

**JNT-BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL**  
**ISSN: 2526-4281 QUALIS B1**



**GÊNERO E MULHERES NAS UNIVERSIDADES:  
HÁ POLÍTICA DE REDISTRIBUIÇÃO NA  
EDUCAÇÃO?**

**GENDER AND WOMEN AT UNIVERSITIES:  
IS THERE A REDISTRIBUTION POLICY IN  
EDUCATION?**

**Regis Glauciane S. de SOUZA**  
**Universidade Federal da Bahia**  
**(PPG-NEIM/UFBA)**  
**E-mail: [regisglaucianesouza@gmail.com](mailto:regisglaucianesouza@gmail.com)**

## RESUMO

Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado sobre gênero e mulheres nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), com recorte analítico das políticas de redistribuição, norteadas pelas formulações de Nancy Fraser (2007a; 2008), 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 teor 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), dando ênfase às discussões sobre 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). De modo geral, os resultados do estudo constataram que o espaço universitário ainda é sexuado e fixa obstáculos de gênero em seu território, no tocante às questões de “redistribuição”, portanto, as desigualdades entre homens e mulheres não estão superadas nas IFES.

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

## ABSTRACT

This work presents part of the results of a master's research on gender and women in the Federal Institutions of Higher Education (IFES), with an analytical profile of the redistribution policies, guided by the formulations of Nancy Fraser (2007a; 2008), Fúlvia Rosemberg and Nina Madsen (2011), who contributed to the transposition of Fraser's concepts to the studies of women and gender in education. It is a quantitative and qualitative research, of bibliographic and documentary nature, through the procedures of the case study, which was carried out at the Federal University of Bahia (UFBA), covering a period of twenty years (1990-2010), emphasizing the discussions on access and progress, entry of women into universities (students and teachers), with social indicators of education and sex, from general to private (Brazil, Northeast Region and Bahia / UFBA). In general, the results of the study show that the university space is still sexed and fixes gender barriers in its territory, with regard to issues of “redistribution”, therefore, the inequalities between men and women are not overcome in the IFES.

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

## INTRODUÇÃO: CONTEXTO E CONCEITOS

Promover uma discussão sobre gênero e mulheres nas universidades, é a proposta deste estudo, desenvolvido a partir de uma abordagem interdisciplinar, privilegiando uma reflexão histórica e contemporânea dos aspectos educacionais, das políticas sociais de gênero e cidadania. Um recorte de um estudo/pesquisa mais aprofundado, desenvolvido em 2012/2014 durante o curso de pós-graduação *stricto sensu* – *mestrado* – no Programa de Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismos (PPG-NEIM), do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (NEIM), da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Destarte, apresento parte dos resultados da referida pesquisa de modalidade quantiqualitativa, de cunho bibliográfico e documental, desenvolvida mediante os procedimentos do estudo de caso, abrangendo um período de vinte anos da educação brasileira (1990-2010), que teve análise ‘tridimensional’ das políticas de ‘Redistribuição’, ‘Reconhecimento’ e ‘Representação’, norteadas pelas formulações teóricas de Nancy Fraser (2007a; 2008).

Neste trabalho, de maneira específica, focalizo nas discussões sobre o conceito/dimensão de ‘Redistribuição’, dando ênfase ao acesso e progresso das mulheres e de gênero na educação (discentes e docentes), a partir de indicadores sociais da educação, partindo do geral para o particular – Brasil, Região Nordeste, até chegar à Bahia, em que será apresentada a evolução da UFBA em vinte anos, contemplando a coleta de dados quantitativos e suas análises a partir da matrícula do alunado ativo por sexo: 1990 – 2010; o quantitativo por ano/período do ingresso de docentes superior e de 1º e 2º graus (permanentes, com doutorado, regime de dedicação exclusiva) na UFBA.

Em linhas gerais, concentro-me na realização de um estudo crítico reflexivo, investigando e analisando como vem se dando o processo de inserção das mulheres nas universidades brasileiras e, mais propriamente, na UFBA, como discentes e/ou como docentes, a partir de uma abordagem feminista e de gênero sobre as mulheres na educação.

Neste empenho, valho-me das contribuições de 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” (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 392). Em sintonia com estas tradutoras, Fúlvia Rosemberg e Nina Madsen (2011) também contribuem com sugestões de como operacionalizar com esses conceitos nos estudos educacionais – acesso e progresso.

Assim, dispondo desta dimensão analítica de Fraser – ‘Redistribuição’, em colaboração com as autoras supracitadas, invisto na possibilidade de apreender como a

educação formal se processa no sistema de ensino brasileiro, buscando neste e em outros estudos/pesquisas, contemplar suas sugestões no recorte teórico/metodológico. No caso deste, em especial, o olhar se volta para a educação superior (universitária), a partir de indicadores de acesso e progresso das mulheres na educação na política de redistribuição/redistributiva.

## **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.

Conforme Rosemberg Madsen (2011), 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. A proposta, em sintonia com os aportes de Fraser, é que as análises das justiça 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.

A autora aborda o conceito de ‘Redistribuição’, alinhando-o 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, e “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).

Para Fraser, “de um tempo para cá, as forças da política progressista dividiram-se em dois campos – redistribuição e reconhecimento” (1997, p. 101) e 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.

Portanto, 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. A autora 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 pretensões de compartimentar a proposta de Fraser, as abordagens deste trabalho, estão voltadas para a sua primeira dimensão – ‘Redistribuição’ – que, na leitura de Madsen (2008), corresponde à dimensão econômica do modelo teórico. As demais estão presentes no estudo maior – dissertação de mestrado, 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.

## **APORTES DOS INDICADORES SOCIAIS NA PESQUISA CIENTIFICO-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, pp. 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 seja 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.

## 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.

## 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>1</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 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

---

<sup>1</sup> Não para este momento, pois a diversificação institucional não é uma questão central neste estudo.

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.

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%.

**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)

Somando-se a estas constatações, ao analisarem o índice de crescimento das matrículas no Ensino Superior, em conformidade com Godinho e col. (2006), Rosenberg 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.

**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).

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%.

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, pp. 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, abarcando 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 Rosenberg 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).

As autoras 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 beneficiam 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, Rosenberg 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>2</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 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.

---

<sup>2</sup> Expressão usada no Brasil equivalente ao termo em inglês *gender gap*.

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 (EVA BLAY, 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. Têm-se 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	Variação (%)
<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>3</sup>. 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

<sup>3</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 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.

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 Superior se acentuam no país, com a implementação de programas via políticas públicas, a exemplo do Reuni<sup>4</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 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.

<sup>4</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.

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

BRASIL/ REGIÃO	EDUCAÇÃO SUPERIOR (18 – 24 ANOS)																		
	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>	9,1	9,5	10,9	11,1	11,9	14,3	15,9	16,9	18,4	5,1	5,1	5,8	5,9	6,1	7,1	7,7	8,3	9,4	

**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>5</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:

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

<sup>5</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).

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
Variacão %: 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 – Doutorado –, 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 Cape/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-las necessárias 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 estudo, 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.

Finalmente, atendendo aos objetivos desta 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.

## **À GUIZA DE CONCLUSÃO**

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 (RAGO, 2003, p. 9).

202

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 (SOIHET E SOARES, 2000).

## REFERÊNCIAS

AVELAR, Lúcia. **Mulheres na elite política brasileira**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, UNESP, 2001.

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.

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. **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.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papirus, 2009.

CAVIEDES, Elizabeth Guerrero; FERNÁNDEZ, Patricia 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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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. Ano XXI Boletim 02/Edição Especial - Abril 2011. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212400edicao especial.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

## SITES CONSULTADOS

[http://www.prgp.usp.br/?page\\_id=7](http://www.prgp.usp.br/?page_id=7) Acesso em: 3 abr. 2014, 21hs.

<http://prouniportal.mec.gov>. Acesso em: 27 fev. 2014, às 13hs.

<http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 fev. 2014, 9hs.

<http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 3 abr. 2014, 22hs.