

O (não) lugar das mulheres na universidade

The (non) place of women in the university

Ana Claudia Lopes Martins*

Milena Fernandes Barroso**

Raissa Ribeiro Lima***

Taysa Cavalcante Rodrigues****

Resumo:

Historicamente, a universidade se configura como um espaço masculino. No Brasil, a primeira mulher a cursar o ensino superior data de 1880, todavia, somente a partir da década de 1970 as mulheres passam a ser maioria nas universidades. O presente artigo traz uma reflexão teórica sobre as contradições da inserção e permanência das mulheres nas universidades, conformando tais espaços como uma espécie de “não lugar”. Parte-se da teoria social crítica e feminista para apreender a história da instituição universidade no Brasil e os desafios encontrados pelas mulheres para ocupar tal espaço. Constata-se que, ainda que as mulheres tenham conseguido ocupar as universidades, a sua participação e busca por legitimidade não são livres de tensões devido à estrutura sexista, às discriminações e às violências provocadas pelas relações desiguais de gênero, étnico-raciais e de classes.

Palavras-chave: mulheres; universidade; divisão sexual do trabalho.

Abstract:

Historically, the university is configured as a male space. In Brazil, the first woman to attend higher education dates from 1880, however, it was only after the 1970s that women became the majority in universities. This article presents a theoretical reflection on the contradictions of the insertion and permanence of women in universities, conforming such spaces as a kind of “non-place”. It starts from the critical and feminist social theory to apprehend the history of the university institution in Brazil and the challenges faced by women to occupy such a space. It appears that, even though women have managed to occupy universities, their participation and search for legitimacy are not free from tensions due to the sexist structure, discrimination and violence caused by unequal gender, ethnic-racial and class relations.

Keywords: women; university; sexual division of labor.

* Mestra em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Teoria Social Crítica, Estado, Movimentos Sociais e Políticas Sociais - TEMPPUS (CNPq/UFAM).

**Doutora em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2018). Professora do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade da Amazônia (PPGSS/UFAM).

*** Assistente Social. Especialista em Saúde Pública e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Intervale (2022) e mestrandia do Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Teoria Social Crítica, Estado, Movimentos Sociais e Políticas Sociais - TEMPPUS (CNPq/UFAM).

**** Assistente social. Mestra em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, pela Universidade Federal do Amazonas (2021), possui graduação em Serviço Social pela mesma universidade (2018). Faz parte do grupo de pesquisa "Teoria Social Crítica, Estado, Movimentos Sociais e Políticas Sociais" - TEMPPUS (CNPq/UFAM).

Introdução

O relatório *A jornada do pesquisador através de lentes de gênero* publicado em 2020 pela Elsevier – uma empresa editorial holandesa especializada em conteúdo científico que domina a publicação científica no mundo inteiro – analisou a participação das mulheres em pesquisas e progressão na carreira em 26 áreas temáticas de toda a União Europeia e em 15 países, incluindo o Brasil. Os resultados indicam que “embora a participação das mulheres na pesquisa esteja aumentando em geral, a desigualdade permanece entre os países e em áreas temáticas em termos de resultados de publicações, citações, bolsas concedidas e colaborações” (SAID, 2021, p. 1). Conforme o relatório, o número de mulheres que publicam internacionalmente é menor que o de homens em todos os países participantes.

Outro dado relevante do levantamento diz respeito às citações e à relevância das publicações para os pares, sendo os trabalhos de autoria de mulheres citados com menos frequência em relação aos homens. Os homens são mais referenciados entre os/as autores/as com uma longa história de publicação, enquanto as mulheres são representadas entre autores/as com uma curta história de publicação, que contempla apenas os anos de 2009 a 2013, além disso as pesquisadoras brasileiras publicaram até dez vezes mais o primeiro artigo de suas carreiras do que em anos anteriores (SAID, 2021).

O levantamento provoca um questionamento sobre porque as mulheres, mesmo sendo maioria na área da educação, ainda enfrentam discriminações e não conseguem se manter com a mesma legitimidade que os homens. A respeito dos avanços de uma maior participação das mulheres na produção do conhecimento científico, os dados revelam persistentes desigualdades entre homens e mulheres nesse campo e, como estas se manifestam na ciência e nos espaços privilegiados de produção do saber, como as universidades.

A pandemia de covid-19, que assolou o planeta e contingenciou desigualdades, também explicitou os obstáculos vivenciados pelas mulheres pesquisadoras, que tiveram redução no número de produções científicas em comparação ao dos homens, em razão da redução do tempo para estudo e do aumento da sobrecarga de trabalho doméstico e de cuidados com as crianças, idosos e doentes. Em diversas atividades, a maioria das profissionais que estiveram na linha de frente do enfrentamento à covid-19 eram mulheres, as quais também eram as principais responsáveis pelo trabalho doméstico e de cuidado (BARROSO, 2020). Porém, o trabalho reprodutivo, tão indispensável e incorporado na própria lógica

capitalista, não é apreendido como trabalho e tampouco é considerado parte do escopo das variáveis consideradas para observar o crescimento na carreira e/ou para garantia de estrutura específica às mulheres mães-cientistas nas universidades. Pode-se dizer *incorporação imprescindível* porque o trabalho doméstico não remunerado continua a desempenhar um papel central na organização capitalista do trabalho e é “um dos principais pilares da produção capitalista, ao ser o trabalho que produz a força de trabalho” (FEDERICI, 2017, p. 12).

Ainda vale destacar que o problema não é o trabalho doméstico e o cuidado em si mesmos, mas o papel que eles ocupam na lógica/dinâmica/estrutura capitalista (FEDERICI, 2019). Nos termos de Saffioti (1984, p. 45-46): “[...] na articulação entre as formas capitalistas e não capitalistas de produção, as primeiras beneficiam-se não apenas da exploração de que são objeto os agentes do trabalho subordinado diretamente ao capital”, mas, “também da exploração de que são alvo os agentes do trabalho não remunerados ou remunerados com renda”.

O presente artigo¹ é resultado de uma reflexão teórica com base na teoria social crítica e feminista, e discussões desenvolvidas no grupo de pesquisa Teoria Social Crítica, Estado, Movimentos Sociais e Políticas Sociais (TEMPPUS-UFAM). A metodologia envolve uma pesquisa bibliográfica sobre as temáticas: universidade no Brasil, educação e mulheres, e divisão sexual do trabalho. Parte-se do levantamento de várias fontes bibliográficas e pesquisas realizadas no âmbito da graduação e pós-graduação, a partir do qual foram considerados textos clássicos e pesquisas mais recentes sobre os referidos temas.

Desta forma, este artigo trata dos desafios da inserção das mulheres nas universidades brasileiras remontando à história desta instituição e ao lugar das mulheres que, impedidas do acesso à educação formal por um longo período, foram/são afetadas no reconhecimento e legitimidade de suas produções científicas, graças à conformação das universidades como espaços de reprodução de violências sexistas, figurando como um não lugar para determinados sujeitos marginais ou minoritários/minorizados.

Parte-se do pressuposto de que a extemporânea e a natureza do acesso das mulheres à educação formal – uma vez que o sexo feminino foi, por muito tempo, direcionado apenas

¹ Este artigo foi produzido no Programa e Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia (PPGSS) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

às atividades determinadas pela família, como o casamento e a maternidade –, atualizam opressões de gênero que se manifestam nos desafios para a conquista da legitimidade acadêmica e científica, e na permanência sob condições equitativas em relação aos homens. Afinal, é inegável que o sexismo no capitalismo revela-se na forma como a sociedade negligenciou a educação para as mulheres.

Breve história da universidade no Brasil e a inserção das mulheres

As primeiras tentativas de se criar uma universidade no Brasil ocorreram no período colonial e foram levadas a cabo pelos jesuítas, dentre os quais se salienta o padre Manoel de Nóbrega, que buscavam atender uma demanda indígena que contemplava também o ensino de suas mulheres, visto que “o indígena considerava a mulher uma companheira, não encontrando razão para as diferenças de oportunidades educacionais” (RIBEIRO, 2000, p. 80).

Contudo, para os homens portugueses era um perigo as mulheres serem alfabetizadas. Assim, no período colonial no Brasil, a educação feminina era voltada para os cuidados com a casa e com a família (marido e filhos), “tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever” (RIBEIRO, 2000, p. 79).

Segundo Fávero (2006), no período monárquico o país contava apenas com algumas escolas profissionalizantes de nível superior e, depois de 1808, com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, foram fundados cursos e academias com objetivo de formar profissionais para desempenhar funções ocupacionais na corte, como Medicina (1808), Engenharia (1810) e Direito (1827), dos quais as mulheres foram excluídas. Ainda neste período, o ensino primário, de responsabilidade do Estado, foi estendido às meninas, todavia, ele não abrangeu uma quantidade significativa do público devido à falta de professoras e de interesse dos pais (BELTRÃO; ALVES, 2009).

Conforme Beltrão e Alves (2009), foi somente na década de 1830 que surgiram as primeiras instituições destinadas à educação das mulheres, ainda que de forma incipiente e com pequeno número de matrículas. Assim, o ensino primário destinado às mulheres fortalecia seu papel moral e social, enquanto o ensino secundário – que, para os homens destinava-se à preparação para o ensino superior – era restrito à formação de professoras (magistério).

Guedes (2008) afirma que a educação básica já direcionava os indivíduos à diferenciação dos papéis outorgados aos homens e às mulheres, enquanto os homens realizavam cursos profissionais, as mulheres concentravam-se em cursos secundários e propedêuticos, ou seja, um aprendizado prévio para uma futura especialização. A autora reforça que certas “habilidades intrínsecas” aos gêneros são, na verdade, construções inculcadas desde o processo da escolarização, tais como,

A ideia de que as meninas teriam mais propensão às artes e à literatura (facilidade nas disciplinas articuladas à sensibilidade e emoção), enquanto os meninos apresentariam mais aptidão nas ciências, devido a sua maior racionalidade, permeia o imaginário coletivo dos espaços escolares (GUEDES, 2008, p. 120).

Sousa (2008) registra que Rita Lobato Velho Lopes foi a primeira mulher a ingressar no ensino superior, em 1880, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, existente desde 1808. Em consonância, Beltrão e Alves (2009, p. 128) assinalam que “durante o século XIX e a primeira metade do século XX, a exclusão feminina dos cursos secundários inviabilizou a entrada das mulheres nos cursos superiores”.

Salienta-se que até o início da década de 1930, o ensino superior no Brasil “era constituído por um conjunto de escolas isoladas, de cunho profissionalizante, divorciado da investigação científica e que absorvia aproximadamente 30 mil estudantes” (NEVES; MARTINS, 2016, p. 96). Fávero (2006) indica que a primeira universidade oficial no país, a Universidade do Rio de Janeiro, foi instituída em 1920, e se configurava como uma justaposição das Escolas Politécnicas, da Faculdade Livre de Direito e de Medicina. Apesar da autonomia didática e administrativa que a universidade passou a ter, não havia integração entre as escolas e estas mantiveram suas características originais.

Durante os anos de 1930, com a forte tendência à centralização por parte do Estado, as diretrizes da universidade passaram a ser mais bem definidas no campo educacional e político, e tais definições estavam em consonância com a modernização do país, que buscou a capacitação para o trabalho e a formação de uma elite brasileira (FÁVERO, 2006).

Oliven (2002, p. 31) assinala que no período do fim do Estado Novo e o início da ditadura civil-militar ocorreu um processo de integração do ensino superior, que ocasionou “o surgimento de universidades, que vincularam administrativamente faculdades preexistentes, e a federalização de grande parte delas”. Segundo Neves e Martins (2016), entre os anos de 1946 e 1960, foram criadas 18 instituições de ensino superior no âmbito

público e 10 no âmbito privado. Neste período, enfatizam-se a Universidade do Pará, em 1957, e a Universidade do Amazonas (sucessora da Escola Universitária Livre de Manáos), em 1962.

Na década de 1960, consolidou-se o pensamento de que era necessário aumentar o quadro de profissionais com formação universitária para que o país se desenvolvesse economicamente. Desta maneira, “iniciou um processo de construção de uma rede de universidades federais, públicas e gratuitas, abarcando praticamente todos os estados da Federação” (NEVES; MARTINS, 2016, p. 97) e para esboçar este aumento, os autores apontam que no ano de 1960, havia 93 mil estudantes matriculados (mais da metade no âmbito público), já no ano de 1965, este número aumentou para 352 mil estudantes (56% em instituições públicas).

É importante mencionar que esta “explosão” no ensino superior não é democrática e nem democratizante, Fernandes (1975) aponta que, mesmo com o aumento na quantidade de matrículas, o ensino superior continuou com sua natureza ultra elitista, e igualmente patriarcal e racista.

Um dos exemplos das dificuldades impostas à inserção da população negra à educação pode ser observado no campo legislativo, no Decreto nº 1.331/1854 (BRASIL, 1854), no qual se determinava que negros e negras não poderiam ser admitidos/as na escola. Registra-se, ainda, o Decreto nº 7.031/1878 (BRASIL, 1878), que estabelecia a matrícula de pessoas negras apenas no período noturno. Deste modo, verificou-se que o país legitimou ações que proibiam ou dificultavam o acesso da população negra à instituição escolar em qualquer nível de ensino, naturalizando o rechaçamento da população negra em diversas instâncias da vida, sobretudo a universitária, posicionando-os em muitos entre-lugares possíveis na sociedade (ALMEIDA, 2019).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1961 (BRASIL, 1961), o magistério (ensino secundário destinado à formação de professoras) tornou-se equivalente ao curso de grau médio, permitindo que as mulheres concorressem ao exame vestibular, assim, “foi a partir dos anos 1960 que as mulheres brasileiras tiveram maiores chances de ingressar na universidade, e foi nos anos 1970 que começou a reversão do hiato de gênero no ensino superior” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 130).

Sousa (2008) assevera que a porcentagem de matrículas femininas no ensino superior nos anos de 1966 e 1971 eram maiores em Serviço Social e Enfermagem (faixa de 90%), seguidos por Letras, Ciências Humanas e Filosofia (faixa de 70%) e, depois, por Física, Química,

Matemática e Biologia (faixa de 40%). As menores porcentagens são no curso de Engenharia (2% em 1966 e 3% em 1971). A baixa vinculação feminina a esses cursos pode ser explicada pela oferta tardia de educação às mulheres e ao fato de receberem “uma educação diferenciada em relação a dos homens, pelo fato de serem mulheres, [o que] afastava a oportunidade de uma formação básica”, de conhecimento técnico e científico (ALVES, 2017, p. 6). Em outros termos, os dados revelam as desigualdades de sexo/gênero que estruturam as relações sociais e fundamentam a divisão sexual do trabalho², determinando e hierarquizando espaços, tarefas, profissões e expectativas distintas em relação aos sujeitos sociais. No caso das mulheres, o espaço da reprodução social e das profissões relativas ao cuidado, “sobretudo, pela difusão da ‘missão sagrada’ das mulheres, no sentido de as responsabilizarem pelo ‘equilíbrio’ familiar e social, das tarefas educativas e caridosas, por meio de seus ‘papéis’ de ‘mães’, ‘esposas’ e ‘donas de casa’” (CISNE, 2007, p. 3).

No período de autocracia burguesa emergiu uma concepção produtivista de educação, que foi inserida nas reformas educacionais a partir dos princípios de “racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2008, p. 297). Enquanto no âmbito público se tinha a regressão dos financiamentos, no âmbito privado o empresariado foi favorecido pela legislação tributária, com isenção de impostos sobre os bens e serviços e sobre a sua renda, o que aumentou sua capacidade de lucro (CUNHA, 2014).

O aumento de instituições privadas foi funcional para o Estado, visto que aliviou as demandas por mais vagas e mais verbas para as universidades e permitiu que as instituições universitárias públicas crescessem de forma moderada, e investissem na construção de grandes *campis* e implementassem programas de pós-graduação. Com isso, “Mais do que nunca, a estrutura discriminatória do ensino superior ficou aparente: universidades públicas para os estudantes de mais elevado capital cultural, universidades e faculdades isoladas privadas para os outros” (CUNHA, 2014, p. 363).

² É importante explicitar o que se entende por divisão sexual do trabalho. Em primeiro lugar, é preciso enfatizar que ela é histórica, ou seja, foi sendo constituída e, portanto, não é imutável, mas tem princípios que permanecem; o que se modifica são as modalidades (expressões), o que ajuda a pensar sobre a permanência dessa desigualdade. Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007), que foram muito importante para sistematizar esse conceito, consideram que há dois princípios organizadores da divisão sexual do trabalho. Um deles é a separação, essa ideia que separa o que é trabalho de homens e de mulheres. Outro é a hierarquia, que considera que o trabalho dos homens vale mais do que o das mulheres.

Em relação ao acesso das mulheres ao ensino superior nesse período, Beltrão e Alves (2009, p. 130-131) assinalam que a profusão de vagas no ensino superior favoreceu as mulheres. Em consonância, Guedes afirma que:

A tradição da universidade como um espaço masculino foi marcadamente rompida na década de 1970, quando já no Censo Demográfico de 1980, as mulheres de 25-29 anos com nível universitário eram 5% – porcentagem superior à masculina no mesmo grupo etário (GUEDES, 2008, p. 124).

Nesse ínterim, deve-se situar que essa expansão do ensino superior que se seguiu no pós-ditadura ocorreu sob os ditames do neoliberalismo global, que consistiu numa “estratégia da burguesia na conjuntura pós-crise de 1970, no sentido de reorganização da economia sob a lógica do capital” (ANTUNES; LEMOS, 2018, p. 21).

Além disso, Santos e Melo (2019) explicam que a ampliação do ensino superior no Brasil está vinculada ao processo de Bolonha³. Conforme os autores, a influência da Declaração de Bolonha incidiu na elaboração de “estratégias para a mercantilização do serviço educacional, mediante a subordinação das instituições de ensino às exigências da ordem global do capital” (SANTOS; MELO, 2019, p. 5).

Essa mercantilização do ensino superior foi mascarada pela aparente “democratização” do acesso, todavia, esse aumento expressivo de instituições privadas de ensino superior foi direcionado aos “cursos de curta direção, cursos sequenciais, cursos à distância, caracterizando o processo de aligeiramento da formação profissional e de certificação em larga escala” (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 35).

De forma mais específica, em relação aos governos nesse período de neoliberalismo, Lima e Pereira (2009) escrevem que a contrarreforma do ensino superior no governo Cardoso se expressou no desmonte da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, focando apenas no ensino; na imposição das demandas do capital à formação profissional; e na precarização da universidade pública, em especial, o trabalho docente.

Já no governo Lula, Santos e Melo (2019, p. 11) evidenciam que a contrarreforma universitária tinha como premissa “expandir esse nível de ensino da forma mais barata possível para formar novos trabalhadores necessários à nova política econômica adotada pelo

³ Acordo entre os ministros da educação nos países europeus em 1999, no qual foi definido um conjunto de ações para elevar a competitividade do sistema de ensino superior europeu na nova ordem global.

Brasil”. Desta forma, foi um processo de certificação em massa para preparar a classe trabalhadora no atendimento das necessidades da economia capitalista global, que atuasse “desarticulando a universidade enquanto aparelho privado de contra-hegemonia” (SANTOS; MELO, 2019, p. 12).

São marcos dessa estratégia neoliberal a instituição da Lei nº 11.096/2005 que criou o Programa Universidade Para Todos (Prouni) e do Decreto nº 6.096 de 2007 que amparava o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Leher (2019, p. 165) explica que o Prouni está em desacordo com o artigo 213 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), pois “permite repasse de verbas públicas, por meio de generosas isenções tributárias para as instituições particulares, isto é, com fins lucrativos”, esse repasse ocorre para que as instituições privadas ofereçam bolsas de estudo parciais e integrais para estudantes com renda familiar até 3 salários mínimos. Por sua vez, o Reuni expande a oferta de vagas nas universidades federais, sem, entretanto, investir em melhorias nos espaços físicos e na contratação de novos docentes. Santos e Melo (2019) reiteram que é explícito o caráter neoliberal destes programas.

Em outra direção, aponta-se que a Lei 12.711/2012, a qual trata das Cotas Raciais e decreta a reserva de vagas para egressos da escola pública de baixa renda e de negros, ampliou, desde sua implementação, as matrículas de negros e negras na graduação em instituições de ensino superior no Brasil, de 13,2 % em 2012 para 35,8 % em 2019 (SENA; MADEIRA; BARROSO, 2021).

Todavia, este é um processo lento e, ainda que estas ações afirmativas sejam um mecanismo relevante de acesso ao ensino superior, as disparidades entre negros/as e brancos/as nas instituições universitárias persistem e “refletem no campo profissional, impactando especialmente as mulheres negras que ainda sofrem com o racismo e sexismo no mercado de trabalho” (SANTOS; MOREIRA, 2019, p. 96).

Por fim, Antunes e Lemos (2018, p. 25) consideram que o ensino superior no Brasil ainda reproduz seu caráter elitista, patriarcal e racista visto que para “para a classe trabalhadora e pauperizada fomenta-se um ensino desvinculado da universidade pública presencial, que é o lócus privilegiado do tripé educacional [...]”; as demandas do grande capital ditam a política educacional brasileira, visto que a educação superior tornou-se mercadoria precária e lucrativa aos grandes conglomerados educacionais e de difícil acesso e permanência para a classe trabalhadora, especialmente, para as mulheres negras e indígenas.

As mulheres na universidade brasileira

Durante séculos, a universidade foi um espaço exclusivamente masculino “em nome da ciência moderna, disciplinas foram utilizadas para justificar a exclusão das mulheres desses espaços de poder, construção de saberes e inovações tecnológicas” (ALMEIDA; ZANELLO, 2021, p. 17). Somente a partir do século XIX as mulheres foram integradas ao sistema educativo, ainda com diferenciações em relação aos homens, já que a estes eram ensinadas noções de geometria, enquanto às mulheres eram reservados os ensinamentos de bordados, costura e cuidados com o lar e a família (TRIGUEIRO; ARAÚJO, 2016).

Todavia, o aumento da escolaridade e o ingresso feminino nos diversos cursos superiores trouxe oportunidades que possibilitaram o avanço da participação da mulher em várias áreas, provocando tímidos deslocamentos nesse campo cuja predominância ainda é masculina. Também é importante dizer que a participação das mulheres neste território traz desafios que incidem sobre a dificuldade para o baixo reconhecimento, méritos questionáveis e baixa legitimidade. Conforme Alves (2017), a participação feminina na pesquisa era quase invisível e a sua atuação inicial foi na informalidade como apontou Gomes e Siqueira (2010, p. 3): “ao longo de muitos séculos sendo negado o acesso feminino ao ‘lócus formal’ da Ciência, as mulheres somente ganharam acesso ao conhecimento científico por canais informais”. De acordo com Bandeira (2008, p. 212), “a exclusão da presença feminina não era apenas explicitada em termos da naturalização, pois era fartamente justificada pela incapacidade e pelo obscurantismo das mulheres, ao contrário dos homens, que se notificavam pelas luzes e pela objetividade”. Essa condição instaurada é um reflexo da sociedade patriarcal-capitalista, na qual os homens são considerados superiores e ocupam espaços que lhe dão condições de serem reconhecidos e perpetuar os privilégios da dominação masculina.

Como citado no tópico anterior, quando se refere à inserção das mulheres no ensino superior no Brasil, o ingresso efetivo das mulheres foi sentido na década de 1970, sendo consolidado entre os anos de 1990 a 2000, visto que o público feminino era maioria entre os estudantes da educação básica e superior, possuindo os menores índices de evasão e maior taxa de conclusão dos cursos (TRIGUEIRO; ARAÚJO, 2016; NEGREIROS, 2019).

A pesquisa de Negreiros (2019) sobre a presença das mulheres no ensino superior no Censo do Instituto Nacional dos Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aponta que, nos anos 2001 a 2010, o ingresso das mulheres no ensino superior é predominante tanto

em universidades públicas como privadas, com destaques para os anos de 2009 e 2010, que apresentam o maior percentual (20%) de matrículas em relação aos homens.

A autora segue expondo que entre os anos de 2011 a 2017, as mulheres obtiveram o maior número de conclusões em relação ao público masculino em todos os cursos de graduação, tanto em instituições públicas como privadas, e em todas as modalidades (NEGREIROS, 2019).

Em relação à pós-graduação, de acordo com último censo⁴ (IBGE, 2010), as mulheres são predominantes na modalidade mestrado em comparação aos homens, com uma diferença de aproximadamente 11 mil títulos, ao passo que, no doutorado, os homens são a maioria, com uma diferença de cerca de 26 mil títulos a mais do que as mulheres.

Segundo Negreiros (2019) nos anos de 2015 e 2016, de acordo com a CAPES, essa realidade se alterou. Os dados de 2015 revelaram 175.419 mulheres matriculadas e tituladas nos cursos de mestrado e doutorado, ao passo que, os homens totalizavam 150.236, demonstrando uma diferença próxima a 15%. Em 2016, as mulheres matriculadas em cursos de mestrado e doutorado eram 165.564, enquanto os homens somavam 138.462, apresentando uma diferença de 19%.

Apesar dos avanços na participação e na consolidação das mulheres no ensino superior no Brasil, esses percentuais ainda não se aplicam no mercado de trabalho ou em cargos de professoras e/ou pesquisadoras do quadro permanente das universidades públicas (ALMEIDA; ZANELLO, 2021). Assim, considera-se que as universidades, ao mesmo tempo que provocam reflexões sobre as desigualdades sociais, são também instituições normalizadoras e disciplinares que se transformaram historicamente conforme às exigências do patriarcado, do racismo e do capitalismo. Estas distinções colaboram para a presença maciça das mulheres em determinados cursos, impõe dificuldades para acesso aos financiamentos, para o avanço na carreira e para o reconhecimento acadêmico. Conforme Lagrave (1991, p. 524) o “efeito mais sutil e violento da dominação masculina no sistema escolar é realmente o de fazer assumir pelas mais desmunidas as escolhas que presidem a sua própria desvalorização”. E, colocando-as em posições determinadas para sua condição (condição criada por uma

⁴ Não está disponível os dados do censo demográfico de 2020, devido à pandemia de covid-19 e ao corte orçamentário de 96% no valor total dos recursos necessários para o levantamento (BBC News, 2021), a pesquisa foi adiada e até o presente o momento, ainda não ocorreu.

sociabilidade), as mulheres contribuem para manter as características afetivas e morais exigidas pela sociedade.

Righetti e Gamba (2021) assinalam que, desde 2004, o quantitativo de docentes na pós-graduação dobrou no Brasil, porém a proporção de mulheres contratadas permanece desigual em relação aos homens, mesmo levando-se em consideração que a maioria dos/as discentes nos cursos de pós-graduação do país são do sexo feminino. Os autores apontam dados da CAPES, de 2004 e de 2019, acerca da contratação de docentes para fins de atuação na pós-graduação, que culminam no fato de que as mulheres

[...] representavam, aproximadamente, quatro em cada dez docentes atuando na pós nas instituições de ensino superior em 2004 (37,6% do total). A taxa subiu um pouquinho e as mulheres chegaram a compor 42,9% dos docentes em 2019. Na média aproximada, no entanto, elas seguem ocupando as mesmas quatro em cada dez vagas de docentes no país. [...] Em 2004, mais da metade (52%) dos matriculados em programas de mestrado e doutorado do país eram mulheres; hoje, são 54,5% (os homens eram 48% em 2004 e 45,5% em 2019) (RIGHETTI; GAMBÁ, 2021, p. 2).

É percebida, então, uma contradição, já que as mulheres demonstram um quantitativo maior enquanto discentes, contudo, quando se trata da inserção no mercado de trabalho, esse quantitativo cai. É destacado pelos autores que há alguns fatores que prejudicam na contratação das mulheres como, por exemplo, estereótipos de gênero e maternidade.

De certo modo, esses estereótipos também são reforçados quando se observa que a maioria das mulheres exercem cargos docentes em áreas que possuem relação com a ideia do “cuidado”, tais como: educação, serviço social, nutrição, psicologia, enfermagem e saúde, no geral. Quando se trata dos homens, estes tendem a dominar as áreas de engenharia, medicina e a política:

[...] a divisão sexual do trabalho é uma das formas centrais para a exploração do capital sobre o trabalho. Essa divisão segmenta os trabalhos de homens e mulheres e hierarquiza tais trabalhos de forma a subalternizar os considerados naturalmente femininos em relação aos considerados masculinos (CISNE, 2012, p. 109).

De acordo com Righetti e Gamba (2021, p. 4), algumas áreas consideradas tradicionalmente masculinas apresentaram um crescimento de participação feminina no corpo docente de pós-graduações, sendo “[...] uma subdivisão da medicina – que inclui

ginecologia e obstetrícia, oftalmologia e cirurgia plástica, pediátrica, neurocirurgia e outras – está no topo”.

Conforme é exposto por Peduzzi (2020) acerca do perfil do estudante universitário brasileiro, concluiu-se que em sua maioria os/as discentes são do gênero feminino, brancas, faixa etária entre 19 e 24 anos de idade, oriundas, em sua maioria, do ensino médio de escola pública.

A prevalência feminina é comprovada pelo levantamento de que estas representam 57% dos estudantes matriculados de ensino superior, Peduzzi (2020, p. 1) acrescenta ainda que

Nos cursos de licenciatura, por exemplo, elas ocupam 71,3% das vagas. Nos cursos de bacharelado, esse número é de 54,9%; e nos da área de Saúde e Bem-Estar, elas são 72,1% dos estudantes. As mulheres são também maioria na área de Ciências Sociais, Jornalismo e Informação. Entre os cursos com maior predominância de mulheres está o de Pedagogia (92,5%); Serviço Social (89,9%); Nutrição (84,1%); Enfermagem (83,8%); Psicologia (79,9%) e Fisioterapia (78,3%).

No que se refere ao pertencimento étnico-racial dos estudantes de ensino superior, aqueles/as que se declararam de cor preta correspondiam a 11% das matrículas nas instituições públicas e 7,9% nas instituições privadas. Os/as estudantes que se declararam pardos/as equivalem a 34% das instituições privadas e 36,9% das públicas. Esse quantitativo sobe para 55% e 48,8% – nas instituições privadas e públicas, respectivamente – quando se trata dos/as estudantes que se declararam brancos/as. Percebe-se que, mesmo dispondo das políticas de cotas, o ensino superior no país ainda se mostra excludente.

Assim, pode-se afirmar que a educação superior não tem proporcionado a permanência do povo negro, tampouco demonstra apreender a dinâmica social e as experiências, particularmente, as de estudantes negros/as. Conforme destaca Bello (2015, p. 7), “apesar das mudanças que vêm ocorrendo em nossa sociedade e em sala de aula, a escola e seus/suas professores/as ainda têm dificuldade para lidar com situações de racismo, preconceito e discriminação”. O ingresso na escola tem propiciado a vivência num ambiente hostil e violento que quebra a dimensão lúdica, e marca indelevelmente as vidas das pessoas racializadas. Nesse processo, o racismo é devastador para quem é negro e indígena, mas estando numa sociedade patriarcal, a opressão experimentada pelas mulheres se configura de forma diferente e ainda mais desigual em relação aos homens. Consoante a isso, convém questionar: em que medida isso traz implicações para o acesso, para a permanência e para o

desempenho educativo de negras/os e indígenas nas universidades? Estudos revelam que as primeiras experiências de racismo ocorrem no ambiente escolar, da educação infantil ao ensino superior.

Acrescentam-se a essas problemáticas as situações de violência contra as mulheres no âmbito das relações de ensino e de trabalho, especialmente o assédio moral e o assédio sexual que podem acontecer inclusive por meio da *internet* (FELIPE, 2016). Algumas pesquisas nacionais sobre a violência contra as mulheres no contexto universitário têm desvelado esse fenômeno, tais como: A pesquisa do Instituto Avon e Data Popular (2015), sob o título “Violência contra a mulher no ambiente universitário”, traz um levantamento feito por Sayuri e Sicuro (2019) do jornal *on-line* “The Intercept Brasil”, e recentemente a pesquisa coordenada por Milena Barroso (2021) intitulada “Violência contra as mulheres na universidade: uma análise nas instituições de ensino superior no Amazonas”. A primeira apurou as estatísticas da violência nas universidades, a segunda se dedicou a sistematizar todas as denúncias dessas violências nas instituições de ensino superior e/ou delegacias de polícia, enquanto a terceira, além do levantamento sobre a violência e vitimização contra as mulheres no espaço acadêmico, também buscou informações junto às instituições sobre as políticas de segurança e proteção às mulheres.

As violências são múltiplas nas universidades, desde as mais diretas até outras que, de tão naturalizadas, confundem-se com a própria lógica institucional como o epistemicídio, desqualificação intelectual, ausência de proteção, negligência institucional, impedimentos/cerceamentos institucionais e rotinas e procedimentos sexistas (BARROSO; LIMA, 2021).

Para construção da universidade como espaço da liberdade

Desde sua origem, a universidade e o ensino superior no Brasil se demonstraram determinados pelo colonialismo, elitismo, patriarcado e racismo. Nesse sentido, as reflexões empreendidas ao longo deste texto apontam para os desafios do passado que se reatualizam no presente quando se trata da inserção ou da permanência de mulheres nas universidades brasileiras, especialmente, mulheres racializadas.

A respeito dos avanços de uma maior participação das mulheres na ciência e na produção do conhecimento científico em geral, os dados revelam as persistentes desigualdades entre homens e mulheres nos espaços privilegiados de produção do saber, com

relevante, nas universidades. Mesmo sendo maioria numérica nas universidades e em diversas áreas do conhecimento, as mulheres ainda enfrentam discriminações, são vítimas de assédio moral e sexual e não conseguem se manter com a mesma legitimidade que os homens, por isso, a universidade, muitas vezes, torna-se um não lugar para muitas mulheres.

A divisão sexual e racial do trabalho, que resulta da exploração particular do trabalho feminino, é um dos determinantes da universidade como “deslugar” ou “lugar incerto” para as mulheres. Uma vez que o patriarcado e o racismo operam também como normalizadores da precarização do trabalho, pode ser aferido que o trabalho reprodutivo como expectativa social, condição ou “destino” das mulheres, figura como desafio importante para não inserção e não permanência destas nas universidades e na ciência. A sofisticada engrenagem *patriarcal-racista-capitalista* tem determinado muitos “não espaços” destinados a essas mulheres assim como lugares estereotipados (da serviçal – da ama de leite, da babá, da empregada doméstica – e da hipersexualização – mulata), com esteio no colonialismo e no processo de escravização da sociedade brasileira (CARNEIRO, 2004).

Assim, conforme destaca Carneiro apud Melo (2020, p. 5-6), é necessário especial atenção para os desafios da permanência nas universidades, posto que, “olha-se muito para quem sai, mas imagina o que é resistir a tudo isso [impedimentos, dificuldades, violências] e permanecer?”. É nessa direção, reconhecendo esses desafios e apreendendo a universidade como instituição histórica e contraditória, que se encontra espaço para reflexão sobre a construção de práticas e de estruturas que tensionem as desigualdades instituídas nesse ambiente.

É o que Hooks (2013, p. 273) reflete ao destacar que a universidade não é o paraíso, “mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades têm-se a oportunidade de trabalhar pela liberdade”. A autora destaca ainda a necessidade de abertura para “encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imagina-se esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir” e construir uma universidade como espaço da liberdade.

Nessa direção, evidenciam-se experiências importantes no campo da educação superior, tais como: os NEABIs⁵, espaços significativos na abordagem de uma educação

⁵ Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) criado em diversas instituições de ensino superior brasileiras, fomentando discussões no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Além disso, esses núcleos

antirracista; os grupos de pesquisas sobre gênero e feminismo⁶ e toda a produção realizada nos últimos 30 anos no Brasil, entre os quais, o debate da violência contra as mulheres. É inegável, também, a influência da educação feminista antirracista e popular vivenciada por organizações da sociedade civil e movimentos sociais nas universidades, especialmente, nas ações de extensão e pesquisa realizadas por mulheres que alargam campos de estudos, aprofundam temáticas, contribuem na produção de teorias e sobretudo, na construção de proposta de políticas públicas.

Contudo, tais práticas, ao mesmo tempo que se revelam como potências que promovem deslocamentos importantes, se colocam como exceção à regra ao se chocarem com as estruturas elitistas, sexistas e racistas resistentes ao tempo. Assim, é mister o questionamento às estruturas organizativas e físicas, às dinâmicas de trabalho, aos planos de carreira e currículos, com vistas a problematizar e desnaturalizar a ideia de incapacidade intelectual de mulheres e apreender a divisão sexual e racial do trabalho que impõe às mulheres o trabalho reprodutivo, bem como, a particularidade da violência contra as mulheres que também se apresentam nas experiências e/ou ameaça do assédio moral e sexual.

Isto implica entender a imprescindibilidade da criação de espaços coletivos nas universidades, como creches para as mulheres mães estudantes, professoras, pesquisadoras e trabalhadoras da educação, banheiros adaptados para as crianças, espaços de acolhimento e apoio às mulheres vítimas de violência, entre outros. Da mesma forma, a essencialidade da criação e o reforço às ações afirmativas de gênero e étnico-raciais em todas as seleções, desde a inserção à universidade, concessão de bolsas e acesso aos financiamentos, o que poderá garantir maior acesso e permanência das mulheres negras e indígenas nas instituições de ensino superior, na ciência e, conseqüentemente, ampliar as possibilidades de construção de uma universidade como espaço da liberdade!

Referências

impulsionam a aplicação da Lei 11.645/2008 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996) e inclui no currículo oficial do ensino fundamental e médio, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

⁶ Fazendo breve consulta no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil no site do CNPq, encontra-se 2.703 grupos ao buscar o termo “gênero” (aplicando os filtros: nome do grupo, nome da linha de pesquisa e palavra-chave da linha de pesquisa) e 376 registros ao buscar o termo “feminismo” (aplicando os mesmos filtros).

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, T. M. C.; ZANELLO, V. **Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas**. Brasília-DF: OAB Editora, 2021.

ALVES, D. M. A mulher na ciência: desafios e perspectivas. **Criar Educação**- Revista do Programa de Pós-graduação em Educação- UNESC, Criciúma, v. 7, nº 2, jul./nov. 2017.

ANTUNES, A. E. M.; LEMOS, E. L. S. A contrarreforma no ensino superior brasileiro: determinantes históricos. **Temporalis**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 12-28, 30 jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17922>. Acesso em: 16 maio 2022.

BANDEIRA, L. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 207-228, 1 jan. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-6X2008000100020/5530>. Acesso em: 16 maio 2022.

BARROSO, M. F. Pistas para análise da violência contra as mulheres em tempos de crise: aproximações e desafios no contexto de pandemia no Brasil. **Revista Vértices**, v. 22, n. Especial, p. 889-906, 31 dez. 2020.

BARROSO, M. F.; LIMA, R. (org.). **Universidade sem violência: um direito das mulheres**. Manaus/São Paulo: EDUA/Alexa Cultural, 2021.

BARROSO, M. F. **Violência contra as mulheres na universidade: uma análise nas instituições de ensino superior no Amazonas**. 2021. Disponível em: <https://www.ufam.edu.br/ultimas-noticias/2274-violencia-contra-as-mulheres-na-universidade-traz-analise-sobre-o-tema-em-instituicoes-de-ensino-superior-no-amazonas.html>. Acesso em: 16 maio 2022.

BELLO, L. Mulheres negras e racismo: desafios e possibilidades na educação. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, XV., 2015, Mar del Plata-Argentina. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136122/101_00229.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 maio 2022.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/277/288>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 10 mar.

2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 13 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil 1988**. Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei [...]. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/constituicao_educacao.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878**. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. Rio de Janeiro, 6 set. 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro, 13 fev. 1857. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 16 maio 2022.

CARNEIRO, S. A mulher negra na sociedade brasileira – o papel do movimento feminista na luta antirracista. In: MUNANGA, K. (org.). **História do Negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares – MinC – CNPq, 2004.

CISNE, M. A “feminização” da assistência social: apontamentos históricos para uma análise de gênero. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, II., 2007, São Luís. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2007. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoD/6912b8f5264e3ab9992bMIRLA_CISNE.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

CISNE, M. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.

FÁVERO, M. L. A. *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Curitiba: Educar, 2006.

FEDERICI, S. **Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais**. São Paulo: Boitempo, 2019.

FEDERICI, S. Notas sobre Gênero em “O Capital” de Marx. **Revista Movimento**, *on-line*, 7 set. 2017. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2017/09/genero-o-capital-marx-feminismo-marxista/>. Acesso em: 16 maio 2022.

FELIPE, J. D. L. A. **Assédio moral contra as mulheres: um estudo com técnicas administrativas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Direitos Sociais). Mossoró - RN, UERN, 2016.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa Ômega, 1975.

GOMES, B. A.; SIQUEIRA, V. H. F. Questões de gênero na carreira de professoras universitárias na área das ciências biomédicas. *In: FAZENDO GÊNERO, IX.*, 2010, Universidade Federal de Santa Catarina. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278282211_ARQUIVO_ARTIGOFAZENDOGENEROFINAL.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

GUEDES, M. C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 117-132, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/tPvR4dWz5GzGCgn4c6GCZHp/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2022.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE, Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 16 maio 2022.

DATA POPULAR. Instituto Avon. Pesquisa Instituto Avon/Data Popular. **Violência contra a mulher no ambiente universitário**. [Internet]. São Paulo: Instituto Avon, 2015. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/violencia-contra>

a-mulher-no-ambiente-universitario-data-popularinstituto-avon-2015/. Acesso em: 16 maio 2022.

LAGRAVE, R. M. Uma emancipação sob tutela: Educação e trabalho das mulheres no século XX. *In: DUBY, G. (Ed.). História das mulheres no Ocidente*. Porto: Afrontamento, 1990-1991. 5 v.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo/Expressão Popular. 2019.

LIMA, K. R. de S; PEREIRA, L. D. Contrarreforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, p. 31-50, jan./jun. 2009.

MELO, R. Quais são os desafios de meninas e mulheres negras na educação?. *In: GÊNERO E EDUCAÇÃO. Notícias*. [S. l.], 30 jul. 2020. Disponível em: <https://generoeducacao.org.br/desafios-mulheres-negras-educacao/>. Acesso em: 16 maio 2022.

NEGREIROS, D. A. **Ciência e Gênero**: um estudo de caso no ICSEZ/UFAM. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Serviço Social). Universidade Federal do Amazonas, 2019.

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. *In: DWYER, T. et al. (Org.). Jovens universitários em um mundo em transformação*: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. *In: SOARES, M. S. A. (coord.). A Educação Superior no Brasil*. Porto Alegre: Unesco, nov. 2002.

BBC NEWS. Para que serve o Censo, que o governo desistiu de realizar em 2021 por falta de verbas. **BBC News**, 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56867582>. Acesso em: 24 maio 2022.

PEDUZZI, P. Mapa do Ensino Superior aponta maioria feminina e branca. **Agência Brasil**, on-line, 21 maio 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca>. Acesso em: 16 maio 2022.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na colônia. *In: LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). 500 anos de educação no Brasil*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79-84.

RIGHETTI, S.; GAMBA, E. Na pós-graduação, mulheres são maioria entre estudantes, mas minoria entre docentes. **Folha de São Paulo**, on-line, 12 mar. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/03/na-pos-graduacao-mulheres-sao-maioria-entre-estudantes-mas-minoria-entre-docentes.shtml>. Acesso em: 16 maio 2022.

SAID, T. Pesquisadoras revelam os desafios das mulheres para fazer ciência. **Jornal da USP**, on-line, 10 fev. 2021. Universidade. Disponível em:

<https://jornal.usp.br/universidade/pesquisadoras-revelam-os-desafios-das-mulheres-para-fazer-ciencia/>. Acesso em: 16 maio 2022.

SAFFIOTI, H. **Mulher Brasileira**: opressão e exploração. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

SANTOS, L. A.; MELO, V. Entre Córdoba e Bolonha: o Reuni e a contraditória expansão da universidade brasileira. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, São Paulo, v.5, p. 1-25. 2019.

SANTOS, J. P. L.; MOREIRA, N. R. Entre raça e gênero: significado das cotas raciais para universitárias negras. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 24, n. 52, p. 77-100, set./dez. 2019. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1222/pdf>. Acesso em: 16 maio 2022.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Revista Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SAYURI, J.; SICURO, R. Abusos no campus: Mais de 550 mulheres foram vítimas de violência sexual dentro de universidades de 2008. **The Intercept Brasil**, On-line, 10 dez. 2019. Disponível em: <https://theintercept.com/2019/12/10/mais-de-550-mulheres-foram-vitimas-de-violencia-sexual-dentro-de-universidades/>. Acesso em: 16 maio 2022.

SENA, F. M. R.; MADEIRA, M. Z. A.; BARROSO, M. F. Reflexões sobre os desafios do acesso de mulheres indígenas e negras a educação no Brasil. In: CRUZ, M. H. S.; NASCIMENTO, A. P. L. (org.). **Mulheres, educação e trabalho**. Aracaju: Editora IFS, 2021. ISBN <http://www.ifs.edu.br/quem-somos-propex/385-hotsite-propex/9636-edifs-2021>. E-book (263 p.).

SOUSA, C. P. Gênero e Universidade no Brasil: acesso ao ensino superior e à condição feminina no meio universitário. In: GARCÍA, C. F.; PALERMO, A. I. (coord.). **Mujeres y universidad en España y América Latina**. [S. l.]: Miño y Dávila, 2008. cap. 7, p. 153-171.

TRIGUEIRO, N. C.; ARAÚJO, P. C. Trajetos educacionais na profissionalização da mulher. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, II., 2016, Campina Grande. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/23304>. Acesso em: 16 maio 2022.

Recebido em: 18/06/2022

Aceito em: 22/12/2022