda é muito maior do que a que se dá em relação aos homens. As mulheres ainda pagam um alto preço por participarem da vida pública, como continuam a denunciar as feministas. [...] A guerra entre os sexos não terminou e, aliás, se acentua nos novos *fronts*: o profissional e afetivo (2003, p. 9).

Assim, as Instituições de Educação Superiores precisam refletir sobre sua própria estrutura. Buscar compreender como uma cultura feminina se constrói no interior de um sistema de relações desiguais, como ela mascara as falhas, reativa os conflitos, baliza tempos e espaço como, enfim, pensa suas particularidades e suas relações com a sociedade global, segundo Rachel Soihet e Rosana Soares (2000).

No próximo capítulo, darei ênfase aos aspectos simbólicos das relações sociais, com a discussão das políticas de “reconhecimento” ancorando-me, ainda, em Fraser (2007a) e Rosemberg e Madsen (2011), buscando compreender o campo da Educação Superior brasileira de modo a alcançar a abordagem tridimensional nas análises de gênero e educação.

### 3 RECONHECIMENTO DE GÊNERO NAS UNIVERSIDADES: O CASO DA UFBA

*Negar a alguém o reconhecimento é privá-la(o) dos pré-requisitos fundamentais para o pleno desenvolvimento humano* (FRASER, 2007a, p. 111).

Existe reconhecimento de gênero e das mulheres nas universidades? Esta é a pergunta central deste capítulo em que busco discutir políticas de reconhecimento, sendo esta a segunda dimensão abordada no contexto desta pesquisa visando a alcançar um olhar tridimensional das políticas de gênero e educação, adotando as contribuições de Fraser (2007a; 2007b) e Fúlvia Rosemberg e Nina Madsen (2011) que ajudam a construir as abordagens teóricas.

Com esse intuito, abordo o conceito de “reconhecimento” – cultural e simbólico – discutindo-o no contexto das universidades, em uma análise que parte do global para o específico (Brasil/Bahia/UFBA), referenciando os possíveis impactos dos estudos de gênero na educação formal, no período compreendido entre décadas de 1990, 2000 e 2010. A princípio, discuto sobre produções bibliográficas (artigos) com temáticas de gênero e educação, seguindo com as políticas de fomento ao reconhecimento de gênero no âmbito do Ministério da Educação, dos Encontros Mulher e Ciência (EMC), da criação da Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), do Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e das Conferências e Planos Nacionais de Políticas para Mulheres (CNPM/PNPM 2004/2007) –, levantamentos sobre linhas de pesquisas que tratam de gênero, mulheres e relações de poder existentes em cursos de Pós-graduação em Instituições de Ensino Superior abarcando as regiões do país, com olhar especial para a UFBA.

As políticas de reconhecimento dizem respeito às possíveis mudanças no conteúdo do ensino-aprendizagem, para Rosemberg e Madsen (2011), que avaliam em que medida se tem avançado, em termos da “desconstrução” das ideologias e desigualdades de gênero no currículo escolar, nas práticas de ensino-aprendizagem, no conteúdo e linguagem dos livros utilizados, etc. No caso específico deste estudo, observo as possíveis mudanças ocorridas no âmbito institucional ligado ao MEC, no que tange à criação de políticas de reconhecimento e equidade de gênero bem como ao crescimento curricular da temática de gênero nas universidades.

### 3.1 CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO “RECONHECIMENTO” COMO DIMENSÃO DA ANÁLISE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Neste quesito, caracterizo a abordagem do conceito de “reconhecimento” em Fraser (2007a), apoiando-me nas interpretações de Rosemberg e Madsen (2011). A primeira autora propõe uma análise das políticas que integre redistribuição e reconhecimento visando à justiça social. As últimas contribuem na definição de como operacionalizar os conceitos nas análises de gênero e educação, transpondo-os para uma nova perspectiva de análise social.

Segundo Fraser (2007a), as forças da política progressista, de um tempo para cá, se dividiram em dois campos, estando, de um lado, proponentes da redistribuição e, do outro, proponentes do reconhecimento. Com esta afirmação, a autora situa ambos os campos e constrói sua argumentação de uma proposta integrativa, contrariando as falsas antíteses e dicotomias.

Fraser pontua que os proponentes do reconhecimento, apoiando-se em novas visões de uma sociedade “amigável às diferenças”, procuram um mundo em que a assimilação às normas da maioria ou da cultura dominante não é mais o preço do respeito igualitário e buscam o reconhecimento das distintas perspectivas das minorias étnicas, “raciais” e sexuais bem como a diferença de gênero. Para a autora, esta orientação, recentemente, atraiu o interesse dos filósofos políticos e alguns dentre eles têm buscado desenvolver um novo paradigma normativo que coloca o reconhecimento em seu centro, referindo-se a política da diferença, política de identidade, ética, particularidades, heterogeneidade, multiculturalismo e condição intersubjetiva. Ao contrário dos proponentes da “redistribuição”, quando se referem a política de igualdade social, política de classe, justiça, universalidade, homogeneidade, condição objetiva e econômica.

Na visão de Fraser, esta bifurcação na análise política social corresponde a uma falsa ideia sobre o caminho necessário para que sejam alcançadas as exigências da justiça para todos e todas, visto que não há qualquer necessidade de polarização ou de se apresentar uma escolha entre a política da redistribuição e a política do reconhecimento. “É possível, ao contrário, construir um modelo abrangente em que se possam acomodar ambos” e isto porque:

[...] Justiça hoje requer tanto redistribuição quanto reconhecimento; nenhum deles, sozinho, é suficiente. A partir do momento em que se adota essa tese, entretanto, a questão de como combiná-los torna-se urgente. Sustento que os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensivas de

igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença (FRASER, 2007a, p. 103).

Adverte a autora que a referida integração não é uma tarefa fácil e considera que executar tal projeto significa envolver-se, imediatamente, em um nexos de difíceis questões filosóficas, pontuando que algumas das mais espinhosas concernem à relação entre moralidade e ética, entre o correto e o bem, entre a justiça e a boa vida. Para ela, o problema central é saber se os paradigmas de “justiça”, usualmente alinhados com a “moralidade”, podem dar conta de reivindicações pelo reconhecimento da diferença ou se é necessário, ao contrário, voltar-se para a “ética”. Com efeito, explica que:

[...] É hoje uma prática comum na filosofia moral distinguir questões de justiça de questões da boa vida. Interpretando as primeiras como um problema do que é o ‘correto’ e as segundas como um problema do que é o ‘bem’, a maioria dos filósofos alinha a justiça distributiva com a *Moralität* (moralidade) kantiana e o reconhecimento com a *Sittlichkeit* (ética) hegeliana. Esse contraste é, em parte, uma questão de perspectiva. Normas de justiça são pensadas como universalmente vinculatórias; elas sustentam-se independentemente do compromisso dos atores com valores específicos. Reivindicações pelo reconhecimento da diferença, ao contrário, são mais restritas. Por envolverem avaliações qualitativas acerca do valor relativo de práticas culturais, características e identidades variadas, elas dependem de horizontes de valor historicamente específicos que não podem ser universalizados (FRASER, 2007a, p. 103).

Na compreensão da autora, esses alinhamentos filosóficos complicam o problema de integrar redistribuição e reconhecimento. Todavia, as duas teorias concordam que a redistribuição pertence à moralidade e o reconhecimento pertence à ética, embora nunca se tenham encontrado. “Então, cada um sustenta que o seu paradigma exclui o do outro”. Ao discordar destes posicionamentos, ela indica que se eles estivessem corretos, “as reivindicações por redistribuição e as reivindicações por reconhecimento não poderiam ser coerentemente combinadas”, pois, ao contrário, “qualquer pessoa que deseje endossar reivindicações dos dois tipos corre o risco de padecer de esquizofrenia filosófica” (FRASER, 2007a, p. 103). Neste sentido, argumenta e defende seu ponto de vista afirmando que,

[...] É precisamente essa presunção de incompatibilidade que procuro desafiar. *Contra* as suposições usuais, argumentarei que *é possível* integrar redistribuição e reconhecimento sem sucumbir à esquizofrenia. A minha estratégia implicará construir a política do reconhecimento de uma forma que ela não seja vinculada prematuramente à ética. Ao contrário, tratarei as reivindicações por reconhecimento como *reivindicações por justiça* dentro de uma noção ampla de justiça. O resultado inicial será trazer a política do

reconhecimento de volta para o campo da *Moralität* e assim impedir que ela resvale para a ética. Mas não é nisso precisamente que eu quero chegar. Ao contrário, eu irei conceder que possa haver casos em que a avaliação ética é inevitável. Todavia, uma vez que tal avaliação é problemática, sugerirei formas de adiá-la tanto quanto possível. (FRASER, 2007a, p. 103, grifos da autora).

Para tanto, Fraser sublinha que o ponto central de suas estratégias reside em romper com o modelo padrão de reconhecimento, o da “identidade”. Neste novo modelo, com efeito, o que exige reconhecimento é a identidade cultural específica de um grupo, uma vez que o não reconhecimento consiste na depreciação de tal identidade pela cultura dominante e no conseqüente dano à subjetividade dos membros do grupo. Considera que reparar este dano significa reivindicar “reconhecimento” e que este projeto requer que os membros dos grupos se unam a fim de remodelar sua identidade coletiva por meio de uma cultura própria de autoafirmação. Deste modo, no modelo de reconhecimento da identidade, a política de reconhecimento significa “política de identidade” (2007a, p. 106, grifos da autora). Contudo, ressalta a problemática que esta busca poderá trazer, uma vez que o não reconhecimento como um dano à identidade implicará na ênfase em estruturas psíquicas em detrimento das instituições sociais e da interação social, correndo-se o risco de favorecer a negação das múltiplas identidades e complexidades da vida dos indivíduos. Se negada a heterogeneidade interna, a conseqüência é a obscuridade das disputas e das relações de poder dentro do mesmo grupo social, por autoridades representativas. É, sobretudo por estas razões, que ela propõe:

[...] Uma análise alternativa do reconhecimento. A minha proposta é tratar o reconhecimento como uma questão de *status social*. Dessa perspectiva – que eu chamarei de *modelo de status* – o que exige reconhecimento não é a identidade específica de um grupo, mas a condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social. O não reconhecimento, conseqüentemente, não significa depreciação e deformação da identidade de grupo. Ao contrário, ele significa *subordinação social* no sentido de ser privado de *participar como um igual* na vida social. Reparar a injustiça certamente requer uma política de reconhecimento, mas isso não significa mais uma política de identidade. No modelo de *status*, ao contrário, isso significa uma política que visa a superar a subordinação, fazendo do sujeito falsamente reconhecido um membro integral da sociedade, capaz de participar com os outros membros como igual (FRASER, 2007a, p. 107, grifos da autora).

Não obstante, na concepção de Fraser, o caminho de reparação das injustiças e subordinação implica na investigação da valorização cultural por padrões institucionalizados que devem ser examinados em função de seus efeitos sobre a posição relativa dos atores

sociais. Ela explica que, quando os referidos padrões constituem alguns atores como inferiores, excluídos completamente, “os outros” ou, simplesmente, como invisíveis, ou seja, como menos do que parceiros integrais na interação social, então trata-se do “não reconhecimento e subordinação de status”. Nesse sentido, no modelo de *status* proposto pela autora, “o não reconhecimento aparece quando as instituições estruturam a interação de acordo com normas culturais que impedem a paridade de participação”. O reconhecimento com base neste modelo também vai conceber a igualdade sem, contudo, negar as diferenças. Esta é uma das características mais positivas e centrais na teoria de Fraser. Seu conceito amplo de justiça pressupõe um modelo teórico para além da distribuição de direitos e bens e examina padrões institucionalizados de valores culturais que produzem assimetrias e impedem a paridade de participação na vida social (2007a, p. 108, grifos da autora).

Ao associar os conceitos, para dizer de outra maneira, ela indica que uma teoria da justiça deve ir além dos padrões de valoração cultural e examinar a estrutura do capitalismo. Deve, por conseguinte, considerar se os mecanismos econômicos, que são relativamente dissociados das estruturas de prestígio e que operam de um modo relativamente impessoal, impedem a paridade de participação na vida social. Com efeito, Fraser adverte que:

A minha concepção trata distribuição e reconhecimento como distintas perspectivas sobre, a dimensões da justiça. Sem reduzir uma perspectiva à outra, ela encampa ambas as dimensões dentro de um modelo mais abrangente e inclusivo [...] O centro normativo da minha concepção é a noção de *paridade de participação*. De acordo com essa norma, a justiça requer arranjos sociais que permitam a todos os membros (adultos) da sociedade interagir uns com os outros como parceiros. Para que a paridade de participação seja possível, eu afirmo que, pelo menos, duas condições devem ser satisfeitas. Primeiro, a distribuição dos recursos materiais deve dar-se de modo que assegure a independência e voz dos participantes. Essa eu denomino a *condição objetiva* da paridade participativa [...] A segunda condição requer que os padrões institucionalizados de valoração cultural expressem igual respeito a todos os participantes e assegurem igual oportunidade para alcançar estima social. Essa eu denomino *condição intersubjetiva* de paridade participativa (2007a, p. 118; 119, grifos da autora).

Assim, em conformidade com Fraser, tanto a *condição objetiva* quanto a *condição intersubjetiva* são necessárias para a paridade de participação. Nenhuma delas sozinha é suficiente. Trata-se, no primeiro aspecto, de reaver a justiça distributiva baseando-se em estruturas de classes econômicas; no segundo aspecto, de reaver a justiça redistributiva com foco na ordem de status e hierarquias culturalmente definidas. Além disto, há que se proceder pelo caminho da análise das particularidades dos indivíduos ou grupos bem como da

humanidade comum. Conforme seu bom exemplo, isto ocorre porque aqueles que ocupam posições de vantagem na ordem de *status*, tais como os homens e os heterossexuais, geralmente evitam o reconhecimento de suas particularidades (de gênero e sexual), afirmando não a especificidade, mas a universalidade (NICHOLSON, 1996 apud FRASER, 2007a). Estes são alguns dos aspectos centrais da teoria de Fraser que promovem desfechos nos estudos sociais com as combinações da redistribuição e do reconhecimento como forma de reparar a má redistribuição de recursos e bens, a desvalorização e as hierarquias culturais.

Em conformidade com Madsen, outras leituras podem ainda ser feitas ao se adotar as combinações propostas por Fraser (2007a; 2007b).

Associar a dimensão da distribuição à dimensão do reconhecimento, e vice-versa, é entender que as desigualdades de classe, de caráter econômico, são reforçadas pelas desigualdades de gênero e de raça/etnia, na mesma medida em que as desigualdades de raça/etnia e de gênero se veem intensificadas em contextos de desigualdades de classe (MADSEN, 2008, p. 39).

Desse modo, Madsen (2008), ao desenvolver uma perspectiva teórica fundamentada em Fraser, contribui, ao assinalar formas de como se trabalhar com categorias de análise sociais a partir de seu cruzamento, mostrando que o estudo isolado em uma dimensão (redistribuição ou reconhecimento) não fornece uma leitura acurada das diferenças entre indivíduos ou grupos, mesmo porque as subjetividades com foco de gênero, raça/etnia, por exemplo, não estariam descritas nas análises da redistribuição quando privilegiada somente a questão de classe. Neste sentido, a combinação entre as dimensões da redistribuição e do reconhecimento favorece compreender e perceber as hierarquias potencializadas e as desigualdades múltiplas para desarticulá-las.

Por outro lado, ao se tratar de hierarquias, vale a pena acrescentar, ainda, a contribuição de Cecília Sardenberg (2002) que, apoiando-se em Patrícia Hill Collins (1998), adverte que as diferentes formas de opressão (ou desigualdades) não têm o mesmo peso, variam de acordo com o contexto histórico-social. Por isto mesmo, a ênfase nas categorias de base social deverá ser dada por mais de uma dimensão de análise, para que seja alcançada a justiça social preconizada por Fraser (2007a; 2007b). Neste contexto, é importante que se observe não somente as diferenças entre indivíduos e grupos, mas, também, as interseccionalidades conferidas na segregação de classe, raça/etnia e gênero, para atender o que destacou Sardenberg, seguindo Collins, por fazer parte de construções sociais que têm impactos na formação dos sujeitos, não se distanciando do que observou Madsen (2008).

Nesse contexto, é oportuno dizer, que o estudo realizado por Madsen (2008), concentrado na construção da agenda de gênero na educação brasileira, abarcou recortes de classe, raça e gênero encaminhando, portanto, a discussão e trazendo os aportes teóricos necessários. Já neste estudo, me dedico, especialmente, ao recorte de gênero e educação formal analisando relações de poder. No diálogo com Fraser (2007a; 2007b), Madsen (2008) e Rosemberg e Madsen (2011), a despeito da distribuição e do reconhecimento nas análises sociais, em que a categoria de classe socioeconômica e conceitos como hierarquias e desigualdades se colocam como desafios a serem vencidos por estratégias que visem à justiça social e mais igualdades, é importante que se destaque outras interpretações e como as autoras têm desenvolvido seus estudos com tais abordagens; ver quais são as possíveis leituras e discussões que as propostas de Fraser nos possibilitam abraçar e dialogar com os estudos de gênero e educação em uma perspectiva feminista. Segundo as observações de Madsen:

Quando Caviedes, Fernández e Barrientos (2006) formulam o modelo teórico que interpreta a educação a partir das dimensões de justiça de Fraser, o que estão propondo, na verdade, é precisamente uma leitura mais ampla do significado da educação formal e das possibilidades que a incidência neste campo pode abrir no que se refere à transformação cultural. (2008, p. 49).

Com efeito, tanto Madsen quanto as autoras de sua referência transpõem a discussão das dimensões da redistribuição e do reconhecimento para o campo da educação formal e das estruturas de gênero. Com tal procedimento, ela indica que é preciso compreender a educação como “braço do Estado, como instrumento para moldar e socializar indivíduos”. Na sua compreensão, “pensar a educação em seus diferentes níveis, é também repensar a lógica do Estado e, em última instância a lógica política, ideológica e cultural da sociedade que o cria e alimenta” (2008, p. 49). Para ela, significa reconhecer que a ordem de gênero que estrutura a nossa sociedade e, conseqüentemente, a sua ordenação, define, também, os formatos e conteúdos da educação formal desenvolvido por este Estado. Seu pensamento se alinha aos pressupostos de Louis Althusser (1998), quando define que as instituições, escolares neste caso, respondem pelos interesses ideológicos do Estado.

Além disso, a autora assevera que situar a educação dentro dos aportes de Fraser (2007a; 2007b) significa avançar para além dos dados estatísticos que “supervalorizam números e indicadores” e que “pouco têm a revelar sobre as desigualdades de gênero presentes na educação” (MADSEN, 2008, p. 49).

Acredito que, neste ponto, a autora foi muito incisiva e generalista, posto que os dados colhidos e sistematizados no capítulo anterior, que tratam especificamente das políticas

de redistribuição a partir dos indicadores de acesso e progresso discentes e docentes na educação superior, forneceram subsídios para dialogar com a dimensão do reconhecimento aqui focalizada. Considero que dados estatísticos nos trazem boas referências, contudo, deverão ser seguidos de análises qualitativas e com objetivos destacados. Com o enfoque desta pesquisa, é preciso avançar para os aspectos simbólicos, a fim de alcançar uma leitura de gênero na educação. Evidentemente, porém, aqueles dados me permitiram dizer que a democracia institucional está aquém de alcançar as mulheres e as demandas de gênero, conforme ficou latente nos hiatos destacados que se opõem às paridades propostas por Fraser (2007a). É preciso, pois, ao se tratar de educação,

Avançar em direção a um conceito de equidade que não só dê conta da desigualdade socioeconômica no acesso, da qualidade e das oportunidades sociais geradas pelo sistema escolar, mas também que questione nas raízes culturais da desigualdade e nos mecanismos que a reproduzem dentro e fora da escola, orientando melhor as ações necessárias para superá-las (CAVIEDES; FERNÁNDEZ; BARRIENTOS, 2006, p. 10 apud MADSEN, 2008, p. 49).

Com efeito, esta é a ideia que proponho ao discutir gênero e educação a partir das dimensões de Fraser (2007a; 2007b), de acordo com Caviedes, Fernández e Barrientos (2006), Madsen (2008) e Rosemberg e Madsen (2011), localizando dados e informações referentes a acesso e progresso discente e docente com recorte de sexo, na Educação Superior, atendendo à dimensão da redistribuição, para que seja possível promover a discussão da paridade participativa (conforme capítulo anterior). Quanto à dimensão do reconhecimento cultural-simbólico, discuto a socialização de gênero localizando os processos de aprendizagens responsáveis pela reprodução dos estereótipos de gênero, “processos que abrangem desde a formulação do currículo escolar até as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, mecanismos de socialização e o currículo oculto” e, de maneira específica, o currículo da Educação Superior em instituições públicas brasileiras até o caso da UFBA, e, no âmbito do MEC, mapear as políticas implementadas que favorecem o reconhecimento de gênero. Neste sentido, as colocações de Madsen são referências, quando diz que “trabalhar com ambas as dimensões é essencial para se alcançar um entendimento mais amplo do que seja, de onde se localizam e de como se reproduzem as desigualdades de gênero no sistema educacional brasileiro” (2008, p. 51).

Assim, com a temática deste terceiro capítulo, torna-se possível alcançar a ligação entre as referidas dimensões e obter um entendimento mais amplo de gênero e educação,

conforme destacou Madsen. Dedico-me, sobretudo, à dimensão das políticas de reconhecimento com foco na justiça cultural e simbólica curricular, apresentando uma discussão sobre aspectos da Educação Superior Brasileira, com olhar específico para a UFBA, discorrendo sobre as possíveis mudanças alcançadas, no que tange ao reconhecimento das políticas de gênero, indagando: Houve reconhecimento nas políticas? Que impacto as mulheres tiveram com os estudos de gênero? Quais foram as políticas esboçadas pelo Ministério da Educação (MEC/GDE/SECADI) e pela Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres (SPM), visando à promoção da igualdade de gênero? O que consta nos Planos de Políticas Públicas para Mulheres, projetado nas Conferências, nos Encontros de Mulheres e Ciências, durante as reuniões dos grupos de estudos e debates? Como tem sido tratada a promoção da igualdade de gênero nos núcleos e grupos de pesquisas cadastrados pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)?

Nesse contexto, qual é a realidade da UFBA? O que é diferente ou específico desta universidade? Pretendo, assim, discutir o currículo, o que tem mudado em termos de conteúdo na educação superior sem, contudo, esquecer que:

Independentemente de ser uma questão de distribuição ou reconhecimento, os reivindicantes devem mostrar que os arranjos atuais os impedem de participar em condição de igualdade com os outros na vida social. Os reivindicantes da redistribuição devem mostrar que os arranjos econômicos existentes lhes negam as necessárias condições objetivas para a paridade participativa. Os reivindicantes do reconhecimento devem mostrar que os padrões institucionalizados de valoração cultural lhes negam as condições intersubjetivas necessárias. Em ambos os casos, portanto, a norma da paridade participativa é o padrão para justificar a reivindicação (FRASER, 2007a, p. 125).

Neste trabalho, pretendo contemplar as recomendações de Fraser e, a partir dos referidos mapeamentos e dos dados coletados, discutir a condição subjetiva das mulheres na educação formal, isto é, o reconhecimento de gênero na Política Educacional Brasileira.

### 3.2. HÁ RECONHECIMENTO DE GÊNERO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA? (1990–2010)

Uma educação de qualidade é aquela que não somente prepara por meio do desenvolvimento de competências e habilidades para o mundo do trabalho; é aquela que também possibilita condições reais para a construção e manutenção da cidadania. [...] Para realizar tal tarefa é primordial abandonar a leitura simplista e superficial das estatísticas escolares e ir à busca dos

sujeitos concretos inviabilizados por esses índices. [...] Realizando análise de problemáticas que envolvem o cotidiano (COSTA; SARDENBERG; VANIN, 2010, p. 64).

O contexto do recorte temporal para esta pergunta é marcado por mudanças, inovações institucionais, crescimento e expansão da Educação Superior Brasileira. Apesar de, nos primeiros anos da década de 1990, o Sistema Educacional ainda ter permanecido praticamente estagnado, deu mostras de recuperação na sua capacidade de crescer aceleradamente (MARTINS, 2000). Trata-se de um “período marcado por intensas mudanças geradas por reformas educativas impulsionadas por compromissos e metas internacionais” com foco no acesso e universalização do ensino (HADDAD, 2008 apud ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 393), um contexto em que “as agendas de gênero e de educação se entrecruzaram no Brasil”, sem, contudo, “eliminar as iniquidades históricas de acesso, permanência e sucesso em percurso educacional de qualidade” (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 393).

Com efeito, quando se discute políticas de reconhecimento, cabe insistir, sobretudo, no fato observado por Rosemberg e Madsen (2011, p. 393) que asseveram que o foco prioritário das políticas no acesso à educação terminou por traduzir, de maneira equivocada, sexo por gênero. Consequentemente, assumiu-se “metas de paridade”, acesso igualitário na educação de meninos e meninas, homens e mulheres (adentrando e concluindo níveis de ensino) e negligenciou-se diagnósticos, análises e políticas de gênero, que enfatizam desigualdades de acesso intragrupos de mulheres bem como as marcas culturais da educação, de modo que, na minha compreensão, nem mesmo a redistribuição aconteceu, haja vista que o acesso e a maior concentração das mulheres na Educação Superior foram mantidos nas antigas áreas desvalorizadas das “proezas femininas” (humanas – cuidar e educar).

Considerando épocas anteriores, é evidente que os ganhos nas temáticas de gênero e educação encaminhados na década de 1990 marcaram uma virada contextual. Porém, as “negligências” ou a falta de aperfeiçoamento nas políticas educacionais, quando se buscava a “paridade no acesso” e a possível equidade de gênero, limitou as expectativas de reconhecimento e reparo às hierarquias de ordem histórica e cultural (ROSEMBERG; MADSEN, 2011).

Parafrazeando Fraser (2007a), concluo que o cenário é marcado por “ganhos” na condição *objetiva*, muito embora não se tenha reparado as identidades invisibilizadas, de modo que não se pode falar que houve paridade de participação, quando a condição *intersubjetiva* necessária não foi considerada. Assim, a reivindicação por reconhecimento

continua manifesta, uma vez que os padrões institucionalizados de valoração cultural ofuscaram as demandas necessárias para o alcance da justiça cultural-simbólica – reconhecimento de gênero.

### **3.2.1. Entre duas décadas (1990-2010), o que mudou do ponto de vista do reconhecimento de gênero?**

Com o intuito de discutir as mudanças alcançadas no que tange às temáticas de gênero e educação formal entre os anos de 1990 a 2010 e, finalmente, mapear reconhecimentos de gênero nas políticas educacionais, dedico-me, neste tópico, a fazer este levantamento, dialogando com pesquisadoras que também realizaram trabalhos neste sentido e abordam o referido conteúdo. Todavia, destaco que a relação temática de gênero e educação, quando se trata de conceito político para a formação cidadã, antecede a este recorte temporal, pois a educação informal desenvolvida por força do feminismo brasileiro já vinha sendo implantada, desde a década de 1960, como estratégia para rebater os fundamentos da opressão feminina, especialmente no campo da cultura, nas relações sociais, políticas e econômicas, norteadas por um grande poder de mobilização, que provocou passeatas e ampliação dos temas e debates políticos (PORTELA; GOUVEIA, 1999).

Pontuadas tais questões, fica a certeza de que, nesta caminhada de mobilização feminista, houve a preocupação em planejar formas de ação que poderiam levar à mudança social, começando pela compreensão e transformação das relações de gênero (PORTELA; GOUVEIA, 1999). É neste contexto que a educação e as metodologias educativas informais se instalam fora das instituições (academia) como preocupações feministas. Assim, a organização feminista brasileira, dentre outros aspectos, aliando-se aos debates de dominação de classe e de gênero, passa a ter compromisso tanto no campo analítico quanto no campo da ação política. Neste sentido, Maria Luiza Heilborn e Bila Sorj (1999) asseguram que a consolidação dos estudos de gênero nas Ciências Sociais indica que o discurso sociológico é permeado e reformulado por novas reflexões e entendimentos que se originam fora de seus limites organizacionais e sublinham que:

Se o caráter ‘parasitário’ da sociologia parece ser constitutivo da sua própria prática, a maneira pela qual as ciências sociais irão incorporar e elaborar discursos originados fora dela dependerá simultaneamente da organização interna da comunidade de cientistas sociais, mais ou menos permeável à inovações, e da capacidade desses discursos ganharem reconhecimento no meio acadêmico (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 2).

Nesse contexto, as autoras também fazem menção ao encontro entre feminismo e movimento negro norte-americano para situar o caso brasileiro. Pontuam, ainda, que, “quando o movimento de mulheres no Brasil adquire visibilidade, a partir de 1975, muitas das suas ativistas ou simpatizantes já estavam inseridas e trabalhavam nas universidades”, isto porque “o feminismo contou desde a sua origem com expressivo grupo de acadêmicas” (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 3).

Embora a relação de poder entre instituições (academia) e movimentos e organizações de mulheres em torno das questões de gênero e feminismos não esteja entre os objetivos deste estudo, ao se tratar de gênero e educação não poderia deixar de, pelo menos, mencionar esta trajetória e falar desta relação que antecede qualquer discussão de estudos de gênero e educação formal. Ademais, como os estudos de gênero se institucionalizaram e entraram nas agendas das políticas públicas educacionais? Forças de movimentos de mulheres e de gênero foram decisivas nesse sentido. Ainda segundo as autoras:

Os Estudos sobre Mulher, Estudos de Gênero ou de Relações de Gênero foram as fórmulas encontradas para institucionalizar a reflexão impulsionada pelo diálogo com o feminismo na academia brasileira. A escolha de uma ou outra destas denominações não é ingênua nem arbitrária, pelo contrário, remete às controvérsias sobre a natureza e os limites desta área de estudos. Na década de setenta ‘estudos sobre mulher’ foi a denominação mais comum utilizada para caracterizar esta nova área. Livros, artigos e seminários fazem constar de seus títulos o termo mulher e pretendem, principalmente, preencher lacunas do conhecimento sobre a situação das mulheres nas mais variadas esferas da vida e ressaltar/denunciar a posição de exploração/subordinação/opressão a que estavam submetidas na sociedade brasileira (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 4).

Conforme Heilborn e Sorj (1999, p. 4), a década de 1980 trouxe novas expectativas para os estudos das mulheres e de gênero. Impulsionada pelo desenvolvimento da temática em países como os Estados Unidos, passa-se, então, a empregar, de forma gradativa “a substituição do termo mulher, uma categoria empírica/descritiva, pelo termo gênero, uma categoria analítica, como identificador de uma determinada área de estudos no país” (LOURO, 1992). Tal mudança é mais perceptível na década de 1990, quando já se pode falar em gênero e educação no país, sobretudo, com a obra de Joan Scott – *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*.

Para Heilborn e Sorj (1999), em termos cognitivos, isso representou mudança, favorecendo a rejeição do determinismo biológico implícito no uso dos termos sexo ou diferença sexual, enfatizando os aspectos relacionais e culturais da construção social do

feminino e masculino. Os homens passaram a ser incluídos como uma categoria empírica a ser investigada nestes estudos e uma abordagem que focaliza a estrutura social mais do que os indivíduos e seus papéis sociais foi favorecida.

Destarte, o caminho percorrido neste tópico contextualiza a chegada da discussão de gênero e educação de forma institucionalizada. A educação informal encaminhada por uma pedagogia e estudos fora da academia ou em consonância com ela merecem destaque, mesmo porque, legitimados ou não, sua produção, na minha compreensão, foi e continua sendo de fundamental importância para a libertação das mulheres.

Com efeito, destaquei que, a partir da década de 1990, os estudos de gênero e educação tomaram impulso, de modo que passou a haver maior interesse na academia, por parte de pesquisadores e pesquisadoras, por influência de ações feministas, sobretudo. Conseqüentemente, as pesquisas e estudos nas áreas das Ciências Sociais e Humanas que se voltam para a temática, remetem, na maioria das vezes, à década de 1990 e à referida publicação de Scott (1995).

Não obstante, Ana Alice Costa e Cecilia Sardenberg lembram que:

Não podemos esquecer que o próprio desenvolvimento desses estudos e a conquista de espaços próprios de reflexão, como os grupos de trabalhos nas associações científicas, e os núcleos de estudos sobre a mulher e relações de gênero nas universidades, são também o resultado de uma longa luta travada no seio da academia pelo reconhecimento da importância e legitimidade dessa problemática. Esse reconhecimento e a conquista de espaços específicos na academia para reflexões sobre o tema ‘mulher’ e seus desdobramentos são conquistas recentes e ainda em construção. Na verdade não seria de mais afirmar que no Brasil ainda persistem resistência, condições nem sempre favoráveis e até mesmo hostis ao estudo e pesquisa nessa temática em algumas instâncias e espaços da academia. O que geralmente ainda empresta a esses estudos um caráter de ‘militância’ (2005, p. 110).

Nesse contexto, alguns trabalhos realizados oferecem grandes contribuições para esse debate, foco desta pesquisa, dentre eles, o de Madsen (2008) e Rosemberg e Madsen (2011) que já vêm dando suporte a esta pesquisa, de forma sistemática, nas dimensões da “redistribuição” e “reconhecimento” em Fraser (2007a; 2007b). Além destes, o trabalho desenvolvido por Danielle Carvalhar e Marluicy Paraíso (2006) tem muito a contribuir. Estas últimas se dedicam aos estudos de gênero e educação, dirigindo o olhar para as tendências das publicações na área. Em conformidade com seu texto, analisam a produção acadêmica sobre gênero e educação, no Brasil, a partir dos anos 1990 até 2004, publicada nos periódicos de maior circulação na área da educação, fazem um levantamento bibliográfico, destacando

quando, onde e quem produz pesquisas sobre esta temática. Para as autoras, o tratamento dado a esta temática pelos estudos tem sido reduzido e disperso durante o período investigado, embora considerem os avanços em relação às pesquisas e estudos realizados referentes a décadas anteriores.

Com efeito, pesquisas desenvolvidas por essas autoras somam e apresentam importantes contribuições para o fortalecimento das discussões de gênero e educação no Brasil e, de maneira especial, para as análises do reconhecimento de gênero (ainda que as últimas nem mencionem tal perspectiva). Neste trabalho, valho-me dos aportes e dados que elas dispõem como fonte de pesquisa e, visando a abarcar o recorte temporal deste estudo, busco inserir novas questões para o debate.

Como parte do levantamento de dados quantitativos e das discussões acerca das mudanças ocorridas entre as décadas de 1990 e 2010, os dados que apresento a seguir foram sistematizados de acordo com as pesquisas realizadas por Carvalho e Paraíso (2006) e atendem aos objetivos desta pesquisa com foco nos estudos de gênero e educação formal. Quanto às informações apresentadas, faço considerações reportando-me, também, à pesquisa fonte. (Quadros 1 e 2)

Quadro 1 – “Quando, onde e quem produz pesquisas sobre a temática de Gênero e Educação” – Brasil, 1990-2004

Periódico – Quantidades		Autoras mais citadas nas referências bibliográficas/ Quantidade de artigos que a citam		Instituições que mais abrigam as pesquisadoras que publicam sobre gênero e educação – Posição/Universidades/Número/ Pesquisadoras			
Cadernos de Pesquisa	15	ROSEMBERG, Fúlvia	15	1 <sup>a</sup>	USP	4	Carvalho, Vianna, Blay, Conceição, Demartini
Educação e Realidade	3	CARVALHO, Marília	12	2 <sup>a</sup>	UFRGS	2	Louro, Dagmar, Felipe
Educação e Pesquisa	3	BRUSCHINI, Cristina	10	2 <sup>a</sup>	UFMG	2	Paraíso, Afonso
Revista Brasileira de Educação	2	SCOTT, Joan	9	2 <sup>a</sup>	UFPEl	2	Ondina, Silva
Educação e Sociedade	1	LOURO, Guacira	7	3 <sup>a</sup>	Fundação Carlos Chagas	1	Rosemberg
Educação em Revista	0	VIANNA, Cláudia	6		–		–

Fonte: Carvalho e Paraíso, 2006, p. 15, 18, 19, 20.

Quadro 2 – Relação entre autora e quantidade de publicações/ano – Brasil, 1990-2004

AUTORA	PUBLICAÇÃO	
	Nº	ANO
Carvalho, Marília P. de.	4	1996, 1999, 2003, 2004
Carvalho, Marília P. de; Vianna Cláudia	1	1995
Vianna, Cláudia	2	2000, 2001
Vianna, Cláudia; Unbehaum, Sandra	1	2004
Rosemberg, Fúlvia	2	1996, 2001
Rosemberg, Fúlvia; Amado, Tina	1	1992
Eulina, Maria	2	2000, 2004
Louro, Guacira	1	1995
Louro, Guacira; Meyer, Dagmar	1	1993
Felipe, Jane	1	2000
Blay, Eva; Conceição, Rosana	1	1991
Demartini, Zeila	1	1993
Soares, Jane	1	1996
Ondina, Márcia	1	2004
Silva, Carmem	1	1999
Paraíso, Marlucy	1	1997
Afonso, Lúcia	1	1995
Altman, Helena	1	1999

Fonte: Carvalhar e Paraíso, 2006, p. 15, 18, 19, 20

Com efeito, a seleção dos periódicos contempla a temática e o foco de estudo das respectivas pesquisadoras (seis revistas); no entanto, destaco que este volume reflete parte da produção bibliográfica brasileira, já que existem outras fontes de circulação da produção acadêmica, a exemplo das publicações dos programas de Pós-graduação com organizações de livros fruto de dissertações, teses, etc., o que denota, também, que muitas das autoras citadas poderão ter publicado em outros periódicos. Por outro lado, faço ressalvas de que a garantia do cumprimento da pesquisa demanda que se façam delimitações, portanto, a referência é sempre parcial, em decorrência das escolhas feitas.

Com base nos dados e nas bibliografias que utilizo para tratar de gênero e educação, é possível dizer que muitas das autoras que publicaram desde os anos de 1990 continuam em periódicos de circulação, concentrando-se na área temática. Dentre os 24 trabalhos publicados, 14 se concentraram na década de 1990 e 10, entre 2000-2004. Isto não significa que diminuíram suas publicações, pois esta análise centra em seis periódicos apenas.

Desde 1990, as autoras têm contribuído de forma significativa para haja circulação dos estudos de gênero e educação, sobretudo, na academia.

A investigação de Carvalhar e Paraíso diagnosticou, também, que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mesmo não apresentando muitas publicações de artigos sobre a temática, foi a primeira IFES/IES em produção de teses e dissertações sobre gênero e educação no Brasil. De acordo com as autoras, a UFRGS “tem contado em seu quadro docente com professores(as) orientadores(as) profícuos(as) no geral relativamente constantes”. Elas consideram que tal constatação possibilita dizer que os trabalhos de teses e dissertações não têm se transformado em artigos publicados em revistas acadêmicas consideradas de prestígio ou de grande circulação do campo educacional (ROSEMBERG, 2001, p. 55 apud CARVALHAR; PARAÍSO, 2006, p. 14, grifos das autoras).

Tal como asseguram as autoras, os dados do período analisado apontam para algumas leituras, a saber: a) as mulheres estiveram à frente das produções e publicações nas temáticas de gênero e educação; b) a baixa produção/publicação no período pode evidenciar resistências aos conteúdos de gênero e educação na academia, tal como declaram Ana Alice Costa, Cecília Sardenberg e Iole Vanin (2010); c) educação e relações de gênero são áreas temáticas que apresentam pouca afinidade no Brasil. “[...] Raros são os centros universitários ou de pesquisas que vêm tendo uma produção sistemática. Poucos programas em pós-graduação acolheram o tema como linha de pesquisa” (CARVALHAR; PARAÍSO, 2006; ROSEMBERG; AMADO, 1992); d) há, ainda, um campo a ser explorado que pode trazer muitas contribuições para a educação “ao se pensar a educação de homens e mulheres para muito além dos limites que a temos pensado” (LOURO, 1995 apud CARVALHAR; PARAÍSO, 2006, p. 127, grifos das autoras).

Assim posto, ao se confrontar tais observações referentes aos anos de 1990 com a década seguinte, quais são os desdobramentos dos estudos sobre as mulheres, gênero e educação? De acordo com Rosenberg e Madsen, a década de 2001-2010 é herdeira do processo de reformas educacionais do período anterior. Por conseguinte, herdeira também dos encaminhamentos dos estudos de gênero na educação, “dando continuidade, no campo educacional brasileiro, ao projeto iniciado nos anos 1990” (2011, p. 396).

No entanto, no campo das políticas de gênero, observa-se, no mesmo período, um processo de transição institucional marcado pelo fortalecimento da agenda das mulheres e da agenda de gênero mais ampla a partir da criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), em 2003 (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 396).

A década de 1990 é compreendida como o período de “fragilidade dos organismos de governo para mulheres, bloqueados pelo clima conservador dominante no Estado” (COSTA, 2004, p. 19). Na década seguinte, ocorrem mudanças no âmbito institucional, as políticas de gênero tiveram como partida a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), em 2003, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), tornando possível a construção da agenda das mulheres e de gênero, conforme destacam Rosemberg e Madsen (2011).

Desde então, com o objetivo de promover a igualdade entre homens e mulheres e combater todas as formas de preconceito e discriminação herdadas de uma sociedade patriarcal e excludente, a SPM tomou como premissa a luta pela construção de um Brasil mais justo, igualitário e democrático, por meio da valorização da mulher e de sua inclusão no processo de desenvolvimento social, econômico, político e cultural<sup>12</sup>. De forma mais detalhada, nos Quadros 3 e 4, agrego informações da estruturação desta Secretaria. A primeira se refere às linhas de ações e competências.

Quadro 3 – Ações e Competências da SPM – Brasil

LINHAS DE AÇÃO	COMPETÊNCIAS
a) Políticas do Trabalho e da Autonomia Econômica das Mulheres; b) Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; c) Programas e Ações nas áreas de Saúde, Educação, Cultura, Participação Política, Igualdade de Gênero e Diversidade.	I – Assessoramento direto e imediato à Presidência da República na formulação, coordenação e articulação de políticas para as mulheres; II – Elaboração e implementação de campanhas educativas e antidiscriminatórias de caráter nacional; III – Planejamento da incorporação da perspectiva de gênero na ação do Poder Executivo federal e demais esferas públicas, para a promoção da igualdade de gêneros; IV – Promoção e execução de programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação de políticas para as mulheres; e V – Acompanhamento da implementação da legislação sobre ação afirmativa e definição de ações para o cumprimento de acordos, convenções e planos de ação sobre a promoção da igualdade entre mulheres e homens e do combate à discriminação.

Fonte: <http://www.spm.gov.br>

Entre as linhas de ações desenvolvidas pela SPM, destaco como prioridade para este estudo a investigação das políticas voltadas para a Linha C, especificamente, áreas da Educação, Cultura, Participação Política, Igualdade de Gênero e Diversidade, concentrando o

<sup>12</sup> Para mais informações e histórico da SPM, consultar: Decreto nº 8.030, de 20 de junho de 2013; Portaria nº 078, de 09 de agosto de 2013; Regimento Interno - completo. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br>>. Acesso em:

olhar para a Coordenação-Geral de Programas e Ações de Educação e Cultura (CGPAEC), que tem os propósitos e eixos de atuação detalhados no Quadro 4.

Quadro 4 – Propósito e eixos de atuação da Coordenação-Geral de Programas e Ações de Educação e Cultura (CGPAEC) da SPM – Brasil

DESIGNAÇÃO E PROPÓSITOS	EIXOS DE ATUAÇÃO
a) Atuar por meio da educação e da cultura na desconstrução das opressões das mulheres presente na sociedade brasileira; b) Estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismos no País; c) Estimular a inserção do debate sobre gênero no âmbito da escola e contribuir para mudanças nas práticas pedagógicas; d) Estimular, promover e dar visibilidade a ações culturais feitas por mulheres.	1º Programa Mulher e Ciência;  2º Inserção do debate de gênero no currículo escolar;  3º Dar visibilidade à produção cultural das mulheres;  4º Formação de gestores públicos.

Fonte: <http://www.spm.gov.br/subsecretaria-de-articulacao-institucional-e-acoes-tematicas/coordenacao-geral-de-programas-e-acoes-de-educacao>

De acordo com informações disponibilizadas pela SPM, o primeiro eixo – Programa Mulher e Ciência – foi criado em 2005, a partir do trabalho realizado por um grupo interministerial composto pela SPM e pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Ministério da Educação (MEC), dentre outros participantes<sup>13</sup>. O programa tem por objetivos estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismos no país e promover a participação das mulheres no campo das ciências e carreiras acadêmicas<sup>14</sup> e é desenvolvido por meio de:

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao>>. Acesso em:

<sup>14</sup> Histórico: Em 31 de agosto de 2004, a Secretaria de Políticas para as Mulheres e o Ministério da Ciência e Tecnologia instituíram um grupo de trabalho interministerial para “realizar estudos e elaborar propostas de estruturação e definição de temáticas com vistas à realização de seminário nacional com núcleos e grupos de pesquisa sobre a questão de gênero das universidades”. O grupo, coordenado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, inicialmente foi constituído por representantes do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP); Associação Nacional dos Dirigentes do Ensino Superior (ANDIFES); e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). No processo de trabalho foram sendo incorporados como parceiros da proposta no âmbito governamental o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e do Departamento de Políticas do Ensino Médio/Secretaria de Educação Básica, e do Departamento de Ciência e Tecnologia (DECIT), do Ministério da Saúde (MS). No âmbito das representações internacionais, o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM). Participaram também da construção e como apoiadores do programa Mulher e Ciência, o Conselho Nacional dos Direitos da

- › Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero: que tem por objetivo estimular e fortalecer a reflexão crítica e a pesquisa acerca das desigualdades existentes entre homens e mulheres em nosso país e sensibilizar a sociedade para tais questões;
- › Editais Relações de Gênero, Mulheres e Feminismos, cujo objetivo é apoiar estudos e pesquisas;
- › Pensando Gênero e Ciências: encontro trianual com Pesquisadoras e Núcleos de Pesquisa de Gênero das Universidades;
- › Meninas e Jovens Fazendo Ciência, Tecnologia e Inovação: ação de indução para ampliar o número de mulheres nas carreiras e profissões científicas e tecnológicas. Para tanto conta com o apoio e parcerias do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Ministério da Educação (MEC), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Organização das Nações Unidas (ONU Mulheres).

O segundo eixo: Inserção do debate de gênero no currículo escolar refere-se ao Curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE) – curso de extensão ou especialização universitária que objetiva discutir questões relativas às temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, busca promover a reflexão acerca destes temas integrando perspectivas diversas: sociocultural, histórica, educacional e política. O curso é oferecido pela SECADI/MEC.

O terceiro eixo, “Dar visibilidade à produção cultural das mulheres”, tem por objetivo selecionar projetos a serem realizados por proponentes do sexo feminino, em âmbito nacional; incentivar a produção cultural; o uso de linguagens artísticas, cinematográficas e a reflexão crítica e; a profissionalização dos processos de gestão cultural.

O quarto eixo, “Formação de gestores públicos”, é encaminhado por curso à distância voltado para gestores públicos para instrumentalizar servidoras e servidores públicos no processo de concepção, implementação, avaliação de programas e ações que contemplem a transversalidade das dimensões de gênero e de raça.

---

Mulher (CNDM), e outras 23 entidades, entre associações e sociedades científicas, núcleos de estudos e programas de universidades e organizações não-governamentais. O grupo foi instalado em dezembro de 2004, realizando durante o ano de 2005, 18 reuniões regulares e 1 reunião ampliada. Como resultado do intenso trabalho realizado foi lançado o Programa Mulher e Ciência, pensado com o objetivo de estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismos no País e promover a participação das mulheres no campo das ciências e carreiras acadêmicas. O Programa Mulher e Ciência se constitui em três tipos de incentivos: um edital de pesquisa, o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero e o Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa Pensando Gênero e Ciências. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao2>>. Acesso em: 22 mar. 2014 às 22hs.

Além da criação da SPM, em 2003, e dos programas implantados por esta Secretaria, de acordo com Rosemberg e Madsen (2011), na “cronologia das políticas de educação formal, mulheres e gênero”, entre 2001 e 2010, outros marcos foram criados, tais como:

O Plano Nacional da Educação (PNE), de 2001; a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (MEC), em 2004; a realização da 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (CNPM) e a formulação do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), em 2004; o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007; a realização da 2ª CNPM e a formulação do II PNPM, em 2007. A realização da Conferência Nacional de Educação (Conae) e o lançamento do PNE 2011-2020, em 2010, dão início à nova década e incorporam algumas das mudanças que foram gestadas ao longo dos anos de 2001 a 2010 (ROSEMBERG; MADSEN, 2001, p. 396).

Com efeito, em face das mudanças ocorridas, sobretudo no âmbito da educação formal (básica e superior), apresento o histórico das políticas que dão visibilidade aos possíveis aspectos de crescimento de gênero na educação superior por ser o foco deste estudo, muito embora muitas das características das políticas implementadas se estendam desde a educação básica.

Assim, atendendo a uma “cronologia” conforme ressaltaram Rosemberg e Madsen (2011) iniciado pelo Plano Nacional da Educação (PNE), criado em 2001, que, no tópico 4.2, expõe que nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Consequentemente, para que, as instituições de ensino possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo. No entanto, a diretriz básica para o bom desempenho deste segmento, é definida, no tópico 4.3, a partir da autonomia universitária, da preocupação com o acesso ao ensino, com as ofertas de vagas, sobretudo visando à formação de profissionais para atuar na educação básica, compondo assim, a meta principal.

Considero que se trata de questões pontuais, no entanto, tais definições de metas me inquietam, pois o PNE, firmado entre 2001-2010, não elenca as desigualdades de gênero dentre as prioridades e não me refiro ao acesso de mulheres e homens ao Ensino Superior por ser uma questão, em tese, “resolvida”, mas sim, ao reparo das desigualdades de gênero, das assimetrias culturais e tradicionais na educação, como, por exemplo, a falta de uma política que repense as dicotomias de gênero existentes nas áreas de ensino, o que tem conservado os perfis nas áreas das Ciências Humanas, Exatas, das Engenharias, registrando pouco avanço.

No tópico 4.3, destinado aos objetivos e metas a serem alcançados, destaca-se o “ponto 3 – Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País”. Considero esta uma questão premente, no entanto, não resolvida até a vigência do PNE, conforme dados do capítulo anterior.

No ponto 12, destacou-se: “Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere a abordagens tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais”<sup>15</sup>.

Para Rosemberg e Madsen (2011, p. 397) “na década 2001-2010, no mapa de responsabilidades institucionais pelo desenvolvimento de políticas educacionais com perspectiva de gênero, em nível federal, foram gerados dois protagonistas”: a SPM, já contextualizada, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) no MEC. Nesse sentido, além do que já foi pontuado sobre a SPM, outras informações que tratam também de política institucional poderão ser cruzadas levando em consideração as questões levantadas no PNE. Conforme a avaliação das autoras, a SPM correspondeu à “indução e o apoio à formulação de políticas para as mulheres e de promoção da igualdade de gênero nos mais diversos campos, bem como a transversalização do tema junto aos demais ministérios”.

A Secadi (antiga Secad)<sup>16</sup>, por sua vez, foi criada com a atribuição, entre outras, de “sensibilizar as demais secretarias do MEC a respeito da temática da ‘diversidade’, ou seja, com a função de transversalizar esse tema no interior do Ministério”. Com o objetivo também de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, a Secadi se concentrou na valorização das diferenças e da diversidade, na promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e inter-setoriais<sup>17</sup>. No período em discussão, organizou 33 publicações em parceria com o MEC e a UNESCO, dentre as quais destaco a seguir algumas que tratam de gênero, educação e feminismos ou que se aproximam desta temática.

---

<sup>15</sup> Este quesito será revisitado quando tratar das temáticas propostas nas linhas de pesquisa dos cursos de pós-graduação de algumas IFES, em especial, o caso da UFBA.

<sup>16</sup> Mudança “devido à re-estruturação organizacional do Ministério da Educação, a Secad se transformou em Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão” (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 397).

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 mar. 2014 às 23h.

› Volume 10 – *Olhares feministas* – trata-se de uma coletânea que reúne vinte artigos sobre estudos feministas e de gênero publicados nos últimos vinte anos em revistas nacionais ligadas a universidades brasileiras, com o objetivo de propor uma reflexão sobre o campo dos estudos feministas e de gênero no Brasil, a partir das experiências de alguns núcleos de pesquisa nacionais que, na atualidade, publicam sobre o pensamento feminista através dos periódicos: Cadernos Pagu, Revista Estudos Feministas, Revista Gênero e Caderno Espaço Feminino (BRASIL, 2006).

› O volume 24, Série avaliação nº 7 – *Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores*, além de abordar áreas do conhecimento do currículo convencional do Ensino Básico, entra na pauta também da atualização profissional dos(as) professores(as), temas relativos a discriminação, violência, direitos humanos bem como aqueles ligados à questão ambiental, de gênero, cultura da África e afrodescendentes, educação escolar indígena e educação do campo. A publicação visa o aperfeiçoamento das estratégias de formação continuada de professores e apresenta três experiências de avaliação que procuram proporcionar elementos para fomentar debates a respeito do aperfeiçoamento dos cursos, tanto na perspectiva de novas frentes de avaliação quanto nas estratégias de implementação destas propostas (BRASIL, 2007a, p. 11).

› O volume 25, Série Avaliação nº 8 – *Diversidade na Educação: como indicar as diferenças?* – apresenta resultados de estudos sobre indicadores educacionais para a diversidade, no intuito de compor uma primeira proposta de um sistema de indicadores para o monitoramento baseado em resultados. A proposta visa “disponibilizar um instrumental para que a academia, os movimentos sociais e o governo, em suas três instâncias, possam discutir, de modo cada vez mais qualificado, formas de aperfeiçoar os diagnósticos e as próprias políticas públicas existentes” (BRASIL, 2007b, p. 14).

› O Caderno 4 – *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos* – aborda temas referentes às questões da diversidade – étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, geracionais, regionais e culturais, bem como os direitos humanos e a educação ambiental. “Os temas são analisados do ponto de vista da sustentabilidade e da inclusão social” (BRASIL, 2006, p. 14).

Ao ter contato com estas importantes publicações, a primeira pergunta que me veio à cabeça foi: Onde estão? Quem teve ou tem acesso? Se a meta é alcançar as instituições, sobretudo, educacionais (escolas, universidades) quais foram as formas de divulgação, sensibilização ou aproximação? Houve entrega/distribuição gratuita? Estas são algumas das

questões para as quais buscarei respostas, não para este trabalho, mas em uma proposta posterior, quem sabe. É importante investigar os ciclos desta política e sua efetividade. Para Rosemberg e Madsen, se a criação dos dois órgãos (SPM E SECADI):

Abriu uma fenda na estrutura do Estado para a entrada de temas até então ignorados ou tratados com limitada referência pelas instâncias formuladoras de políticas educacionais nacionais, os poucos recursos – financeiros e humanos – de ambas secretarias, o seu débil grau de institucionalidade (seja pelo formato que assumem na estrutura do governo ao serem criadas por medidas provisórias, seja pela maneira como se organizam e priorizam cada área e cada tema) e a pouca permeabilidade das demais secretarias do MEC com respeito à temática de gênero, interpuseram fortes obstáculos e geraram poucos resultados (2011, p. 397-398).

Feitas as devidas considerações, Rosemberg e Madsen (2011), questionam se ocorreu ou não, de fato, na década, uma inclusão da temática de gênero na política nacional de educação. Embora não pretenda fazer avaliações “prematuras” em um estudo inicial, considero que a inclusão ainda é um processo em construção, uma proposta a ser pautada no âmbito institucional/governamental. O Estado ainda precisa romper com muitas barreiras de sua construção cultural paternalista e patriarcal e avançar na reparação das iniquidades de gênero.

Contudo, creio que podemos falar de inserção, entrada das temáticas de gênero na educação com fortes limitações na formação, sobretudo, de quem conduz a educação – professoras e professores. Para que sejam disseminadas novas concepções precisa-se de uma transversalidade viva, de políticas efetivas que alcancem e que sejam construídas junto às instâncias formadoras – escolas, colégios e universidades. A tomada de novas posturas requer que se pense em estruturas institucionais aliadas à educação, jamais desarticuladas desta, de modo que importantes projetos (planos), como o PNE, devem estar sempre articulados e afinados com a SPM e Secadi, dentre outras.

No entanto, como parte das políticas de educação formal, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, no âmbito do MEC, elaborado com o desafio de enfrentar estruturalmente as desigualdades de oportunidades educacionais para alcançar a equidade, é lançado por meio de propostas (programas e projetos) como REUNI/Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), PROUNI, FIES e SINAES, no contexto da educação superior, balizando-se pelos princípios de: 1) expansão e oferta de vagas; 2) qualidade da educação; 3) promoção de inclusão social pela educação, valorizando talentos; 4) ordenação territorial, ensino de qualidade alcançando as regiões do país; e 5)

desenvolvimento econômico e social<sup>18</sup>, sem contemplar, de forma sistemática, a inclusão de minorias culturais nestas oportunidades de maneira especial. Mais uma vez, persegue-se, por estratégias, o crescimento institucional, a valorização da educação, o acesso estudantil, olhando as desigualdades econômicas. E as demais diversidades? Por onde caminha o reconhecimento e o reparo às desigualdades de gênero, raça/etnia, geração, entre outros marcadores da diferença?

Nesse contexto, faço referências também às duas Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres (CNPM), a primeira realizada em 2004 e a segunda em 2007, culminando na formulação do I e II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), em 2004/2007, no âmbito federal.

A realização da 1ª CNPM (2004) organizada pela Comissão da SPM e movimentos de mulheres e feminista, através da sua representação no Conselho Nacional dos Direitos da Mulher contou com a participação dos municípios, dos estados, dos diferentes poderes constituídos e a sociedade civil. Durante três dias (15 – 17 de julho), em Brasília, reuniram-se 1.787 delegadas governamentais e da sociedade civil, que participaram da programação pedagógica com painéis de debates, apresentações artísticas e discussões dos trabalhos de grupo, indicando propostas de diretrizes (na perspectiva da igualdade de gênero, diversidade de raça e étnica) que se constituíram em objeto de votação na plenária final e que compõem as resoluções finais da 1ª CNPM (ANAIS - I CONFERÊNCIA NACIONAL DE POLÍTICAS PARA MULHERES, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/SEPM, BRASÍLIA, 2004). Durante o evento foram analisados entre os grupos cinco eixos temáticos<sup>19</sup>:

Eixo Temático 1: Enfrentamento da pobreza: geração de renda, trabalho, acesso ao crédito e à terra.

Eixo Temático 2: Superação da violência contra a mulher: prevenção, assistência e enfrentamento.

Eixo Temático 3: Promoção do bem-estar e qualidade de vida para as mulheres: saúde, moradia, infra-estrutura, equipamentos sociais e recursos naturais.

Eixo Temático 4: Efetivação dos direitos humanos das mulheres: civis, políticos, sexuais e reprodutivos.

Eixo Temático 5: Desenvolvimento de políticas de educação, cultura, comunicação e produção do conhecimento para a igualdade. (BRASIL, 2004b).

Os trabalhos realizados na 1ª CNPM resultaram na elaboração do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM/2004)<sup>20</sup>, que se comprometeu em expressar reconhecimento, no que tange ao papel do Estado como “promotor e articulador de ações

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 25 mar. 2014, às 1:29.

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.cfemea.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2014, às 20hs.

<sup>20</sup> Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres Presidência da República. Brasília, dez. 2004.

políticas que alterem as desigualdades sociais existentes em nosso país” e, também, o reconhecimento de que a “construção das políticas deve ser feita em permanente diálogo com a sociedade e as organizações que a representam”. Neste sentido, definiu que a Política Nacional para as Mulheres deve se orientar pelos princípios “da igualdade e respeito à diversidade, princípio da equidade, da autonomia das mulheres, da laicidade do Estado, da universalidade das políticas, da justiça social, da transparência dos atos públicos e da participação e controle social” firmado em princípios e diretrizes. Dentre os princípios, destaco três, por corresponderem à discussão premente neste capítulo, fundamentados na PNPMM, nas seguintes elaborações:

**Equidade:** O acesso de todas as pessoas aos direitos universais deve ser garantido com ações de caráter universal, mas também por ações específicas e afirmativas voltadas aos grupos historicamente discriminados. Tratar desigualmente os desiguais, buscando-se a justiça social, requer pleno reconhecimento das necessidades próprias dos diferentes grupos de mulheres. **Diretriz:** Garantir a implementação de políticas públicas integradas para construção e promoção da igualdade de gênero, raça e etnia.

**Autonomia das mulheres:** Deve ser assegurado às mulheres o poder de decisão sobre suas vidas e corpos, assim como as condições de influenciar os acontecimentos em sua comunidade e país, e de romper com o legado histórico, com os ciclos e espaços de dependência, exploração e subordinação que constroem suas vidas no plano pessoal, econômico, político e social. **Diretriz:** Garantir o desenvolvimento democrático e sustentável levando em consideração as diversidades regionais, com justiça social, e assegurando que as políticas de desenvolvimento promovidas pelo Estado brasileiro sejam direcionadas à superação das desigualdades econômicas e culturais. Isto implica a realização de ações de caráter distributivo e desconcentrador de renda e riquezas.

**Justiça social** – implica no reconhecimento da necessidade de redistribuição dos recursos e riquezas produzidas pela sociedade e na busca de superação da desigualdade social, que atinge de maneira significativa as mulheres.

**Diretriz:** Promover o equilíbrio de poder entre mulheres e homens, em termos de recursos econômicos, direitos legais, participação política e relações interpessoais (BRASIL, 2004b).

A II CNPM, realizada em 2007, coordenada também pela SPM e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), contou com a participação de representantes dos órgãos governamentais e representantes de entidades da sociedade civil que, em ato coletivo, validou os princípios e pressupostos da Política Nacional para as Mulheres e as diretrizes destacadas na I CNPM (2004). Além de ampliar as propostas contidas no I PNPMM, a II CNPM buscou definir novos eixos estratégicos e o seu detalhamento de “forma a destacar segmentos

de mulheres em situação de vulnerabilidade”. Segundo divulgação da SPM<sup>21</sup>, além da análise da realidade brasileira (social, econômica, política, cultural) e dos desafios para a construção da igualdade na perspectiva da implementação do PNPM, da avaliação das ações e políticas propostas (sua execução e impacto), a grande inovação se deu no que se refere aos eixos elaborados e temas propostos para discussão. Nesta II CNPM, o destaque foi dado à “participação das mulheres nos espaços de poder, como objeto de políticas públicas orientadas para a igualdade de gênero”. Diante disto, a temática ganhou “relevância como área de atuação específica da SPM à amplitude do próprio conceito de poder e da sua centralidade no âmbito das relações de gênero” (BRASIL, 2008, p. 21; 22). Com efeito, o II PNPM também se constituiu a partir das aprovações realizadas na II CNPM, validando princípios e pressupostos da Política Nacional para as Mulheres assim como as diretrizes e prioridades apontadas pela I CNPM.

Assim, no âmbito federal, a realização das referidas Conferências bem como a elaboração dos Planos que delas resultaram, na dinâmica das políticas de gênero se configuram como os principais veículos de engajamento e propostas da agenda das mulheres após a criação da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SEPM). Ademais, Madsen (2008) destaca que as Conferências foram palco de importantes articulações entre as mulheres, a exemplo das indígenas e negras, que se uniram em torno de propostas de diretrizes comuns e, conforme a autora, juntas aprovaram questões para que fossem consideradas as diferenças culturais dos povos indígenas e reparados os crimes relacionados à escravidão da população afro-descendente. Por conseguinte, combater as desigualdades de gênero e intragênero existentes no Brasil se tornou pauta central dos debates nas Conferências, definindo posicionamentos feministas contra o racismo, a lesbofobia e contra a hierarquia de classe e desigualdades que têm caracterizado a sociedade brasileira (SARDENBERG; COSTA, 2011).

Para Sardenberg e Costa (2011), estas são propostas que estão fortemente afirmadas nos princípios definidos nos I e II Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM), convertendo-se as formulações de demandas em políticas públicas, mobilizadas por feministas e grupo de mulheres de todo o país que fomentaram implementações de políticas de ação afirmativa como um instrumento necessário para o total exercício dos direitos fundamentais e a liberdade de distintos grupos de mulheres.

---

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://spm.gov.br/pnpm/a-cnpm>>. Acesso em:

A partir de 2007, a SEPM firmou parcerias com o Ministério da Educação (MEC), com a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), com universidades e instituições nos estados e municípios. No contexto dos Planos em que a educação tem lugar de maneira especial, elaborou-se objetivos e metas para a promoção de uma educação inclusiva, não sexista (I PNPM), não racista, não homofóbica e não lesbofóbica – acrescentadas no II PNPM – (BRASIL, 2004; 2007), conforme apresento a seguir, situando os dois Planos. (Quadro 5).

Quadro 5 – Objetivos e metas para a Educação no I e II PNPM – Brasil

I PNPM	II PNPM P	
Educação inclusiva e não sexista	Educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica e não-lesbofóbica (61)	
Objetivos. Específicos	Objetivos. Gerais	Objetivos. Específicos
<p>I. Incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal.</p> <p>II. Garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia.</p> <p>III. Promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas.</p> <p>IV. Promover a visibilidade da contribuição das mulheres na construção da história da humanidade.</p> <p>V. Combater os estereótipos de gênero, raça e etnia na cultura e comunicação.</p>	<p>I. Contribuir para a redução da desigualdade de gênero e para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, étnico-racial, religiosa, geracional, por orientação sexual e identidade de gênero, por meio da formação de gestores/as, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino;</p> <p>II. Consolidar na política educacional as perspectivas de gênero, raça/etnia, orientação sexual, geracional, das pessoas com deficiência e o respeito à diversidade em todas as suas formas, de modo a garantir uma educação igualitária;</p> <p>III. Garantir o acesso, a permanência e o sucesso de meninas, jovens e mulheres à educação de qualidade prestando particular atenção a grupos com baixa escolaridade (mulheres adultas e idosas, com deficiência, negras, indígenas, de comunidades tradicionais, do campo e em situação de prisão).</p>	<p>I. Reduzir o analfabetismo feminino, em especial entre as mulheres negras, indígenas e acima de 50 anos;</p> <p>II. Promover a ampliação do acesso ao ensino profissional e tecnológico e ao ensino superior, com equidade de gênero, raça/ etnia;</p> <p>III. Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de conteúdos de educação para a equidade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica;</p> <p>IV. Promover a formação de gestores/as e servidores/as federais de gestão direta, sociedades de economia mista e autarquias, profissionais da educação e estudantes dos sistemas de ensino público de todos os níveis nos temas da equidade de gênero e valorização das diversidades;</p> <p>V. Contribuir para a redução da violência de gênero, com ênfase no enfrentamento do abuso e exploração sexual de meninas, jovens e adolescentes;</p> <p>VI. Estimular a participação das mulheres nas áreas científicas e tecnológicas e a produção de conhecimento na área de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, levando em consideração os aspectos étnico-raciais, geracional, das pessoas com deficiência, entre outros.</p>

Fonte: BRASIL, 2004; 2007.

Embora o meu recorte de análise seja a Educação Superior, minhas observações diante dos objetivos destacados nos Planos se voltam para a distância entre estes e a Educação Básica, especificamente no que tange à formação de gestoras(es) e professoras(es). Neste quesito, do foco nas políticas de gênero e educação, continua devendo. Ainda não se constata a chegada de temas relativos à igualdade de gênero na formação continuada e nos espaços de debate entre profissionais da educação básica. Consequentemente, não se tem um acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos nas escolas visando à promoção da educação não sexista, não homofóbica e não lesbofóbica. Igualmente, o currículo da Educação Superior, no que tange aos cursos de licenciaturas, necessita destas discussões não só promovidas pelos núcleos de pesquisas e nas disciplinas optativas, conforme acontece na maioria das instituições que trabalham com as temáticas de gênero.

Se o PNE (Ponto 12) destaca a inclusão das diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes com abordagem de gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, entre outros, qual é a resposta que se tem quando se observa o déficit na formação destas(es) profissionais? Falta articulação entre as políticas.

Outro exemplo: O Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assegura que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Assim sendo, as temáticas Gênero e Educação estão presentes nos espaços formativos e de construções culturais?

Nesse sentido, reitero que as políticas articuladas pela SEPM precisam estar afinadas com os documentos legais da educação, sobretudo com o PNE que, tanto na minha avaliação quanto na de Madsen (2008), da maneira como foi formulado se mostra insatisfatório, do ponto de vista do reconhecimento de desigualdades e direitos não apenas de gênero como também de raça/etnia, classe e geração. Além disto, Rosemberg e Madsen consideram que, institucionalmente, a operacionalização dos objetivos destacados nos Planos,

[...] definidos pelo MEC e pela SPM conjuntamente – é de quase total responsabilidade do MEC. [...] Em sendo a SPM um órgão articulador e ‘transversalizador’ da perspectiva de gênero no interior do próprio governo, não dispõe de legitimidade (e capacidade) para implementar tais objetivos (2011, p. 399, grifos das autoras).

Ainda de acordo com as autoras:

No plano do texto da proposta, o II PNPM articula algumas das desigualdades que produzem um sistema educacional iníquo. Porém, nota-se a ausência de referência a segmentos sociais discriminados pela educação como as mulheres rurais/do campo ou às articulações entre região, classe social (ou renda) e acesso e progresso educacional. [...] O Programa Mulher e Ciência e o curso Gênero e Diversidade na Escola, projetos pontuais que, se tiveram o mérito de introduzir o tema gênero em órgãos do sistema educacional, não têm amplitude de uma política de gênero na educação. No âmbito da Secad, conforme análises efetuadas (MADSEN, 2008; MOEHLECKE, 2009) a ênfase foi mais na diversidade de orientação sexual que de gênero (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 399).

Considero que as afirmações das autoras são pertinentes e trazendo a perspectiva de Fraser (2007a; 2007b) para estas análises, assevero que as políticas definidas pelo MEC e pela SPM precisam levar a cabo as subjetividades das mulheres para que haja, efetivamente, o reconhecimento das demandas necessárias com vistas ao alcance da justiça cultural-simbólica – reconhecimento de gênero e intragênero.

Em linhas gerais, com estas discussões, busquei visualizar e abordar aspectos das políticas globais que marcaram a década 2000-2010 para discutir gênero e educação na perspectiva do reconhecimento (FRASER, 2007a; 2007b). Adiante, faço referências ao contexto específico das universidades, no que se refere ao currículo das linhas de pesquisa nos cursos de Pós-graduação, com atenção às temáticas de gênero e educação. Para tanto, apresento dados colhidos nos *sites* das instituições em uma perspectiva macro, a fim de contemplar as regiões do país (Quadro 6). Posteriormente, encaminho o caso da UFBA com suas especificidades.

Para esta análise busquei investigar as possíveis contribuições que sete Universidades Públicas Federais: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade de Brasília (UnB) e UFBA, possam estar desenvolvendo na perspectiva da justiça cultural-simbólica. A investigação possibilita, também, mapear as áreas de concentração dos grupos de pesquisa na Pós-graduação destas instituições e suas respectivas linhas de estudos e observar, ainda, o quantitativo e a importância dada às questões subjetivas e aos desafios de superação das desigualdades existentes entre grupos sociais no combate à subordinação por meio do reconhecimento das distintas perspectivas das minorias não só de gênero, mas, também, suas imbricações etnicorraciais, sexuais, dentre outras encaminhadas pelo viés de cada linha de estudo.

Quadro 6 – Universidades, cursos (*stricto sensu*) e linhas de pesquisas – Brasil, 2014

INSTITUIÇÕES - sete (7)	CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO ( <i>Stricto Sensu</i> ) Concentração nas Áreas das Humanidades	LINHAS DE PESQUISA Concentração nos Cursos de Antropologia Social - seis (06)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) <sup>1</sup>	Antropologia	Sistemas Simbólicos, Socialidades e Gênero
Universidade de São Paulo (USP) <sup>2</sup>	Educação	Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero-História da Educação e Formação de Professores GEDOMGE)/FEUSP Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (Edges)
	Antropologia Social Artes, Ciências e Humanidades	Marcadores Sociais da Diferença Gênero e Sexualidade
	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) <sup>3</sup>	Interdisciplinar em Ciências Humanas
História		Relações de Poder e Subjetividades
Antropologia Social		<i>Parentesco, família, gênero e sexualidade</i>
Sociologia Política		Cultura, Educação, Gênero, Gerações e Etnias Movimentos sociais, participação e democracia
Serviço Social		Direitos, Sociedade Civil, Políticas Sociais na América Latina
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) <sup>4</sup>	Antropologia	Família, Gênero e Saúde.
	Direitos humanos	Fundamentos dos Direitos Humanos e Cidadania e Práticas Sociais
	Educação contemporânea	Estado e Diversidade
	História	Cultura e Memória; Poder Político e Movimentos Sociais
	Sociologia	Família e gênero
Universidade Federal do Pará (UFPA) <sup>5</sup>	Antropologia	Paisagem, Memória e Gênero
	Ciências Sociais	Identidade, Etnicidade e Gênero: diferenciações e multiplicidades
Universidade de Brasília (UNB) <sup>6</sup>	Antropologia	Antropologia do Gênero e da Família
	Educação	Políticas Públicas e Gestão da Educação
	História	Poder, instituições e sociedade
	Sociologia	Feminismo, Relações de Gênero e de Raça
Universidade Federal da Bahia (UFBA) <sup>7</sup>	Ciências Sociais	Trabalho e Desigualdades Sociais. Eixos (1. Trabalho e Relações de Poder; 2. Trabalho e Questão Social; 3. Trabalho e Reprodução Social; 4. Gênero, Gerações e Raça
	Multidisciplinar em Cultura e Sociedade	Cultura e Identidade
	Enfermagem	Mulher, Gênero e Saúde
	Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismos	Gênero, Alteridade(s) e Desigualdades
		Gênero, Arte e Cultura
		Gênero, Ciência e Educação
		Gênero, Poder e Políticas Públicas

Disponível em: 1) [https://www.ufmg.br/prpg/mestrado\\_doutorado/](https://www.ufmg.br/prpg/mestrado_doutorado/); 2) [http://www.prpg.usp.br/?page\\_id=7](http://www.prpg.usp.br/?page_id=7;); 3) <http://ppgich.ufsc.br/334-2/>; 4) <http://www.ufpe.br/propesq/index>; 5) <http://www.propesp.ufpa.br/index>; 6) <http://www.unb.br/aluno>; 7) <https://www.ufba.br/>.

No conjunto das instituições, as que possuem, atualmente, o maior número de cursos de Pós-graduação (mestrado e doutorado) contemplando a temática de gênero são a UFSC e a UnB, com um total de cinco cursos cada. Estes estão concentrados nas áreas das humanidades e, dentre as instituições, o curso de antropologia/antropologia social é o que mais desenvolve linhas de pesquisas com temáticas de gênero (6).

Neste contexto, qual é a realidade da UFBA, *locus* deste estudo de caso? Esta é uma Universidade com o único curso do Brasil de Bacharelado em Gênero e Diversidade; com núcleos de estudo que incorporam as discussões de Gênero, Mulheres e Feminismos, com cursos de Pós-graduação Mulheres e Gênero (*lato sensu*/especialização) e cursos de Mestrado e Doutorado (*stricto sensu*) específico nas questões de gênero.

Assim, visualizaremos a seguir especificidades desta Universidade, começando pelos núcleos que concentram linhas de pesquisas e estudos nas temáticas feministas e de gênero (Quadro 7). Na sequência, serão abordados, de forma mais detalhada, o histórico e a evolução do núcleo mais antigo desta instituição e um dos pioneiros nos estudos da mulher e de gênero no país: o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (NEIM).

Quadro 7 – Núcleos e grupos de estudos e pesquisas – UFBA, 2014

ESCOLA/ FACULDADE	NÚCLEOS		GRUPOS DE PESQUISAS NA UFBA	
	Nº	Descrição	Nº	Linhas Estudos e Pesquisas
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas	1	Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM)	4	Gênero, Alteridade(s) e Desigualdades Gênero, Ciência e Educação Gênero, Poder e Políticas Públicas Gênero, Arte e Cultura
Escola de Enfermagem	1	Grupo de Pesquisa em Sexualidades, Vulnerabilidades, Drogas e Gênero	–	
Faculdade de Medicina	1	Programa de Estudos em Gênero e Saúde (MUSA)	8	Aids, sexualidade e gênero Corpo, gênero e saúde Gênero e doenças cardiovasculares em adultos Gênero, raça/etnia e saúde Gênero, Trabalho e Saúde Juventude, sexualidade, reprodução e saúde Morbimortalidade materna e aborto Violência, gênero e saúde
Instituto de Psicologia	1	Núcleo de Estudos e Pesquisas de Gênero, Raça/Etnia e Geração (NEPGREG/IPS)	–	

De acordo com informações disponibilizadas pela UFBA<sup>22</sup>, seu histórico nos estudos de gênero e de mulheres já ultrapassam trinta anos de batalhas e realizações. Durante esse período, muitos saltos foram dados, tanto no espaço interno da instituição quanto nas repercussões, no âmbito nacional e internacional, graças à criação do NEIM, em maio de 1983, integrado ao curso de Mestrado em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH) da UFBA, sendo este o terceiro grupo institucional criado na academia brasileira (COSTA; SARDENBERG; VANIN, 2010)<sup>23</sup>.

Segundo histórico levantado<sup>24</sup>, o NEIM, vinculado ao Mestrado em Ciências Sociais da UFBA, tem se destacado por ser um dos núcleos de estudos feministas mais antigo do país e também por sua atuação continuada na promoção de atividades nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão com alguns marcos que merecem ser destacados, a saber:

- Em 1995, conquistou um lugar de maior destaque na UFBA, ascendendo à categoria de órgão suplementar da Universidade, “constituindo-se no primeiro centro de pesquisa feminista integrante da estrutura oficial de uma Universidade Federal brasileira, inclusive constituindo-se como unidade orçamentária” (COSTA; SARDENBERG; VANIN, 2010, p. 61). Desde então, tem sido referência dentre os principais centros de ensino e pesquisa na área dos estudos sobre a mulher e as relações de gênero do país.

- Desde 2001, vem oferecendo o Curso de Especialização em Mulher, Gênero e Desenvolvimento Regional.

- Em 2004, foi iniciado o curso de especialização em Metodologia do Ensino de Gênero e Outros Temas Transversais.

- Em 2005, no âmbito nacional, tal reconhecimento se materializa com a criação do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM), o primeiro nesta temática no país e na América Latina.

- A partir de 2007, vem oferecendo Cursos de Qualificação para Professores(as) em Gênero e outros Temas Transversais, com um total de 120 horas, tendo capacitado, até 2010, cerca de 550 docentes da Rede Pública de Salvador.

---

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://www.neim.ufba.br/wp/apresentacao>>. Acesso em:

<sup>23</sup> O primeiro centro de estudos criado em uma universidade brasileira foi o Núcleo de Estudos da Mulher na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. “Resultado da iniciativa de Fany Tabak, a criação deste núcleo foi um exemplo logo em seguida por muitas outras pesquisadoras em outras regiões do país” (COSTA; SARDENBERG, 2002, p. 112).

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://www.neim.ufba.br>>. Acesso em: out de 2013.

» Em 2009, avançou com a criação do curso de Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade, uma graduação pioneira no país<sup>25</sup>, com concentração em Políticas Públicas, no período noturno, com oferta de cinquenta vagas anuais, um curso de graduação que visa à formação de profissionais que possam atuar na área de Gênero e Diversidade (raça/etnia, geração, direitos sexuais e outras desigualdades sociais) no planejamento, execução e avaliação de políticas públicas.

Assim, formado inicialmente por um pequeno grupo de professoras e alunas da FFCH/UFBA, muitas oriundas do Grupo Feminista Brasil Mulher, o NEIM passou a contar, também, com a participação de docentes vinculados a outras unidades de ensino e pesquisa da UFBA. Conforme pontuam Costa, Sardenberg e Vanin, o NEIM/UFBA cresceu. Se comparadas as fases de crescimento, o NEIM de hoje,

Vivencia um momento de luta pela transformação em unidade de ensino e pesquisa, um instituto, foram muitas batalhas, muitos, enfrentamento, barreiras a serem rompidas e, certamente, muito trabalho. Uma batalha incessante que a cada momento aflora sob novas roupagens, capitaneadas por forças ditas progressistas e que demanda da equipe novas estratégias e táticas de enfrentamento (2010, p. 61).

Atualmente, dispõe de uma equipe de trinta profissionais, incluindo professoras pesquisadoras, pesquisadoras associadas, bolsistas, estagiárias(os), e pessoal técnico-administrativo. Ao longo destes anos, o NEIM tem conquistado o reconhecimento da sociedade brasileira através dos movimentos sociais, da academia e dos organismos de governo<sup>26</sup>. Para Costa, Sardenberg e Vanin:

Com o compromisso de realizar e incentivar o ensino e a pesquisa no campo dos estudos feministas, o NEIM constitui-se, desde o início, na perspectiva da articulação de caminhos que possibilitem a troca de informações, de olhares, de recortes analíticos e metodologias distintas de forma que, as diferentes perspectivas disciplinares se inter cruzem, gerando contribuições direcionadas á formulação de uma noção de conjunto.  
[...]

---

<sup>25</sup> Essa formação universitária surge a partir da iniciativa do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM/UFBA) e vem responder a uma demanda crescente por profissionais capazes de formular, acompanhar e monitorar projetos e ações de materialização de direitos, imbuídos de uma perspectiva crítica de gênero e diversidade, ou seja, em suas interfaces com raça/etnia, idade/geração, sexualidade/orientação sexual etc. Nesse sentido, é um campo de trabalho em expansão, vide o envolvimento cada vez mais intenso de agências de cooperação internacional, organismos internacionais, organizações governamentais e não-governamentais, órgãos e instituições públicas, empresas, dentre outras. Disponível em: <<http://www.neim.ufba.br>>. Acesso em:

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://www.neim.ufba.br>>. Acesso em:

Nascido também perfeitamente integrado às dinâmicas e demandas do movimento feminista e, exatamente por isso, tem preservado seu caráter militante. Associado a uma práxis feminista, sua equipe tem participado de uma multiplicidade de eventos nacionais e internacionais (2010, p. 61).

Em conformidade com os dados apresentados no Quadro 6, a UFBA possui quatro cursos de Pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) envolvendo estudos de gênero e diversidades. Diferente das outras instituições que concentram estudos de gênero apenas nas áreas das Humanidades, a UFBA, além desta grande área, desenvolve estudos, também, nas áreas das Ciências Biológicas, contemplada na Pós-graduação em Enfermagem, que possui linha de pesquisa concentrado nas temáticas em foco. No contexto dos quatro cursos são desenvolvidas sete linhas de pesquisas dentre as quais quatro são encaminhadas pelo PPG-NEIM. Costa, Sardenberg e Vanin asseguram que a equipe do NEIM

Tem inovado ao propor e ministrar disciplinas específicas em distintos departamentos, como Ciência Políticas, Antropologia, Sociologia, História, Letras, Enfermagem, etc. Diversas disciplinas foram criadas também nos cursos de graduação, mas infelizmente, apenas como optativas. O resultado tem sido a produção de inúmeras monografias (na graduação), dissertações de mestrado e teses de doutorado (na pós-graduação) sobre mulheres, gênero e feminismo (2010, p. 62).

Ao fazerem inferências sobre a construção e a luta do NEIM pela institucionalização dos estudos de gênero e feminismo, delineando os rumos das propostas políticas, as autoras sinalizam marcos importante na estrutura de crescimento deste núcleo que vem atravessando décadas e se fortalecendo no contexto da UFBA, em Salvador, no Nordeste brasileiro, no país e adquirindo visibilidade no âmbito internacional.

Associado a esse crescimento do NEIM e, de forma articulada, no contexto brasileiro, vale ressaltar as lutas travadas por mulheres de várias instituições de Educação Superior nas diferentes regiões do país, que vêm se agregando ao conjunto de pesquisadoras(es) da Rede Regional Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR)<sup>27</sup>, de modo que vêm abrindo espaços acadêmicos para a difusão e o fortalecimento dos núcleos e grupos de pesquisa nesta temática.

---

<sup>27</sup> A REDOR é uma ONG feminista, sem fins lucrativos, criada em setembro de 1992, com o objetivo de congregar, articular e desenvolver os estudos sobre a mulher e relações de gênero no Norte e Nordeste brasileiro. Atualmente, congrega cerca de 130 pesquisadores através dos 23 Núcleos e Grupos de Estudos afiliados, vinculados às Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa das duas regiões, conjugando esforços no sentido de minimizar as discrepâncias regionais ainda hoje existentes em relação ao Centro-sul, inclusive no que se refere aos avanços nos estudos e pesquisas em torno da problemática de gênero e condição feminina em nossa sociedade. Apresenta como principais

Criada, no início dos anos 1990, por pesquisadoras que vinham desenvolvendo estudos e tinham interesse em agrupar núcleos de estudos e pesquisas, a REDOR, desde o princípio, procurou se constituir como espaço para as experiências exitosas, buscando visibilizar propostas de trabalhos na área de estudos das mulheres e de gênero. Desde então, vem agregando, em todos os Estados do Norte e alguns do Nordeste, esta temática, estreitando cada vez mais parcerias, mantendo diálogo com os núcleos, facilitando e promovendo a troca de experiências e bibliografias, oportunizando a produção de conhecimento e publicações deste produto de forma coletiva (PASSOS, 1997).

Além da expansão de trocas de experiências e vertentes, os encontros da REDOR têm se configurado como espaços de grande incentivo para novos(as) pesquisadores(as) progredirem com seus estudos e os disseminarem nas instituições de que fazem parte. De fato, têm se constituído em momentos de construção de estratégia também para enfrentar os entraves que ainda existem, nas instituições, aos estudos de gênero e da mulher. O NEIM, como um dos principais núcleos articuladores dos encontros da REDOR, tem caminhando nesta perspectiva, da difusão de pesquisas, cursos de graduação e de especialização e disciplinas nas graduações, em diversos cursos, mestrado e doutorado.

Outra questão destacada por Costa, Sardenberg e Vanin, se refere às demandas profissionais geradas pela expansão do NEIM, desafios que se perpetuaram após a criação dos cursos, notadamente, pela necessidade de ampliar também o corpo docente para atender aos novos cursos. De modo que “em 2008, a UFBA realizou pela primeira vez no país um

---

objetivos: incentivar a formação de novos Núcleos de Estudos e Programas de Estudos sobre a mulher, não só nas Instituições Federais de Ensino Superior como também nas demais instituições estaduais e particulares; incentivar a produção teórico-metodológica na questão de gênero na região; fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas intra e inter-regionais; implementar o intercâmbio de informações e conhecimentos; divulgar a produção científico-acadêmica regional; estimular a capacitação de pessoal docente e técnicos envolvidos/associados aos núcleos e grupos de estudo; promover a realização de seminários de pesquisas em torno dessa temática, visando a sua divulgação, o intercâmbio de informações e o aprofundamento das questões teórico-metodológicas entre os Núcleos das Universidades do Norte/Nordeste. Disponível em: <<http://www.redor.ufba.br/pagina2.htm>>. Acesso em: 23 out. 2014, 23:00h.

A REDOR define sua atuação em três grandes linhas de trabalho que são os Estudos e Pesquisas, a Capacitação e Publicações. Estas linhas se explicitam através da: realização de seminários e encontros de trabalhos inter-regionais; promoção de cursos de capacitação e formação de profissionais especializados; publicação de um boletim informativo distribuído entre os diversos Núcleos e Grupos participantes da Rede; publicação de anais dos encontros de trabalho e seminários; intercâmbio de pesquisadoras/es; e pesquisas conjuntas interestaduais e interinstitucionais. Desde a sua criação, a REDOR tem contado com o apoio da Fundação Ford, através de um projeto institucional, bem como com colaborações eventuais de entidades de fomento como CNPq, Capes e Fundações Estaduais de Apoio à Pesquisa das duas regiões, para a realização dos seus encontros. Disponível em: <<http://www.redor.ufba.br/pagina2.htm>>. Acesso em: 23 out. 2014, 23:00h.

concurso público para docentes na área dos Estudos Feministas”, no bojo da formulação e desenvolvimento do REUNI. “O passo seguinte, no momento de processo de tramitação nas estruturas de decisão da UFBA”, foi a “criação do Departamento de Estudos de Gênero e Feminismo”, definindo passos importantes na elaboração de estratégias de uma nova conquista – a criação de Instituto de Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos (2010, p. 63).

Com efeito, no marco dos estudos de gênero nas universidades visualizados nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* de sete instituições pesquisadas, considero que obtivemos grandes avanços no âmbito nacional, sobretudo considerando as mudanças ocorridas desde os anos 1980 e, de forma mais perceptível, entre as décadas de 1990 e 2010.

Em um balanço dos estudos feministas publicado em 1999, Maria Luiza Heilborn e Bila Sorj apontam que, enquanto que nos Estados Unidos esses estudos surgiram no contexto dos movimentos de protesto nas universidades americanas na década de sessenta e, portanto, inseridos nos ‘questionamentos da visão e prática despolitizada do establishment profissional e acadêmicos das ciências sociais’ (HEILBORN E SORJ, 1999:25), no caso brasileiro, as feministas acadêmicas não desenvolveram estratégias de enfrentamento com as organizações científicas e acadêmicas com as quais estavam vinculadas e concentraram seus esforços quase que exclusivamente na área da investigação social (COSTA; SARDENBERG; VANIN, 2010, p. 57, grifo das autoras).

No diálogo com Heilborn e Sorj, as autoras supracitadas pontuam que “as relações entre feminismo e academia no Brasil seguiram um caminho distinto, menos radical” em relação ao caminho tomado pelas americanas, que esteve “à frente da crítica organizacional dominante” (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 25). Ao referenciar as autoras, Costa, Sardenberg e Vanin explicam que “os problemas sociais em sociedade altamente desigual impuseram ao feminismo brasileiro uma orientação mais moderada no que diz respeito ao confronto entre os sexos e mais articulada ao discurso dominante dos estudos feministas no Brasil” (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 25).

Para Costa, Sardenberg e Vanin (2010, p. 59; 60), ao contrário do que pontuaram Heilborn e Sorj (1999), “em relação à referida pequena radicalidade do feminismo acadêmico em relação ao questionamento das estruturas acadêmicas e a inexistência de investimento na proporção de novos cursos”, a equipe do NEIM/UFBA “sempre buscou propor novas disciplinas na graduação e na pós-graduação, e mesmo na criação de novos cursos”. Conforme foi destacado de forma progressiva.

No limiar da disseminação e assimilação dos estudos de gênero na academia, a partir dos anos 1990, no Brasil, parafraseando Scott (1992), as autoras explicam que, lá atrás, aconteceu o que a referida autora coloca “como aspecto da incorporação de gênero, uma espécie de cortina de flores para esconder algo que incomoda e que é de difícil assimilação”. E argumentam: “isso tem acompanhando também nossa luta constante pelo reconhecimento e legitimidade dos estudos feministas enquanto importante campo de saber” (COSTA; SARDENBERG; VANIN, 2010, p. 59; 60), o que fez emanar todo o engajamento que se constata na história do NEIM.

Assim posto, analisando a evolução do NEIM, pontuam que este núcleo está mudando, mas sublinham que não somente ele mudou: elas consideram que o feminismo no Brasil também mudou de cara. “A possibilidade de ação a partir do Estado na implementação de políticas ampliou a presença das feministas nos organismos de governo, estabelecendo novas parcerias e novos desafios” a serem tomados como medidas de crescimento para a consolidação e o reconhecimento institucional de gênero (COSTA; SARDENBERG; VANIN, 2010, p. 63).

Concordando plenamente, destaco que a participação feminista nos organismos do governo precisa ser cada vez mais fortalecida para que políticas de reconhecimento de gênero sejam encaminhadas com diálogos entre agentes envolvidos nos diversos setores, a fim de visualizar e minimizar as diferenças existentes, também, na redistribuição das condições objetivas entre os sujeitos, atendendo a perspectiva de gênero.

No âmbito da educação formal, há desafios a serem vencidos. No que pese ao reconhecimento, o limite da transversalidade de gênero ainda existente entre as áreas do conhecimento se configura como uma questão de baixo desempenho institucional, a começar pelo currículo, uma vez que apenas na UFBA se constata uma dinâmica de deslocamento e dialogo não só em uma perspectiva interdisciplinar, mas, também, entre áreas do conhecimento, embora ainda não de forma satisfatória diante dos desafios que precisamos superar.

Na perspectiva de Fraser (2007a), reparar as injustiças e desigualdades movidas pelo aparato cultural que se construiu, certamente requer que se desenvolvam políticas e propostas de reconhecimento, políticas que visem a superar a subordinação, fazendo do sujeito falsamente reconhecido um membro integral da sociedade capaz de participar com os outros membros como igual. Esta é uma proposta que deve ser encaminhada pelos grupos de pesquisas e estudos, de modo a somar com as políticas traçadas pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SEPM) no âmbito institucional e pelos grupos de mulheres que

desenvolvem trabalhos paralelos visando a mudanças nos conteúdos e na mentalidade/consciência cultural.

A SPM, ao promover o 2º Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas – Pensando Gênero e Ciência (2009-2010), priorizou a promoção de um debate crucial: “Institucionalização dos Estudos Feministas, de Gênero e Mulheres nos Sistemas de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil”. De acordo com Nilcéia Freire, então Ministra da SEPM, a oportunidade possibilitou reafirmar os compromissos assumidos pelo Governo Federal no II PNPM e as recomendações aprovadas no 1º Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas – Pensando Gênero e Ciências, realizado em 2006.

Durante o referido Encontro, em mesas de debates, participantes propuseram e aprovaram por unanimidade recomendações prementes que possam dar conta das reivindicações e necessidades atendendo à temática em discussão, o tema central, dentre as quais muitas estão contempladas, no contexto da UFBA, pelo NEIM.

No que tange à formação e capacitação na área de gênero, mulheres e feminismos, destacou-se: a) o fortalecimento, apoio e manutenção de unidade de ensino, pesquisa e extensão bem como grupos e núcleos nas áreas de gênero, mulheres e feminismos; b) oferta de cursos de formação continuada nas modalidades presencial e à distância; c) fomento do intercâmbio de docentes e pesquisadoras para oferta de disciplinas discutindo tais temáticas; d) promoção da desconstrução dos estereótipos de gênero na formação educacional desde os primeiros anos de ensino, tendo como diretriz a promoção de uma educação científica e tecnológica não sexista e não racista, favorável também ao crescimento profissional de todas e toadas nas diversas carreiras; e) inserção e fortalecimento de agendas nas discussões de gênero, ciência e tecnologia recomendadas aos Núcleos de Pesquisas em Gênero nas Instituições de Ensino Superior; f) revisão do formato de metodologias e do conteúdo do material atual do GDE, no que diz respeito à perpetuação de modelos discriminatórios, estereotipados; g) estímulo a propostas que visem ao desenvolvimento dos estudos sobre LGBT/queer, classe, questão racial, masculinidades, populações tradicionais em suas múltiplas intersecções; h) fortalecimento e ampliação de políticas de formação de profissionais e jovens pesquisadores nestas temáticas.

No que se refere à produção, definiu-se como prioridade: a) inserir o recorte de gênero, raça/etnia e orientação afetivo-sexual nos editais de diferentes áreas, nos projetos de pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento; b) incentivar parcerias para a produção de conhecimento, por meio de editais; c) estimular linhas de financiamento de apoio a pesquisadoras negras em todo o país; d) descentralizar informações e editais para estudos de

gênero, mulheres, feminismos com vistas à democratização do acesso aos recursos, considerando a dimensão territorial/regional.

Na divulgação, destacou-se como prioridade: a) ampliar os recursos de apoio à divulgação da produção de eventos e publicações nestas temáticas; b) formular linhas gerais de política editorial pela SEPM; c) ampliar o Prêmio Mulher e Ciência; d) institucionalizar, com o apoio da SEPM, um espaço de interlocução eletrônica de grupos de trabalhos, associações científicas e núcleos de pesquisas; e) difundir as atividades científicas produzidas pelos grupos de pesquisas; e f) garantir a publicação do pensamento de feministas brasileiras negras, indígenas e outras etnias.

Sobre os indicadores e avaliação propôs-se: a) criar observatórios para diagnósticos e monitoramento das ações nas universidades e institutos de pesquisas e construir banco de dados com o perfil das instituições; e b) implementar a desagregação de todos os dados estatísticos divulgados pelas agências por sexo, raça/etnia.

No que se refere aos Direitos e Representações, definiu-se como necessidade: a) o reconhecimento do direito às licenças maternidade e paternidade, com concessão pela Capes de bolsas de mestrado e doutorado e ampliação de bolsa do CNPq para 120 dias; b) garantir a representação paritária de mulheres e homens expandindo para a representação de negras e negros em cargos de direção e comitês científicos; c) promover políticas de inserção de mulheres nas instituições públicas e privadas; d) institucionalizar na SEPM um espaço de interlocução com as pesquisadoras negras, indígenas e de outras etnias para garantir políticas públicas específicas e a transversalidade da dimensão étnico-racial.

Além das prioridades supracitadas, entre os desafios e propostas destacados no âmbito do ensino pelo grupo do NEIM, encaminhadas e discutidas no referido Encontro por Costa, Sardenberg e Vanin (2010, p. 64-68) deve-se pensar em investir:

✓ na importância de se articular e construir uma educação não discriminatória, não sexista, não racista, não homofóbica, uma vez que se deseja uma educação de qualidade, voltada para a construção da cidadania e que se possibilite aos sujeitos a atuação em um estado de direitos democrático; a efetivação das discussões de gênero e suas interseccionalidades se faz necessária e urgente, não podendo continuar no “limbo”, entre o subentendimento e a ambiguidade, efetivando-se nas repostas expressas no II Plano Nacional de Políticas para Mulheres e no “Projeto de Lei nº 235/2007”, de autoria de deputada Alice Portugal, que prevê a inclusão de disciplinas específicas no Ensino Médio das redes públicas e privadas, que promovam discussões relacionadas às questões de gênero, ao feminismo, à

violência doméstica e contra a mulher, entre outros temas (COSTA; SARDENBERG; VANIN, 2010, p. 66);

✓ para as autoras, tais possibilidades só poderão ser concretizadas se ocorrerem a partir da implementação de um conjunto de medidas que, estando articuladas, não possam ser dissociadas. Estamos nos referindo às seguintes ações: reformulação dos currículos, possibilitando a transversalização; revisitação das práticas pedagógicas; reformulação dos projetos políticos pedagógicos; e formação dos profissionais da educação.

✓ advertem as autoras que, desta cadeia de ações, o primeiro elo é o da formação dos profissionais da educação, uma vez que o(a) docente é o(a) principal agente na efetivação das outras ações. Ao se ter consciência da importância dos(as) profissionais da educação no processo de socialização, enquanto formadores(as) de sujeitos, não se poderia deixar de debater a inclusão, de fato, da discussão de gênero articulada com outras categorias, a exemplo da raça/etnia, sexualidade, geração, classe, etc. nos currículos oficiais dos cursos de formação dos profissionais da educação;

✓ as instituições de ensino superior precisam oferecer respostas imediatas para as questões resultantes do surgimento dos novos padrões de sexualidade, violência no cotidiano doméstico, transformações nos papéis e relações de gênero e seus reflexos na família.

✓ o contexto atual leva à necessidade de ações para a formação de licenciados especializados para o atendimento da “Lei nº 233/2007”, uma vez que as licenciaturas tradicionais não possuem disciplinas específicas para as discussões e os(as) docentes formados(as) por essas licenciaturas e em atuação, por sua vez, podem não estar preparados para lidar com tais questões/discussões, podendo reafirmar estereótipos de gênero e de sexualidade (COSTA; SARDENBERG; VANIN, 2010, p. 67);

✓ outra ação seria a inclusão dessas discussões como obrigatórias nos currículos das licenciaturas, bacharelados e cursos tecnológicos. Deve-se destacar que não só a formação de docentes deve preocupar aqueles e aquelas que discutem as questões de gênero e educação, mas a formação profissional em sua amplitude. Ou seja, deve-se pensar como fazer para atingir o objetivo de “explodir os estereótipos de gênero” que demarcam ainda, na nossa sociedade, espaços e justificam ações e discussões sexistas. Não basta forçar na formação de educadores(as); é preciso ir além e, de fato, visibilizar o que todas as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam para a construção das matrizes curriculares dos vários cursos de graduação: “aprender a dinâmica cultural[para] atuar adequadamente em relação ao

conjunto de significados que a constituem” (SESU/MEC, 200 apud (COSTA; SARDENBERG; VANIN, 2010, p. 68, grifo das autoras).

Assim, com o objetivo de desenvolver um entendimento mais amplo das relações de gênero e educação, neste capítulo, priorizei uma abordagem que desse conta da ligação entre as dimensões da “redistribuição” e do “reconhecimento” com foco prioritário na justiça cultural e simbólica curricular, apoiando-me nas formulações, sobretudo, de Fraser (2007a) e Rosemberg e Madsen (2011), buscando discorrer sobre as possíveis mudanças no conteúdo do ensino-aprendizagem e sinalizar em que medida temos avançado em termos da “desconstrução” das ideologias e desigualdades de gênero no currículo da educação formal.

Para tanto, apresentei uma discussão sobre os aspectos da Educação Superior Brasileira, com um olhar especial para a UFBA, valendo-me das contribuições de Costa, Sardenberg e Vanin (2010) que, em consonância com o coro de vozes, ao final do 2º Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas realizados pela SEPM (2009-2010) lançam propostas para a superação das demandas tanto com foco na redistribuição, como, principalmente, na elaboração de propostas e políticas de representação no contexto universitário.

Com este empenho, a partir da análise das investigações, no âmbito global, destaquei a década de 2000-2010 como herdeira de um processo de crescimento da Educação Superior no âmbito governamental, com as primeiras elaborações das políticas de gênero e educação de forma mais sistematizada. Neste contexto, a criação da SPM (2003) marca a trajetória de intenções que convergem para as possibilidades de haver o reconhecimento de gênero nas políticas do Estado<sup>28</sup>. Nesse sentido, a SPM, como órgão articulador, criou possibilidades em parceria com o MEC (PNE/GDE) e a SECADI, visando à promoção da igualdade de gênero e organizou os Planos Nacionais de Políticas para Mulheres (PNPM – 2004/2007), projetados durante as Conferências Nacionais de Políticas para Mulheres (CNPM – 2004/2007), que reservaram lugar à educação.

No entanto, considero que estas elaborações em parceria com o MEC, consistem em políticas de poucos impactos perante a justiça cultural-simbólica do reconhecimento de

---

<sup>28</sup> No Brasil, é importante considerar que a experiência de institucionalização das demandas em relação às mulheres se deu, inicialmente, com o conselho Nacional dos Direitos da Mulher, criado em 1985. Com atuação diferenciada de acordo com a abertura dos governos respectivos, passou a se vincular ao Ministério da Justiça no governo FHC. No final do segundo governo FHC (1999 a 2002), foi criada a Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher (2002), também vinculada ao Ministério da Justiça. As prioridades estabelecidas pela Secretaria foram: combate à violência contra a mulher, participação da mulher no cenário político do país e sua inserção no mercado de trabalho (SPM/CEPAL, BRASÍLIA, 2005, p. 34).

gênero. A transversalidade de gênero como questão proposta na educação formal, ainda não tem consistência na elaboração dos projetos entre os órgãos parceiros. Ademais, se optarmos pelo conceito amplo de transversalidade disposto pela SPM, muito menos teremos a falar de reconhecimento de gênero no âmbito do Estado, tal como foi projetado no Plano Plurianual Anual (PPA) 2004 – 2007<sup>29</sup> e se observa na descrição da SPM:

Por transversalidade de gênero nas políticas públicas entende-se a ideia de elaborar uma matriz que permita orientar uma nova visão de competências (políticas, institucionais e administrativas) e uma responsabilização dos agentes públicos em relação à superação das assimetrias de gênero, nas e entre as distintas esferas do governo. Esta transversalidade garantiria uma ação integrada e sustentável entre as diversas instâncias governamentais e, conseqüentemente, o aumento da eficácia das políticas públicas, assegurando uma governabilidade mais democrática e inclusiva em relação às mulheres (BRASIL, 2005, p. 5).

Isso justifica o lançamento da SPM, em parceria com a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), da publicação “Avançar na transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas”, em 2005, apontando os resultados do monitoramento e das pesquisas em relação às políticas elaboradas no âmbito do Estado, que se voltou para a transversalidade de gênero no PPA (projeto do governo para quatro anos).

Conforme considerações da referida publicação, até as análises feitas em 2005, em sua maioria, as instituições e órgãos públicos brasileiros “ainda estavam assentados em padrões tradicionais de gestão e planejamento (como muitos dos atuais Ministérios)”. De tal modo, a integração na perspectiva da transversalidade “somente poderá se efetivar, caso haja um processo de sensibilização de seus planejadores(as), gestores(as), operadores(as) e servidores(as)”. Aponta, ainda, que a preocupação com “a implementação desse princípio, na organização dos processos de decisão e das ações políticas governamentais, ainda não convenceu os agentes envolvidos” (BRASIL, 2005, p. 36).

Continuando com os resultados da pesquisa realizada pela SPM/CEPAL (BRASIL, 2005, p. 37), no que se refere ao MEC, as preocupações estiveram mais voltadas para as “questões relativas às discriminações de raça/etnia e sua incorporação nos programas e ações”, do que para as questões de gênero, de modo que “a variável sexo e, menos ainda, a

---

<sup>29</sup> O princípio da transversalidade de gênero foi proposto no PPA 2004-2007, devendo reger as ações de políticas públicas do Estado a partir das eleições do Partido dos Trabalhadores – PT. Esta perspectiva deverá possibilitar um outro olhar em relação à elaboração de políticas públicas e conduzir a mudanças na institucionalização e nos processos de tomada de decisões para garantir a inclusão das mulheres nos direitos sociais, políticos e econômicos, absorvendo experiências positivas já introduzidas e instaurando outras novas (BRASIL, 2005, p. 34).

perspectiva de gênero, não fez parte das preocupações imediatas dos Programas do Ministério da Educação”. Assim,

A perspectiva de gênero tem se apresentado timidamente nos projetos do plano governamental, situação não completamente inesperada se levarmos em consideração o fato de que a experiência com políticas públicas para as mulheres e de gênero é recente e tem sido restrita a núcleos específicos com baixa capacidade de expansão de suas ações e premissas, localizados nos Ministérios que têm uma tradição de políticas para as mulheres (BRASIL, 2005, p. 43).

Todavia, se comparada à década de 1990, com as respostas que tivemos até 2010, é notório que houve uma inserção, mesmo que limitada, do enfoque de gênero na condução das demandas das mulheres a partir das agendas empenhadas, após a SEPM, fruto das Conferências e Planos (CNPM e PNPM – 2004/2007) e, sobretudo, dos impactos dos estudos de gênero na Educação Superior no país, tendo como marco a publicação de Scott – “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”, a partir dos anos de 1990. Desta forma, a promoção da igualdade de gênero tem sido tratada por núcleos e grupos de pesquisas em muitas IES e destacadas nas publicações resultantes das pesquisas/estudos.

Porém, no contexto das Universidades brasileiras, mesmo diante dos avanços, a transversalidade ainda se coloca como desafio em muitas áreas do conhecimento, uma vez que falta inserção e/ou aprofundamento da dimensão do reconhecimento de gênero nos cursos de formação e na pós-graduação, onde também se observa linhas de pesquisas nos programas ligados às Ciências Sociais, de forma específica. Para Costa, Sardenberg e Vanin:

[...] As ações e políticas educacionais não podem estar desvinculadas das próprias orientações nacionais pra a educação. O desafio atual, além das graduações específicas de gênero (licenciaturas e bacharelado) para atender as demandas existentes, **é a formulação de Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade** que sirvam de parâmetro para a construção dos currículos para as graduações de gênero e para a formulação de disciplinas a ser incluídas nas demais graduações (COSTA; SARDENBERG; VANIN, 2010, p. 68, grifo das autoras).

Asseguram as autoras também que “para enfrentar este desafio é necessária à articulação dos Núcleos Feministas e de estudos de gênero”, sugerindo a formação de “uma comissão especial para assessorar” a SEPM no seu diálogo junto ao MEC e ao Conselho Nacional de Educação (CNE) na “formulação de Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade, e com as universidades públicas (federais e estaduais), das Secretarias Estaduais

e Municipais para o atendimento da Lei 253/2007” (COSTA; SARDENBERG; VANIN, 2010, p. 69).

Em linhas gerais, de acordo com o que foi pontuado neste estudo sobre a inserção de gênero na educação formal, pondo em relevo o reconhecimento de gênero visando à justiça cultural-simbólica, além da transversalidade ainda não alcançada no âmbito governamental, no que se refere à Educação Básica, privilegiou-se as questões de sexualidade, acesso e permanências de meninas e mulheres nas escolas (igualdade de gênero no acesso). As propostas para a Educação Superior deram sentido à ampliação da oferta de cursos e vagas visando o maior acesso às Instituições Públicas. Com efeito, embora ainda não estejam efetivamente incorporadas às políticas, de forma eficaz, a argumentação que apresenta a SPM/CEPAL (BRASIL, 2005) é elucidativa, ao definir que é de fundamental importância a percepção de que as desigualdades de gênero expressam as relações de poder entre homens e mulheres na sociedade e estão profundamente institucionalizadas. Além disso,

[...] Um dos principais fatores da cegueira para a perspectiva de gênero nas políticas do passado relaciona-se a pressupostos e formas de pensar que fazem as relações entre homens e mulheres apresentarem-se através de um aspecto eterno, fixo e imutável da condição humana. A isso se dá o nome de naturalização das desigualdades e esta costuma ser o instrumento principal para a sua aceitação social e incorporação em políticas, práticas e comportamentos, conforme a discussão sobre a categoria de gênero (BRASIL, 2005, p. 33).

Com efeito, somando a estas considerações, proponho-me a discutir, no próximo capítulo, as relações de poder manifestas nas assimetrias de gênero no espaço institucional – instâncias deliberativas na UFBA, a composição da gestão universitária –, discutindo o acesso de mulheres na Educação Superior, que se inicia como discentes nas Universidades, algumas se tornam docentes e bem poucas alcançam as linhas de frente nestas instituições. O novo enfoque dar-se-á pela abordagem da “representação” contemplando a análise “tridimensional” proposta por Fraser (2007a; 2007b) e incorporadas à educação pelas contribuições de Caviedes, Fernández e Barrientos (2006), Madsen (2008), Rosemberg e Madsen (2011).

#### 4 REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NAS UNIVERSIDADES – ANÁLISE DE PODER NAS INSTÂNCIAS DECISÓRIAS DA UFBA

*Representação tem lugar de tomadas de decisão e de formulação de conteúdos; presença paritária de homens e mulheres (braços e negros) nas políticas dirigentes e em postos de alto comando para a educação (MADSEN, 2008, p. 53).*

*Essa tomada de decisão tem nome – poder. “Um poder que não é, mas que se exerce”. (KIRKWOOD, 1986 apud COSTA, 2004, p. 2).*

*“Ter poder é ter seu poder reconhecido” (BOURDIEU, 2013, p. 125).*

No intuito de discutir sobre relações de gênero nas Instituições de Educação Superior, neste capítulo, me dedico ao estudo específico da Universidade Federal da Bahia (UFBA), de forma a contemplar o terceiro conceito proposto Fraser (2007b) incorporado à educação pelas contribuições de Caviedes, Fernández e Barrientos (2006), Madsen (2008) e Rosemberg e Madsen (2011), concluindo, assim, o ciclo de discussão com o recorte “tridimensional” das dimensões para os estudos de gênero e educação formal.

Nesse sentido, retomando a trajetória das discussões dos capítulos anteriores, está posto que, na tentativa de dar conta dos objetivos traçados pelas análises das “políticas de redistribuição”, observei, sistematicamente, formas de acesso das mulheres às instituições de Educação Superior com o olhar para a igualdade de gênero, sem desconsiderar as desigualdades ainda existentes. Com o recorte das “políticas de reconhecimento”, me dediquei a compreender como as mulheres têm conquistado e elevado suas carreiras estudantis e profissionais nas IFES, a partir das mudanças na reconstrução da história cultural, do currículo escolar, das ideias e propostas de valorização da cultura, que se volta para a subjetividade dos sujeitos com interferências das ações e políticas governamentais.

Agora é chegado o momento de discutir e tecer análises voltadas para a dimensão da “representação” das mulheres e de gênero em instituições formais de Ensino Superior. O momento de visualizarmos o possível crescimento das mulheres nas Universidades, em especial na UFBA, mapeando o quantitativo de mulheres e de homens nas instâncias de poder decisórias/executivas (Reitoria, Pró-reitorias e Diretorias), aquelas referenciadas por Pierre Bourdieu (2013), como espaços de poder universitário. Neste intuito, discuto a composição da gestão universitária não somente a partir da concepção de equidade e paridade participativa, mas, sobretudo, das possíveis desigualdades sociais e de gênero muitas vezes não expressas em termos quantitativos.

Destarte, com os aportes referenciais das autoras supracitadas, estarei dirigindo a atenção às análises das “políticas de representação” no ensino, isto é, das políticas que dizem respeito à “ocupação de posições de poder/comando no campo da educação por homens e mulheres” (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 393). Assim, o olhar se volta, de forma especial, para as instâncias decisórias/deliberativas onde são analisados e discutidos dados quantitativos bibliográfico-documentais, focando, de maneira especial, na última gestão, que se iniciou em 2010 e findou em 2013. As referidas instâncias respondem pela “Estrutura da Universidade, composta por Órgãos Superiores de Deliberação, de Administração Central, de órgão de Ensino, Pesquisa e Extensão, de Controle e de Fiscalização e Supervisão” (ART. 13 DO ESTATUTO E REGIMENTO GERAL DA UFBA, 2010).

Tal discussão, para além da investigação das hierarquias institucionais e de gênero, abre possibilidades para a visualização do possível crescimento das mulheres no meio social – ocupação de cargos e funções na Educação Superior – como também para a problematização das desigualdades nestes espaços, expressas pelas relações de gênero, e ainda, para o modo como as instituições têm tratado e incorporado, em suas dinâmicas de trabalho, as diferenças, por um lado favorecendo o “desempoderamento” das mulheres e, por outro, a resistência e luta das mulheres, que vêm modificando, pouco a pouco, estes espaços.

O presente estudo tem permitido visualizar e demarcar um campo de possibilidades para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, em que, tal como os homens, as mulheres possam ter oportunidades iguais e exercer funções sem que estejam condicionadas aos antigos papéis sociais estabelecidos na cultura androcêntrica, descaracterizando hierarquias sociais e apontando desequilíbrios nas relações de poder para oportunizar ambos os sexos (AVELAR, 2001).

Nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), as relações se constroem, se afirmam e produzem seus méritos. Estão colocadas neste contexto todas as relações de força que imperam entre homens e homens, mulheres e mulheres, homens e mulheres. Constroem-se, assim, as relações interpessoais, muito embora sem serem notadas, sem serem compreendidas nem problematizadas, o que não me causa nenhum estranhamento, pois o caminho cultural que a nossa sociedade sempre trilhou é o de naturalizar construções e fatos históricos.

Defendo o conceito de universidade expresso por Marilena Chauí (2003), como instituição social e que, como tal, revela, de maneira determinada, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. As instituições universitárias refletem esse “todo” e se caracterizam como um *lócus* de opiniões diversas, de “atitudes e projetos

conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade” (2003, p. 1) e as relações de poder aí se expressarão.

Para Ana Alice Costa,

Os problemas ligados a questões de poder têm sido um dos principais entraves aos projetos de desenvolvimento. Mas ao contrário do que os apressados possam imaginar, estes problemas não se referem exclusivamente a hierarquia funcional ou as esferas de decisão. Eles fazem parte do cotidiano do trabalho, nas relações entre os técnicos, entre técnicos e a comunidade, dentro da própria comunidade. Apesar de se manifestarem mais explicitamente na aplicabilidade das ações específicas do enfoque de gênero, eles estão presentes em todos os componentes desses projetos (2004, p. 1).

Esta autora acrescenta, ainda que:

Entender a questão do poder e em especial o poder nas relações de gênero, bem como, sua importância no processo de incorporação das mulheres, é fundamental na prática daqueles e daquelas que são responsáveis pela execução de projetos de desenvolvimento social [...] (COSTA, 2004, p. 1).

Parafrazeando Julieta Kirkwood (1986), para explorar os “nós” do poder, a autora define o conceito dizendo:

[...] o poder não é, o poder se exerce. E se exerce em atos, em linguagem. Não é uma essência. Ninguém pode tomar o poder e guardá-lo em uma caixa forte. Conservar o poder não é mantê-lo escondido, nem preservá-lo de elementos estranhos, é exercê-lo continuamente, é transformá-lo em atos repetidos ou simultâneos de fazer, e de fazer com que outros façam ou pensem. Tomar-se o poder é tomar-se a ideia e o ato (KIRKWOOD, 1986 apud COSTA, 2004, p. 2).

E argumenta:

Como podemos ver, estes conceitos de poder vão além do poder político, do poder formal presente no âmbito do Estado, do poder resultante das hierarquias funcionais. Na verdade, o poder opera em todos os níveis da sociedade, desde as relações interpessoais até o nível estatal. As instituições e estruturas do Estado são elementos dentro de certas esferas de poder, cujas concepções se fundem na complexa rede de relações de força. Nesse sentido, o poder pode ser visto como um aspecto inerente a todas as relações econômicas, sociais e pessoais. Pode-se afirmar que o poder está presente do leito conjugal de um casal a sala presidencial do Palácio do Planalto. Estas relações de poder que operam em distintos níveis estão em constante conflito de interesses (COSTA, 2004, p. 2).

Não obstante, Costa (2004) afirma que as relações de poder

[...] Se mantém porque os vários atores – tanto os dominadores como os dominados – ‘aceitam’ as versões da realidade social que negam a existência de desigualdades, que afirmam ser estas desigualdades resultantes de desgraça pessoal ou da injustiça social. Esta aceitação é construída através dos mecanismos de socialização, da força da ideologia, das crenças religiosas, etc... (COSTA, 2004, p. 5, grifos da autora).

Em concordância com as formulações da autora, este estudo também propõe questionamentos para desnaturalizar essencialismos biológicos e culturais que sustentam “versões da realidade”, identificar possíveis impertinências que afloram nestes ambientes e questionar padrões estabelecidos culturalmente. É o momento de concentrar esforços para as percepções das dimensões de Scott (2005) para as análises de gênero e poder, abordando: a) os aspectos simbólicos – percepções de gênero que permeiam as instâncias decisórias das universidades; b) os aspectos normativos – como as representações de gênero estabelecem critérios e normas para as ocupações de cargos e funções nas instâncias de poder formal; c) o aspecto institucional – como as Universidades, a UFBA em particular, estão organizadas no que tange a seu quadro de profissionais docentes, suas instâncias de poder e suas formas de acesso; e, por fim, d) os aspectos subjetivos – de que forma as mulheres elaboram, incorporam e aplicam tais representações? Como isto é elaborado em suas práticas profissionais?

Ressalto, no entanto, que tais questões são discutidas e analisadas a partir de uma abordagem documental, com dados coletados na instituição em que realizo estudo de caso – a UFBA. Assim, não abordo falas e opiniões diretas das(os) envolvidas(os) nestes espaços como profissionais.<sup>30</sup>

Seguindo a linha de discussão, no que concerne às especificidades internas, nas IFES e, neste caso, se inclui a UFBA, possuem duas estruturas básicas de poder, docente e técnico administrativo, e a maioria dos cargos (hierarquias de poder) é de exclusividade docente. “A responsabilidade pelas atividades letivas é privativa do corpo docente, constituído por professores com atividade regular de ensino, pesquisa, extensão ou administração universitária” (ART. 4º DO ESTATUTO E REGIMENTO GERAL DA UFBA, 2010).

Por outro lado, docentes e técnicos administrativos se estruturam a partir de carreiras próprias, definidas por legislação específica. Saliento, ainda, que, no desenvolvimento deste capítulo, sem pretender excluir outras informações, me ocupo,

---

<sup>30</sup> A possibilidade do trabalho com entrevistas constitui uma proposta de estudo futuro, complementar.

exclusivamente, de discutir a carreira docente e suas ocupações nas esferas de poder da UFBA.

Essas ressalvas se devem ao fato de que a universidade, no que pese a sua composição, é representada por corpo docente, discente e técnico-administrativo. Nos casos do primeiro e do último, a representação é eleita “por seus pares, em pleito conduzido pelas respectivas entidades e representação, para mandato de dois anos, com direito a uma recondução”. Já no segundo, “cada órgão deliberativo da Universidade terá representação dos estudantes, escolhida em processo conduzido pelas entidades de organização estudantil, nos respectivos níveis de gestão” (INCISO 2º, ART 3º DO ESTATUTO E REGIMENTO GERAL DA UFBA, 2010, p. 25; 21).

Com o recorte deste estudo, compreendo que estou analisando cientificamente um território universitário, elegendo como objeto uma instituição que é socialmente reconhecida, que goza de total legitimidade graças ao seu caráter relacional (BOURDIEU, 2013). Conforme Chauí (2003) e Bourdieu (2013), ao estudar este mundo, estou investindo visando revelar conflitos, contradições, crises, desilusões, interesses, relações de força, hierarquia de prestígios, ruptura de equilíbrios, entre outros.

Com feito, ao adquirir uma visão mais ampla desse universo, que também é da classificação e da exclusão, por consequência – dito de outra maneira, um mundo onde reside o *Homo Academicus*, classificador entre os classificadores, nas suas próprias classificações, pode-se construir estratégias de demolição das assimetrias e compreender os méritos e critérios das classificações pois, para Bourdieu (2013), na universidade há dois polos de uma mesma estrutura institucional se opondo entre si: o saber (referindo-se à liberdade acadêmica) e o poder (à responsabilidade social).

Tanto Bourdieu (2013) quanto Chauí (2003) reconhecem e consideram o campo universitário como sendo eminentemente social, como um espaço dinâmico constituído por um conjunto de posições desigualmente desejáveis.

Destarte, cruzando os aportes teóricos de Bourdieu (2013) com as especificidades deste estudo, acredito estar colaborando para o diagnóstico das desigualdades de gênero que não são desencadeadas por um projeto pessoal, de um sujeito único, mas, de um grupo social velado e, ainda, contribuindo para a constatação de como tais desigualdades se materializam nas interfaces com o poder, no exercício das funções presentes nas instituições universitárias.

O referido autor define a existência do “poder universitário” e do “poder científico” no mesmo espaço. Neste sentido, trago os conceitos para este estudo, interpretando-os e dando-lhes outros nomes, O primeiro, também definido por ele como

“comitês consultivos”, chamo de instâncias consultivas, deliberativas, decisórias, representadas pela gestão universitária (Reitoria, Pró-reitorias e Diretorias). E o segundo, ao qual ele dá o nome de “redação intelectual, de prestígio científico”, chamo de “equipe de produção bibliográfica” representada pelo segmento docente na instituição universitária que se ocupa, exclusivamente, com as tarefas de ensino/docência integradas às instâncias de comando superior. Igualmente, vou parafraseá-lo dizendo que existem dois polos de um mesmo sistema governado por um corpo docente com hierarquias e poderes assimétricos.

Chamando para a realidade das IFES brasileiras, em síntese, ambos os poderes (universitário e científico) definidos pelo autor são desempenhados e constituídos pelo segmento docente (do qual me ocupo neste trabalho). Acrescento que a categoria docente (segmento ou corpo) acessa sua carreira via concurso público, entretanto, na perspectiva da equidade de gênero, as mulheres enfrentam obstáculos e limites e poucas chegam à linha de frente, às instâncias de poder e comando na instituição, na UFBA, em particular. Deste modo, como as mulheres poderão elevar suas carreiras profissionais, científicas/acadêmicas diante de tais distorções?

Na concepção de Bourdieu (2013), a soma de cada um dos atributos dos membros de uma instituição define o peso social da instituição que, em contrapartida, caracteriza cada um dos seus membros genérica e especificamente, na medida em que sua posição na instituição depende, ainda mais, da posse ou não posse de uma propriedade quando esta contribui mais ainda para caracterizar sua posição na instituição. Por conseguinte, qual o “peso” da produção acadêmico-científica das mulheres como docentes e maioria nesses espaços? Quais são seus potenciais? Quais possibilidades de crescimento institucional este contingente de mulheres, poderá proporcionar estando, de forma equitativa, na representação, entre as instâncias superiores? São perguntas cujas respostas só poderão ser dadas caso elas tenham acesso. Todavia, já podemos definir, de antemão, que elas acessaram estes espaços por terem provado competência técnica profissional<sup>31</sup>.

Ainda conforme as análises de Bourdieu (2013), a composição da população universitária constituída depende dos critérios, isto é, dos poderes retidos. Assim, as formas pelas quais cada membro acessa os espaços de poder na universidade serão igualmente válidas nas análises do progresso e evolução tanto da instituição quanto do desempenho e crescimento profissional destes(as) representantes que a compõem. Com efeito, as abordagens da “representação” de Fraser (2007b), Madsen (2008), Rosemberg e Madsen (2011), são

---

Via processo de concurso público para ingresso nas carreiras docentes, processo esse instituído nos anos 1980.

matérias-primas para as análises desta forma de poder entre os órgãos de comando superior e a cultura machista institucionalizada.

Bourdieu, em referência a Hobbes, afirma que “ter poder é ter seu poder reconhecido” (2013, p. 125); dito de outra maneira, ter poder é ter reconhecimento, de acordo com as formulações de Fraser (2007a; 2007b). Daí, conclui-se que, se as mulheres não estão nos espaços de representação nem possuem reconhecimento, logo, elas não detêm poderes, conquanto não se possa compreender completamente os fenômenos de concentração do poder universitário sem levar em conta, também, a contribuição que trazem os pretendentes, por causa das estratégias que trazem para os protetores mais poderosos (BOURDIEU, 2013).

Por outro lado, esse poder universitário, que acredito se consagrar na gestão (instâncias decisórias) é um poder temporário, apesar de se disseminar por toda instituição, com um projeto social definidor, controlador, normativo e seletivo, criando raízes quando não controlado ou interrompido.

Dominantes temporalmente – e temporariamente –, os ocupantes das posições de poder mais estritamente fundada na instituição e limitada à instituição, como as bancas de grandes concursos ou o comitê consultivo, são dominados do ponto e vista da notoriedade intelectual. [...] Estão mais brutalmente ligados à instituição quando sua competência própria é mais estreitamente tributária das condições institucionais de seu exercício... (BOURDIEU, 2013, p. 115).

Em síntese, o autor está afirmando que o capital universitário se obtém e se mantém por meio de ocupações que permitem dominar outras posições e seus/suas ocupantes, como todas as instituições encarregadas de controlar acesso ao corpo docente (neste caso) pelas bancas seletivas. Para ele, este poder consultivo assegura a seus detentores uma autoridade estatutária, espécie de atributo de função que está muito mais ligado à posição hierárquica. Com efeito, de modo geral, o acúmulo das posições controladas é a condição das mudanças de serviços entre poderosos que permitem constituir e manter clientelas (BOURDIEU, 2013) ou subordinado(as), não sendo, porém, posições sem conhecimento por parte daqueles e daquelas que participam e interagem com os detentores de poder, podendo ser, no máximo, naturalizadas.

Via de regra, todas as estratégias de dominação não seriam nada sem as estruturas que as tornam possíveis e eficientes. Não é menos evidente que a eficácia dos poderes que enfrentam o controle das posições estratégicas que permitem regular o progresso dos concorrentes só se exerce, realmente, sobre os novos entrantes, isto é, assistentes

participantes, com a condição de que aceitem entrar no jogo da concorrência reconhecendo, assim, suas apostas (BOURDIEU, 2013). Apesar disto, outras ideias e posturas também podem ser possíveis, desde que queiramos dar visibilidade às estratégias de controle para desarticulá-las.

Com efeito, trata-se de um contexto onde residem alianças, correlação de forças, acordos, coalizões, tensões e conflitos; um espaço de extrema complexidade de fatores envolvidos na análise de um campo científico específico; um contexto em que a própria pesquisadora está imersa como discente e reconhece o desafio de estudá-lo e almejar seu reconhecimento no campo da produção científica acadêmica, mas que, ao mesmo tempo, se apresenta como um campo de possibilidades, de rejeição, de críticas e de reivindicações (VALLE, 2013; BOURDIEU, 2013).

Parafrazeando Emanuel Kant com a epígrafe – *Le conflit des facultés*, Bourdieu sublinha que as faculdades superiores (de qualquer maneira, a direita do parlamento da ciência) defendem os estatutos dos governos, dos poderosos. Mas adverte, no entanto, que, ainda assim:

[...] Deve haver aí uma constituição livre, como deve ser aquela onde se trata da verdade, um público de oposição (à esquerda), o banco da faculdade de filosofia, pois, sem o exame e as objeções severas desta, o governo não seria suficientemente informado sobre o que lhe pode ser útil ou prejudicial (2013, p. 63).

Nesse sentido, o poder de fala não está por completo circunscrito às ideologias dominantes. É possível construir novos discursos também no espaço de atuação para se contrapor, formulando análises sistemáticas. Destarte, as abordagens de Bourdieu são valiosas ao campo deste estudo em que me coloco também na observação do próprio espaço de atuação científica e que me faz questionar minha função e contribuições nos estudos sociais.

Somando a estas colocações, Madsen (2008) destaca a importância da teoria de Fraser (2007a; 2007b) para identificar desigualdades de gênero nos sistemas de educação formal. Assegura que, associar, ao invés de isolar as perspectivas já discutidas nos capítulos anteriores, permite o entendimento de como se inter cruzam as desigualdades socioeconômicas, de gênero e raça, dentre outras categorias de análise social, dentro de um sistema que perpetua estereótipos de gênero e papéis sociais ou representações sociais de gênero (de acordo com as literaturas feministas mais recentes).

A dimensão da representação formulada por Fraser (2005) traz a possibilidade de se olhar para o sistema educacional de forma ainda mais completa e complexa, abrindo espaço para observação também para os espaços de formulação de conteúdos e políticas, e para os espaços de tomadas de decisão do campo da educação de maneira mais geral (MADSEN, 2008, p. 51).

Baseando-se na proposta de Fraser e nas categorias de análise sociais a elas aglutinadas, Madsen desenvolveu seus estudos e assegura que a dimensão do reconhecimento possibilita fazer leitura e análises do Sistema Educacional Brasileiro “contrastando, por exemplo, os percentuais de participação feminina e masculina em postos de comando e de tomadas de decisões” (2008, p. 51) nas instituições, em consonância com a proposta de justiça de Fraser.

Por assim também compreender, a seguir darei mostras do histórico da UFBA no que tange, exclusivamente, à composição de suas gestões, que decorrem dos anos de 1990 até a última gestão (2010-2014.01), apresentando dados quantitativos bibliográfico-documentais para discutir a representação nesta instituição.

#### 4.1 O QUE A UFBA NOS REVELA NA COMPOSIÇÃO DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA (1990-2010/2014/01) PELA DIMENSÃO DA REPRESENTAÇÃO?

A seguir, apresento quadros que trazem uma retrospectiva das referidas gestões na UFBA indicando a composição dos(as) representantes docentes, a segregação de sexo de cada época, identificando hierarquias funcionais da organização institucional no que compete às instâncias decisórias/executivas/deliberativas: Reitorias, Pró-reitorias e Diretorias.

Observaremos que o quantitativo de representantes varia de acordo com a configuração de cada gestão, de modo que algumas se apresentam menores numericamente em relação a outras, sendo que, entre outras especificidades, numericamente, a composição maior no que se refere ao quantitativo de representantes se constata na última gestão (2010-2014/01). Acredito que esta realidade tenha relação com o crescimento e expansão da universidade nos vinte anos observados. Notoriamente, a UFBA tem acompanhado os avanços da Educação Superior no país, o crescimento de cursos, a evolução do alunado, etc., de modo que os campi/faculdades/escolas não seguem com as mesmas características, em termos numéricos, que apresentavam nos anos 1990. Por consequência, sua estrutura também tende a crescer, no que tange à contratação de novos profissionais para atender suas demandas

em face ao referido crescimento. Assim, visualizaremos a seguir as seis gestões que abarcam o recorte temporal deste estudo, seguindo com análises discursivas.

Quadro 8 – Primeira gestão, que antecede a pesquisa, adentrando a década de 1990: foco do período da pesquisa – UFBA, Salvador-Bahia, 1988-1992

Gestão: 1988-1992		
Reitor	José Rogerio da Costa Vargens	
Vice- Reitora	Eliane Elisa de Souza e Azevêdo Nadja Maria Valverde Viana	
Adjunto de Reitor para Assuntos de Extensão	Geraldo Cesar de Vinhaes Torres	
Adjunto de Reitor para Assuntos de Graduação e Acadêmicos*	Nadja Maria Valverde Viana	
Adjunto de Reitor para Assuntos de Graduação e Ensino	Humberto Ribeiro Moraes	
Adjunto de Reitor para Assuntos de Pesquisa e Pós-graduação	Erudino Pousada Persa	
Pró- Reitor de Planejamento e Administração	Evandro Walther de Sant'Anna Schneiter	
Total de Representantes: 08	Homens: 05	Mulheres: 03

Fonte: Toutain, Abreu e Varela, 2011, Apêndice/Setor de Informação e Documentação (CPD) - UFBA

Quadro 9 – Segunda gestão, foco do período da pesquisa – UFBA, Salvador-Bahia, 1992-1993

2ª Gestão: 1992-1993		
Reitora	Eliana Elisa de Soares e Azevêdo	
Vice-Reitora	Nadja Maria Valverde Viana	
Adjunto de Reitor para Assuntos de Planejamento e Administração	Joseny Marques Fre	
Adjunto de Reitor para Assuntos de Ens. de Graduação e Acadêmico	João Augusto de Lima Rocha	
Adjunto de Reitor para Assuntos de Pesquisa e Pós-graduação	Manoel Barral Netto	
Adjunto de Reitor para Assuntos de Extensão	Pasqualino Ramos Magnavita	
Total de Representantes: 06	Homens: 04	Mulheres: 02

Fonte: Toutain, Abreu e Varela, 2011, Apêndice/Setor de Informação e Documentação (CPD) – UFBA

Quadro 10 – Terceira gestão, foco do período da pesquisa – UFBA, Salvador-Bahia, 1993-1998

3ª Gestão: 1993 – 1998		
Reitor – Pro Tempore (1993 – 1994) – 1º período	Felipe Perret Serpa	
Reitor (1994 -1998) – 2º Período	Felipe Perret Serpa	
Vice- Reitora	Maria Gleide Santos Barreto	
Adjunto de Reitor para Assuntos de Graduação e Acadêmicos	Roberto Paulo Correia de Araújo	
Assessor de Ensino de Graduação	Fernando Luiz Trindade Rêgo	
Adjunto de Reitor para Assuntos de Extensão	Armindo Jorge de Carvalho Bião	
Adjunto de Reitor para Assuntos de Pesquisa e Pós-graduação	Antônio Fernando Guerreiro de Freitas	
Total de Representantes: 07	Homens: 06	Mulheres: 01

Fonte: Toutain, Abreu e Varela, 2011, Apêndice/Setor de Informação e Documentação (CPD) - UFBA

Quadro 11 – Quarta gestão, foco do período da pesquisa – UFBA, Salvador-Bahia, 1998-2002

<b>4ª Gestão: 1998 – 2002</b>		
Reitor	Heonir de Jesus Pereira da Rocha	
Vice- Reitor	Othon Fernando Jambeiro Barbosa	
Pró-Reitor de Extensão	Paulo Costa Lima	
Pró-Reitor de Graduação	Paulo de Arruda Penteadó	
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação	Jailson Bittencourt de Andrade	
Pró-Reitor de Planejamento e Administração	Wilson Araújo Lopes	
Total de Representantes: 06	Homens: 06	Mulheres: 0,0

Fonte: Toutain, Abreu e Varela, 2011, Apêndice/Setor de Informação e Documentação (CPD) - UFBA

Quadro 12 – Quinta gestão, foco do período da pesquisa – UFBA, Salvador-Bahia, 2002-2010

<b>5ª Gestão: 2002 – 2010</b>		
Reitor	Naomar Monteiro de Almeida Filho	
Vice- Reitor	Francisco José Gomes Mesquita	
Pró-Reitor de Ensino e Graduação	Maerbal Bittencourt Marinho	
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação	Antônio Alberto da Silva Lopes	
Pró-Reitora de Planejamento e Administração	Nadia Andrade Ribeiro	
Pró-Reitora de Desenvolvimento de Pessoas	Joselita Nunes Macedo	
Total de Representantes: 06	Homens: 04	Mulheres: 02

Fonte: Toutain, Abreu e Varela, 2011, Apêndice/Setor de Informação e Documentação (CPD) - UFBA

Quadro 13 – Sexta gestão, foco do período da pesquisa – UFBA, Salvador-Bahia, 2010-2014/01

<b>6ª Gestão: 2010 – 2014/01 – Administração Central</b>		
Reitoria	Reitora: Dora Leal Rosa	
Gabinete do Reitor	Chefe de Gabinete: Fernando Luiz Trindade Rêgo	
Vice- Reitoria	Vice-Reitor: Luiz Rogério Bastos Leal	
Pró-Reitor de Ensino e Graduação	Pró-Reitor: Prof. Ricardo Carneiro de Miranda Filho	
Pró-Reitoria de Ensino e Pós-Graduação	Pró-Reitor: Robert Evan Verhine	
Pró-Reitoria de Extensão	Pró-Reitora: Blandina Felipe Viana	
Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação	Pró-Reitor: Marcelo Embiruçu	
Pró-Reitora de Planejamento e Orçamento	Pró-Reitora: Iracema Santos Velos	
Pró-Reitoria de Administração	Pró-Reitor: Paulo Cezar Vilaça de Queiroz Pró-Reitor: Dirceu Martins	
Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas	Pró-Reitor: Antônio Eduardo Mota Portela Pró-Reitora: Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva	
Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil	Pró-Reitor: Dirceu Martins Pró-Reitor: Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva	
Assessoria de Comunicação	Assessor: Marco Antônio Oliveira de Queiroz	
Assessoria para Assuntos Internacionais	Assessor: Ana Rosa Neves Ramos	
Total de Representantes: 16	Homens: 10	Mulheres: 06

Fonte: Toutain, Abreu e Varela, 2011, Apêndice/Setor de Informação e Documentação (CPD) - UFBA

Após a visualização dos dados dispostos nos Quadros 8 a 13, iniciarei um diálogo com a equipe organizadora do volume 2 da série “Memorial”, que publicou a obra “Reitores da UFBA – de Edgar Santos a Naomar de Almeida Filho”, Lidia Maria Toutain, Marilene Abreu e Aida Varela (2011), uma obra que tem como proposta traçar o perfil bibliográfico dos reitores trazendo as histórias de vida destes homens que construíram o passado da UFBA, de forma linear e contínua, cronologicamente, desde Edgar Santos, seu idealizador.

Na minha concepção, trata-se de uma obra de grande importância, do ponto de vista da construção do memorial da UFBA e também de sua trajetória de crescimento institucional, do mesmo modo que resguardo apreciações à equipe organizadora. Contudo, devo afirmar que tê-la em minhas mãos tem me inspirado, de maneira inquietante, a confrontar as linhas teóricas que este estudo averba.

Seu título, automaticamente, já identifica seu conteúdo; repito: “Reitores da UFBA – de Edgar Santos a Naomar de Almeida Filho”, marcando um período de 64 anos de história dirigida por homens que ocuparam o lugar de reitor nesta instituição entre os anos de 1946, época de sua criação, até 2010. Contraditoriamente, é uma história contada e narrada por mulheres que, inclusive, fizeram parte desta história, de maneira ofuscada e invisibilizada, – uma vez que neste período tivemos poucas mulheres, para ser mais precisa, somente uma, Eliana Elisa de Soares e Azevedo (1992-1993) como reitora – como tantas outras neste espaço de poder universitário em outras funções e departamentos. Portanto, uma reconstrução historiográfica de perspectiva masculina, uma memória sem mulheres ou de poucas mulheres.

De acordo com os princípios de justiça nas formulações de Fraser (2007a; 2007b), observa-se que tais informações não se aplicam de maneira convergente aos conceitos de “representação” dos espaços de poder decisórios nesta instituição e, muito menos ainda, de “reconhecimento” das mulheres e de gênero neste espaço universitário, a partir da história em relevo. Aplicam-se, sim, às observações feitas por Bourdieu (2013), do espaço de poder institucionalizado de acesso de poucos.

A trajetória do estudo que ora desenvolvo é marcada, também, pela valorização e visibilidade das mulheres nesses espaços de poder formal<sup>32</sup>. Por que, então, reforçar uma ordem androcêntrica ou retroceder aos conteúdos históricos, alocando-as nos espaços de poder e decisão?

Faço esses questionamentos até para mostrar as discordâncias ou incoerências nestes espaços vividos. Entretanto, não pretendo dizer o que não existe. O que posso afirmar é

---

<sup>32</sup> Os capítulos anteriores já destacaram que as mulheres, por força de seus desejos e lutas feministas, estiveram presentes e estão lá, em maioria, sobretudo, nas funções docentes.

que as mulheres estão nos espaços de educação formal, mas ainda invisibilizadas e de maneira reduzida ou com pouco acesso aos espaços de poder na mesma instituição, expressando assimetrias de gênero nas representações.

Vejam que, se retomarmos as informações dos quadros de composições das seis gestões, constatamos não somente que duas mulheres entre os anos de 1990–2010/2012 chegaram à reitoria na UBA, mas que, no total de seis dirigentes–Reitores, quatro homens ocuparam e estiveram representando esta instância de poder. Como já afirmei, durante o mesmo período, muitas mulheres tiveram suas atuações, conforme podemos constatar nas Pró-Reitorias, nas Diretorias, etc. Uma visualização mais detalhada poderemos conferir na Tabela 19.

Tabela 19 – Representantes Docentes nas Instâncias Deliberativas/Decisórias – Reitoria e Pró-reitorias nas seis (06) Gestões (1990 – 2010/2012) na UFBA

GESTÃO	TOTAL DE REPRESENTANTES	HOMENS		MULHERES	
		Nº	%	Nº	%
1988 – 1992	08	05	62,5	03	37,5
1992 – 1993	06	04	66,7	02	33,3
1993 – 1998	07	06	85,7	01	14,3
1998 – 2002	06	06	100	00	00
2002 – 2010	06	04	66,7	02	33,3
2010 – 2014	16	10	62,5	06	37,5
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>49</b>	<b>35</b>	<b>70,4</b>	<b>14</b>	<b>28,6</b>

Fonte: Elaboração própria com dados retirados de <https://www.ufabr./estrutura>

Conforme podemos observar, em nenhuma das seis gestões, as mulheres alcançaram a equidade representativa, tampouco superaram a representação masculina. A quarta gestão é a que mais chama a atenção, pois não se constata a presença de qualquer mulher entre Reitoria e Pró-reitorias. Nas demais, até a quinta gestão, os números aparecem de maneira sincronizada – duas mulheres em cada gestão.

Dando continuidade, faço uma leitura e análise mais detalhada a partir dos dados das Tabela 20 e 21.

Tabela 20 – Representantes Docentes nas Instâncias Deliberativas-Decisórias: Reitoria, Pró-Reitorias e nas Unidades Universitárias. Representação Discente segundo dados da última gestão (2010-2014/01) na UFBA

6ª GESTÃO (2010 – 2012)	TOTAL	TOTAL	HOMENS		MULHERES	
	Instâncias	Representantes	Nº	%	Nº	%
Reitor/a	01	01	00	00	01	100
Vice Reitor(a)	01	01	01	100	00	00
Chefe de Gabinete	01	01	01	100	00	00
Pró-reitorias	08	11	07	63,5	04	36,4
Assessorias	02	02	01	50	01	50
Representantes Docentes – Unidades Universitária	19	38	24	63,2	14	36,8
Representantes Discentes – Titulares/Suplentes	11	22	12	54,5	10	45,5
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>43</b>	<b>76</b>	<b>46</b>	<b>60,5</b>	<b>30</b>	<b>39,5</b>

Fonte: Elaboração própria com dados retirados de <https://www.ufabr./estrutura>

Tabela 21 – Representantes Docentes nas Instâncias Deliberativas/Decisórias – Diretorias e Conselhos, 6ª Gestão (2010 - 2012) na UFBA

6ª GESTÃO – DIRETORIAS (2010 – 2012)	
Faculdades Institutos Escolas Conselhos	Total Geral de Representantes: 67

Fonte: Elaboração própria com dados retirados de: <https://www.ufabr./estrutura> e <https://www.ufba.br/administracao-central>

Diante das informações contidas nos dados dispostos acima, estamos diante de mais uma constatação: as mulheres tanto como docentes quanto como discentes, ainda não alcançaram a linha de frente na instituição, neste particular. Mesmo na última gestão, que mudou sua configuração, passando a ter maior representação gestora e a ter uma reitora, desde os anos de 2010 até 2014/01 (gestão de quatro anos), as mulheres continuaram sendo minoria no que pese a representação nos espaços de decisão e poder somando-se aos demonstrativos de todas as gestões anteriores.

Em linhas gerais, na UFBA, com relação à equidade de gênero na dimensão da “representação” (FRASER, 2007b; MADSEN, 2008), as mulheres estão bem “distantes” numericamente e pouco representadas nas instâncias decisórias de poder e comando. Em meio a essa discrepância, em que as mulheres não atingiram numericamente a igualdade nem a ultrapassaram, em quaisquer dos setores ou funções representativas demonstradas, o maior percentual das mulheres se consagra nas representações das Unidades Universitárias – 14

mulheres para 24 homens, correspondendo a 36,8% e 63,2%, respectivamente, do total de 38 representantes docentes. A representação discente também não foge à regra – 10 mulheres para 12 homens, correspondendo a 45,5% e 54,5%, respectivamente, do total de 22. As docentes possuem ainda pouca elevação nas Pró-Reitorias, apenas 4 (36,4%) mulheres e 7 (63,5%) homens do total de 11 representantes. Nas Diretorias das Unidades, apenas 26 (38,8%) mulheres para 41 (61,2%) homens do total de 67 representantes.

Dessa maneira, podemos dizer que esses percentuais são, de fato, muito pequenos para as mulheres. A equiparação só acontece nas assessorias – 1 para 1. Ademais, enquanto temos uma Reitora, temos também um Chefe de Gabinete. Se olharmos para os dados ainda mais gerais da composição desta última gestão, teremos um total de 159 membros, sendo 97 homens (61%) e 62 mulheres (39%).

Observo que os dados encontrados neste estudo de caso até 2014 (específico para análises da gestão universitária na UFBA), não fogem à regra do que diagnostiquei na esfera global, ou melhor, no contexto de outras IES/IFES, em 2010<sup>33</sup>. Isto demonstra que não temos avançado neste sentido. Ao contrário, a ordem desigual tem se mantido entre as instituições pesquisadas, no período de quatro anos, conforme demonstrativo – no universo de dez (10) IES/IFES: UFT, UFMG<sup>34</sup>, Universidade Federal de Goiás (UFG)<sup>35</sup>, USP<sup>36</sup>, UFPE<sup>37</sup>, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)<sup>38</sup>, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)<sup>39</sup>, Universidade Federal do Amazonas (UFAM)<sup>40</sup>, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)<sup>41</sup> e Universidade Federal de Rondônia (UNIR)<sup>42</sup>, constata-se um total de 8 homens e 2 mulheres, nas reitorias, em 2010.

Fazendo uma leitura com base nestes dados, vê-se que as questões de gênero encontram nestas instituições um cenário sofisticado de exclusão das mulheres nos cargos/funções de poder e decisão ocupados. Aparentemente, o esforço individual – suposto fator que equipararia mulheres e homens igualmente competentes – não se realiza. Para Eva Blay (2002), em “Gênero na Universidade”, este espaço é sexuado e transmite experiências e

---

<sup>33</sup> Em meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC na Graduação.

<sup>34</sup> Disponível em: <[www.ufmg.br](http://www.ufmg.br)>. Acesso em: 19 jul. 2010.

<sup>35</sup> Disponível em: <[www.ufg.br](http://www.ufg.br)>. Acesso em: 20 jul. 2010.

<sup>36</sup> Disponível em: <[www.usp.br/](http://www.usp.br/)>. Acesso em: 20 jul. 2010.

<sup>37</sup> Disponível em: <[www.ufpe.br/ufpenova/](http://www.ufpe.br/ufpenova/)>. Acesso em: 20 jul. 2010.

<sup>38</sup> Disponível em: <[www.ufgd.edu.br/](http://www.ufgd.edu.br/)>. Acesso em: 21 jul. 2010.

<sup>39</sup> Disponível em: <[www.sistemas.ufrn.br/portallufrn/PT/](http://www.sistemas.ufrn.br/portallufrn/PT/)>. Acesso em: 21 jul. 2010.

<sup>40</sup> Disponível em: <<http://portal.ufam.edu.br/>>. Acesso em: 23 jul. 2010.

<sup>41</sup> Disponível em: <[www.unisinos.br/vestibular/](http://www.unisinos.br/vestibular/)>. Acesso em: 23 jul. 2010.

<sup>42</sup> Disponível em: <[www.unir.br](http://www.unir.br)>. Acesso em: 25 jul. 2010.

obstáculos que mulheres e homens enfrentam na sociedade, neste espaço de trabalho acadêmico.

Esta configuração vem sendo “naturalizada”, não permitindo a percepção destas e de outras desigualdades que excluem as mulheres dos postos de decisões. As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) nessas circunstâncias não têm se ocupado em democratizar os acessos nem as representações das mulheres, de modo que elas possam se inserir nestes espaços de poder formal. Como frisei anteriormente, o acesso profissional na universidade se dá via concurso, mas os acessos aos cargos deliberativos se dão por votação interna dos pares.

Em face desta realidade, as concepções daqueles e daquelas que dialogam neste espaço institucional terão de mudar em relação à ordem desigual de gênero. Não devemos esquecer de todo o lastro social criado em favor do domínio masculino. Segundo Michele Perrot (2007), agir no espaço público não é fácil para as mulheres que sempre estiveram dedicadas ao domínio privado, sendo criticadas logo que se mostram ou falam mais alto.

Este cenário tem relação com a ordem e a trajetória de gênero patriarcal – homem, para os espaços públicos, o político, e as mulheres para o privado ou, quem sabe, conforme a história recente, para as duplas e triplas jornadas de trabalho. Susan Okin (2008) argumenta que os domínios da vida doméstica e da vida pública não podem ser interpretados isoladamente. Para a autora, o poder masculino, apesar de nascer no ambiente privado, se institui na esfera pública, mantendo estreita relação com o diagnóstico e os resultados desta pesquisa.

Conforme afirmações das professoras da UFBA, no contexto do livro organizado por elas, reitores são definidos como

[...] gestores e dirigentes máximos da instituição Universidade, da qual sempre serão guardiões, na medida em que exercem papel político, tomando decisões e negociando com autoridades internacionais, nacionais e locais sobre questões relativas à gestão e a assuntos acadêmicos. Os reitores são visto aqui, portanto como administradores de patrimônios imateriais, materiais e financeiros, e, deste modo, responsáveis, em última instância, pelo desempenho do ensino, da extensão, pesquisa e da inovação que se fez, durante esta caminhada nesta universidade. Assim, como baluartes da instituição, a passagem de cada um deles deixa uma história [...] (TOUTAIN; VARELA; BARBOSA, 2011, p. 13).

Com esta citação estou retomando as considerações contidas na obra que faz a retrospectiva histórico-bibliográfica da UFBA (2011), trazendo falas e depoimentos daquelas

que não só organizaram o livro, mas que também transitam neste espaço como profissionais intelectuais, imprimindo seus conceitos e ideias de universidade.

Na minha compreensão, em uma perspectiva política e histórica, de acordo com os dados apresentados por este estudo, as mulheres que atuaram na UFBA até 2014/01, foram inseridas neste conceito de gestor/reitor apresentado, de forma restrita. Mesmo porque, nesta longa história, somente duas mulheres ocuparam o referido posto de decisão, portanto, têm-se uma inserção mínima de mulheres. Nesta biografia, os homens são mesmo os “dirigentes máximos” em maioria e, de fato, “deixam suas histórias”. Consequentemente, como falar de Reitoras e suas bibliografias na UFBA, quando as “portas” para elas ainda estão “fechadas”? Não vamos nos consolar ou acomodar com estas duas representações; para além disto, é preciso esboçar estratégias políticas que visem à ampliação do número de mulheres nestes espaços e jamais nos esquecermos das contribuições e da memória dos trabalhos desempenhados por Eliane Elisa de Souza e Azevedo e Dora Leal Rosa na UFBA (as duas Reitoras na trajetória da UFBA), pois, pelo menos estas duas deverão ser lembradas, já que suas atribuições não foram diferentes, cada uma em seu contexto e época.

Não obstante, nas palavras da professora Alzira Q. Godim Tude de Sá, nota-se adendos: “Estamos conscientes, no entanto, de que há sempre algo inabordável no passado, como afirma Beatriz Sarlo”.<sup>43</sup> Neste sentido, acrescento que muitas questões deste “passado” são e deverão ser ainda abordadas, olhando o presente e projetando o futuro. Neste caso, estou me referindo à trajetória de gênero na UFBA (SÁ in TOUTAIN; ABREU; VARELA, 2011). Esta autora salienta:

[...] Porém, ao trazer à cena as histórias de vida de homens que construíram um passado na Universidade Federal da Bahia nos inserem nas correntes de pensamentos contemporâneos da sociologia da cultura e dos estudos autobiográficos, infensas que são a celebração do passado e uma guinada subjetiva sobre a vida dos sujeitos protagonistas da história. Esse tempo de celebração, portanto, é o tempo de lembrar, de travar uma luta contra o esquecimento, de desviar-se do curso do Lete, sob a proteção e os auspícios de Mynemosine, a deusa da memória (SÁ, in TOUTAIN; ABREU; VARELA, 2011).

Compreendo que é preciso dar uma guinada, também, na reescrita da história. Reescrevermos outra história da UFBA, uma história que não esqueça os homens que marcaram época e construíram suas trajetórias mas sem, contudo, esquecer que, nesta história, houve participação de mulheres e, incluí-las, acrescentando novas abordagens, de modo que

---

<sup>43</sup> Fala da autora, na contracapa do livro (SÁ in TOUTAIN; ABREU; VARELA, 2011).

elas apareçam ou deixem de ser somente coadjuvantes e passem a ser protagonistas também. Desta forma acredito estarmos “travando uma luta contra o esquecimento” (SÁ, in TOUTAIN; ABREU; VARELA, 2011) e seguindo em direção a novos rumos, definindo, por exemplo, o que deverá ser abordado e priorizado nos próximos exemplares da série *Memorial*, de modo a permitir uma leitura, de fato, “plural” (TOUTAIN; ABREU; VARELA, 2011, p. 11).

Com essa discussão, faço a seguinte indagação, para pensarmos novos estudos: do ponto de vista de gênero e dos estudos sociais, o que faltou nesse memorial? É preciso delinear novas propostas, “tecendo os fios entre o passado e presente” com olhar para o futuro (TOUTAIN; ABREU; VARELA, 2011, p. 11).

A partir deste estudo, acatei, antes mesmo de conhecer, parte da proposta do professor Rubens Ribeiro Gonçalves da Silva, que escreve a apresentação da obra em discussão e destaca, entre os desafios, a importância de firmarmos parceria entre institutos no intuito de concentrarmos esforços para coleta de dados e informações que ampliem a memória da UFBA, abordando os “Conselhos Universitários, as Pró-reitorias, e Assessorias dos Órgãos Estruturantes e demais órgão da UFBA, bem como do Diretório Central dos Estudantes” (SILVA in TOUTAIN; ABREU; VARELA, 2011, p. 10), sendo este último, ainda não contemplado por este estudo, mas vejo como uma possibilidade adiante.

Como bem ressaltou a professora Dora Leal Rosa (então Reitora, até 2014.01), na apresentação da obra, ao dizer: – “a história de cada um dos 13 reitores que dirigiram a UFBA a partir de 1946 é parte da história institucional” (TOUTAIN; ABREU; VARELA, 2011, p. 7). Assim também compreendo e sei que poderemos escrever outras versões ou partes desta história institucional observando as colocações de Bourdieu (2011), compondo uma historiografia que não reforce a ordem masculina e não dispense justificativas para tal; que não imponha uma visão suposta de “neutralidade” e denuncie todo e qualquer discurso que vise a legitimar posturas androcêntricas; que esta instituição UFBA, como tantas outras, não se transforme em uma máquina simbólica que venha a ratificar a dominação masculina sobre a qual ainda se alicerça; que trate da igualdade e equidade entre os sexos nas tomadas de decisão, nas ocupações de cargos e funções de poder; que seja parte de um projeto de rupturas com comandos estritamente masculinos, para construir uma nova realidade, com princípios de justiça social, como proposto por Fraser (2007a; 2007 b), incorporado e projetado para todos e todas atuantes indistintamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não considero este estudo como acabado e sim, que a proposta esboçada se concluiu no presente, com muitos objetivos alcançados, limites e desafios encontrados, norte para o futuro e *insights* que tive no desenvolvimento, mas que não foi possível aglutiná-los, mesmo porque não iria dar conta de abarcar tudo que percebi em um único estudo.

Nesse percurso, o objeto de estudo foi tomando corpo, se afinando, interagindo com as teorias e seguiu apontando rumos, à medida que a escrita fluía e exigia metodologias necessárias, dirigindo a proposta guiada também pelas hipóteses e que atingiu uma dimensão surpreendente, não em função de dados quantitativos constatados, mas, sobretudo, pelos resultados em sua totalidade, norteando reflexões suscitadas pelas teorias em uma rigorosa análise qualitativa.

Dessa forma, endosso as contribuições de Bourdieu (2007), um dos autores que mais consultei para leitura e entendimento do *lócus* deste estudo de caso – uma universidade. Para este autor, a construção do objeto não é uma coisa que se produz “de uma sentada”, por uma espécie de ato teórico inaugural, em um plano que se desenha totalmente antecipadamente. Ao contrário, é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos pelo que se chama o ofício, ou seja, o conjunto de princípios práticos que orientam as opções, ao mesmo tempo, minúsculas e decisivas.

Com efeito, caminhar em direção à consolidação da análise “tridimensional” de Nancy Fraser (2007a; 2007b) em educação, não foi menos que, ou diferente do que pensa Bourdieu (2007). Principalmente, para dialogar com Rosemberg e Madsen (2011), que apresentam a proposta de Caviedes, Fernández e Barrientos (2006) quanto à transposição da teoria de Fraser para análises das mulheres e gênero na educação formal.

Neste empenho, fiz muitas descobertas as quais possibilitaram a este estudo, de modo geral, apresentar resultados novos e respostas às perguntas de pesquisa. Para tanto, segui recomendações importantes neste sentido – buscar conhecer produções anteriores, trazer a “história social da *emergência*” desses problemas, da sua “constituição progressiva”, quer dizer, do “trabalho coletivo, frequentemente realizado na concorrência e na luta, o qual foi necessário para dar a conhecer e fazer reconhecer estes problemas como *problemas legítimos*” (BOURDIEU, 2007, p. 37).

Do mesmo modo, acatei como recomendação, o exercício de buscar fazer a crítica ao que já foi construído/produzido historicamente, visando a fortalecer uma epistemologia

que se quer feminista. E, em muitos momentos, foi necessário marcar rupturas de crenças e normas fundamentalistas para abordar novos conceitos e não somente apresentá-los (BOURDIEU, 2007, p. 38; 39).

No desempenho de estudar as relações de gênero e poder nas Instituições de Educação Superior (IFES), a inserção das mulheres (discentes e docentes) nos espaços de poder formal, constatei, em todas as bibliografias que fazem retrospectivas das mulheres na educação, muitos conectivos (sindéticos adversativos) – *porém, contudo, mas, no entanto*, etc. Informações posteriores contrariando as anteriores, com adendos, ou seja, para cada conquista das mulheres, um impasse, um desafio, de modo que as palavras – *obstáculos* e *lutas* são as mais usuais quando o assunto é educação brasileira e o direito das mulheres.

O contexto dos capítulos remete à história do século XIX, período em que “a educação era encarada como base da prosperidade, da moralidade, da saúde, da ordem social e do poder internacional”, em que a educação das mulheres e dos homens “era pré-requisito básico para o bem estar nacional”. Na passagem para o século XX, com o processo de urbanização e industrialização, “a indústria precisava de mão de obra treinada” e, portanto, “a educação feminina tornou-se uma necessidade prática”, conservando “a moral e a mentalidade disciplinar”. As mulheres estiveram predominantemente na indústria têxtil, acessavam um saber para a prática, condizente com o tema apresentado por Besse em “Educação sem emancipação”, um tema amplo que sugere muitas vertentes de estudo e que atuou firmemente nos grandes centros urbanos, mas que subscreveu a trajetória educacional das mulheres brasileiras (1999, p. 122).

De acordo com essa autora, o acesso das mulheres à educação formal é constituído de lutas e muitos impasses. As pioneiras do feminismo brasileiro (a maioria de grandes centros urbanos e de classe média) que assumiram a proposta para a educação feminina, na segunda metade do século XIX, “reivindicando a emancipação intelectual das mulheres”, já destacavam que “iguais oportunidades educacionais constituíam não só questão de justiça”, mas também, “a necessidade prática pra promover o ‘progresso’ do Brasil”, momento em que ideias como “o lugar das mulheres é no lar”, passam a ser reconstruídas por “filósofos que rejeitavam as antigas crenças”, como Raimundo Teixeira Mendes. A discussão girava em torno da possibilidade de as mulheres poderem ou virem a alcançar igualdade na educação em relação aos homens (BESSE, 1999, p. 124, grifos da autora).

Mesmo diante da referida luta em prol da educação feminina, o resultado, no século XIX, para aquelas que tiveram acesso, foi “precário e rudimentar”. Conforme Besse, “embora uma lei federal aprovada em 1827 determinasse o estabelecimento de escolas

primárias gratuitas para as meninas, não havia professoras qualificadas em número suficiente para compor o corpo docente”. Em 1880, as escolas “normais mistas foram instituídas de maneira ampla para formar professores primários e secundários”, época em que a educação primária feminina começou a se expandir de maneira significativa. Não alcançando este acesso, as mulheres só teriam oportunidades nas escolas particulares. Assim, já se observa que o ingresso era para poucas e, na Educação Superior, não foi diferente, “apesar de instituições terem sido abertas em 1879 (ainda no século XIX), pouca mulheres estava aptas a obter preparo acadêmico necessário para serem aprovadas no exame de ingresso” (BESSE, 1999, p. 125).

Dessa forma, o poder de acesso à educação sempre foi desigual, mesmo diante dos passos dados e da expansão educacional que ocorria no país. Na segunda metade do século XX, já nos anos de 1950, as mulheres ainda enfrentavam desigualdade elevada, passando a alcançar uma proporção mais equitativa no ensino, nos anos 1980. Nos anos 1990 ultrapassam, no Ensino Primário, e alcançam igualdade no Ensino Superior muito embora ainda inseridas em carreiras consideradas de menor prestígio ou “típicas femininas”, conforme destaca Lima (1995).

A forma como destaquei aqui o referido contexto, aborda a configuração histórica de maneira sucinta, os passos dados ou os progressos para que as mulheres viessem a ter acesso à Educação Primária, chegasse à Superior como discente e, conseqüentemente, às funções docentes. Para que fosse possível quantificá-las e visualizá-las nos espaços de poder nas instituições de ensino, elas vieram enfrentando, paulatinamente, o poder masculino. Nem mesmo a abertura da Faculdade de Filosofia, em 1930, na Bahia, e a criação do seu estatuto, um ano depois, visando um progresso mais acelerado das mulheres na educação, conseguiram romper mais depressa as desigualdades por elas enfrentadas.

O progresso com perspectiva da igualdade no acesso entre os sexos masculino e feminino é mais evidente a partir dos anos 1990, quando a temática de gênero e educação passa a ser discutida, com mais força, no espaço acadêmico. “A educação das mulheres passa a entrar na agenda da educação nacional” (ROSEMBERG, 2012, p. 345).

Na virada do século, de 2000 a 2010, com a criação de organismos no governo e parcerias entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (a partir de 2003) um novo cenário se constata, entretanto, ainda na perspectiva da consolidação do acesso da busca pela superação das desvantagens femininas em algumas áreas do conhecimento nas IFES e da inclusão de temáticas que envolvem a diversidade. Este processo se estende, também, para a UFBA, no particular, em decorrência dos resultados do estudo.

Tomando como referência a proposta do estudo e os resultados encontrados, argumento que, na perspectiva da redistribuição – política de acesso igualitário à educação (CAVIEDES; FERNÁNDEZ; BARRIENTOS, 2006), adotando o conceito de justiça distributiva/redistributiva de Fraser (2007a), entre os anos de 1990 a 2010 (recorte temporal desse estudo), os dados apresentados associados a indicadores sociais específicos da educação apontam muitas discrepâncias entre homens e mulheres, tanto no acesso discente em diferentes áreas do conhecimento na Educação Superior, quanto nas elevação e consolidação das carreiras docentes nas IFES no que pesem as instâncias superiores.

Assim sendo, em atenção ao monitoramento das hierarquias e desigualdades de gênero, asseguro que, para além do conceito de paridade participativa, o olhar para o “hiato de gênero” (que avalia desigualdades entre os indicadores educacionais de homens e mulheres) em uma visualização do macro – Brasil, Região Nordeste – para o micro – Bahia, Salvador/UFBA –, os dados são reveladores: as mulheres continuam em desvantagem apesar de constituírem maioria entre o corpo discente e docente nas IFES.

Em conformidade com Rosemberg e Madsen, a realidade constatada tem explicação: “as desigualdades e os processos sociais históricos de luta pela igualdade de oportunidades, não são *sincrônicos* (posição em mesmo nível)” (2011, p. 392, 394). Assim, o contrário também, deve ser observado, a “*heterocrônica*” (posições em níveis diferenciados), para não assumirmos uma visão errônea de igualdade de gênero quando se trata de igualdade de sexo (confusão sexo/gênero) nas oportunidades de acesso à educação brasileira no recorte analisado (CARVALHO, 2009).

Por conseguinte, a paridade entre os sexos está apenas no acesso, o que não elimina outras desigualdades entre os/as que têm acesso, mesmo com possibilidades iguais. Neste sentido, outros recortes de gênero e educação observando estes conceitos podem ser estudados para se sustentar a ideia, a exemplo de uma proposta de análise salarial entre homens e mulheres com mesmo nível de escolaridade ou, ainda, de nível de posição entre grupos sociais étnicos que acessam o mesmo espaço pela paridade no acesso. Isto é, quanto mais sistematicamente e minuciosamente analisarmos os espaços sociais, mais desigualdades serão constatadas, à medida que inserimos novas categorias no estudo como gênero, classe, raça, geração, entre outras.

Em síntese, não discordo de uma suposta reversão do “hiato de gênero” em prol das mulheres entre o grupo discente que acessa e conclui os cursos superiores nas IFES, porque os dados apontam para isto, sobretudo, nas últimas décadas. Porém, não posso dizer que as desigualdades estão superadas no espaço universitário, quando: a) ainda cabe a

pergunta e observações acerca de: onde elas estão?; b) ainda há divisão entre as áreas do conhecimento, de modo que, em uma análise global, as mulheres (discentes e docentes) estão inseridas, em maior proporção, nas áreas consideradas “tipicamente femininas” (conforme Tabelas 8 e 16); c) as mulheres (docentes) se concentram nas etapas iniciais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) da escolaridade, enquanto que os homens atuam em maior quantidade nas etapas finais (Médio e Superior); d) as mulheres (docentes) não elevam suas carreiras estudantis e profissionais ao nível de maior titulação – doutorado –, na mesma proporção que os homens, mesmo tendo aumentado os percentuais de mulheres na graduação e pós-graduação (Tabela 15); e e) as mulheres (docentes) atuam nas instâncias decisórias em minoria em relação aos homens, mesmo tendo alcançado o mesmo grau de titulação (ver Quadros do cap. IV). Destarte, constata-se barreiras de gênero impondo-se no espaço universitário pelas desigualdades expressas nos dados quantitativos (ROSEMBERG; MADSEN, 2011; BLAY, 2002; RISTOFF ET AL., 2007), conquanto, no Projeto Pedagógico Institucional (PPI)<sup>44</sup> da UFBA, oficializado em de 2005, conste:

Um dos dilemas contemporâneos das instituições de educação superior é o de promover a expansão quantitativa de matrículas, cumprindo a função social de democratização do saber e inclusão de grupos tradicionalmente excluídos, e manter o padrão de qualidade, que até o presente tem caracterizado as universidades públicas, destacando-se dentre essas a rede universitária federal. Essa afirmativa é sustentada pelos resultados comparativos do Exame Nacional de Cursos (1996-2003) e do atual do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE (PPI/UFBA, 2005, p. 1).

Como se percebe, e venho constatando ao longo deste estudo, não somente a UFBA como tantas outras instituições que compõem as IFES brasileiras vêm lançando estratégias de democratização no Ensino Superior. Esta democratização, todavia, está muito mais dirigida aos projetos de expansão das ofertas de vagas com ênfase na quantidade e qualidade do ensino, de forma genérica. Não se nota, no PPI da UFBA, direcionamentos mais específicos das questões socioculturais vigentes. É visível a preocupação com Ações Afirmativas (AA) para grupos étnicos “tradicionalmente excluídos”, porém, nesta proposta de inserção, deveriam estar em relevo, também, outros marcadores das diferenças sociais, a exemplo do gênero.

---

<sup>44</sup> O Projeto Pedagógico de um curso é o documento definidor dos princípios orientadores que expressam a direção a ser imprimida ao processo de formação dos profissionais de nível superior (PPI/UFBA, 2005, p. 4).

Aparentemente, a UFBA reconhece as demandas das Universidades Públicas como legítimas e fundamentais, no entanto, não apresenta oficialmente (com base nesse PPI) questões discutidas no seu entorno e, portanto, vai normatizando suas convicções filosóficas e adiando as demandas reais. Adiante também argumenta:

Outro aspecto relevante a ser considerado no que concerne à qualidade pedagógica de uma instituição universitária está relacionado à sua potencialidade em oferecer um conhecimento diversificado, organizado de modo a promover uma constante integração e atualização e, sobretudo, que contemple a formação de profissionais competentes, polivalentes, flexíveis e dotados da capacidade de continuar aprendendo ao longo da vida (PPI/UFBA, 2005, p. 3).

Com essas definições, quais são os conceitos que se tem quando se fala de “conhecimento diversificado” e “integração”. Nesta universidade, embora não aconteçam ainda de forma satisfatória (esta é a minha opinião), estas questões já estão sendo abordadas, mas precisam se expandir, ampliar os conceitos, integrar, de fato, as áreas do conhecimento, fazer o diálogo entre elas, exercer a transversalidade.

Se houvesse uma participação mais de perto de representantes de áreas variadas do saber, compondo uma equipe, de fato, multidisciplinar, teríamos, conseqüentemente, como resultado, um projeto mais interdisciplinar. Nessa instituição, há vários grupos de pesquisadoras e pesquisadores que têm muito a contribuir na definição de políticas para a universidade. Já tinha visto no PPI da UFT tais características, mas cinco anos se passaram. Minhas hipóteses para esta questão eram: com o avançar das discussões de igualdade nas Universidades e o passar dos anos, outras questões firmadas na diversidade, nas identidades e subjetividades socioculturais, que incluam indivíduos e grupos, possivelmente já estarão presentes nos novos projetos, de forma mais definida e aparente. Agora, a pergunta que surge é: A quem se destina ou serve o currículo e o conhecimento difundido na instituição norteados pelo conceito de qualidade e de sua missão institucional?

Conforme o referido PPI:

A qualidade institucional é um atributo que se manifesta em toda sua dinâmica processual e nos resultados produzidos, que expressa à consecução, nos graus estabelecidos como desejáveis, da missão da instituição, bem como da observância de seus princípios e diretrizes de ação. Para se buscar no horizonte institucional, objetivos associados à ideia de qualidade, faz-se necessário definir referenciais que norteiem as ações, orientando o seu planejamento e permitindo avaliar resultados (PPI/UFBA, 2005, p. 3).

Assim, considero que já se busca o norte para que transformações aconteçam, mas é preciso materializá-las, tornar vivas as boas propostas e eleger outras que ainda faltam: “faz-se necessário estabelecer princípios norteadores da elaboração e reformulação dos currículos dos cursos, sejam eles de graduação, extensão ou de pós-graduação”, construindo-os “com base em referenciais de natureza filosófica, política, econômica, cultural, científica, didático-pedagógica e técnica” e adotar uma relação interdisciplinar, mas nem uma linha se vê escrita neste PPI fazendo referência às questões de gênero abordadas na própria instituição e, se estiverem, estão de forma implícita, mesmo com a história de mais de 30 anos do NEIM na UFBA. No entanto, o documento, expressa ainda entre os princípios norteadores, a “articulação”:

[...] O diálogo interdisciplinar entre os campos do saber que compõem o curso e se concretizam em componentes curriculares, constituindo-se na superação da visão fragmentada do conhecimento. Na prática, a *articulação* pode ser garantida por componentes curriculares de natureza integradora, tais como Seminários Interdisciplinares. Adequar os currículos dos cursos de graduação às diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação (PPI/UFBA, 2005, p. 5, grifo meu).

No que compete às análises do reconhecimento das mulheres e de gênero na educação formal – perspectiva cultural simbólica (ROSEMBERG; MADSEN, 2011) –, neste estudo, a discussão central se firmou a partir do conceito de justiça de Fraser (2007a; 2007b) que requer arranjos sociais para todos os membros da sociedade, de modo que possam interagir uns com os outros, somando a condição objetiva (paridade na redistribuição dos recursos e bens) com a condição intersubjetiva (paridade participativa) no agenciamento de padrões institucionalizados de valorização cultural, expressando igual respeito aos cidadãos e cidadãs, assegurando iguais oportunidades para alcançar estima social. A proposta foi averiguar os possíveis impactos dos estudos de gênero na educação, analisando as políticas de fomento no âmbito do MEC e a resposta desses projetos nas universidades brasileiras, na UFBA, em especial.

Neste quesito, investi nas formulações de Besse (1999), como lastro para as discussões sobre os conteúdos educacionais, quando assegura que a expansão educacional feminina, desde o princípio, foi atenuada pelos conteúdos da educação. Neste sentido, transpondo para as duas décadas, observei os conteúdos curriculares, a elaboração de políticas educacionais pelo MEC (e demais instâncias/instituições associadas a este Ministério) em parcerias com a SPM e materializadas nos cursos de graduação, pós-graduação, grupos de

pesquisas/estudos nos institutos. Com este intuito, parafraseando a autora, considerei, desde o princípio, que os conteúdos curriculares têm objetivos normativos que servem a uma sociedade que se idealiza, estando os organismos do governo em sintonia, e o projeto de educação não está fora deste contexto.

Apesar dos avanços obtidos na esfera global, a partir das interferências e contribuições da SPM, não se constata uma relação transversal entre os organismos do governo disseminando propostas que atendam às perspectivas da igualdade de gênero. O Plano Nacional de Educação precisa dar mais prioridade a esse enfoque e assegurar suas propostas nas instituições educacionais para as quais foi elaborado. Rosemberg, ao analisar os Planos Nacionais de Educação de 2004 e 2007, pontua:

[...] Os objetivos elencados nos dois Planos eram ambiciosos. Incluíam não apenas objetivos específicos ao sistema educacional, como “garantir matrículas” ou eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios, mas também se referiam ao combate do *sexismo* (atitudes discriminatórias fundada no sexo) “na cultura e na comunicação”, adotando, portanto, um sentido amplo de educação (ROSEMBERG, 2012, p. 347, grifos da autora).

Para ela:

Durante séculos, o Estado brasileiro fora eficiente em manter as mulheres afastadas da educação pública. Depois, sem as antigas restrições e impulsionadas por mudanças econômicas e culturais (aí incluindo os feminismos), as mulheres vem dando conta do recado por sua conta e risco, isto é, esmo sem políticas de ação afirmativa: aproveitam as brechas do sistema, educam-se (ROSEMBERG, 2012, p. 348).

As IFES precisam alcançar, de forma transversal e integrada, a consolidação do reconhecimento das mulheres e de gênero, criando novos cursos com viés de gênero – uma realidade já consumada na UFBA; implementando e ampliando, nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e disciplinas curriculares e optativas com discussões do conhecimento de gênero nas diversas áreas do conhecimento, estendendo-se para a Pós-graduação *Lato* e *Stricto Sensu*, criando linhas de pesquisa/estudo, disciplinas curriculares e institutos de pesquisas reforçados pelos cursos de mestrado e doutorado, de modo que possamos avançar nesse sentido e subsidiar as políticas governamentais com os resultados de pesquisas, levantamentos sociais com demonstrativos de igualdades/desigualdades, novas publicações; e inserir discentes e docentes ampliando o espaço de pesquisa.

A UFBA, mediante sua trajetória nos estudos de gênero, fruto de empenhos de pesquisadoras feministas, tem se destacado no contexto global, dando mostras de crescimento e valorização neste sentido. Tem caminhado em direção à superação das desigualdades sociais e de gênero, com ações fortalecidas pelo NEIM, traçando metas e atingindo resultados positivos com a implementação de cursos de Especialização, de Pós-graduação em nível de mestrado e doutorado (PPG-NEIM); curso de graduação/bacharelado específico em Gênero e Diversidade; oferta de disciplinas optativas nos cursos de graduação em outros departamentos e áreas; cursos de formação continuada para professores(as) da rede pública, no contexto da instituição, mas disseminando propostas para outras instituições, estados, regiões e países, com participações em congressos e eventos nacionais e internacionais.

No que concerne à representação das mulheres e de gênero na análise da educação nacional, observei, de forma sistemática, os contornos da UFBA, especialmente as ocupações de posição de poder/comando no campo da educação, por homens e mulheres, as instâncias deliberativas, consultivas à luz das teorias de Fraser (2007b) Rosemberg e Madsen (2011) e Bourdieu (2013), Reitoria e Pró-reitorias que compõem a gestão universitária e Diretorias de departamentos/faculdades/escolas, no intuito de visualizar a representação em instâncias decisórias com representação também discentes e docentes em Conselhos.

Com a proposta elaborada para este estudo somada aos resultados de experiência adquirida, também, com estudos de caso realizados anteriormente (na graduação, em 2010)<sup>45</sup>, imaginava que iria encontrar hierarquias e assimetrias de gênero, mas não na proporção que diagnostiquei neste novo estudo de caso, em uma história de sessenta e sete (67) anos de existência (1946-2013) e seis (06) gestões analisadas entre duas décadas (1990-2013), de forma tão evidente e marcada. Conforme os dados dispostos no Capítulo 4, somente duas mulheres ocuparam as reitorias: em todas as instâncias comparadas e analisadas elas não conseguiram igualdade, resultado idêntico ao que encontrei no estudo anterior com diferentes IES, especificamente no ano de 2010.

Assim, o espaço universitário em que as IFES e a UFBA (em particular) se colocam é, sim, um espaço sexuado no qual as barreiras de gênero se impõem (BLAY, 2002), marcado pelas desigualdades de gênero desde o primeiro acesso como discente até a ocupação dos níveis mais altos da carreira docente, de modo que, a partir das informações levantadas, há possibilidades de respostas para as questões formuladas, para as perguntas de pesquisa,

---

<sup>45</sup> Observei o quantitativo de representantes na gestão universitária, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), confrontando com o contexto global (universo de 10 IES).

após o “confrontamento” com os conceitos teóricos revisitados e os ajustes dos procedimentos metodológicos que guiaram o estudo.

Nesse sentido, o recorte dos estudos de gênero na Educação Superior com olhar para o progresso das mulheres se configura como uma proposta realmente necessária e que deve ter investidas continuadas. Chego à conclusão de que recortes da realidade são procedimentos necessários tanto para as ciências sociais como para a ação política feminista (DE BARBIERI, 1998).

Nestas circunstâncias, a UFBA, apesar de seu diferencial entre outras IFES do país, por seu crescimento na temática de gênero, ainda alimenta as diferenciações de gênero culturalmente produzidas. Ao se sustentar nesses aspectos simbólicos, continua fundando e reproduzindo normas e valores androcêntricos, reafirmando desigualdades entre homens e mulheres, já que as ocupações dos cargos e funções de poder se dão, “aparentemente”, apenas pelos critérios de voto paritário e seus resultados para que se alcance a representação. Não se fala de currículo oculto, de naturalização das desigualdades, muito menos se reflete sobre a cultura patriarcal em função da qual as disparidades no acesso à educação entre homens e mulheres têm marcado a história brasileira.

Institucionalmente, as universidades, a UFBA em particular, estão organizadas de forma hierárquica quanto à sua organização administrativa e quanto a seu quadro de profissionais docentes, nas instâncias de poder e em suas formas de acesso/ocupação, de maneira desigual, no que se refere à categoria analítica gênero. Como instituições sociais, regulam e transmitem estas normas e valores e as desigualdades sociais entre homens e mulheres nas relações que a constroem.

Com estas afirmações, busquei dar conta de apresentar reflexões acerca das quatro dimensões, segundo Scott, responsáveis pela reprodução das relações de gênero e poder que se expressam também nas IFES, na UFBA, quais sejam: 1) simbólica; 2) normativa; 3) organizativa ou institucional e; 4) das identidades/subjetivas. Daí poder-se dizer que o gênero não se relaciona simplesmente às ideias, mas, também, às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas e a tudo aquilo que constitui as relações sociais (SCOTT, 1998). O gênero é uma construção social e histórica de homens e mulheres que se dá em muitas instâncias sociais (SCOTT, 1995); é a maneira primordial de significar as relações de poder (SCOTT, 1998).

Destarte, assim como as abordagens de Scott (1995; 1998; 2000), que faz a cobertura teórica das análises de gênero e poder, outras autoras e autores contribuíram significativamente para o desempenho deste estudo, a saber: Fraser (2007a; 2007b; 2008), que

iluminou o recorte que compôs o tripé (redistribuição, reconhecimento e representação) nos capítulos, juntamente com Madsen (2008) e Rosemberg e Madsen (2011), que guiaram na transposição dos conceitos e dimensões de Fraser para os estudos de gênero na educação; Freire (1987), que dirigiu o conceito de educação; Chauí (2003), na reflexão e definição dos conceitos de universidade como instituição social; Bourdieu (2013), na compreensão do poder universitário constituído nas instâncias consultivo-deliberativas. Safiotti (1992; 2008), na construção teórica e na materialização do conceito de gênero como categoria social e histórica, na compreensão de que é preciso e se faz necessário diluir a ordem patriarcal de gênero. Lima (1995), Blay (2002) e Ristoff (2007), nas discussões de gênero nas universidades, trazendo dados quantitativos; Sorj (2002; 2004a; 2004b) e Heilborn e Sorj (1999), nas questões de cunho curricular dos estudos gênero na academia; Besse (1999) e Rosemberg (2012), no arcabouço teórico da educação brasileira, destacando as desigualdades historicamente constituídas entre os sexos; Martins (2000) nos coeficientes de retrocessos, progressos e saltos na educação brasileira em três décadas (1980; 1990; 2000); Passos (1997, 1999), na construção do histórico da UFBA; Narvaz e Koller (2006), Bruschini (1992), Keller (1991; 1996; 2006), Haraway (2003), Harding (1996; 2004; 2007; 2008) e Farganis (1997), no cruzamento dos conhecimentos de gênero e ciência na academia; Jaggar e Bordo (1997), Mies (1998) e Farganis (1997), na condução da epistemologia feminista; Bourdieu (2007), Bruyne, Herman e Schoutheete (1997), Chizzoti (2003), Severino (2007), Santagada (1993), Jannuzzi (2002) e Gunther (2006), nos procedimentos metodológicos, entre outros e outras.

Os referenciais epistemológicos, teóricos e metodológicos que guiaram este estudo foram valiosos; de forma geral, submeti as informações encontradas a estes referenciais, ainda que possam apresentar limites, com base em R. Lenoir que afirma que o obstáculo a uma análise propriamente sociológica não se deve tanto à complexidade do objeto, mas às condições sociais de seu estudo. Segundo o autor, o sociólogo se encontra diante de representações já construídas que têm diversas formas: “apresentam-se não somente no estado de discurso, erudito ou político moral, mas também no estado de instituições como sistemas de retribuição ou redistribuição” (1998, p. 95) .

Não obstante, reconhecendo as críticas de Teresita de Barbieri (1998, p. 105), no que tange aos alertas para as propostas de estudos feministas, quando faz a observação da “cegueira de gênero na investigação social”, ressalto que não pretendo assumir riscos futuros de apresentar cegueiras nas propostas no campo dos estudos sociais. Ao contrário, pretendo incluir outras categorias de análises sociais que se imbricam com o gênero e investir no aprimoramento deste estudo; a princípio, categorias como: classe, raça e geração. Ao fazer o

recorte de sexo e mapear as mulheres nas instâncias de poder universitárias, vejo que se faz necessário saber quem são essas mulheres, discutir suas identidades e perfis. Segundo Evelyn Keller:

A grande força da pesquisa feminista durante a última década foi o aprofundamento de sua compreensão do que posso chamar de 'situacionalidade' do gênero. Tornamo-nos cautelosas com frases que começam com 'as mulheres são...', percebendo que a única maneira de completar tal frase é dizer que as mulheres são pessoas, definidas por muitas variáveis sociais e que se adaptam às pressões e oportunidades que encontram, e têm recursos para isso (2006, p. 30, grifos da autora).

Para tanto, pretendo estender a metodologia para a condução de procedimentos de entrevistas com mulheres, além de expandir também o estudo para outras instâncias, como os institutos e departamentos, colegiados de curso de graduação e pós-graduação, representações mais específicas – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e Conselho Universitário (CONSUNI) –, para a representação discente proporcional nas mesmas instâncias e no Diretório Central dos Estudantes. E, ainda, analisar com mais afinco os documentos oficiais da instituição, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Estratégico (PDE), o Estatuto e o Regimento, Relatórios de Avaliações Institucionais Internos, dentre outros que houver.

Acredito que são propostas possíveis para o desenvolvimento de estudos futuros. Contudo, devo ainda acrescentar que, embora faça tais colocações, as IFES e a UFBA, no particular, precisam trabalhar com a perspectiva de recorte de gênero e socializar os dados com menos protocolos, posto que enfrentei limites para encontrar dados que pudessem me fornecer subsídios para a sistematização e exploração de informações como, por exemplo, matrícula do alunado ativo segundo as áreas do conhecimento na universidade, com recorte de gênero, desagregando os dados por sexo, e, também, o quantitativo do corpo docente nas diferentes áreas do conhecimento com recorte de sexo, questões estas que considero que este estudo ficou devendo.

Saliento, ainda, que o exercício de fazer a desagregação dos dados por sexo a partir das informações colhidas fez toda a diferença no aprimoramento metodológico do estudo e se constituiu como uma nova aprendizagem que usarei em pesquisas futuras. Esta que se conclui esteve traçada por uma metodologia de cunho bibliográfico-documental, assim, acredito que os referenciais teóricos metodológicos tenham sido suficientes – os livros, teses,

dissertações, artigos, TCCs, resultantes de pesquisas anteriores, subsídios necessários desde a construção da proposta até esta fase final.

Diante do que foi possível realizar, a UFBA passa, então, a contar com um novo estudo reflexivo, repensando a si mesma como instituição social, em detrimento de sua missão institucional, que não parte da gestão, mas de quem a observa e atua, inovando com o viés de gênero nas instâncias de poder que compõem a gestão universitária, na perspectiva da equidade entre homens e mulheres. Ative-me à UFBA, mas o alcance vai além, pois este é um estudo de caso que expressa um conjunto de casos análogos, por ser desenvolvido em uma instituição significativamente representativa no contexto maior (SEVERINO, 2007).

Conforme M. Mies (1998, p. 64), um novo conceito de investigação científica não será possível sem que as mulheres que trabalham nas universidades transformem as ciências em instrumentos contra a opressão e exploração das mulheres e sem se “dispor a modificar o *status quo*”. Com o espaço na ciência, podemos ir adiante, lutar pela superação das desigualdades constatadas e identificar assimetrias de poder no acesso e produção da própria ciência (GARCIA, 1999), pois uma ciência social feminista, da mesma forma que uma política feminista, questiona os valores dos indivíduos centrados neles mesmos e de sua própria subjetividade (KELLER, 1985; FARGANIS, 1997), e não perder de vista que a “ciência é um empenho humano inevitavelmente entrelaçado com a cultura da qual faz parte” (FARGANIS, 1997, p. 236).

Com efeito, parafraseado Bourdieu (2007, p. 18), o resultado de uma pesquisa ou a exposição desta “é o contrário de um show”, uma “exibição na qual se procura ser visto e mostrar o que se vale”, e dizer simplesmente – o que fiz é bom, valioso, digno de méritos, sem expô-lo a críticas por parte daquelas e daqueles que podem e têm acúmulo de experiências e, portanto, podem somar. O que vos apresento é apenas o meu discurso diante de um estudo realizado, como estudante e feminista iniciante, certa de que com esta exposição de ideias estou sujeita a críticas e avaliações. Por outro lado, quanto mais me exponho, mais possibilidades existem de tirar proveito para o meu crescimento. Bem-vindas serão as críticas e os “conselhos”.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

AVELAR, Lúcia. **Mulheres na elite política brasileira**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, UNESP, 2001.

BARROS, Zelinda. **Visibilizando o “invisível”**: a presença de mulheres negras numa instituição de ensino superior (1960-69). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

BESSE, Susan K. **Modernizando a desigualdade**: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Edusp, 1999. p. 1914-1940.

BLAY, Eva Altherman. Gênero na Universidade. **Educação em Revista**, Marília, UNESP, Universidade de Marília, n. 3, p. 73-78, 2002.

BOCK, Gisela. De lo social a lo político In: \_\_\_\_\_. **La mujer en la historia de Europa**. Barcelona: Crítica, 2001. Cap. 4, p. 149-201.

BOURDIEU, Pierre. A construção do objeto. In: \_\_\_\_\_, et al. **A profissão de sociólogo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. **Diversidade na Educação**: Como indicar as diferenças? v. 25. 2007d. Série Avaliação, 8.

BRASIL. **Diversidade na Educação**: Experiências de formação continuada de professores, v. 24. 2007c. Série Avaliação, 7.

BRASIL. **Decreto nº 8.030**, de 20 de junho de 2013. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República e remaneja cargos em comissão.

BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. DOU, 15 abr. 2004.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm)>. Acesso em: abr. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: abr. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DOU, 10 jan. 2001. Senado Federal; Unesco, 2000/2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: abr. 2014.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. 2007b. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/pde.pdf>>. Acesso em: abr. 2014.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação. **Educação brasileira: alguns indicadores e desafios**. Brasília, mar. 2013a. Disponível em: <[http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacao\\_brasileira\\_indicadores\\_e\\_desafios.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacao_brasileira_indicadores_e_desafios.pdf)>. Acesso em: fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos? O Caderno 4**, Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **I Conferência Nacional de Políticas para Mulheres**. Brasília, 2004a.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres **II Conferência Nacional de Políticas para Mulheres**. Brasília, 2007a.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, 2004b.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, 2007/2008.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Avançar na transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas**. Brasília: CEPAL/SPM, dez. 2005. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/>>. Acesso em: fev. 2014.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. **Portaria nº 078**, de 9 de agosto de 2013. Regimento Interno. Brasília, 2013b. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/>>. Acesso em: fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.096**, em 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. DOU, 14 jan. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm)>. Acesso em: maio 2014.

BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

BRUYNE, P.; SCHOUTHEETE, M. O pólo técnico. In: \_\_\_\_\_. **Dinâmica da Pesquisa Social em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977a. Cap. 7, p. 219-159.

BRUYNE, P.; SCHOUTHEETE, M. O pólo teórico. In: \_\_\_\_\_. **Dinâmica da Pesquisa Social em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977b. Cap. 2, p. 99-130.

BRUYNE, P.; SCHOUTHEETE, M. O pólo morfológico. In: \_\_\_\_\_. **Dinâmica da Pesquisa Social em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977c. Cap. 4, p. 159-171.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. O pólo epistemológico. In: \_\_\_\_\_. **Dinâmica da Pesquisa Social em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. Cap. 1, p. 39-61.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas; PARAÍSO Marlucy Alves. **Gênero e educação no Brasil: tendências das publicações nos últimos 14 anos (de 1990 a 2004)**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papirus, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./mar. 2003.

CAVIEDES, Elizabeth Guerrero; FERNÁNDEZ, Patrícia Provoste; BARRIENTOS, Alejandra Valdés. Acceso a la educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas. In: \_\_\_\_\_, et al. (Org.). **Equidad de gênero e reformas educativas**. Santiago de Chile: Hexagrama; FLACSON-IESCO, 2006. p. 99-150.

CERTEAU, Michel de. **Artes de fazer: a invenção do cotidiano**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980. Edição apresentada por Luce Giarg.

CERTEAU, Michel de. **Artes de fazer: a invenção do cotidiano**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Edição apresentada por Luce Giarg.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade de São Paulo, n. 24, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: fev.2013.

CHIZZOTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-235, 2003.

COELHO, Paulo Sérgio; SILVA, Raimundo Nonato Sousa da. Um estudo exploratório sobre as metodologias empregadas em pesquisas na área de contabilidade no EnANPAD. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, ano 4, v. 4, n.8, jul./dez., p. 139-159, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/article/view/5056/4591>>. Acesso em: fev. 2013.

CONCEIÇÃO, R. C. dos Santos. **Mulheres na Universidade**: um estudo sobre a evolução da participação estudantil feminina nos 40 anos da UFBA. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1994.

COSTA, Ana Alice. **As donas no poder**: mulher e política na Bahia. Salvador: NEIM/Ufba; Assembléia Legislativa da Bahia, 1998. (Coleção Bahianas, v. 2).

COSTA, Ana Alice. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres**: a química das mulheres. Salvador, 8 mar. 2004. p. 20-21.

COSTA, Ana Alice. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Labrys, Estudos Feministas**, jan./jul. 2005.

COSTA, Ana Alice; BRANDÃO, Jaciara Sena. A Federação Bahiana pelo Progresso Feminino no contexto da Revolução de 1930. In MOTTA, Alda; SARDENBERG, Cecilia; GOMES, M. (Org.). **Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas**. Salvador: NEIM/UFBA, 2000. p. 153-166. (Coleção Bahianas, n. 5).

COSTA, Ana Alice A; SARDENBERG, Cecília M. Bacellar; VANIN, Iole Macedo. A institucionalização dos estudos de gênero. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres: PENSANDO GÊNERO E CIÊNCIAS – Encontro Nacional de Políticas e Grupos de Pesquisa. **Anais...** 2010. p. 55-70.

COSTA, Ana Alice; SARDENBERG, Cecilia. Teoria e Praxis Feministas nas Ciências e na Academia: Os Núcleos da Mulher nas Universidades Brasileiras. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro: CIEC/ECO/UFRJ, Número Especial: Anais do Simpósio Internacional, “Formação, Pesquisa e Edição Feministas nas Universidades, out/1994, pp.:387-400.

COSTA, Izabel Maria Villela. **Uma leitura sobre a história provincial baiana de formação de professores: a Escola Normal, 1836 a 1862**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 1988.

DE BARBIERI, Teresita. Acerca de las propuestas metodológicas femininas. In: BATRA, E. **Debates en torno a una metodología feminista**. México (D. F): Universidade Autônoma Metropolitana, 1998.

DEGRAFF, D.; ANKER, R. Gênero, mercados de trabalho e o trabalho das mulheres. In: PINELLI, A. (Org.). **Gênero nos estudos de população**. Campinas: ABEP, 2004. p. 163-197.

DIETZ, Mary G. Cidadania com cara feminista. **Debate Feminista**, México, n. esp., p. 55-78, 2001a.

DIETZ, Mary G. El concepto es lo que cuenta. Feminismo y teoría de la ciudadanía. **Debate Feminista**, México, n. esp. p. 3-32, 2001b.

ENGELS, Frederick. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Tradução Ruth M. Klaus. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

ESCANDÓN, Carmem Ramos. Historiografía: apuntes para una definición en femenino. **Debate Feminista**, v. 10, n. 20, p. 131-157, out. 1999.

FARGANIS, Sondra. O feminismo e a reconstrução da ciência. In: JAGGAR, S.; BORDO, R. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

FRASER, Nancy. **Justice interruptus**: critical reflections on the “postsocialist” condition. New York & London: Routledge, 1997.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n70/a06n70.pdf>>. Acesso em: set. 2010.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 291-308, maio/ago 2007b. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/381/38115202.pdf>>. Acesso em: set. 2010.

FRASER, Nancy. Reenquadrando justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n77/a01n77.pdf>>. Acesso em: set. 2010.

FRASER, Nancy. Reframing justice in a globalizing world. **New Left Review**, New York, n. 36, p. 1-19, nov./dec. 2005.

FREIRE, Ana Maria A. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguacú), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Gracias até os Severinos. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOL, Joan Kelly (Org.). La relación social entres los sexos; implicaciones metodológicas de la história de las mujeres. In: ESCANDÓN, C. R. (Org.). **Gênero e História**. México: Instituto Mora; UAM, 1992. p. 123-141.

GARCIA, M. I. G. El estudio social de la ciência en clave feminista: género e sociologia del conocimiento científico. In: BARRAL, M. J. el. **Interacciones ciencia e género**: discursos y prácticas científicas de mujeres. Barcelona: Iearia, 1999.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Universidade de Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 5, p. 7-42, 1995.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cad. Pagu** [online], n. 22, p. 201-246, 2004.

HARAWAY, Donna. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. In: McCANN, Crole R.; KIM, Seung-Kyung. **Feminist**

**theory reader:** local and global perspectives. New York; London: Routledge, 2003. p. 391-403.

HARDING, Sandra. Rethinking Standpoint Epistemology: what is strong objectivity? In: KELLER, Evelyn Fox; LONGINO, Helen E. (Ed.). **Feminism & Science**. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 235-248.

HARDING, Sandra. (Ed.). **The feminist standpoint theory reader:** intellectual and political controversies. New York: Routledge, 2004.

HARDING, Sandra. Gênero, democracia e filosofia da ciência. **RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 163-168, jan./jun. 2007. Disponível em: <[www.reciis.cict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/download/39/28](http://www.reciis.cict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/download/39/28)>. Acesso em: set. 2013.

HARDING, Sandra. **Sciences from below:** feminisms, postcolonialities and modernities. Durham; London: Duke University Press, 2008.

HARTMANN, Heidi. The unhappy marriage of marxism and feminism: towards a more progressive union, **Capital And Class**, n. 8, p. 1-33, 1979.

HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que Ler na Ciência Social Brasileira (1997-1995)**. São Paulo: Sumaré, 1999. p. 183-221.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 465-477, 1995.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE – IESALC; Unesco-Caracas. **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre, nov. 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Sinopse estatística da educação superior, 2000**. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse\\_superior-2000.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf)>. Acesso em: maio 2013.

JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan. **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56 n. 2, p. 137-160 abr./jun. 2002.

KABEER, Naila. Empoderamiento desde abajo: qué podemos aprender de las organizaciones de Base? In: LEON, Magdalena (Org.). **Poder y empoderamiento de las mujeres**. Bogotá: MT, 1997.

KELLER, Evelyn Fox. Elisabetta Donini. **Conversazioni con Evelyn Fox Keller**. Tradução Luisa Corbetta. Milão: Elèuthera, 1991. Disponível em: <<https://www.lib.uci.edu/about/publications/wellek/keller/A15interviews.html>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

KELLER, Evelyn Fox. **Reflections on gender and science**. New Haven, CT & London: Yale University Press, 1985.

KELLER, Evelyn Fox. Drosophila embryos as transitional objects: the work of donald poulsen and christiane nüsslein-volhard. **Hist. Stud. Phys. Biol. Sci.**, n. 26, p. 313-346, 1996.  
KELLER, Evelyn Fox. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? **Cadernos Pagu**, n. 27, p. 13-34, jul./dez. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf](http://www.scielo.br/pdf)>. Acesso em: maio 2013.

KIRKWOOD, Julieta. **Ser política en Chile: las feministas y los partidos políticos**. Santiago: Flacso. Março, 1986.

LENOIR, R. Objeto sociológico e problema social. In: CHAMPAGNER, P. et al. **Iniciação à prática sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LERNER, Gerda. El origen del patriarcado. In: \_\_\_\_\_. **La creación del patriarcado**. Barcelona: Crítica, 1990. cap. 11, p. 310-330.

LIMA, Márcia. Trajetória educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, UFSC, v. 3, n. 2, p. 489-495, 1995.

LIMA, Marta Maria Leone. **Magistério e condição feminina: um estudo sobre a identidade de gênero no ICEIA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996. 197p.

LIMA, Marta Maria Leone. **Ingresso das mulheres no magistério na Bahia: o resgate de uma história**. UFBA/Salvador, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/>>. Acesso em: julho de 2014.

LIMA, N. R. L. B. As mulheres nas ciências: o desafio de uma passagem... a passagem do privado para o público. In: COSTA, Ana Alice A.; SARDENBERG, Cecilia Maria B. (Org.). **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador: REDOR; NEIM-FFCH; UFBA, 2002.

LIMA, Nádia Regina de Barros; CARDOSO, Elvira Barreto. Gênero e universidade em Alagoas. In: PASSOS, Elizete S. (Org.). **Um mundo dividido: o gênero nas universidades do Norte e Nordeste**. Salvador: UFBA, 1997. p. 25-77.

LOPES, M. M. “Aventureiras” nas ciências: refletindo sobre gênero e história das ciências naturais no Brasil. **Cadernos Pagu**, n. 10, p. 345-368, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história representação. Depto. Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: CANTANI, Denice Bárbara et al. (Org.). **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

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

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, Pannonica, n. 6, p. 53-67, 1992.

MACHADO, Lia Zanotta. **Perspectivas em Confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo?** Série Antropologia, 284. Brasília: Departamento de Antropologia/UNB, 2000. 20p. Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/Serie284empdf>>. Acesso em: maio 2013.

MACHADO, Lia Zanotta. Confrontos políticos e desafios intelectuais. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 414-426, 1995.

MADSEN, Nina. **A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1997-2007)**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, UnB, Brasília, 2008. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5127/1/2008\\_NinaMadsen.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5127/1/2008_NinaMadsen.pdf)>. Acesso em: jul. 2013.

MAFFIA, D. Crítica feminista à ciência. In: COSTA, Ana Alice A.; SARDENBERG, Cecilia Maria B. (Org.). **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador: REDOR; NEIM/FFCH/UFBA, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Carlos Benedito. **O ensino Superior Brasileiro nos anos 90**. São Paulo, 2000. (Pp. 41-60). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801>>. Acesso em: jul. 2013.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. Tradução Rosa Krausz. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

MELO, H. P. de; RODRIGUES, L. M. C. S. **Pioneiras da ciência no Brasil**. Rio de Janeiro: SBPC, 2006.

MIES, M. Investigación sobre las mujeres o investigación feminista? In: BARTRA, E. **El debate en torno a la ciencia y la metodología feminista**. México (D.F): Universidade Autónoma Metropolitana, 1998.

MOORE, Henrietta. Compreendendo sexo e gênero. In: INGOLD, Tim (Ed.). **Companion Encyclopedia of Anthropology**. Tradução Júlio Assis Simões. Londres: Routledge, 1997. p. 813-830.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 1, p. 49-55, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n1/a07v18n1.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2012.

NASCIMENTO, Silvani. M. do; FERREIRA, Maria M.; BATISTA, Ieda C. Gênero e universidade: uma abordagem na ufma. In: PASSOS, Elizete S. et al. (Org.). **Um mundo dividido: o gênero nas universidades do Norte e Nordeste**. Salvador: UFBA, 1997.

NICHOLSON, Linda. “Interpretando o gênero”. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9368/8618>>. Acesso em: 21 mar. 2011.

OLIVEIRA, E. M. de. “O feminismo Desconstruindo e Reconstruindo o Conhecimento”. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 1, p. 229-245, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n1/a21v16n1.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2012.

OLIVEIRA, Zuleica Lopes Cavalcanti de. **Gênero e Mudança: o foco dos indicadores sociais**. 2008. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008>>. Acesso em: ago. 2014.

PAIXÃO, Marcelo; RIBEIRO, Sandra. Edição especial: Por uma pedagogia dos indicadores sociais. Introdução: Por uma pedagogia dos indicadores sociais em prol da aplicação da Lei n. 10.639/03. TV ESCOLA. **Boletim 02/Edição Especial**, ano XXI, abril 2011. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212400edicao ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

PASSOS, Elizete S. A Mulher na Universidade Federal da Bahia. In.: PASSOS, Elizete S. In.: PASSOS, Elizete S. et al. (Org.). **Um mundo dividido: o gênero nas Universidades do Norte e Nordeste**. Salvador: UFBA, 1997.

PASSOS, Elizete Silva. **Mulheres Moralmente Fortes**. Salvador: Gráfica Santa Helena, 1983. 148p.

PASSOS, Elizete S. **Palcos e platéias: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia**. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1999. Coleção Bahianas 4. 222p.

PATTEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 15-65.

PERROT, Michelle. Escrever a história das mulheres. In: \_\_\_\_\_. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PISCITELLI, Adriana et al. (Org.). **Olhares feministas**. Brasília: MEC, nov. 2006.

PORTELA, Ana Paula; GOUVEIA, Taciana. Introdução ao feminismo, educação e gênero. In: \_\_\_\_\_. **Idéias e dinâmicas para trabalhar com gênero**. Recife: SOS Corpo, 1999.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, J. M.; GROSSI, M. (Org.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Mulheres, 1998.

RAGO, Margareth. Os feminismos no Brasil: dos “anos de chumbo” à era global. **Labrys, Estudos Feministas**, n. 3, jan./jul. 2003.

RISTOFF, Dilvo et al. (Org.). **A mulher na educação superior brasileira: 1991-2005**. Brasília: INEP, 2007.

ROSALDO, Michelle. A mulher, a cultura e a sociedade: uma revisão teórica. In: \_\_\_\_\_; LAMPHERE, Louise (Org.). **A mulher, a cultura e a sociedade**, 1980.

ROSALDO, Michelle. O uso e o abuso da antropologia: reflexões sobre feminismo e entendimento intercultural. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, UFRGS, n. 1, p. 11-36, 1995. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/>>. Acesso em: jul. 2013

ROSEMBERG, Fulvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: BASSANEZI, Carla; PEDRO, Joana Maria. (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 333-359.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 62-72, fev. 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: PITANGUY, J.; BARSTED, L. (Org.). **O progresso das mulheres no Brasil, 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011.

RUBIN, Gayle. The traffic in women: notes on the 'political economy' of sex. In: REITER, R. (Ed.). **Toward an anthropology of women**, New York: Monthly Review Press, 1975. p. 157-210. [Traduzido para o português e publicado por SOS Corpo e Cidadania].

SAFFIOTI, Heleieth. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

SAFFIOTI, Heleieth. A Ontogênese e Filogênese do Gênero. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; SWAIN, Tânia Navarro. **A construção dos corpos: perspectivas feministas**. Florianópolis: Mulheres, 2008.

SANTAGADA, Salvatore. **Indicadores sociais: contexto social e breve histórico**. Porto Alegre, v. 20, n. 4, 1993. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br>>. Acesso em: jul. 2013.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Da crítica feminista à ciência: uma ciência feminista? In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar (Org.). **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador: EDUFBA; NEIM, 2002. p. 89-120. Disponível em: <<http://www.neim.ufba.br/site/arquivos/file/feminismociencia.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

SARDENBERG, Cecília; COSTA, Ana Alice. Feminismos, feministas e movimentos sociais. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 6, n. 2, out. 1993.

SARDENBERG, Cecília M. B; COSTA, Ana Alice Alcântara. Feminismos, feministas e movimentos sociais. In: BRANDÃO, Margarida Luiza Ribeiro; BINGEMER, Maria Clara Luccheti (Org.). **Mulher e relações de gênero**. São Paulo: Loyola, 1994. p. 81-114.

SARDENBERG, Cecília; COSTA, Ana Alice. Feminismos no Brasil: enunciando e canalizando demandas das mulheres em sua diversidade. **Revista Labrys, Estudos Feministas**, n. 20-21, jul./dez. 2011. Disponível em: <[www.labrys.net.br](http://www.labrys.net.br)>. Acesso em: 12 jul. 2012.

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução Raul Fiker. Bauru, SP: Edusc, 2001.

SCOTT, Joan W. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992. p. 63-95.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, jul/dez. 1995. p. 297-325.

SCOTT, Joan W. Millenium fantasies: the future of “gender” in the 21st Century. In: HONEGGER, C.; ANI C. (Hg.). **Gender: die Tuchken einer Kategorie**, Zurich: Chronos, 2000/2001. p. 19-37.

SCOTT, Joan W. **A invisibilidade da experiência**. Tradução Lúcia Haddad. São Paulo, 16 fev. 1998. Disponível em: <<file:///C:/Users/POSIOTIVO/Downloads/11183-27274-1-SM.PDF>>. Acesso em: set. 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Fabiana P. da et al. Diferenças de gênero no campo da ciência: um ensaio sobre a presença feminina no CNPq. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 8. **Anais...** Florianópolis, SC, 25-28 ago. 2008.

SMITH Dorothy Smith, D. **The everyday world as problematic: a feminist sociology**. Boston: Northeastern University Press, 1987.

SOARES, Maria Susana Arrosa e col. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Caracas: Unesco, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>>. Acesso em: maio 2013.

SOIHET, R.; PEDRO, J. M. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.

SOIHET, Rachel; SOARES, Rosana. A história das mulheres: cultura e poder das mulheres; ensaio de historiografia. Tradução Suely Costa. **Revista Gênero**, NUTEG, Niterói, Eduff, v. 2, n. 1, p. 7-30, 2 sem. 2000.

SORJ, Bila. O feminismo e os dilemas da sociedade brasileira. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

SORJ, Bila. Trabalho, gênero e família: quais políticas sociais? In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia de (Org.). **Política pública e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004a. v. 8, p. 143-148.

SORJ, Bila. Trabalho remunerado e não-remunerado. In: \_\_\_\_\_. **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004b.

SOUZA, Regis G. S. de; RISCAROLI, Eliseu. **Relações de gênero no exercício do poder: pensando a produção e a qualidade da UFT**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2010.

STOLLER, Robert. **Sex and gender**. Nova Iorque: Aronson, 1968.

TOUTAIN, Lidia Maria Brandão (Coord./Org.); ABREU, Marilene Lobo; VARELA, Aida (Org.). **Reitores da UFBA: de Edgar Santos a Naomar de Almeida Filho**. Salvador: EDUFBA, 2011. Memorial; v. 2.

TRIGO, Maria Helena Bueno. A mulher universitária: códigos de sociabilidade e relações de gênero. In: BRUSCHINI, Maria Cristina. **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil**. São Paulo: Marco Zero, 1994. 285p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. **Estatuto e Regimento Geral**. Salvador, 2 jul. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. **Projeto Pedagógico Institucional: PPI**. Salvador, abr. 2005.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/POSITIVO/Downloads/dialogo-7629.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014.

VANIN, Ione M. Algumas considerações sobre educação, metodologias e trabalho com mulheres. In: VANIN, I. M.; GONÇALVES, ET. A. (Org.). **Caderno de gênero e trabalho**. Salvador, 2006.

VANIN, Iole M. **As damas de branco na biomedicina baiana (1879-1949): médicas, farmacêuticas e odontólogas**. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFBA, Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.ppgh.ufba.br/wp-content/uploads/2013/10/As-Damas-de-Branco-na-Biomedicina-Baiana.pdf>. Acesso em:

#### SITES CONSULTADOS

<http://www.redor.ufba.br/pagina2.htm>. Acesso em: 23 out. 2014, 23:00h.

<http://www.spm.gov.br>. Acesso em: 23 out. 2014, 23:00h.

<http://www.spm.gov.br/subsecretaria-de-articulacao-institucional-e-acoestematicas/coordenacao-geral-de-programas-e-acoes-de-educacao>. Acesso em: 23 out. 2014, 23:00hs.

<http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao>. Acesso em: 3 abr. 2014, às 22hs.

<http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao2>. Acesso em 22 mar. 2014, às 22hs.

<http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 22 mar. 2014, às 23h.

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/> Acesso em: 25 mar. 2014, às 1:29h.

<http://www.cfemea.org.br>. Acesso em: 22 mar. 2014, às 20hs.

<http://spm.gov.br/pnpm/a-cnpm>. Acesso em: 22 mar. 2014, às 20hs.

[https://www.ufmg.br/prpg/mestrado\\_doutorado](https://www.ufmg.br/prpg/mestrado_doutorado) Acesso em: 3 abr. 2014, 20hs.

[http://www.prpg.usp.br/?page\\_id=7](http://www.prpg.usp.br/?page_id=7) Acesso em: 3 abr. 2014, 21hs.

<http://ppgich.ufsc.br/334-2/> Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<http://www.ufpe.br/propesq/index>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<http://www.propesp.ufpa.br/index>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<http://www.unb.br/aluno>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<https://www.ufba.br/>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<http://www.neim.ufba.br/wp/apresentacao>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<http://www.neim.ufba.br>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<http://spm.gov.br/pnpm/a-cnpm>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

[http://www.prpg.usp.br/?page\\_id=7](http://www.prpg.usp.br/?page_id=7) Acesso em: 3 abr. 2014, 21hs.

<http://ppgich.ufsc.br/334-2/> Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<http://www.neim.ufba.br/wp/apresentacao>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<http://www.neim.ufba.br>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<http://www.ufpe.br/propesq/index>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<http://www.propesp.ufpa.br/index>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<http://www.unb.br/aluno>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<https://www.ufba.br/>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

[https://www.ufmg.br/prpg/mestrado\\_doutorado](https://www.ufmg.br/prpg/mestrado_doutorado) Acesso em: 03 abr. 2014, 20hs.

[http://www.prpg.usp.br/?page\\_id=7](http://www.prpg.usp.br/?page_id=7) Acesso em: 3 abr. 2014, 21hs.

<http://ppgich.ufsc.br/334-2/> Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<http://www.ufpe.br/propesq/index>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<http://prouniportal.mec.gov>. Acesso em: 27 fev. 2014, às 13hs.

<https://www.google.com.br>. Acesso em: 27 fev. 2014, às 21hs.

<http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao2>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<http://www.spm.gov.br>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 22 mar. 2014, 23hs.

<http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao2>. Acesso em: 22 mar. 2014 às 22hs.

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/> Acesso em: 25 mar. 2014, 1:29hs.

<http://www.cfemea.org.br>. Acesso em: 22 mar. 2014, 20hs.

<http://www.neim.ufba.br>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<https://www.ufba.br>. Acesso em: 3 abr. 2014, 23hs.

<http://www.neim.ufba.br/wp/apresentacao>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<http://www.spm.gov.br/>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<http://www.spm.gov.br>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<http://www.spm.gov.br/subsecretaria-de-articulacao-institucional-e-acoestematicas/coordenacao-geral-de-programas-e-acoes-de-educacao>. Acesso em: 3 abr. 2014 22hs.

<http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao2>. Acesso em: 22 mar. 2014, 22hs.

<http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao2>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

<http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 22 mar. 2014, 23hs.

<http://prouniportal.mec.gov>. Acesso em: 27 fev. 2014, 13hs.

<https://www.google.com.br>. Acesso em: 27 fev. 2014, 21hs.

<http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 fev. 2014, 9hs.

<http://www.sidra.ibge.gov.br>). Acesso em: 9 abr. 2014, 22hs.

<http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.

## ANEXOS

<b>ANEXO A</b>	<b>EVOLUÇÃO DA UFBA: Composição e posse de mandatos – Ingresso (Acesso) Docente nas instâncias Decisórias/Executivas (Reitoria, Pró-reitorias e Diretoria) – Período: 2010 -2013 .....</b>	<b>193</b>
<b>ANEXO B</b>	<b>Representação das Unidades Universitárias: Sexta Gestão .....</b>	<b>196</b>
<b>ANEXO C</b>	<b>Representação Estudantil com posse em 16.10.2010 .....</b>	<b>197</b>
<b>ANEXO D</b>	<b>Representação dos Docentes com posse em 07.10.2009 .....</b>	<b>198</b>

## ANEXO A

## EVOLUÇÃO DA UFBA

**Composição e posse de mandatos – Ingresso (Acesso) Docente nas instâncias  
Decisórias/Executivas (Reitoria, Pró-reitorias e Diretoria). Período: 2010 -2013**

**CONSELHO UNIVERSITÁRIO – RESOLUÇÕES QUE COMPÕEM: (Art. 24 do Estatuto da UFBA) – MEMBROS / COMPONENTES:**

Composição Posse – Mandato Reitora/Presidente: Prof<sup>a</sup>. Dora Leal Rosa, 19.08.2010; Vice-Reitor: Prof. Luiz Rogério Bastos Leal, 20.09.2010; Substituto Eventual do Vice-Reitor: Prof<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Figueiredo Botelho Trino; Pró-Reitor de Planejamento e Orçamento: Prof<sup>a</sup>. Iracema Santos Veloso, 23.08.2010; Suplente: Adesia Maria da Conceição Laborda Chenaud; Pró-Reitor de Administração: Sr. Dirceu Martins, 11.03.2013; Suplente: Prof. Lafaiete Almeida Cardoso; Pró-Reitor de Desenvolvimento de Pessoas: Sr. Antônio Eduardo Mota Portela, 23.08.2010; Suplente: Fernando Jorge Carrera Saldanha; Pró-Reitor de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil: Prof<sup>a</sup>. Dulce Tâmara Rocha Lamego da Silva, 11.03.2013; Suplente: Prof<sup>a</sup>. Maria Constantina Caputo; Escola de Administração: Prof. Francisco Lima Cruz Teixeira, Diretor, 01.02.2013; 1º Prof. Ernani Coelho Neto, Vice, 01.02.2013; 1º Prof. Eduardo Fausto Barreto, Substituto Eventual, 2013; Escola de Belas Artes: Prof<sup>a</sup>. Nanci Santos Novais, Diretora, 27.02.2013; 1º Prof. Vice; Escola de Dança: Prof<sup>a</sup>. Leda Maria Muhana Martinez Iannitelli, Diretora, 16.12.2010; 1º Prof<sup>a</sup> Vice; Prof<sup>a</sup>. Adriana Bittencourt Machado, Substituto Eventual, 18.01.2011; 1º Escola de Enfermagem: Prof<sup>a</sup>. Heloniza Oliveira Gonçalves Costa, Diretora, 27.02.2013; 2º Prof<sup>a</sup>. Maria Enoy Neves Gusmão, Vice, 27.02.2013; 1º Prof<sup>a</sup>. Ligia Amparo da Silva Santos, Substituto Eventual, 2012; Escola de Medicina Veterinária: Prof. José Vasconcelos Lima Oliveira, Diretor, 25.11.2009; 2º Prof. Carlos Roberto Franke, Vice, 07.08.2009; 1º Escola de Música: Prof. Heinz Karl Novaes Schwebel, Diretor, 15.04.2013; 2º Prof. José Maurício Valle Brandão, Vice, 15.04.2013; 1º Escola de Nutrição: Prof<sup>a</sup>. Marilena Pacheco Assunção, Diretora, 08.07.2011; 1º Prof<sup>a</sup>. Rosângela Passos de Jesus, Vice, 08.07.2011; 1º Prof<sup>a</sup>. Rita de Cássia Ribeiro Silva, Substituto Eventual, 2013; Escola Politécnica: Prof. Luis Edmundo P. de Campos, Diretor, 29.10.2010; 2º Prof. Herman Augusto Lepikson, Vice, 29.11.2010; 1º Escola de Teatro: Prof<sup>a</sup>. Eliene Benício Amâncio Costa, Diretora, 05.11.2012; 1º Prof. Luiz Cláudio Cajaíba, Vice, 29.01.2009; 1º Prof. Mauricio de Souza Pedrosa, Substituto Eventual, 20.12.2010; 1º Faculdade de Arquitetura Prof<sup>a</sup>. Naia Alban Suarez, Diretora, 01.08.2011: 1º Vice Prof<sup>a</sup>. Elizabete de Araújo Ulisses dos Santos, Substituto Eventual, 2012; Faculdade de

Economia: Prof. Paulo Antonio de Freitas Balanco, Diretor, 03.12.2012; 1º Prof. Henrique Tomé da Costa Mata, Vice, 03.12.2012; 1º Faculdade de Ciências Contábeis: Prof. Joseilton Silveira da Rocha, Diretor, 14.02.2012; 1º Prof. Ronaldo Pesente, Vice, 18.02.2011; 1º Faculdade de Comunicação: Prof. Giovandro Marcus Ferreira, Diretor, 07.10.2009; 2º Prof. Mauricio Nogueira Tavares (pro tempore), Vice, 02.09.2010; 1º Faculdade de Direito: Prof. Celso Luiz Braga de Castro, Diretor, 01.06.2009; 1º Profª. Maria Auxiliadora de Almeida Minahim, Vice, 01.06.2009; 1º Prof. João Gláucio de Oliveira Filho, Substituto Eventual, 18.06.2012; Faculdade de Educação: Prof. Cleverson Suzart Silva, Diretor, 16.01.2012; 1º Profª. Dinéia Maria Sobral Muniz, Vice, 16.01.2012; 1º Prof. Wilson Nascimento Santos, Substituto Eventual, 2012; Faculdade de Farmácia: Profª. Eliete da Silva Bispo, Diretora, 04.01.2013; 1º Profª. Tânia Fraga Barros, Vice, 04.01.2013; 1º Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas: Prof. João Carlos Salles Pires da Silva, Diretor, 21.08.2009; 1º Profª. Maria Victória Espiñeira González, Vice, 21.08.2009; 1º Profª. Joseania Miranda Freitas, Substituto Eventual, 16.12.2010 a 16.12.2011; Faculdade de Medicina da Bahia: Profª. Lorene Louise Silva Pinto, Diretora, 13.07.2011; 1º Prof. Luis Fernando Fernandes Adan, Vice, 13.07.2011; 1º Prof. Jorge Luiz Andrade Bastos, Substituto Eventual, 2013; Faculdade de Odontologia: Prof. Marcel Lautenschlager Arriaga, Diretor, 17.12.2012; 1º Prof. Antônio Pitta Correa, Vice, 17.12.2012; 1º Instituto de Ciência da Informação: Prof. Rubens Ribeiro Gonçalves da Silva, Diretor, 08.10.2010; 1º Profª. Nídia Maria Lienert Lubisco, Vice, 08.10.2010; 1º Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável: Prof. Jacques Antonio de Miranda, Diretor, 31.10.2011; 1º Prof. Luis Gustavo Henriques do Amaral, Vice, 31.10.2011; 1º Instituto de Biologia: Profª. Sueli Almuina Holmer Silva, Diretor, 25.01.2013; 1º Prof. Miguel da Costa Accioly, Vice, 25.01.2013; 1º Instituto de Ciências da Saúde: Prof. Adelmir de Souza Machado, Diretor, 02.04.2013; 1º Profª. Luciana Mattos Barros Oliveira, Vice, 02.04.2013; 1º Instituto de Física: Prof. Raimundo Muniz Teixeira Filho, Diretor, 09.07.2012; 1º Prof. Alberto Brum Novaes, Vice, 09.07.2012; 1º Instituto de Geociências: Prof. Ronaldo Montenegro Barbosa, Diretor, 20.09.2010; 1º Profª. Olívia Maria Cordeiro de Oliveira, Vice, 20.09.2010; 1º Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, Prof. Messias Guimarães Bandeira, Diretor, 09.07.2013; 1º Prof. José Aurivaldo Sacchetta Ramos Mendes, Vice, 09.07.2013; 1º Prof. Carlos Alberto Bonfim, Substituto Eventual; Instituto de Letras: Profª. Risonete Batista de Souza, Diretora, 13.12.2010; 1º Prof. Márcio Ricardo Coelho Muniz, Vice, 13.12.2010; 1º Instituto de Matemática: Prof. Isaac Costa Lázaro, Diretor, 15.06.2011; 1º Prof. Evandro Carlos Ferreira dos Santos, Vice, 15.06.2011; 1º Prof. Gilênio Borges Fernandes, Substituto Eventual, 2012; Instituto Multidisciplinar em Saúde: Prof. Orlando Silvio Caires Neves, Diretor, 17.03.2011;

1º Profª. Patricia da Silva Pires, Vice, 17.03.2011; 1º Prof. Anderson Santos Souza, Substituto Eventual, 2012; Instituto de Psicologia: Prof. Antonio Marcos Chaves, Diretor 30.08.2010; 1º Profª Sonia Maria Guedes Gondim, Vice, 30.08.2010; 1º Instituto de Química: Profª. Maria de Lourdes Figueiredo Botelho, Diretora, 08.11.2010; 1º Prof. Edilson Fortuna de Moradillho, Vice, 08.11.2010; 1º Profª. Soraia Teixeira Brandão, Substituto Eventual, 2013; Instituto de Saúde Coletiva: Prof. Eduardo Luiz Andrade Mota, Diretor, 15.06.2009; 1º Profª. Isabela Cardoso de Matos Pinto, Vice, 15.06.2009; 1º Presidente do Conselho Acadêmico de Ensino, Profª. Celeste Maria Philligret Baptista, Presidente, 19.12.2012; 1º Profª. Maria Ermecília Almeida Melo, Vice-Presidente, 19.12.2012; 1º Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Prof. Wilson da Silva Gomes, Presidente, 17.12.2012; 2º Vice-Presidente, Representação Estudantil, (18.06.2012); Acad. Yuri Santos de Brito, Titular; Acad. Ana Clara Auto de Oliveira, Titular; Acad. Hugo dos Santos Dantas, Titular; Acad. Elen Rebeca Almeida da Silva, Titular; Acad. Marcos Aurélio dos Santos Botelho, Titular; Acad. Alexandre Santana dos Santos, Titular; Acad. Thadeu Hermida Romero Valadão, Titular; Acad. Marina Ferreira de Araújo Fernandes, Titular; Acad. Rodger Richer de Santana Rocha, Titular; Acad. Rebecca Ribeiro Patas da Cunha, Titular; Acad. Titular Acad. Caio Mousinho Hita, Suplente; Acad. Fernanda dos Santos Figueiredo, Suplente; Acad. Ingrid Pereira de Moraes Silva, Suplente; Acad. Mariana Prates de Andrade Rodrigues, Suplente; Acad. Etna Kaliane Pereira da Silva, Suplente; Acad. Caio Bandeira Nascimento Silva, Suplente; Acad. Paulo Henrique Dantas Pita, Suplente; Acad. Herbert Menezes Dorea Filho, Suplente; Acad. Rondinei dos Anjos Novaes, Suplente; Acad. Aluã Carmo de Moura, Suplente; Acad. Suplente; Acad. Suplente Representante dos Servidores Técnico-Administrativos, Srª. Eliete Gonçalves da Silva, Titular, 10.12.2012; 1º Srª Flávia Bulhões de Sousa, Suplente, 10.12.2012; 2º Srª. Cássia Virginia Bastos Maciel, Titular, 10.12.2012; 2º Srª. Simone Leal Souza Coité, Suplente, 10.12.2012; 1º Sr. Antonio Bonfim Moreira, Titular, 10.12.2012; 2º Srª. Aline Soares da Silva, Suplente, 10.12.2012; 1º Sr. Renato Jorge Pinto, Titular, 10.12.2012; 2º Srª. Maria Célia de Albergaria Melo, Suplente, 10.12.2012; 1º Representantes da Comunidade Baiana, Sr. Fernando Roth Schmidt, Titular, 12.04.2012; 1º Sr. Ruy Eduardo Pavan Ribeiro, Suplente, 12.04.2012; 1º Srª. Myriam de Castro Lima Fraga, Titular, 12.04.2012; 1º Srª. Maria Adna Aguiar do Nascimento, Suplente, 12.04.2012; 1º Representantes dos Docentes Profª. Iole Macedo Vanin, Titular, 27.10.2011; 1º Profª. Rosângela Costa Araújo, Suplente, 27.10.2011; 1º Profª. Ana Alice Alcântara Costa, Titular, 27.10.2011; 1º Profª. Márcia dos Santos Macedo, Suplente, 27.10.2011.

## ANEXO B

## REPRESENTAÇÃO DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS: SEXTA GESTÃO

REPRESENTANTES DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS
<i>Escola de Administração</i> – Diretor: Francisco Lima Cruz Teixeira / Vice-Diretor: Ernani Coelho Neto
<i>Escola de Belas Artes</i> – Diretor: Nanci Santos Novais / Vice-Diretor: Luiz Alberto Ribeiro Freire
<i>Escola de Dança</i> – Diretor: Leda Maria Muhana Martinez Iannitelli / Vice-Diretor: Adriana Bittencourt Machado
<i>Escola de Enfermagem</i> – Diretor: Heloniza Oliveira Gonçalves Costa / Vice-Diretor: Maria Enoy Neves Gusmão
<i>Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia</i> – Diretor: José Vasconcelos Lima Oliveira / Vice-Diretor: Prof. Carlos Franke
<i>Escola de Música</i> – Diretor: Heinz Karl Novaes Schwebel / Vice-Diretor: Mauricio Valle Brandão
<i>Escola de Nutrição</i> – Diretor: Marilena Pacheco Assunção /Vice-Diretor: Rosangela Passos de Jesus
<i>Escola Politécnica</i> – Diretor: Luís Edmundo Prado de Campos /Vice-Diretor: Herman Augusto Lepikson
<i>Escola de Teatro</i> – Diretor: Eliene Benicio Amancio Costa / Vice-Diretor: Jacyan Castilho de Oliveira
<i>Faculdade de Arquitetura</i> – Diretor: Naia Alban Suarez / Vice-Diretor: Elisabete de Araujo Ulisses dos Santos
<i>Faculdade de Comunicação</i> – Diretor: Giovandro Marcus Ferreira / Vice-Diretor: Mauricio Nogueira Tavares
<i>Faculdade de Ciências Contábeis</i> – Diretor: Josélton Silveira da Rocha / Vice-Diretor: Ronaldo Pesente
<i>Faculdade de Ciências Econômicas</i> – Diretor: Paulo Antonio de Freitas Balanco / Vice-Diretor: Henrique Tomé da Costa Mata
<i>Faculdade de Direito</i> – Diretor: Celso Luiz Braga de Castro / Vice-Diretor: Júlio César de Sá da Rocha
<i>Faculdade de Educação</i> – Diretor: Cleverson Suzart Silva / Vice-Diretor: Dinea Maria Sobral Muniz
<i>Faculdade de Farmácia</i> – Diretor: Eliete Bispo/Vice-Diretor: Ajax Junior
<i>Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas</i> – Diretor: João Carlos Salles Pires da Silva / Vice-Diretor: Maria Victoria Espineira Gonzalez
<i>Faculdade de Medicina da Bahia</i> – Diretor: Lorene Louise Silva Pinto / Vice-Diretor: Luis Fernando Fernandes Adan
<i>Faculdade de Odontologia</i> – Diretor: Marcel Lautenschlager Arriaga / Vice-Diretor: Antônio Pitta Correa

## ANEXO C

## REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL COM POSSE EM 16.10.2010

REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL (16.10.2010)	
Titulares:	Suplentes:
Acad. Tâmara Caroline Terso	Amanda Cunha
Acad. Giselle Santos Silva	Isabella Moreira
Acad. Diego Santos Marinho	Rafael de Amorim Freire
Acad. Thálisson Luiz	Maia Santana Rafaela Cruz
Acad. Rinaldo Rossi	Ionaldo Araújo
Acad. Naiara Maria Santana Neves	Rafael de Lucena Padral
Acad. Rondinei dos Anjos Novaes	Frederico Perez R. Lima
Acad. Caio Clécio Silva Cardoso	Rafael Damasceno de Barros
Acad. Brisa Moura	Milena Sá
Acad. Liliane Barbosa Oliveira	Julia Queirol
Acad. Fernando Luiz Seixas	Maltez Diego Matheus

**ANEXO D****REPRESENTAÇÃO DOS DOCENTES COM POSSE EM 07.10.2009****REPRESENTANTE DOS DOCENTES**

Titular: Joviniano Soares de Carvalho Neto 07.10.2009 – 2º Suplente: Roque Aras Júnior  
07.10.2009 – 1

Fonte: <https://www.ufba.br/estrutura>