

Direito social à educação: elementos iniciais para situar uma política de gênero na universidade

Márcia Ondina Vieira Ferreira*

Resumo

O texto¹ tem como objetivo fornecer alguns subsídios para pensar-se uma política de gênero na universidade. Para tanto, inicialmente são apresentados alguns conceitos relacionados à desigualdade social, com a intenção de esclarecer quais tipos de desigualdades estão em questão quando falamos em gênero. Em seguida, discorre-se sobre o conceito de gênero propriamente dito, para depois falar da educação como produtora e reprodutora das relações de gênero na sociedade, e sobre como este fenômeno pode ser visto na universidade. Com esse propósito serão apresentados dados a respeito das presenças masculina e feminina na universidade: estudantes matriculados/as, docentes, pesquisadores/as e bolsistas de produtividade em pesquisa. Finalmente, a título de conclusão, serão destacadas algumas condições para um maior empoderamento das mulheres na educação superior: ampliar a investigação sobre os mecanismos e as práticas que atribuem lugares específicos para mulheres e homens na universidade; estabelecer uma política mais efusiva de formação de docentes; e interferir para o estabelecimento de relações de gênero mais igualitárias desde a escola, superando o modelo da escola mista em direção à coeducação.

Palavras-chave: relações de gênero; desigualdades sociais; educação superior.

Social right to education: initial elements to situate a gender policy at the university

Abstract

The text aims at providing some information in order to trigger some thinking concerning a gender policy at the University. In order to do so, initially some concepts related to social inequality are presented with the purpose of making clear which types of inequality are involved whenever gender is concerned. Afterwards, the concept of gender itself is discussed, previously to speaking of education as a means of production and reproduction of gender relations in society, and of how such phenomenon can be perceived within the University. With such purpose some data concerning the masculine and feminine presence at the University is presented: students enrolled, professors, researchers and Senior Researchers (with grant). Finally, as a conclusion, some conditions for female empowerment in higher education will be highlighted: fostering research on the

* Professora do Departamento de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. Professora Doutora em Sociologia pela Universidade de Salamanca (Espanha).

Márcia Ondina Vieira Ferreira

mechanisms and practices which ascribe specific places for men and women at the University; settling a more effusive policy on the preparation of faculty; and interfering towards the establishment of more equal gender relationships since the school years, overcoming the idea of mixed school towards the one of coeducation.

Keywords: gender; social inequalities; college education.

Introdução

Num país com níveis bastante altos de desigualdades sociais e educativas, nas últimas décadas assistimos a um grande avanço no processo de escolarização das mulheres. Isso é bastante significativo se considerarmos, primeiro, a situação de desescolarização de toda a população feminina pelo menos até o final da Colônia, pobres ou abastadas; negras, indígenas ou brancas; escravas ou livres (RIBEIRO, 2000). Segundo, que o avanço educacional das mulheres é de tal monta que supera, em quaisquer circunstâncias, os níveis educativos dos homens. Uma afirmação assim tão imperativa, resultado de constatação estatística, mereceria ser matizada, não apenas porque a presença em maioria nos bancos escolares não tem resultado num empoderamento condizente . nas esferas econômica, social e política . , como também porque o uso genérico do termo *mulheres* oculta o fato de que há diferentes tipos de mulheres, umas sofrendo mais com sua condição desde que associemos outras variáveis para entender esse fenômeno. Aqui, sim, a investigação deve tentar diferenciar quem são as mulheres das quais falamos, se pobres ou abastadas, se negras ou brancas, etc.

Não obstante, meus objetivos neste texto são mais singelos, estando voltados a apresentar alguns conceitos que possibilitem pensar-se uma política de gênero na universidade. Primeiramente vou tentar esclarecer quais tipos de desigualdade estão em questão quando falamos em gênero. Em seguida, discorrerei sobre o conceito propriamente dito de relações de gênero, para depois falar sobre a educação como produtora e reprodutora das relações de gênero na sociedade, e sobre como este fenômeno pode ser visto na universidade. Com esse objetivo apresentarei dados quantitativos a respeito das presenças masculina e feminina na universidade: estudantes matriculados/as, docentes, pesquisadores/as e bolsistas de produtividade em pesquisa. Finalmente, a título de conclusão, destacarei algumas condições para um maior empoderamento das mulheres na educação superior.

Desigualdades sociais e desigualdades de gênero Ë uma contribuição oriunda da Sociologia

A primeira ideia que quero trazer vem da Sociologia, mais do que dos estudos de gênero propriamente ditos. Uma parte do pensamento social que

aborda as desigualdades está voltada precisamente para discutir os tipos de desigualdades que acometem as minorias sociais . minorias não no sentido quantitativo, e sim entendendo o termo como grupos com menor poder social. As posições ou teorias vão desde aquelas que recuperam o referencial marxista sobre a sociedade de classes, como a outras que tentam compreender se as especificidades dos grupos sociais excluídos não exigiriam a consideração de outras questões, pois a exploração econômica pode somar-se à opressão política, ou à discriminação, ou à subordinação, etc.

Particularmente penso ser necessário utilizar um referencial específico para compreender o fenômeno (FERREIRA, 2003), pois tenho a convicção de que o debate sobre as classes sociais não dá conta das desigualdades étnico-raciais e das de gênero. E isso porque o sistema de classes se refere ao que está em jogo . ser rico ou pobre, explorador ou explorado . , enquanto as relações étnico-raciais (*racial relations*²) ou de gênero são parte das regras do jogo. Entretanto, são somente parte, porque a outra parte depende precisamente do sistema de classes, ou seja, do fato de que o sistema econômico seja um sistema aberto, com mobilidade.³

Uma alternativa é recuperar um conceito que Frank Parkin (1984) e Fernández Enguita (1993) desenvolvem a partir de Max Weber (1994), a ideia de *privilegio negativo*, definindo relações de privilégio como as que dividem as pessoas por suas características de inscrição (sexo, idade, raça/etnia, idioma, religião, nacionalidade ou origem territorial). O tipo de desigualdade que deriva do privilégio negativo é resultado da projeção do valor que as características de inscrição têm ou tiveram nas redes inclusivas . como nas relações familiares - sobre as redes voluntárias, como o mercado. Assim, pessoas marcadas por privilégios negativos já partem em desvantagem nas disputas sociais por bens escassos em relação a pessoas positivamente privilegiadas.

Desse modo, o conceito de relação de privilégio associa a ideia de %exploração weberiana+(diferentes oportunidades) à %exploração marxista+(transferência de trabalho excedente), explicando como podem melhorar as probabilidades dos positivamente privilegiados de converterem-se em exploradores (ou em explorados, mas incorporados) e como podem dobrar as probabilidades dos negativamente privilegiados de converterem-se em explorados (ou, no pior dos casos, em excluídos) (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1993, p. 78).

É preciso, aqui, fazer uma ressalva: quando falo das %características de um grupo social+não estou me referindo a elementos provenientes da Genética e/ou da Biologia. Tais características, em geral consideradas %naturais+, são, sim, marcadores que só adquirem sentido quando instalados socialmente, isto é, se tornam significativos porque circulam, sob a forma de representações dominantes, na esfera da cultura, podendo ser usados como elementos de diferenciação e/ou de desigualdade social.

O conceito de gênero e as relações de poder na sociedade

Quando pensamos em fenômenos de desigualdade social, a concepção anteriormente citada é uma boa referência de análise no plano macro, embora ela não aprofunde os motivos pelos quais são essas, e não outras, as diferenças levadas em consideração à hora de oprimir, explorar ou subordinar, bem como não incide sobre as formas pelas quais isso pode ser mudado.

De fato, especificamente no que tange às desigualdades de gênero, os debates realizados entre as várias teorias feministas organizaram-se a partir de uma mesma pergunta: o que acontece com as mulheres? E cada uma das tendências teóricas procurou dar resposta à questão: por que a situação é como é? (LENGERMANN; NIEBRUGGE-BRANTLEY, 2000). Desse modo, as construções teóricas desenvolvidas em torno à primeira pergunta vêm tentando explicitar qual a posição das mulheres e dos homens nos contextos sociais, enquanto as respostas à segunda pergunta correspondem aos construtos teóricos que pretendem discutir os motivos pelos quais tais posições foram sendo historicamente configuradas. Ou seja: às teorias feministas é inerente tanto a compreensão do fenômeno da desigualdade que atinge às mulheres quanto a procura de superação do mesmo.

Por isso, um avanço nas elaborações a respeito ocorre quando o conceito de gênero (ou de relações de gênero) passa a ser usado, substituindo a noção de que as investigações e o debate tinham que estar restritos à questão da mulher. E isso porque qualquer informação a respeito das mulheres é, também, como diz Scott (1995), informação a respeito dos homens, e vice-versa.

Nesse sentido, consideramos gênero, adotando a concepção de Scott, como uma forma primária de dar significado às relações de poder, estabelecidas a partir das diferenças *percebidas* entre os sexos. O destaque à palavra *percebidas* pretende deixar claro que não há pertinência em debater a existência de diferenças entre mulheres e homens; ou que é menos importante discutir a suposta existência dessas diferenças e quais seriam essas. Interessa, sim, reconhecer que, em torno das diferenças físicas, há toda uma construção cultural que, segundo cada contexto histórico e cada contexto social, ganha relevância para determinar como o poder pode ser articulado.

Como categoria primária de análise, o gênero sempre deve estar presente nos estudos sobre desigualdades sociais, rastreando seu impacto nos planos político, econômico e social. (Aliás, a autora e vários outros autores e autoras evocam a junção, ao menos, de três categorias básicas de análise: classe, gênero e raça/etnia⁴). E esta análise necessita dirigir-se: aos símbolos presentes na cultura; aos conceitos normativos derivados da interpretação dos símbolos (doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas, geralmente sob forma de uma oposição binária); às organizações políticas e sociais; e à análise da identidade subjetiva.

Direito social à educação: elementos iniciais para situar uma política de gênero na universidade

Em suma: a partir da perspectiva teórica sistematizada por Scott, o gênero é considerado

[...] um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. (1995, p. 88)

Tomado dessa maneira, o conceito de gênero nos permite entender que as hierarquias entre o masculino e o feminino podem estar presentes em todos os campos de atuação humana. No que tange à educação, o gênero veio para lançar luz sobre vários fenômenos insuficientemente analisados, como veremos a seguir.

Educação e desigualdades de gênero

Os estudos sobre gênero e educação, em nosso país, ganharam maior relevância a partir dos anos 1990 (ROSEMBERG, 2001), embora, anteriormente, já houvesse uma produção um tanto dispersa e pulverizada em torno de temas muito variados. Nessa produção, o tipo de estudos que abordava as desigualdades educacionais indicava que, historicamente, o nível educacional das mulheres era, no geral, menor do que o dos homens. Entretanto, gradativamente esta situação de desnível foi se modificando, pois em 1994 já se podia afirmar que o sexo ou o gênero, não ser para alguns segmentos populacionais específicos, não se constitui [mais] em variável fundamental para explicar variações nos níveis de escolaridade da população brasileira (ROSEMBERG, 1994, p. 27).⁵ Contudo, até hoje a variável sexo ainda é útil para se entender o impacto da instrução na configuração da população economicamente ativa (PEA) feminina em termos de níveis de rendimento e oportunidades de trabalho.

Sobre isso, as pesquisas têm revelado que, embora com níveis de educação semelhantes ou superiores aos dos homens, as mulheres compõem a fração mais empobrecida de nossa sociedade, especialmente se à variável gênero somarmos a variável raça/etnia.⁶ Além disso, as ocupações que se feminizaram vêm sofrendo, também, um rigoroso processo de proletarização e diminuição de prestígio social, como seria o caso da docência no ensino básico.

Como podemos equacionar tal situação será o aspecto sobre o qual discorrerei em seguida.

Relações de gênero na escola e na universidade

A escola é um dos principais campos de produção e reprodução das relações de gênero. Esses processos acontecem de inúmeras formas: nas

Márcia Ondina Vieira Ferreira

interações cotidianas, na distribuição do espaço físico, por meio das práticas pedagógicas, dos currículos, dos materiais instrucionais em geral e dos livros didáticos . em suas imagens e textos . , dos critérios usados nos processos de avaliação, nas interpelações, pelo uso de uma linguagem generificada, etc. É possível observar que, em muitas instituições escolares, as brincadeiras infantis são separadas segundo o sexo; os brinquedos são separados segundo o sexo; os espaços físicos para lazer são separados segundo o sexo; as filas são separadas segundo o sexo; a educação física é separada segundo o sexo; refreia-se quem tem comportamento não esperado para o seu sexo, mas também se evita intervir contra comportamentos considerados %naturais-; e assim por diante. Delimitam-se, dessa forma, os comportamentos esperados e se reprimem meninos e meninas que se envolvem em atividades que, se afirma, não seriam adequadas para uns e outros, embora o discurso da naturalidade dos comportamentos.

Existe, hoje, no Brasil, uma boa . quantitativa e qualitativamente . produção que analisa os aspectos citados, e não vou mencioná-los de forma pormenorizada. O que gostaria de sublinhar é que esses processos, porque foram naturalizados, não se destacam, são invisíveis para a maioria das pessoas. As pessoas acreditam que é da natureza dos meninos comportarem-se de uma maneira, e das meninas comportarem-se de outra, sem perceber que participaram e participam da fabricação e da legitimação das diferenças de gênero.

Os processos de produção de homens e mulheres não precisam estar proclamados em normas formalizadas porque se expressam nos *habitus* . na concepção desenvolvida por Bourdieu (1992)⁷ . , que frequentemente estão sendo atualizados em cada situação. Mas o resultado de tudo isso é a paulatina produção de homens e mulheres, exigindo atitudes adequadas de uns e de outras, moldando corpos e mentes.

O protagonismo masculino é incentivado, bem como a discrição feminina. A delicadeza feminina é estimulada, bem como a objetividade masculina. A autonomia masculina é incitada, a dependência feminina é ensinada. Não interessa que acreditemos ou não que esses comportamentos sejam os corretos, não interessa se isso realmente se expressa em contextos específicos . certamente vão se expressar mais em uns do que em outros . ; trata-se, aqui, de reconhecer que são representações dominantes que habitam o mundo da cultura.

É importante dizer, também, que a aprendizagem escolar das diferenças de gênero tem sido apontada como uma das causas da pequena presença feminina nas carreiras científico-tecnológicas e políticas (ROSEMBERG, 2002), e aqui parto para o tema específico que preciso discutir, ou seja, como se pode produzir uma política mais inclusiva para as mulheres no campo científico.

Dentre as formas existentes de se estudar as relações entre ciência e gênero, uma delas é tentando evidenciar a participação das mulheres nas pes-

quisas científicas. O crescimento do número de mulheres nas academias vem forçando e/ou permitindo a repercussão desses estudos.

Neste sentido, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (RISTOFF; GIOLO, 2006), entre 1991 e 2004 a taxa de matrículas no ensino superior no Brasil sempre apresentou valores mais altos para as mulheres. Assim, no último ano citado, as mulheres representaram 56,4% e os homens 43,6% do contingente de estudantes matriculados (p. 15). Para o mesmo período, no caso do Rio Grande do Sul, temos 57,4% e 42,6%, respectivamente (p. 40).

Entretanto, se tomarmos em consideração a categoria administrativa das instituições, no ano de 2004 essa situação se inverte na dependência federal, composta por instituições de maior prestígio acadêmico, pois os homens estão presentes com 51,6% das matrículas, enquanto as mulheres estão presentes com 48,4% (p. 45). Estes números aumentam na região sul do país, onde os homens detêm 54,6% das matrículas no ensino superior federal e as mulheres figuram com 45,4% (p. 42), mas se equivalem no Rio Grande do Sul (50,4% e 49,6%, respectivamente) (p. 48).

Já em termos dos concluintes de cursos presenciais em instituições federais, no âmbito do Brasil como um todo, temos 41,4% de homens e 58,6% de mulheres, números que se alteram pouco quando falamos do Rio Grande do Sul, com 44,6% de homens e 55,4% de mulheres (p. 60).

Por outra parte, quando examinamos a distribuição das funções docentes (docentes em exercício ou afastados) entre homens e mulheres, novamente nas instituições de dependência federal, a preponderância daquelas últimas ou a equivalência entre ambos se alteram, pois os homens ganham a dianteira. No caso do Brasil, em 2004 temos 59,4% de homens para 40,6% de mulheres; no Rio Grande do Sul esses números são, respectivamente, de 57,5% e 42,5% (p. 68).

Ademais disso, a conferência das matrículas em termos de cursos revela que as mulheres são maioria nas Humanidades e Saúde, e os homens nas Exatas, reproduzindo a noção de ciências *brandas* e *duzas*. Os dados obtidos em outra publicação do INEP (RISTOFF et al., 2007, p. 198) a respeito das matrículas por curso no ano 2005 (Brasil), indicam, como de maioria feminina, os cursos de Pedagogia (91,3 *versus* 8,7 de homens), Enfermagem (82,9% *versus* 17,1% de homens) e Letras (80% *versus* 20% de homens). Como de maioria masculina podemos citar os cursos de Engenharia (20,3% *versus* 79,7% de homens) e de Ciências da Computação (18,8% *versus* 81,2% de homens). E como cursos de matrícula equilibrada entre os sexos aparecem Administração (com 49,2% de mulheres e 50,8% de homens) e Direito (com 48,9% de mulheres e 51,1% de homens). Na fonte citada os valores para o estado do Rio Grande do Sul são absolutamente semelhantes aos dados do Brasil, motivo pelo qual não irei discriminá-los aqui.

Márcia Ondina Vieira Ferreira

Encontramos fenômenos similares ao examinarmos a presença masculina e feminina em termos da pesquisa em nosso país, ou seja, as mulheres têm invadido os espaços de produção científica, embora sem alcançar o mesmo destaque em termos dos campos mais valorizados. Numa divulgação do último censo do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, a variável *sexo* foi um dos dados destacados. Assim, na página Web da agência, a matéria *Divulgado novo censo do CNPq sobre grupos de pesquisa no Brasil (12/08/2009)*⁸ e os dados apresentados no *link* dos censos⁹ nos esclarecem que tem havido uma ampliação da participação feminina nos grupos de pesquisa, de tal maneira que, em 1995 os homens correspondiam a 61% dos pesquisadores, enquanto as mulheres alcançavam a cifra de 39%; já em 2008 os homens haviam diminuído sua participação para 51%, enquanto as mulheres haviam chegado aos 49% do total de pesquisadores. Contudo, quando a liderança dos grupos é analisada, a participação feminina cai para 45%. O auge da liderança feminina é obtida na faixa etária de 50 a 54 anos (48,4%).¹⁰

Ainda sobre esse tema, Isabel Tavares (2008), numa terceira publicação do INEP sobre gênero e educação superior, analisa a distribuição, entre homens e mulheres, das Bolsas de Produtividade em Pesquisa. Examinando os censos desde o ano 2000, ela evidencia que, mesmo que tenha havido um crescimento das mulheres nos grupos de pesquisa, o mesmo não corresponde a um incremento das bolsas mais *prestigiosas* da hierarquia científica, as de nível *A+*:

Entre bolsistas de Produtividade em Pesquisa (PQ) do CNPq, a participação feminina confirma a tendência de menor participação nos grupos mais qualificados. Quando o grupo abrange todos os bolsistas, esta participação situa-se entre 32% e 33%, entretanto, quando o grupo é formado apenas por bolsistas PQ no nível 1 A, considerado o topo da carreira acadêmica, essa participação cai para 22% e 23%. O crescimento que ocorreu nesse período não conseguiu mudar o perfil dos bolsistas, amplamente dominado pelo sexo masculino. (TAVARES, p. 34)

Em termos de áreas de conhecimento, o censo do Diretório de Grupos do CNPq traz informações semelhantes às do INEP sobre a presença masculina e feminina em cursos superiores, num conjunto de tabelas¹¹ que apresentam o que foi intitulado, um tanto eufemisticamente, de *preferências* por gênero (*sic*). Assim, são predominantemente femininas as áreas de saúde e/ou que implicam a noção de *cuidado*,¹² dentre as quais vou citar a Enfermagem, com 13% de pesquisadores e 87% de pesquisadoras registradas no Diretório de Grupos de Pesquisa. Predominantemente masculinas são as Engenharias, sendo que a Engenharia Mecânica possui 88% de pesquisadores e 12% de pesquisadoras. E praticamente equilibradas em termos de *preferências* de ambos os sexos encontram-se as áreas de Odontologia, Medicina, Arqueologia, História e Biologia Geral.

Direito social à educação: elementos iniciais para situar uma política de gênero na universidade

Esses exemplos dão-nos uma ideia do caráter generificado da ciência, com especificação de espaços masculinos e femininos e com maior valorização dos primeiros. Embora não vá desenvolver uma interpretação para esse fenômeno, gostaria de fazer um breve comentário, referenciando-me inicialmente em Bourdieu (1999), quando nos lembra como a estrutura social que busca dividir sexualmente as ocupações e tarefas articula-se aos *habitus*, influenciando as trajetórias educacionais e profissionais que, mais do que preferências, revelam-se como opções possíveis e delimitadas. Assim, para ele,

Se as estruturas antigas da divisão sexual parecem ainda determinar a direção e a forma das mudanças [da condição feminina], é porque, além de estarem objetivadas nos níveis, nas carreiras, nos cargos mais ou menos fortemente sexados, elas atuam através de *três princípios práticos* que não só as mulheres, mas também seu próprio ambiente, põem em ação em suas escolhas: [...] as funções que convêm às mulheres se situam no prolongamento das funções domésticas: ensino, cuidados, serviço; segundo, que uma mulher não pode ter autoridade sobre homens e tem, portanto, todas as possibilidades de [...] ver-se preterida por um homem; o terceiro confere ao homem o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas. (BORDIEU, p. 112-113)

Nesse sentido, corrobora-se a projeção, citada no início deste texto, do valor que as características de inscrição possuíam em redes inclusivas, sobre a divisão sexual das profissões e dos cargos. Há maior permissividade àquelas ocupações que se alinham mais facilmente às representações de uma suposta essência feminina: o cuidado dos outros, extensão do trabalho doméstico. Para legitimar e dar caráter científico à ideia de capacidades apenas parciais das mulheres, até a Sociologia das profissões teve que adequar-se, criando a noção de semiprofissões, tão bem chamada por Parkin (1984) de teoria machista da profissionalização, quando critica a produção de Simpson e Simpson (1999).

Embora nós já tenhamos uma Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres,¹³ bem como um Plano Nacional de Políticas para Mulheres,¹⁴ penso que ainda não nos questionamos suficientemente sobre o que, nas práticas escolares e acadêmicas, conduz mulheres e homens a campos específicos e tarefas específicas. Observem que as relações de gênero também trazem prejuízos aos homens, pois sobre eles também atuam os *habitus* que condicionam as alternativas.

Palavras finais: em direção à coeducação

Desse modo, eu sugeriria três aspectos que merecem ser objeto de nossa reflexão, se queremos alterar a posição das mulheres e dos homens em termos de nichos na ciência.

Márcia Ondina Vieira Ferreira

O primeiro, que devemos estimular o conhecimento dos mecanismos que favorecem a concentração de homens e mulheres em cursos universitários específicos (SILVA, 2009) e das práticas que inibem que as mulheres galguem posições de poder em campos masculinos por tradição. Em que medida as escolhas de cursos superiores já vêm orientadas pelas práticas generificadas desenvolvidas na escolarização anterior? Quais são as práticas presentes nas estruturas formais da organização universitária e nas relações cotidianas que inibem ou estimulam a maior participação das mulheres? Como as práticas avaliativas podem favorecer a permanência ou o abandono de determinadas carreiras? Como possibilitar cotidianamente o exercício da palavra no espaço público? Pesquisas sobre esses temas ainda não são muitas, constituindo-se num imenso campo a ser deslindado.

O segundo, relativo ao processo de formação de docentes, aqueles e aquelas que vão atuar, com suas obras e omissões, sobre a produção e reprodução das relações de gênero. Estudos vêm indicando a ausência de formação específica do professorado brasileiro sobre as questões relativas a gênero e sexualidade (MEYER; RIBEIRO; RIBEIRO, 2004; PARAÍSO, 1998), temáticas que só ganharam alguma relevância quando da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir do final dos anos 1990. Percebe-se a absoluta insegurança e ignorância do professorado para lidar com essas questões e, portanto, torna-se necessária uma política de formação forte e orgânica nessa linha (sem prejuízo de que a formação se estenda aos demais profissionais formados pela universidade).

Por fim, quanto as relações de gênero no espaço escolar. Daniela Auad argumenta que a escola mista não garantiu uma melhor convivência entre homens e mulheres, motivo pelo qual defende a implementação de uma política de coeducação [...], entendida como uma maneira de questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino, estes percebidos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais (AUAD, 2006, p. 55). Dessa maneira, também acredito que somente investindo na formação das crianças para novas vivências de gênero . aquilo que podemos chamar de coeducação . poderemos esperar uma sociedade . e uma universidade . com menor grau de desigualdade de gênero.

Esses três elementos de caráter amplo não inibem a implementação de políticas afirmativas específicas que possam garantir o ingresso e a permanência, na instituição de ensino superior, de mulheres que, por sua condição social e/ou étnico/racial, tenham que receber estímulos para obter aquilo que lhes foi histórica e culturalmente negado.

Referências

A SITUAÇÃO DO TRABALHO NO BRASIL. São Paulo: DIEESE, 2001.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos**; relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 183-202.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004. Disponível em: <http://200.130.7.5/spmu/docs/Plano%20Nacional%20Politicass%20Mulheres.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2010.

BRASIL. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. Disponível em: <http://www.pr5.ufrj.br/pedh/documentos/2plnmpm.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2010.

CARVALHO, M. de. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H. B. de (Orgs.). **Horizontes plurais**; novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: FCC/Editora 34, 1998. p. 379-409.

_____. O cuidado escolar como forma histórica da relação adulto-criança. In: _____. **No coração de sala de aula**; gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999. p. 51-97.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Redes económicas y desigualdades sociales. **REIS**, Madrid, n. 64, p. 41-79, oct./dic. 1993.

FERREIRA, M. **Fabricando a desigualdade**: escola e etnia cigana. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2003.

GODINHO, T. et al. (Orgs.). **Trajetória da mulher na educação brasileira**: 1996-2003. Brasília: INEP, 2006.

LENGERMANN, P.; NIEBRUGGE-BRANTLEY, J. Teoría feminista contemporánea. In: RITZER, G. **Teoría sociológica contemporânea**. México: McGraw-Hill, 2000. p. 353-409.

McCARTHY, C. **Racismo y curriculum**; la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza. La Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Morata, 1994.

MEYER, D.; RIBEIRO, C.; RIBEIRO, P. Gênero, sexualidade e educação: diálogos sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo Grupo de Estudos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** São Paulo: ANPEd, 2004. (CD-ROM).

PARAÍSO, M. A. Currículo e identidades: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIO-

Márcia Ondina Vieira Ferreira

NAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO . ANPEd, 21., 1998, Caxambu. **Anais** (disquete).

PARKIN, F. **Marxismo y teoría de clases**; una crítica burguesa. Madrid: Espasa-Calpe, 1984.

QUADROS, W. Gênero e raça na desigualdade social brasileira recente. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 95-117, 2004.

REX, J. **Race Relations in Sociological Theory**. London: Routledge & Kegan Paul, 1983.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na Colônia. In: LOPES, Y.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79-94.

RISTOFF, D. et alii (Orgs.). **A mulher na educação superior brasileira: 1991-2005**. Brasília: INEP, 2007.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. (Orgs.). **Trajetória da mulher na educação superior brasileira: 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006.

ROSEMBERG, F. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, H.; MUÑOZ-VARGAS, M. (Orgs.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro/Brasília: Rosa dos Tempos/NIPAS/UNICEF, 1994. p. 27-62.

ROSEMBERG, F. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, jan./jun. 2001.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulheres e relações de gênero: balanço preliminar da década de 90. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC/Editora 34, 2002.

SAFFIOTI, H. Pós-fácio: conceituando o gênero. In: _____; MUÑOZ-VARGAS, M. (Orgs.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro/Brasília: Rosa dos Tempos/NIPAS/UNICEF, 1994. p. 271-283.

SAYÃO, D. T. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças...%Cuidado/educação+como princípio indissociável na Educação Infantil. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2010.

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

SIMPSON, R.; SIMPSON, I. H. Las mujeres y la burocracia en las semiprofesiones. In: FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.). **Sociología de la educación**. Barcelona: Ariel, 1999. p. 350-377.

SILVA, D. de P. M. da. Gênero e carreiras universitárias. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA. ALAS, 27., 2009, Buenos Aires. **Anales**. Buenos Aires: UBA, 2009. p. 1-23. (CD-ROM).

TAVARES, I. A participação feminina na pesquisa: presença das mulheres nas áreas do conhecimento. In: RISTOFF, D. et al. **Simpósio Gênero e Indicadores da Educação Superior Brasileira**. Brasília: INEP, 2008. p. 31-62.

WEBER, M. **Economia e sociedade**; fundamentos da sociologia compreensiva. 3. ed. Brasília: UnB, 1994. v. 1.

Notas

- ¹ Versão ampliada de trabalho apresentado no I Ciclo de Debates sobre Educação: Direito Social à Educação: Educação Básica e o acesso ao Ensino Superior (UFPEL, 20/21 de maio de 2010). Agradeço ao CNPq pelo financiamento desse estudo.
- ² Termo que ganhou expressão a partir de uma reunião de *experts*, na UNESCO, em 1967, sobre a natureza do racismo (REX, 1983).
- ³ Essas ideias são fruto de discussão pessoal com Mariano Fernández Enguita, a quem deixo meus agradecimentos.
- ⁴ Para ser sintética cito McCarthy (1994) e Saffioti (1994). Os mesmos assinalam, no entanto, que a articulação e preeminência de cada uma das categorias dependerão das circunstâncias, e que isso deve ser objeto de atenção. Assim, McCarthy, baseando-se em Emily Hicks, afirma que o funcionamento das relações raciais, de gênero e de classe é sistematicamente contraditório ou assíncrono, nas esferas política, econômica e cultural. Por sua vez, para Saffioti, a conjuntura do momento determinará qual dos três eixos [gênero, raça e classe] deterá a preeminência nos sujeitos em interação+ (p. 280).
- ⁵ Veja-se, também, Godinho e colaboradores (2006).
- ⁶ Veja-se, por exemplo, *A situação do trabalho no Brasil* (2001); Quadros (2004).
- ⁷ [o.] sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes+ (BORDIEU, 1992, p. 191).
- ⁸ <http://www.cnpq.br/saladeimprensa/noticias/2009/0812c.htm>
- ⁹ http://dgp.cnpq.br/censos/series_historicas/index_basicas.htm
- ¹⁰ http://dgp.cnpq.br/censos/sumula_estat/index_pesquisadores.htm
- ¹¹ <http://www.cnpq.br/saladeimprensa/noticias/2009/0812c.htm>
- ¹² Nas áreas/profissões enquadradas como voltadas ao cuidado existe um grande debate sobre qual a amplitude deste conceito para significar as atribuições das mesmas, que pertencem a um espectro que vai da guarda, higiene, conforto físico e suporte emocional até suas funções educativas. Também a teoria feminista tem discutido o assunto, especialmente as correntes chamadas de *feminismos da diferença*. Realmente, o caráter *bordering* desse conceito deve-se ao fato de que ele conecta as esferas da vida pública e da vida privada. Por outra parte, conforme a abordagem ele tem sido exaltado ou criticado. Carvalho (1999) investiga as análises sobre o cuidado no contexto especificamente escolar (ensino de crianças . Magistério ou Pedagogia), destacando sua influência sobre três abordagens. Na primeira delas, originada do feminismo da diferença na ótica de Nel Noddings, o cuidado aparece como um valor moral, mas não como resultado de princípios abstratos, e sim oriundo da experiência básica humana de cuidar aos outros. O cuidado seria, assim, parte da identidade das mulheres. Uma segunda abordagem examina os efeitos do cuidado sobre as educadoras. Carolyn Steedman, representante dessa perspectiva, argumenta que os resultados da *eficácia da afeição* sobre as professoras são o cansaço, o desgaste, o *stress*. Por fim, uma terceira abordagem afasta-se da dicotomia papel masculino/papel feminino, centrando-se no cuidado como algo que atende às necessidades das crianças. Após esse exame das abordagens do cuidado, Carvalho termina por concluir que *No caso da escola primária brasileira de hoje, o cuidado aparece no discurso pedagógico fortemente vinculado à maternidade, às percepções da escola como*

Márcia Ondina Vieira Ferreira

extensão do lar e ao assistencialismo, provavelmente como consequência da difusão de modelos pedagógicos que enfatizavam exclusivamente dimensões cognitivas do processo ensino-aprendizagem, deixando de lado o desenvolvimento emocional e moral do aluno, o contexto socioeconômico, as condições da própria escola e da vida de alunos e professores/as (CARVALHO, 1998, p. 405). Isto é, o reforço à noção de cuidado aparece como forma de crítica a um profissionalismo livre de acepções afetivas e associado exclusivamente a uma dimensão técnica do trabalho docente. Outra conclusão pertinente é a que situa o processo de feminização da docência num conjunto de transformações que envolvem, também, as concepções de papel da escola e o significado da infância. Feminizada, assim, seria a própria docência, especialmente aquela realizada nas séries iniciais por pessoas tituladas em cursos de Pedagogia. Esse aspecto imprime ao debate outra curiosidade investigativa: como educam os homens que exercem seu trabalho num ofício feminizado? Veja-se, também, Sayão (2010).

¹³ Criada em 1º de janeiro de 2003 com *status* de ministério.

¹⁴ Resultado da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (julho de 2004). Veja-se: BRASIL (2004). Em agosto de 2007 foi realizada a II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres que, por sua vez, gerou um II Plano. Veja-se: BRASIL (2008).

Correspondência

Márcia Ondina Vieira Ferreira . Rua XV de Novembro, 155. Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. CEP 96015-000.

E-mail: marciaondina@uol.com

Recebido em 20 junho de 2010

Aprovado em 15 de maio de 2011