

QUESTÕES SOBRE AS DIFERENÇAS DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR

Maria Helena Santana Cruz [*]

[*] Doutora em Educação - Universidade Federal de Sergipe – UFS
helenacruz@uol.com.br

Resumo

O texto reflete sobre as diferenças de gênero no ensino superior brasileiro, considerando a mulher como clientela potencial nesse nível. A abordagem apoia-se na revisão da literatura e em dados de pesquisas, destacando particularidades e expressões das diferenças por meio da segmentação no trabalho docente e do acesso de alunos(as) aos diferentes cursos no ensino superior. Observa-se que em nenhuma sociedade as mulheres desfrutam das mesmas oportunidades educacionais que os homens. A jornada de trabalho delas é mais longa, seu salário é menor e suas opções de vida são mais restritas. A igualdade na educação deve ser entendida não apenas como uma questão de oportunidades oferecidas no sistema de ensino, mas tem a ver com os resultados reais das diversas opções educativas e do desempenho de diferentes grupos de alunos por intermédio do sistema de ensino.

Palavras-chave: Diversidade. Educação. Ensino Superior. Gênero.

Introdução

Nestes últimos tempos de crise global e início de um novo milênio, é oportuno fazer um balanço sobre práticas e teorias que atravessaram os tempos; é época de reflexão, em que o imaginário parece ter um peso maior em nosso cotidiano. As diferenças culturais, sociais éticas, religiosas, de gênero estão cada vez mais sendo desveladas e destacadas. Enfim, a diversidade humana é condição imprescindível para se entender como conhecemos, aprendemos e entendemos o mundo e a nós mesmos/as.

Tratar da sociedade, da universidade, do trabalho, da formação e de gênero no nível superior, hoje, obriga a estabelecer interconexões com o processo de globalização que não é simplesmente a continuação da internacionalização tradicional (CRUZ, 2013). A globalização pode ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, as quais ligam localidades distantes, de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distância e vice-versa.

A transformação local é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e do espaço. Hoje, os processos de mundialização das trocas, de globalização das tecnologias e o advento da sociedade da informação assumem-se como onipresentes, influenciam fortemente as decisões nas localidades, na medida em que estabelecem regras e recursos dos quais os atores sociais globais e locais utilizam-se. Uma das características da sociedade contemporânea é o papel central do conhecimento nos processos de produção, ao ponto de o qualificativo atual mais frequentemente empregado ser o de sociedade do conhecimento (GIDDENS, 1991).

No novo paradigma econômico e produtivo, o fator mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, e passa a ser o uso intensivo de conhecimento e informação. A terceirização da economia, o crescimento mais acentuado do emprego intensivo em conhecimento, a emergência de novas categorias de trabalhadores com níveis de educação mais elevados e detentores de competências fundamentais para uma efetiva participação na nova economia são algumas das características evidenciadas. Na arena das

discussões, segundo Boaventura Santos (2001), encontramos-nos num período de transição, em um tempo de novas expectativas, de perplexidade, de crise de concepções de paradigmas. Os paradigmas da modernidade que davam sustentação/orientação às nossas ações estão sendo permanentemente contestados, permeando efetivamente reflexões, e novas oportunidades parecem se abrir para os/as educadores/as.

Nesse contexto, os espaços de formação têm tudo para permitir maior democratização da informação e do conhecimento, portanto, menos distorção e menos manipulação, menos controle e mais liberdade. Um novo quadro de relações entre estados e instituições de ensino superior passa a ser pautado por novas formas de *reflexividade* assentada no pressuposto de que a mudança social é possível, porque os atores sociais possuem a capacidade racional de analisar as informações que recebem para conceberem estratégias de atuação que visam a transformar, positivamente, as condições de existência em que se encontram.

Nessa perspectiva, o surgimento de discursos da ciência social influencia claramente todos os níveis de sua interpretação nas sociedades em que ela se tornou influente. Em outras palavras, parece-nos que a reflexividade discursiva comportará um nível de “conhecimento” que é construído a partir dos “sistemas mais específicos [as ideologias] nos quais se baseiam as representações sociais e os processos mentais” dos atores sociais (VAN DIJK, 2005, p. 138). Como prescreve Morin (2006, p. 19), constituir uma “democracia cognitiva” que, ao mesmo tempo, é reflexo das circunstâncias históricas, sociais, culturais do contexto onde se insere, e também condição para o avanço de uma verdadeira democracia suscita questões sobre o uso [e produção] social do conhecimento.

As reflexões iniciais indicam que a mudança paradigmática é o fio condutor da ruptura com o modo conservador/dominante de pensar e realizar qualquer modalidade de educação. Logo, se não mudar o paradigma que sustenta e orienta uma proposta de educação, as possibilidades de avanço tornam-se insignificantes, mesmo com a adoção de sofisticadas tecnologias digitais. Neste sentido, cabe às instituições e particularmente à universidade – como uma das instituições mais dinâmicas da sociedade – adotar nova reflexividade, um novo projeto de democratização, com relação à diversidade, revendo o seu papel, sua missão e função neste século. Na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris, com a temática central: “Tendências da

Educação Superior para o Século XXI”, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2003) propõe fortalecer o papel da universidade em forjar a condição crítica para se avaliar o mundo.

Observa-se que a desigualdade de oportunidades frequentemente começa muito antes do ensino superior. Ou seja, estudantes em desvantagem por alguma razão (contexto econômico, preconceito racial, localização geográfica, deficiência física) são muitas vezes preparados de forma inadequada para a inserção no estudo de nível superior. A diferença de preparação é agravada pelo fato de que alunos/as das classes média e média alta frequentemente têm a vantagem não somente de estudar em melhores escolas, mas também de ter preparo adicional antes de entrar no curso superior. Neste sentido, “[...] o momento de acesso ao ensino superior representa a última etapa de um processo ao longo do qual se produzem complexas formas de seleção sociocultural” (BALSA et al, 2001, p. 43).

Breve Retrospectiva Histórica da Universidade

Em uma breve retrospectiva histórica das universidades, constata-se que essas são, desde o seu surgimento até os dias atuais, instituições permeadas por “elitismo e exclusão social”, cujas raízes se encontram no campo das representações sociais e culturais que regem, legitimam e sustentam práticas discriminatórias de sexo, raça/etnia, geração, religião, orientação sexual, classe etc. No Brasil, uma instituição de ensino superior (IES), conforme o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), é uma instituição que promove educação em nível superior e, conforme as características de cada uma, recebe as seguintes classificações: universidades, que podem ser formadas por faculdades, escolas ou institutos de ensino superior; centros universitários e faculdades (BRASIL, 1996).

Como colônia portuguesa, o Brasil enfrentou várias dificuldades para a criação de instituições de ensino superior, não desfrutando de alguns incentivos que os outros países da América Latina recebiam por serem colônias espanholas; devido a isso, foi um dos últimos países da América a criar cursos superiores e universidades, 400 anos depois do Peru e da República Dominicana. A abertura de cursos superiores no Brasil ocorreu após 1808, com a chegada da

de tais cursos objetivou atender às necessidades do sistema que estava sendo implantado. Sendo assim, ocorreram mudanças significativas, tanto no plano econômico e político, como também, e, principalmente, no da educação. Especificamente durante a segunda metade do século XIX, com o impulso da criação dos cursos superiores que preparavam a elite intelectual de jovens para o poder, surgiu uma corrente de pensamento que proclamava o fim da Escolástica e cultuava a abertura em relação ao pensamento moderno.

Dadas as condições sociais, marcadas por hierarquizações patriarcais e econômicas, as mulheres no Brasil chegaram às escolas muito depois dos homens e em condições muito específicas para receberem uma educação própria para “mulheres” como relata Elizete Passos (1995) em seu livro “A Educação das Virgens”. As brasileiras começaram tardiamente a ingressar nos cursos superiores, pois somente a partir do final do século XIX, a Reforma Leônicio de Carvalho, foi instituída através do Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879, conforme o artigo 24 de seu Regulamento, foram conferidos à mulher o direito e a liberdade de frequentar os cursos das faculdades e obter título acadêmico.

O pioneirismo do acesso feminino a um curso superior no Brasil cabe à Dra. Rita Lobato Velho Lopes, uma médica gaúcha, formada em 1887 pela Faculdade de Medicina da Bahia. Antes, em 19 de abril de 1879, D. Pedro II fez aprovar uma lei autorizando a presença feminina nos cursos superiores. A decisão do Imperador deveu-se ao episódio vivido por Augusta Generosa Estrela, diplomada em Medicina, em Nova York, em 1876, com uma bolsa de estudos concedida pelo próprio Imperador, impedida de exercer a profissão ao retornar ao Brasil (BLAY; CONCEIÇÃO, 1991).

Com a Constituição de 1946, iniciou-se um processo de federalização das IES existentes, o que daria origem às universidades federais. Após a Lei da Reforma Universitária de 1968, registrou-se uma acentuada expansão do ensino superior no Brasil, viabilizada através de estabelecimentos de ensino isolados. A Constituição Federal de 1988 inaugurou uma nova fase para a história da educação superior brasileira, ao garantir às universidades a autonomia, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e a gratuidade plena na educação superior pública. Houve também a criação das universidades estaduais, por intermédio das constituintes

estaduais de 1988-1989, contribuindo para o campo da educação superior alcançar uma posição de destaque nos textos constitucionais estaduais.

Mulheres e Ensino Superior

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos reconheceu o direito à educação, declarou que a educação primária deve ser gratuita e obrigatória, e que os níveis superiores da educação devem ser acessíveis a todos, com base no mérito (ONU, 1948). Desde então, tratados e declarações foram promulgados, visando a transformar essas aspirações em realidade. O direito à educação foi claramente consagrado e aceito pela comunidade internacional. As duas convenções mais recentes – sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW, 1979; ONU, 1979) e sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) – contêm o conjunto mais abrangente de compromissos com força de lei, no tocante tanto ao direito à educação quanto à igualdade entre os gêneros. A Carta Internacional de Direitos Humanos (documento que agrega a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos Sociais e Culturais e o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos e seu Protocolo Facultativo) traz disposições sobre a educação gratuita e obrigatória e sobre a não-discriminação na educação (ONU, 1948).

É de interesse particular e público reduzir as desigualdades de gênero na educação, sempre que elas existirem. Os indicadores atuais sobre os resultados educacionais e o desempenho escolar não permitem mais do que uma avaliação parcial da igualdade entre os gêneros. Será necessário um maior número de indicadores qualitativos para medir, por exemplo, as percepções e as expectativas com relação ao tratamento dispensado a meninas e meninos, de modo a fornecer um quadro mais preciso da situação.

Percebe-se que a menor representatividade das mulheres no mercado de trabalho tende a acentuar-se quando se observa um menor número de mulheres diplomadas que se encontram integradas nesse mercado, o que remete à problemática da promoção de igualdade de gênero. Essa participação não acontece de modo uniforme, pois o aumento da concentração ocorre, sobretudo, naquelas carreiras compreendidas como “femininas” definidas culturalmente como mais apropriadas à mulher, como o magistério infantil. Bem menos frequente é a reflexão relativa aos

aspectos contraditórios geradores de tal processo. As questões relacionadas à igualdade de gênero colocam-se de forma premente na medida em que, mesmo sendo as mulheres que apresentam taxas mais elevadas de conclusão do ensino superior, inversamente são elas que têm maiores dificuldades em ingressar no mundo do trabalho. Os estudos de gênero têm chamado atenção para o acesso diferenciado de homens e mulheres ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

O decréscimo nas diferenças de gênero no âmbito da educação tem sido progressivo e sustentado em todos os níveis de ensino. No ensino superior, as diferenças de gênero tendem a apresentar valores que revelam uma proporção inversa, com o sexo masculino em relativa desvantagem. Assim, a expansão da escolaridade no Brasil, paralelamente ao aumento do número de vagas oferecidas nas universidades desde a década de 1970, foi um fenômeno observado com maior intensidade no contingente populacional feminino. Nesse curto período, as mulheres conseguiram reverter um quadro de desigualdade histórica, e consolidar uma nova realidade na qual são mais escolarizadas que o contingente masculino. Em 1971, algo em torno de metade das mulheres matriculadas no ensino superior concentrava-se nos cursos de Letras, Ciências Humanas e Filosofia. O que as mulheres decidem estudar é uma questão de importância crucial, conforme Fúlvia Rosemberg:

Moças também escolhem cursos assistenciais, ligados à área de educação ou para médicos – como a psicologia – não apenas porque sua socialização conduziu-as a preferirem papéis expressivos; não apenas por seu passado escolar que privilegiou as humanidades em detrimento das ciências e da técnica, mas também pelo ajustamento de tais cursos à ambivalência de sua condição. A funcionalidade dessas especializações, no aqui e no agora do cotidiano de muitas mulheres, seria mais um determinante da segregação educacional e de sua permanência (ROSEMBERG, 1984, p.12).

Desde a “Década das Nações Unidas para a Mulher” (1976–85), muitos países criaram mecanismos especiais em seus governos para promover a igualdade dos sexos na educação. Frequentemente, no entanto, poucos recursos são despendidos, não tendo um grande impacto no planejamento do desenvolvimento nacional (UNESCO, 2014).

As matrículas no ensino superior, em todo o mundo, aumentaram de 69 milhões, em 1990, para 88 milhões, em 1997, com um crescimento de 50% nos países em desenvolvimento. Como ilustração, no Brasil, de 2010 para 2011, o número de matrículas cresceu 5,6%, sendo que o crescimento maior aconteceu no setor privado, uma vez que, do total de novos alunos, a maioria está na rede privada (2.199.192), mas foi o setor público que sustentou o crescimento, recebendo 547.897 calouros, com um aumento de 6,7% em relação ao último ano (INEP, 2013).

Programas de expansão do ensino superior público e privado, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) garantem o acesso dos jovens de baixa renda à universidade. Estima-se que, se mantido o ritmo de crescimento, até 2022 será possível chegar à média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – de 34% da população entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior ou graduados (OCDE, 2009).

O ano de 2005 representou um marco importante, por conclamar como alvo o Índice de Paridade entre os Gêneros (IPG) na educação primária e secundária, para se atingir a igualdade entre os gêneros, até o ano de 2015 (já delongada para 2030). A paridade é um conceito puramente numérico: atingir paridade entre os gêneros implica que a mesma proporção de meninos e meninas – com relação a suas respectivas faixas etárias – ingresse no sistema educacional e conclua os ciclos primário e secundário. A igualdade entre os gêneros é um conceito mais complexo, e também mais difícil de medir. A plena igualdade de resultados compreende a duração da escolaridade, do desempenho no aprendizado, das qualificações acadêmicas e, em termos mais amplos, de oportunidades iguais de emprego e de remuneração para níveis similares de qualificação e experiência.

No Brasil, pode-se afirmar que o perfil das mulheres está mudando, ainda que lentamente. A elevação da escolaridade formal das mulheres de um modo geral vem contribuindo para o acesso ao mercado de trabalho em diferentes setores, particularmente no setor de serviços, impulsionado pela expansão de oportunidades econômicas. As mulheres agora representam mais de 40% da mão de obra global, 43% da força de trabalho e mais da metade dos estudantes universitários do mundo (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 3). No Brasil as mulheres começam a ingressar em profissões consideradas de prestígio e a ocupar postos de comando; elas também

estão presentes nas indústrias. As trabalhadoras que, até o final dos anos 1970, eram em sua maioria jovens, solteiras e sem filhos passaram a ser mais velhas, casadas e mães (INEP, 2012). Ao mesmo tempo, persiste a segmentação de setores, ocupações, além da histórica divisão sexual do trabalho, explicada por padrões diferenciados de socialização de sexo e gênero no âmbito das diversas instituições sociais, que educam informal e formalmente – família, escola, igreja, mídia entre outras mediações.

Por um lado, a maior participação das mulheres no mercado de trabalho brasileiro, várias vezes coincide com a diminuição da estabilidade empregatícia, a desregulamentação das condições de trabalho e a inexistência ou insuficiência de proteção social e legal. Contudo, preconiza-se que uma maior participação feminina no mercado de trabalho pode claramente trazer mudanças, influenciando gradualmente os valores, normas sociais e estereótipos relativos ao papel da mulher e às suas habilidades.

Elegendo Referenciais Teóricos

O tema das relações de gênero foi pouco explorado pelos estudos sobre educação no Brasil. Conforme Bruschini e Amado (1988), os estudos sobre questões de gênero no ensino superior no Brasil ainda são incipientes. As pesquisas historicamente insistem em ver a escola e a universidade como esferas perpassadas quase exclusivamente por diferenças de classe, desconsiderando dimensões como gênero, geração e etnia/raça. Se, por um lado, a forte presença feminina no ensino superior pode ser considerada um indicador de igualdade de gênero entre homens e mulheres, por outro lado, esse dado revela que a igualdade ainda não está efetivada.

A utilização da abordagem de gênero permite analisar particularidades observadas na construção das diferenças no sistema educacional superior. Nesse nível de ensino, os referenciais teóricos propostos por Bourdieu (1980; 2001) e Giddens (1991), por exemplo, apresentam potencial explicativo face à problemática para a integração das categorias trabalho, formação profissional e gênero no ensino superior.

As relações de poder subjacentes à problemática do gênero, assim como o trabalho coletivo de socialização difusa e contínua são analisados a partir do enquadramento privilegiado dos modelos analíticos propostos por Bourdieu (1980; 2001) e Giddens (1991), a fim de que se possa contribuir para uma maior compreensão acerca de regularidades nas áreas de formação preferencialmente escolhidas pelas mulheres e suas repercussões no mercado de trabalho. A contínua reconstrução social dos princípios de visão e divisão de gênero ocorre contraditoriamente pelas transformações das instituições encarregadas da perpetuação da ordem de gênero (BOURDIEU, 1980), com o próprio ingresso quantitativamente marcante das mulheres. A coexistência de distintas instâncias de socialização, com projetos múltiplos e uma maior circularidade de valores e referências identitárias configura um campo da socialização híbrido e diversificado. Assim, abre-se espaço para se pensar a complexidade da constituição da identidade social do indivíduo.

A realidade do mundo contemporâneo torna possível pensar o *habitus* do indivíduo da atualidade formulado e construído a partir de referências diferenciadas entre si. Para Bourdieu (2001), o conceito de *habitus* é tido como uma matriz de cariz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem as suas escolhas. A formação cultural e intelectual, neste sentido, ocorre por meio de incorporação de *habitus* compreendido como um sistema socialmente constituído de disposições – tendências, aptidões, inclinações, talentos – que orientam pensamentos, percepções, expressões e ações, como resultado de um longo processo de incorporação coletiva das condições materiais de sua produção. Por seu turno, o campo (conjuntura) corresponde a um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais – espaço de disputa e jogo de poder. Se, para Bourdieu, o agente social não realiza escolhas de forma livre e desinteressada, não estamos e nunca estivemos livres das condições próprias dos campos nos quais estamos inseridos.

Apesar das divergências entre Bourdieu (1980, 2001) e Giddens (1994, 2000), considera-se que o importante não é realçar o que os distancia, mas sim aproximá-los, como forma de ganhos teóricos; ou seja, procurar uma reflexão dialógica. Para Bourdieu, os agentes seguem as regras, as condições e apresentam-se mais passivos do que ativos na constituição do mundo social. Para Giddens, a reflexividade conduz à formação do “eu” em condições de riscos e incertezas, e os agentes são criativos e reflexivos, tanto em condições de segurança ontológica – situações em que as forças do *habitus* podem ser mais intensivas –, quanto em momentos de crise e luto.

As últimas três décadas foram marcantes para a história das mulheres brasileiras que alcançaram progressos, os quais modificaram o seu cotidiano nas esferas pública e privada. Na passagem do feminino ao gênero, examinada já no início dos anos 90 do século XX, por Castro e Lavinhas (1992), a análise de abordagens sobre mulher e trabalho ainda está ausente da maioria das pesquisas sobre educação. Estudos revelam que as mulheres continuam a escolher áreas de formação associadas à educação e à saúde que “[...] em grande parte representam uma extensão das suas tradicionais competências desenvolvidas em contexto doméstico e de onde os homens se afastam tendencialmente” (SILVA; NOGUEIRA; NEVES, 2010, p. 458).

Os esforços dos movimentos feministas em todo o mundo e os diversos tratados internacionais das Nações Unidas também deram visibilidade ao problema da violência de gênero. Contudo, a importância da dimensão educacional na estruturação de relações de gênero mais equânimes reflete no fato de que, historicamente, essa foi uma bandeira que uniu as diversas correntes do movimento feminista. Sintetizando esta dimensão, Michelle Perrot afirma que

[...] o direito ao saber, não somente à educação, mas à instrução, é certamente a mais antiga, a mais constante, a mais largamente compartilhada das reivindicações [do movimento feminista]. Porque ele comanda tudo: a emancipação, a promoção, o trabalho, a criação, o prazer (PERROT, 2007, p.159).

A desigualdade educacional é considerada uma das grandes infrações dos direitos das mulheres e meninas e também uma barreira importante ao desenvolvimento social e econômico. Os conceitos de cidadania e direitos humanos refletem a dinâmica de relações sociais e estruturas de poder vigentes no plano nacional e internacional. Em relação aos direitos sexuais e reprodutivos, houve uma profunda mudança no plano formal das leis e das políticas públicas.

A produção do saber e a forma como este é transmitido através do ensino assumem uma fulcral importância, a que se deve associar uma eficaz comunicação, quer para a produção das ideias, quer para a sua circulação, pois somente dessa forma será possível conceber a inovação e renovação dos saberes. A educação será, por isso, cada vez mais considerada como a principal dimensão de identificação, integração, promoção social e realização pessoal. Assim, é imperioso relacionar a educação à inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique que a educação

se reduza somente à oferta de qualificações.

Ademais, um dos vieses do pensar as relações entre gênero, ensino superior e ciência é analisar como ocorre a formação dos(as) profissionais pelas nossas universidades, pois não considerar os aspectos relacionais de gênero, raça/etnia, geração, afetividade-sexualidade, além de classe, nos processos de formação é perpetuar o “[...] processo técnico científico atual – processo cego, aliás, que escapa à consciência e à vontade dos próprios cientistas – [que] leva a uma grande regressão da democracia” (MORIN, 2006, p. 19).

É voz comum entre as/os estudiosas/os sobre a mulher que com o conceito de gênero, ou relações sociais de sexo, inaugura-se um novo patamar do conhecimento. Gênero pautaria a percepção das diferenças entre os sexos, sendo construto significante a demarcar relações de poder. Entre as várias concepções sobre as relações de gênero, destaca-se aquela que também ressalta seu caráter eminentemente cultural, enfatizando sua utilidade na análise da constituição dos significados e das relações de poder socialmente constituídas (SCOTT, 1990). Nesta linha de reflexão, De Lauretis (1987) relativiza a tônica nas diferenças sexuais, privilegiando as representações das relações – cortadas por várias outras, como as de cunho étnico, por exemplo – como produções de tecnologias sociais que, no plano da micropolítica, realizam sujeitos múltiplos contraditórios. E o debate sobre gênero se instaura, questionando ordens, atravessando territórios disciplinares, instaurando diálogos entre um movimento social – o feminismo – e a academia.

Após a publicação do livro *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*; a filósofa Judith Butler (2012) continua a marcar não só a investigação acadêmica e os movimentos feministas e LGBTQI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *Queers* e Intersexos), como também a criação artística. Reconfigura o pensamento, as formas de ação em torno do gênero, das sexualidades, revolucionando os estudos de gênero, os feminismos contemporâneos, os estudos de *performance* e o desenvolvimento da teoria *queer*. Ao definir o gênero como performatividade, Butler mina a distinção entre gênero e sexo, afirmando que o próprio corpo é já uma construção cultural, na medida em que os discursos sobre o corpo, a sexualidade e o gênero definem o que é considerado corpo, os seus limites e o seu significado. Assim, desafia o pressuposto de que existe uma correspondência entre um sexo específico, uma determinada identidade de gênero e um desejo pelo “sexo oposto”. Para Butler, gênero não é uma categoria ontológica, mas que “se faz”, que “se constrói”, que é, em última análise, *performance*.

A forma de resistir às normas de gênero faz-se por via de *performances* subversivas de gênero, que desestabilizam a equação sexo/gênero/desejo; por exemplo, *performances* em que o sexo e o gênero não correspondem, ou em que a hegemonia da heterossexualidade é contestada. Através das *performances*, podemos observar como os gêneros são produzidos e reconhecidos como corpos e, em simultâneo, perceber o modo como artistas criticam a criação de corpos dóceis e a ficção do binarismo de gênero hegemônico.

Estudos de Gênero Recentes na UFS

O ensino superior no Estado de Sergipe foi iniciado em 1920, vindo a funcionar em 1950 com a criação das Escolas de Ciências Econômicas e de Química; a Faculdade de Direito e a Faculdade Católica de Filosofia, em 1951. Nos primeiros anos da década de 50 do século XX, a sociedade sergipana passava a contar com quatro faculdades que ofereciam os cursos de Química, Geografia Econômica, Direito, Filosofia, Geografia e História, Matemática e Línguas Neolatinas e Anglo-Germânicas. Em 1954, foi criada a Escola de Serviço Social e em 1961 a Faculdade de Ciências Médicas. A Faculdade de Direito foi federalizada em 1960; entrou em funcionamento um ano depois a Faculdade de Medicina. Com esse número de escolas superiores foi possível pleitear a criação de uma universidade em Sergipe.

Através da Lei nº 1.194, de 11 de julho de 1963, o Governo do Estado de Sergipe autorizou a transferência dos estabelecimentos de ensino superior isolados existentes no Estado para a Fundação Universidade Federal de Sergipe (UFS), instituída quatro anos depois, em 28 de fevereiro de 1967, através do Decreto-Lei nº 269, e instalada em 15 de maio de 1968, incorporando faculdades e institutos que ministravam os cursos (UFS, 2010).

Com relação à abordagem de gênero no ensino superior sergipano, ressaltamos alguns resultados de duas pesquisas de cunho quanti-qualitativo desenvolvidas por Cruz (2013) com o apoio do CNPq, nos *campi* de São Cristóvão, Itabaiana e Laranjeiras da UFS, principal instituição de ensino superior de Sergipe, que chega a 2015 com mais de quatro décadas, diretamente vinculada ao desenvolvimento do Estado. Considerando que o contexto universitário constitui um importante espaço na construção do sentido dos saberes, na construção da carreira dos indivíduos, na tomada de decisões em cada momento importante da orientação profissional, os estudos realizados buscaram dar visibilidade às diferenças culturais, sociais e de gênero, para se entender como conhecemos, aprendemos, entendemos o mundo e a nós mesmos, bem como a diversidade.

A *primeira* pesquisa não apenas quantificou opiniões, mas procurou dar visibilidade a dimensões qualitativas, a diversas particularidades da problemática do trabalho docente no ensino superior público, destacando a construção identitária, ao longo de suas vidas, considerando aspectos como: a) dimensão profissional: componentes essenciais que definem a profissão de professor/a (exigências e/ou expectativas quanto à atuação; parâmetros de construção identitária, dilemas inerentes, necessidades formativas, entre outras); b) dimensão pessoal: aspectos importantes no mundo da docência (envolvimento e compromisso pessoal); c) constituição dos ciclos de vida docente; d) situações de mal-estar, paralelas e consequentes ao exercício profissional; e e) dimensão administrativa: questões relacionadas às condições contratuais e à operacionalização de estratégias de permanência (*como motivos do trancamento ou exclusão do vínculo*) por norma institucional.

Foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturada, com base em um roteiro de temas/categorias com múltiplas dimensões (ZABALZA, 2004), com 36 docentes (23 mulheres e 13 homens) e 22 discentes (15 mulheres e sete homens de origem popular) visando a explorar as variadas representações sobre o objeto de estudo. As estatísticas de docentes da UFS apresentam variações anuais devido à dinâmica que se processa, aos concursos e às aposentadorias, ao constante fluxo de inserção de novos/as alunos/as e saída de concludentes. Em 2012, o corpo docente da UFS evoluiu para 1500 professores com 1.045 doutores cadastrados na Plataforma Lattes, enquanto o corpo discente evoluiu de 638, no ano da sua criação, para 30.000. As docentes marcam presença, sobretudo, nos cargos de Diretorias de Centro, Chefias de Departamento, Presidentes de Colegiados e Pró-reitorias, mas em nível de pós-graduação e nos escalões mais altos da administração universitária as proporções continuam a ser altamente desvantajosas para elas.

Homens e mulheres afirmam que mesmo sendo uma profissão estruturalmente desvalorizada, o trabalho docente no ensino superior ainda permite a realização de um trabalho criativo intelectual. Os atributos de gênero (idade, sexo, estado civil, número e idade dos filhos) interferem diretamente no desenvolvimento acadêmico das mulheres e em alguns momentos podem estagnar a sua carreira. Isto porque ainda cabe às mulheres as responsabilidades domésticas e socializadoras das crianças, além dos cuidados com os velhos. Na administração da casa, as mulheres com nível superior, por terem maior renda, valem-se frequentemente do auxílio

de outras mulheres empregadas domésticas, que representam a outra face do avanço feminino no mercado de trabalho brasileiro. A interrupção temporária da carreira para o cuidado de filhos pequenos significa para as docentes uma desaceleração das atividades acadêmicas, e o retorno em geral acontece com dificuldades.

Foram enfatizadas dificuldades na construção de trajetórias no início das carreiras. Ou seja, algumas docentes exerceram atividades de diversos níveis do ensino, em trabalhos temporários em empresas privadas, consultorias, agências de turismo e em organizações públicas, entre outras. No plano individual e no profissional, os significados masculinos e femininos historicamente atribuídos à profissão docente são contraditórios e múltiplos. Quando a escolha é por uma carreira acadêmica, muitas vezes para as mulheres o projeto de casamento e maternidade é adiado ou definitivamente abandonado. Enquanto os homens indicam a opção pelo trabalho docente antes mesmo do ingresso no ensino superior, para as mulheres o acesso a esse nível de ensino contribuiu com novos valores e ideias para fortalecer projetos de carreira e profissão.

Foram ressaltadas situações de desgaste, stress, desvalorização da profissão, pressão por titulação, cobrança por produtividade, competição por status acadêmico, baixos salários não condizentes com o retorno de seus investimentos no cotidiano da universidade. Em cursos historicamente considerados femininos, a construção das diferenças torna-se visível, conforme depoimento: “Os homens do curso/docentes são muito apoiados, valorizados, enquanto as mulheres frequentemente são criticadas, desqualificadas e hostilizadas! Isso ocorre também a nível nacional”. Além de ter um espectro mais limitado de escolhas, as docentes enfrentam dificuldades adicionais no ambiente acadêmico altamente competitivo, no qual a agressividade masculina é interpretada positivamente como assertividade e a assertividade feminina julgada negativamente como autoritarismo.

Particularmente os/as docentes inseridos/as em programas de pós-graduação ressentem-se de pressões ditadas pelas avaliações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com base em parâmetros para medir a produtividade e eficiência. Além de financiar e induzir a organização dos programas de pós-graduação, essa agência estatal também os avalia, criando um sistema de controle e regulação de cada um deles e do espaço social que eles compõem no Brasil. Tal fato torna cada vez mais constritor o contexto institucional da pós-

graduação, o que, segundo os/as respondentes, leva a um alto nível de estresse. No meio acadêmico, a publicação é considerada o caminho necessário para o reconhecimento formal do pesquisador por parte da comunidade acadêmica. A circulação aumenta o prestígio e amplia contatos.

O trabalho docente aparece, assim, como importante fonte de reconhecimento de si, como um espaço de interação, um campo de problemas, incertezas e múltiplas implicações. As mudanças contemporâneas no cotidiano do trabalho no nível superior instigam transformações identitárias importantes para as/os sujeitos-trabalhadores/as. A este respeito, segundo Nóvoa (1992), para a construção da identidade docente são essenciais três processos: o *desenvolvimento pessoal*, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o *desenvolvimento profissional*, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o *desenvolvimento institucional* que diz respeito aos investimentos da instituição para o alcance de seus objetivos.

A docência engloba uma heterogeneidade de ações desenvolvidas pelos/as professores/as (além do espaço da sala de aula), sustentadas por conhecimentos e saberes próprios, alicerçadas em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, indicando que “[...] a atividade docente não se esgota na dimensão técnica, mas, remete ao que de mais pessoal existe em cada professor” (ISAIA, 2003, p.245). Neste ponto, é importante que se apresentem perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá a atividade docente, como condição de nela intervir.

O *segundo estudo* focaliza a formação no nível superior, a produção da subjetividade, problematiza as *Experiências de Alunos(as) Egressos de Escolas Públicas* no âmbito de uma universidade pública (UFS). Destaca suas trajetórias escolares, o ingresso e permanência, razões da escolha individual do curso/carreira, a valorização da qualificação, de novas competências, aspectos relacionados à construção de suas identidades (CRUZ, 2012). A temática dos jovens vem assumindo preocupação muito particular em momentos como o atual, em que a taxa de desemprego tende a subir, e em que os diplomados do ensino superior encontram dificuldades acrescidas no acesso ao mercado de trabalho no Brasil.

O ensino superior no Brasil atingiu, em 2013, 7.037.688 de matrículas na graduação, o que representa crescimento de 4,4% em relação a 2011 (INEP, 2013). Na UFS, em 2013, foram matriculadas 13.522 mulheres comparativamente aos 8.524 homens. Enquanto os homens

frequentam a área de ciências exatas, as mulheres continuam a optar pela área de humanidades. Em diversos cursos a presença feminina na UFS é destacada, entre os quais: Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Enfermagem e Nutrição. Permanece, em grande parte, o gendramento dos cursos e carreiras superiores na falta de políticas de inclusão acadêmica, científica e tecnológica comprometidas com a equidade de gênero na educação superior brasileira.

Para Eva Blay (2002) na universidade há uma divisão sexual dos cursos, ou seja, a concentração de mulheres em ‘guetos’ profissionais. Qualquer sociedade tem definidas, com mais ou menos rigidez e exclusividade, esferas de atividades que comportam trabalhos e tarefas considerados apropriados para um ou outro sexo. Desse modo, mesmo no início do século XXI, em que as transformações sociais vêm colocando em questão as novas estruturas familiares –, o tempo em que o casamento era o marco identificador da família, que agora é vencido pelo vínculo afetivo –, contraditoriamente as alunas da UFS continuam a priorizar carreiras de interesse social e humanístico (Pedagogia, Psicologia, Enfermagem, Nutrição, Direito, Medicina, Comunicação e outras afins), visualizadas como ‘femininas’ no ‘imaginário social’. Preconiza-se que o pluralismo das relações familiares traz mudanças na organização familiar, na estrutura da sociedade, rompendo o aprisionamento da família e das mulheres, impulsionando o movimento da esfera privada para a esfera pública.

O ingresso na universidade pública apresenta-se aos/às respondentes da pesquisa como sonho de consumo, de ascensão social e possibilidade de concorrência por melhores postos de trabalho. A opção ou interesse pelos cursos geralmente está associada às possibilidades de sucesso e acesso (comumente os cursos com menor concorrência). Ademais, a origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, associado aos antecedentes escolares e outros ‘*tickets de entrada*’ (ZAGO, 2006). As dificuldades em acompanhar os conteúdos, os métodos de ensino, a linguagem de cada disciplina é enfatizada por uma aluna: “Os professores falam como se nós já tivéssemos conhecimento das temáticas abordadas! Eu tive dificuldade de sintetizar as minhas ideias e por isso, repeti disciplinas”.

A concomitância trabalho–estudo no ensino superior é uma realidade para estudantes, não só dos países em desenvolvimento, e não se reduz aos filhos de famílias com renda modesta. Com um “pé-de-meia” para os primeiros tempos na universidade, os jovens dão início a seus estudos de nível superior sem ter certeza de até quando poderão manter sua condição de estudantes

universitários. A assistência financeira é, sem dúvida, uma das mais importantes a ser disponibilizada para os/as alunos/as para que possam manter-se na universidade. Há a necessidade de ir além da assistência financeira: é preciso desenvolver habilidades sociais necessárias ao novo papel de estudante universitário.

Coulon (2008) aponta que hoje o problema não é entrar na universidade, mas continuar nela. Isto porque ao ingressar na universidade tem-se como primeira tarefa aprender o ofício de estudante, ou seja, afiliar-se à universidade do ponto de vista institucional e intelectual. Para o autor, a entrada na universidade é um momento decisivo que requer muita atenção se se quiser compreender os fenômenos da evasão e do fracasso escolar que se produzem principalmente durante o primeiro ano. Essa entrada é acompanhada por outras mudanças e marcada por muitas rupturas simultâneas: na vida afetiva, nas condições de existência e na relação pedagógica.

Novos esquemas culturais devem ser desenvolvidos, é preciso ‘esquecer’ a cultura anterior de estudante de ensino médio, na qual se viveu durante anos, para substituí-la por uma nova cultura, mais complexa, mais sofisticada, tão mais difícil de decodificar e adquirir na medida em que ela é mais simbólica (COULON, 2008). Assim, cada estudante universitário/a constrói sua identidade como resultado de um processo dinâmico, sujeito permanentemente a reformulação relativa às novas vivências, às relações que estabelece. De outra parte, “[...] esse processo está fortemente enraizado na cultura do tempo e do lugar onde os sujeitos sociais se inserem e na história que se produziu a partir da realidade vivenciada, que constitui ela mesma um lugar de memória” (COULON, 2008, p. 31).

Observou-se que particularmente as universitárias no curso de suas vidas, vão-se identificando a alguns paradigmas socialmente valorizados, buscando aproximar-se de certos modelos identificatórios que lhe são desejáveis, atribuindo-lhes valor e reconhecimento e, ao mesmo tempo também, buscando diferenciar-se. Na abordagem da formação no ensino superior, considerou-se o imaginário coletivo de possibilidades abertas para os grupos de universitários/as egressos de escolas públicas, o campo das aspirações individuais, embora se reconheça que existam fatores limitadores destas possibilidades atuando dentro das próprias escolas e universidades, influenciando nas escolhas pessoais de carreira. A pretensão foi criar novas ferramentas para a reflexão referente ao processo de formação acadêmico-profissional no ensino superior.

Apreciações Conclusivas

No Brasil, ainda estamos longe de ter uma universidade que se possa dizer de massas, ou com acesso universalizado, apesar de, na primeira década de 2000, termos observado a implementação de uma série de medidas para democratização do acesso e a expansão do ensino superior. Entre elas, destacam-se o aumento no número de instituições, cursos e vagas no sistema federal de ensino e modificações no processo seletivo, com reservas de cotas sociais e étnicas.

Compreende-se que a identidade dos docentes e discentes das instituições de ensino superior (IES) públicas sofre fortes repercussões tanto das transformações ocorridas no mundo do trabalho, quanto das transformações recentes relativas ao processo de expansão dessas instituições no Brasil, nos anos de 1990.

Na UFS, as mulheres encontram-se bem visíveis nos quadros discentes e docentes. Contudo, apesar dos avanços na democratização das relações sociais ao longo do tempo, ainda persistem assimetrias nas relações de poder, tensões entre os espaços crescentes das mulheres nas distintas esferas da sociedade. As tradicionais concepções do feminino ainda permeiam as práticas sociais no âmbito reprodutivo familiar e doméstico e na esfera produtiva do trabalho remunerado remetendo à clássica divisão sexual do trabalho. Neste ponto, o principal desafio para a política pública brasileira, com relação à equidade de gênero, no momento, é promover a conciliação do trabalho com as responsabilidades familiares de mulheres e implementar medidas que eliminem desigualdades e discriminações no local de trabalho.

As diferenças entre os sexos relativas a docentes e alunos/as indicam uma construção social com base nas diferenças, a qual ajuda a explicar as relações de poder que definem a divisão sexual do trabalho, a inserção das mulheres em profissões ligadas a funções consideradas femininas, assim como apontam para os desafios impostos pela articulação entre o sexo e o gênero da docência e das profissões. Tudo isso ocorre sem que a comunidade científica admita reconhecer as diferenças de gênero nas práticas acadêmicas. Isso se relaciona com um conjunto de fatores que dizem respeito ao modo como a ciência foi estruturada, baseada em valores androcêntricos, que dificultam avanços mais significativos para a ‘sobrevivência’ das mulheres e contribuem para o retardo, por exemplo, na ascensão profissional.

Se existem estereótipos de gênero que facilitam a persistência e transmissão de ideias e atitudes rígidas sobre os sexos, também é certo que outros fatores explicam a emergência, nas sociedades ocidentais de hoje, de modelos de gênero mais flexíveis do que no passado e mais acordes com as mudanças nos últimos decênios. Afinal, a luta cotidiana pela legitimação de novos campos e abordagens demanda muito tempo e energia criativa. Os estudos preocupam-se em indicar mudanças, novos caminhos para a produção de políticas públicas, bem como em tratar de temas que possam contribuir para as reflexões acerca da reestruturação produtiva e suas consequências, especialmente para as mulheres.

Referências

BALSA, C.; SIMÕES, J. A.; NUNES, P.; CARMO, R.; CAMPOS R. L. **Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação**. Lisboa, Portugal: CEOS, Edições Colibri. 2001.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2012. Igualdade de gênero e desenvolvimento. Washington: BM. 2012.

BLAY, Eva A. **Igualdade de oportunidades para as mulheres**. São Paulo, Humanitas, 2002.

BLAY, E. A.; CONCEIÇÃO R. R. A mulher como tema nas disciplinas da USP. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 76 (50-56), fevereiro, 1991.

BRASIL. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE. 2010. Disponível: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=245700>>. Acesso em 22 mar. 2019.

BRASIL. Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. INEP, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>>. Acesso em: 01 out. 2013.

BRASIL. **Censo da Educação Superior de 2013**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2013. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493780>. Acesso: 22 mar. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 22 mar. 2014.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. “Estudos sobre mulher e Educação: algumas questões sobre o magistério”. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC/Cortez (64):4-13, fev.1988. Disponível em: publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1179. Acesso em: 20 de abril 2015.

BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Minuit. 1980.

_____. **Razões práticas. Sobre a teoria da acção**. Oeiras: Celta Editora. 2001.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**; Trad. Renato Aguiar, 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CASTRO, M. G.; LAVINAS, L. Do feminino ao gênero: a construção de um objeto. In: Costa, A. O.; Bruschini, C. (orgs.). **Uma questão de gênero**. São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas. 1992.

COULON, A. **A condição de estudante**. A entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.

CRUZ, M. H. S. **Mapeando diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

CRUZ, M. H. S. Experiências de Alunos(as) Egressos de Escolas Públicas. In: **Mapeando diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012, p.315-337.

DE LAURETIS, T. **Tecnologies of gender: essays on theory, film and fiction**: Indianápolis: A Midland Book, 1987.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade pessoal**. Oeiras: Celta Editora, 1994.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

ISAIA, S. Formação do professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES. 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 12.ed. Rio de Janeiro: Bertrand. 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education at a Glance 2009**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43636332.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. (1948). (217 [III] A). Paris. Adotada pela Assembleia Geral da ONU, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

_____. **Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência Contra a Mulher** (CEDAW). Aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 18 de dezembro de 1979. Promulgada pelo Brasil através do Decreto nº 89.460, de 20/03/1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm>. Acesso em: 22 mar. 2019.

_____. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral da ONU, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil através do Decreto 99.710 de 21 de novembro de 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório monitoramento global educação**. Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos, relatório de monitoramento global de EPT, 2013-2014, relatório conciso. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>/. Acesso em: 22 mar. 2019.

PASSOS, E. S. **A educação das virgens**: um estudo do cotidiano do colégio Nossa Senhora das Mercês. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1995.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

ROSEMBERG, F. Afinal, por que somos tantas psicólogas? **Psicologia, Ciência e Profissão**, vol. 4 nº 1, Brasília, 1984.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 16, nº 2, jul./dez. 1990.

SILVA, E. G.; NOGUEIRA, C.; NEVES, A. S. A. **(RE)conciliação dos usos do tempo**: imigração, gênero e trabalho-família. Porto Alegre: PSICO, 2010.

UNESCO. CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR. **La educación superior en el siglo XXI**: Visión y acción. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>. Acesso em: 15 fev. 2014.

UNESCO. Relatório sintético sobre as tendências e desenvolvimentos na educação superior desde a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998 – 2003). In: Educação superior: reforma, mudança e internacionalização. **Anais...**, Brasília: UNESCO Brasil; SESu, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Histórico da Universidade Federal de Sergipe**. (2010). Disponível em: <<http://divulgacoes.ufs.br/pagina/2518>>. Acesso em 22 mar. 2019.

VAN DIJK, T. A. **Discurso, notícia e ideologia** – Estudos na análise crítica do discurso. Porto: Campo das Letras. 2005.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11 n.32, p.16, 2006.

QUESTIONS ON GENDER DIFFERENCES IN HIGHER EDUCATION

Abstract

This paper reflects on gender differences in Brazilian higher education, considering women as its potential clientele. The approach is based on literature review and research data, emphasizing particularities and expressions of differences through segmentation of teacher work and students' differentiated access to higher education programs. It is noted that women do not enjoy the same educational opportunities as men in any society. Their working day is longer, their salaries are lower, and their living options are more restricted. Equality in education must be understood not only as a matter of opportunities offered by the educational system, but relates to the actual results of the various educational choices and of the performance of different groups of students through the educational system.

Keywords: Diversity. Education. Higher Education. Gender.

CUESTIONES SOBRE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Resumen

El texto trae una reflexión sobre las diferencias de género en la enseñanza superior brasileña, considerando a la mujer como clientela potencial en ese nivel. El enfoque se apoya en la revisión bibliográfica y en datos de investigación, destacando particularidades y expresiones de las diferencias por medio de la segmentación en el trabajo docente y del acceso de alumnos(as) a los diferentes cursos en la enseñanza superior. Se observa que en ninguna sociedad las mujeres disfrutaban de las mismas oportunidades educativas que los hombres. La jornada de trabajo de ellas es más larga, su salario es menor y sus opciones de vida son más restringidas. La igualdad en la

educación debe entenderse no sólo como una cuestión de oportunidades ofrecidas en el sistema educativo, sino que tiene que ver con los resultados reales de las diversas opciones educativas y del desempeño de diferentes grupos de alumnos(as) a través del sistema educativo.

Palabras clave: Diversidad. Educación. Enseñanza superior. Género.

Recebido em 06 de junho de 2015 e aprovado para publicação em 23 de maio de 2018.